

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Simone Fabrini Paulino

A prática da participação na política educacional do Município de Diadema-São Paulo:
a influência dos referenciais freireanos

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo
2009

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Simone Fabrini Paulino

A prática da participação na política educacional do Município de Diadema-São Paulo:
a influência dos referenciais freireanos

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria Saul.

São Paulo
2009

BANCA EXAMINADORA

SUMÁRIO

Introdução.....	01
-----------------	----

CAPÍTULO I

Referencial teórico

1. O projeto democrático como possibilidade: a experiência de Paulo Freire como Secretário da Educação no Município de São Paulo.....	06
1.1 A democratização do acesso.....	08
1.2 A democratização da gestão.....	13
1.3 A melhoria da qualidade do ensino.....	16
1.4 A educação para jovens e adultos trabalhadores.....	19
1.5 A formação de cidadãos críticos e responsáveis.....	20
2. As categorias freireanas que fortalecem o princípio da participação coletiva organizada.....	21
2.1 Práxis.....	21
2.2 Conscientização.....	26
2.3 Ser mais.....	30
3. Participação e democracia.....	34
3.1 O conceito de participação a favor da democracia participativa.....	34
3.2 Os condicionantes para a participação.....	44

CAPÍTULO II

A metodologia da pesquisa

1. O contexto da pesquisa.....	49
1.1 O Primeiro Congresso de Educação Popular.....	51
1.2 O processo de participação na história da cidade.....	55
2. Abordagem e procedimentos metodológicos	68
2.1 A observação participante e a análise de documentos.....	70

2.2 As entrevistas.....	72
3. A Escola Municipal São Vicente.....	75

CAPÍTULO III

Limites e possibilidades de uma política educacional democrática em Diadema

1. Espaços de participação na Escola no âmbito da SECEL.....	87
1.1 Participação em espaços de gestão.....	88
1.2 Participação em espaços pedagógicos.....	97
1.3 Participação em espaços de formação.....	107
2. Espaços de participação no âmbito da Escola Municipal São Vicente.....	112
2.1 Participação em espaços de gestão.....	113
2.2 Participação em espaços pedagógicos.....	127
2.3 Participação em espaços de formação.....	132
Considerações finais.....	140
Referências bibliográficas.....	146

Apêndices e anexo

A todos os sujeitos com quem construí relações e aprendi.

Agradecimentos

Um trabalho como este não seria possível sem a participação de muitas pessoas.

Agradeço a Deus pela oportunidade de ser e viver em comunhão com meus pares e com o mundo.

Agradeço à Ana Maria Saul pelo acolhimento e pela orientação deste trabalho.

Agradeço ao apoio financeiro da CAPES.

Agradeço aos Professores Doutores da PUC–SP, com os quais cursei disciplinas imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho, em especial as disciplinas oferecidas pelas Prof^a. Dr^a. Ana Maria Saul e Prof^a. Dr^a. Branca Jurema Ponce.

Agradeço a dedicação e contribuições da Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Branca Jurema Ponce e Prof^o. Dr^o. Antonio Fernando Gouvêa da Silva.

Agradeço a Francisco Josivan de Souza pela amizade acolhedora, paciente e educadora. E também por sua orientação e incentivo fundamentais na construção desta dissertação.

Agradeço às minhas muitas amigas e companheiras de magistério da Escola Municipal “Vicente de Carvalho”, em São Bernardo do Campo, pelo apoio, pela confiança, pelo incentivo afetuoso e pelas conversas que inspiraram e encaminharam este estudo.

Agradeço aos demais pesquisadores e às pesquisadoras que compartilharam comigo o mesmo campo de pesquisa na cidade de Diadema; pelo companheirismo, pela colaboração e pela amizade.

Agradeço a toda a Equipe Escolar e os Membros do Conselho da Escola Municipal “São Vicente” em Diadema, pela colaboração, pelo apoio, pelo envolvimento e pelo acolhimento afetuoso oferecidos a mim e ao desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Diadema, representada por sua equipe, e, em especial, à Ana Maria Maia Firmino, pela atenção, pela colaboração, pelo acolhimento afetuoso e pela abertura para a realização desta pesquisa.

Agradeço a toda a minha família pelo carinho e pela participação dedicada, que pouco a pouco foi auxiliando-me e incentivando-me a buscar respostas.

Agradeço a meus pais pela vida que me proporcionaram, cheia de aprendizados sobre os mais diversos saberes que foram fundamentais na construção do que estou sendo no mundo.

Agradeço a meu companheiro Daniel Souza Makiyama por tudo que temos vivido juntos desde o início de nossa convivência, em especial pelo amor corajoso que nos uniu e continua a enfrentar os desafios.

Simone Fabrini Paulino

A prática da participação na política educacional do Município de Diadema - São Paulo:
a influência dos referenciais freireanos

RESUMO

Essa pesquisa faz parte de uma pesquisa maior, realizada pela Cátedra Paulo Freire, da PUC-SP, intitulada: “A presença de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90”. Com o objetivo de estudar os meios e modos de participação, observando os limites e possibilidades de uma política educacional democrática em Diadema-SP, propõe-se acompanhar uma escola municipal na qual a participação já é processo em construção, identificando e analisando na escola a influência dos referenciais freireanos para tal construção participativa. A análise é feita com base na experiência de Paulo Freire como Secretário da Educação do Município de São Paulo e nas categorias freireanas *práxis*, *conscientização* e *ser mais*. Corroborando com os estudos de participação, esta pesquisa utiliza também como referencial Díaz Bordenave e Licínio Lima. Para estudar os limites e os condicionantes da participação, apóia-se em Vitor Paro e Rubens Camargo. Utilizando a metodologia de *Estudo de Caso etnográfico*, desenvolve-se no campo: observações, análise documental e entrevistas que, somadas ao referencial teórico e à reflexão sobre os dados, resultam na identificação de conflitos e contradições, que precisam ser pontos de diálogos e problematizações a favor da construção da democracia participativa, como num movimento dialético de aprendizagem permanente.

Palavras Chaves: Pedagogia freireana - Participação - Democracia participativa - Diadema.

Simone Fabrini Paulino

The participation practice on the educational politics of Diadema City – São Paulo:
the freirean referencial influence

ABSTRACT

This research is part of a deeper research, carried through by the Paulo Freire Chair on PUC-SP, called: “The Paulo Freire presence on Brazilian Education: education public systems analysis, since the 90th decade”. With the objective of studying the participation ways and how’s, observing the limits and possibilities of a political democratic education on Diadema-SP, which intends to follow a city school in which the participation is already a construction process, identifying and analyzing at school, the influence of Freire referential for this participative construction. The analysis is based on Paulo Freire experience as the Educational Secretary of São Paulo’s City and on Freire categories: the *praxis*, *conscientization* and *becoming more*. Corroborating with participation studies, this research uses as a referential too Diaz Bordenave and Licínio Lima. It is also supported on Vitor Paro and Rubens Camargo for study of the participation limits and conditions. Using the *Ethnographic Case Study* methodology, in the field, the following topics are developed: observations, documental analysis and interviews which, added to the theoretician referential and data review, results on conflict and contradiction identification, which needs to be dialogue and problem topics in favor of the participative democracy construction, in a permanent learning dialectic movement.

Keywords: Freire Pedagogy – Participation – Participative democracy – Diadema

“... a pergunta em torno dos sonhos possíveis de hoje é uma pergunta permanente. A esta se segue outra indagação. Como fazer possível hoje o sonho que parece ser de ou para amanhã. Na verdade, uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis. Em outras palavras, é diminuir a distância entre o sonho e sua materialização”.

Paulo Freire

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC – Região do Estado de São Paulo que engloba os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Atualmente essa sigla também pode ser encontrada como ABCDMR, englobando as cidades de Diadema, Mauá e Ribeirão Pires.

APM – Associação de Pais e Mestres.

ATP – Assistente do Trabalho Pedagógico.

CAIS – Centro de Atenção à Inclusão Social.

CE – Conselho Escolar.

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

CME – Conselho Municipal de Educação.

COHAB – Companhia de Habitação.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

CRAMI – Centro Regional de Atenção aos Maus Tratos na Infância.

CRECE – Conselho Regional de Conselho de Escola.

CUT – Central Única do Trabalhador.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos.

DST/AIDS – Doença Sexualmente Transmissível/ do inglês: Acquired Immunodeficiency Syndrome.

EEPG – Escola Estadual de Primeiro Grau.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMURB – Empresa Municipal de Urbanismo.

ETCD – Empresa de Transporte Coletivo de Diadema.

GIM – Grupo de Intervenção Metodológica.

HABI – Secretaria de Habitação de Diadema.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MOVA-ABC – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

MOVA-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo.

NAE – Núcleo de Ação Educativa.

ONG – Organização Não Governamental.

OP – Orçamento Participativo.

PEC – Proposta de Emenda à Constituição.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PSB – Partido Socialista Brasileiro.

PT – Partido dos Trabalhadores.

SANED – Companhia de Saneamento de Diadema.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

SECEL – Secretaria de Educação Cultura Esporte e Lazer de Diadema.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

UBS – Unidade Básica de Saúde.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

UNIFESP – Universidade Federal do Estado de São Paulo.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICO, QUADRO E TABELA

FIGURAS

Figura 1 – Democratização da Gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo 1991.

Figura 2 – Graus que pode alcançar a participação numa organização.

GRÁFICO

Gráfico – Crescimento Demográfico do Município referente ao período de 1970 a 2004, segundo dados da Prefeitura de Diadema.

QUADRO

Quadro – Estrutura de movimentação escolar da Escola Municipal São Vicente no ano 2007, considerando lista de espera e matrícula geral.

TABELA

Tabela – Atendimento de Crianças (0 a 6 anos) em Creche no Município de Diadema, segundo dados do INEP, referente ao período de 2002 a 2006.

INTRODUÇÃO

A necessidade e a vontade de construir o conhecimento sobre participação nasceram da nossa prática pedagógica escolar, juntamente com amigas e companheiras de magistério que, pensando a prática e as diferentes propostas de construção curricular, foram refletindo sobre a necessidade da participação para a construção da escola pública de boa qualidade para todos.

Fundamentado em teorias da *pedagogia crítica*, esse estudo que ocorria em espaços de formações de um grupo escolar com experiências bem diferenciadas em suas concepções foi, pouco a pouco, dialogado e problematizado, construindo consciência acerca de que escola queríamos, qual a nossa concepção de aluno, de educação, de aprendizagem, de escola e de professor; enfim, fomos construindo a nossa *práxis* e escolhendo o caminho para o avanço dessa construção de conhecimento.

O problema central deste estudo nasce, então, de uma vivência pessoal em uma gestão governamental municipal que considerava, segundo os nossos olhares críticos, a participação em Conselhos Escolares, ou dos pais de um modo geral, ou dos professores e alunos como ajuda na realização de tarefas para a manutenção do espaço físico da escola pública e, até, muitas vezes, considerando participação concedida e limitada como símbolo de gestão democrática.

Avaliamos que tanto o estudo anterior ao projeto de mestrado, quanto a pesquisa que configura esta Dissertação foram desenvolvidos no processo de vivenciar a participação e a proposta democrática nas escolas, na *práxis* escolar. O eixo central configura-se, então, em: pesquisar a democracia participativa como possibilidade, tendo como principal referencial as obras e as experiências de Paulo Freire.

A partir daí, escolhemos um município de gestão progressista, alinhado com o nosso referencial teórico, e estruturamos esta pesquisa dentro da abordagem qualitativa,

desenvolvendo um estudo de caso de tipo etnográfico que nos aproximou da *práxis* dos sujeitos que compunham e construíam o campo de pesquisa que, no caso, recaiu sobre uma escola do Município de Diadema. Assim, na realização deste trabalho, consideramos fundamental responder a nossa pergunta investigativa: como está sendo concretizada a prática de participação na política de gestão educacional no Município de Diadema?

Deste modo, os objetivos que integram este estudo são:

- Conhecer os meios e modos de participação da comunidade em uma escola pública municipal, em diferentes espaços e tempos em que se concretiza a política educacional de Diadema;
- Analisar a influência dos referenciais freireanos nas propostas e nos princípios de participação no sistema educacional do Município de Diadema;
- Identificar avanços e limites da participação na construção da política educacional em Diadema.

Assim, pois, na busca da construção de uma escola pública popular e democrática, tendo como principal fundamento teórico as concepções de participação e democratização da educação, de Paulo Freire.

Diante do eixo central da democracia participativa como possibilidade, esta Dissertação encontra-se com outras¹ no momento em que passa a integrar a pesquisa realizada pela Cátedra Paulo Freire, da PUC-SP, intitulada: “A presença de Paulo Freire na Educação Brasileira: análise de sistemas públicos de ensino, a partir da década de 90”. A referida pesquisa tem como objetivos:

1 Na pesquisa que se realiza no Município de Diadema, pesquisadores(as) da Cátedra Paulo Freire a PUC/SP, sob orientação da professora Ana Maria Saul, desenvolvem dissertações e teses com os seguintes temas:

1. Denise Regina da Costa Aguiar: A contribuição da Pedagogia freireana na implantação dos ciclos de infância numa escola do município de Diadema/SP;
2. Elenir Aparecida Fantini: Referenciais freireanos para o ensino de leitura: um estudo de caso no município de Diadema/SP;
3. João Domingos Cavallaro Junior: A formação permanente do Professor de Matemática na perspectiva freireana: um estudo de caso no município de Diadema/SP;
4. Maria de Fátima da Fonseca: A educação de jovens e adultos na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência municipal de Diadema/SP;
5. Patrícia Lima Dubeux Abensur: A construção curricular na perspectiva freireana: relato da experiência vivenciada na E. M. Santa Rita, na cidade de Diadema-SP;
6. Simone Fabrini Paulino: A prática da participação na política educacional do Município de Diadema - São Paulo: a influência dos referenciais freireanos.
7. Solange Lima de Oliveira: Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no município de Diadema/SP; e
8. Sonia Regina Vieira: Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sob a experiência de Diadema/SP.

1. Identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil;
2. Construir um banco de dados sobre as diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil sob a influência do pensamento de Paulo Freire;
3. Documentar e publicar os resultados da pesquisa e divulgá-los no *site* da Cátedra Paulo Freire, de modo a permitir consulta permanente e interação constante entre os educadores interessados;
4. Articular pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do país e do exterior que investigam a influência de Freire na Educação e, em especial, nos sistemas públicos de ensino;
5. Subsidiar o fazer “político-pedagógico” das redes públicas de ensino comprometidas com a democratização da educação;
6. Divulgar os resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais. (SAUL, 2008)

É para aprender e continuar o desenvolvimento e a construção de uma educação mais democrática que se faz necessário pensar essas práticas de participação ativa em prol da democratização. O ato de pensar a prática, fazendo uma leitura crítica da realidade, nos leva a avançar cada vez mais em prol da tomada de consciência, que por sua vez nos impulsiona a agir, buscando a transformação da realidade. Assim, “a conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. (Freire, 2006b: 30)

Por esta forma, tendo como eixo central a concepção freireana de homem, entendido como sujeito e não objeto, que cria cultura e faz história e deste modo constrói a si mesmo por meio da reflexão e do comprometimento com a realidade, é que concordamos com Paulo Freire, afirmando que:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Ibidem: 45)

Somente uma proposta de participação alicerçada nesta concepção pode categorizar-se como democrática, pois possibilita de fato a presença dos sujeitos em sua plenitude, não apenas na realização de tarefas e na execução de planos pré-determinados por outrem. Participar exige a decisão, o diálogo e a problematização crítica da realidade discutida e pensada pela coletividade.

Com a intenção de responder à questão central dessa pesquisa, essa Dissertação compõe-se de: introdução, três capítulos e considerações finais, todos construídos na

perspectiva de se inter-relacionarem e, assim, provocarem a constituição de um texto único.

No primeiro capítulo apresentamos, inicialmente, uma síntese da experiência de construção da política popular e democrática de educação, conduzida por Paulo Freire, à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no período 1989-1991.

Os conceitos-chave que emergem da experiência da gestão freireana, selecionados como crivo teórico para a análise dos dados dessa pesquisa, são discutidos na segunda parte deste capítulo. São eles: participação, práxis, conscientização e ser mais. Autores que corroboraram e/ou aprofundaram, de alguma forma, as categorias selecionadas, encontram-se destacados nessa parte do capítulo. Trabalhamos com alguns escritos de Bordenave, Lima, Paro e Camargo, com vistas a compor um quadro de referência com contribuições diversas.

No segundo capítulo apresentamos: a cidade de Diadema², levantado em consideração os aspectos históricos, bem como o modo democrático e participativo como se deu a construção da cidade, especialmente a partir da década de 1980; os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa, centrados na coleta de dados por meio de observação, na análise documental e em entrevistas semi estruturadas; e a Escola Municipal São Vicente, identificando as suas diretrizes educacionais, registradas em seu Plano Escolar.

A análise dos dados é apresentada no terceiro capítulo, no qual se verificam os limites e possibilidades de construção de uma política educacional democrática, pautada pelos princípios freireanos, no Município de Diadema.

As considerações finais apontam os limites dessa investigação e abrem novas questões para a pesquisa nesse âmbito temático. Nelas, consideramos fundamental a observação de que Diadema se afigura por ser um campo amplo para pesquisas na área de Educação, que nos interessa especialmente, tendo como princípio a perspectiva freireana. Também nas considerações finais apontamos o que consideramos importante de ser observado como limites na construção da participação em Diadema, especialmente no que se refere à participação na construção da escola pública popular e democrática.

A constituição da escola pública popular e democrática se nos afigura como desafio singular. Este trabalho de pesquisa, apresentado nesta Dissertação, parte do

² Anexo: com a proposta de o leitor localizar a posição geográfica da cidade de Diadema, acrescentamos o mapa do Município, tendo como referência o Estado de São Paulo e os municípios que fazem divisa com Diadema: São Paulo e São Bernardo do Campo. Também destacamos no mapa de Diadema a localização das oito escolas que foram campo das pesquisas da Cátedra Paulo Freire.

pressuposto da esperança de que seja possível essa escola; mais ainda: tratamos da construção desta Dissertação como quem toma partido a favor da escola pública popular e democrática.

Por fim, ousamos desejar que este texto seja de inspiração sem deixar de ser científico; que seja científico sem deixar de ser inspirador; que seja um por causa do outro.

CAPÍTULO I

Referencial teórico

A construção de uma escola democrática requer, também, a construção de um arcabouço teórico que nos dê as possibilidades de leitura crítica do mundo no mesmo movimento em que lemos o mundo vendo-o. Assim, pois, o nosso movimento dialético de ação-reflexão-ação não poderá ser destituído de uma séria visita aos teóricos que fundamentam e contribuem para a construção da escola democrática. Daí, a necessidade deste capítulo teórico, no qual consta o desenvolvimento do nosso fundamento teórico para melhor visitar o campo de pesquisa.

1. O projeto democrático como possibilidade: a experiência de Paulo Freire como Secretário da Educação no Município de São Paulo

O professor Paulo Freire, ao assumir a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, valorizou a participação popular como processo de aprendizagem crítica indispensável para a construção de uma nova cultura política, oposta a uma política autoritária e excludente. Fundamentou sua gestão na política de democracia participativa, a qual exige não só intenção, mas também reorganização dos espaços públicos burocratizados, necessitando da escuta qualificada da voz do povo, com respeito e valor, inclusive deliberativo.

Acreditando que a desburocratização não é um ato voluntarista do governo ou do secretário de educação, mas sim uma conquista de luta reivindicativa dos sujeitos pelo direito de participar e construir a sociedade, alicerçou a relação povo-governo nos

princípios de valorização dos sujeitos, do pensamento crítico, da participação e do respeito. Deste modo, essa relação se construiu também como processo educativo.

Pontual afirma que a intencionalidade de construir uma gestão participativa exige o princípio educativo:

a mudança da relação do governo municipal com a sociedade local, na perspectiva de construção da democracia participativa, deve estar necessariamente permeada e mediada pela presença do princípio educativo. Ainda que, em geral, se identifique educação com escolarização, aqui estamos falando de uma intencionalidade educativa no conjunto das ações de governo, que de fato possibilite à população apropriar-se das formas de funcionamento da administração municipal, apontando um novo patamar de relação. (1996: 44)

Estudando a experiência de Paulo Freire como Secretário da Educação no Município de São Paulo, podemos observar a chamada para a participação do povo em duas frentes: na desburocratização e democratização do acesso e no novo modo de gestão, fundamentado no diálogo e na problematização da realidade educacional local, a favor da construção coletiva de uma nova realidade que fosse significativa e pensada por todos.

A Secretaria de Educação, sob a liderança de Freire, buscou cinco grandes objetivos:

1. Alargamento do acesso à escola;
 2. Democratização da gestão das escolas;
 3. Melhoria da qualidade do ensino;
 4. Educação para os jovens e adultos trabalhadores; e
 5. Formação de cidadãos críticos e responsáveis.
- (TORRES, O'CADIZ E WONG, 2002: 100)

Importante ressaltar que, embora descritos aqui enumerados de um a cinco, esses objetivos encontram-se imbricados na construção da Escola Pública Popular e Democrática, na gestão de Paulo Freire.

Nas palavras de Lima (2002: 69),

a construção da escola democrática e a democratização da organização e administração escolares não ocorrem de forma diferida; nem se democratiza primeiro a educação, o currículo e a pedagogia para, a partir daí, intentar finalmente a democratização organizacional e administrativa, nem se parte desta, como aquisição *a priori*, para depois conseguir alcançar aquela. Uma e outra encontram-se profundamente imbricadas e são mutuamente reforçadas, ou inibidoras, da democratização da escola, ainda quando, em termos de processo, se possam admitir ritmos e avanços algo distintos.

Assim, na Gestão Freire, esses cinco objetivos foram se concretizando na medida em que as ações avaliadas como necessárias e emergenciais foram sendo realizadas.

Dissertaremos sobre a experiência de Freire, observando o modo como foram desenvolvidos cada um desses cinco objetivos, separados no texto apenas por uma questão de organização didática. Exploraremos com maior profundidade, os objetivos que mais se aproximam do tema desta Dissertação, embora reconheçamos o valor e a importância de todos os cinco objetivos para a democratização da escola.

1.1 A democratização do acesso

O *Alargamento do acesso à escola* foi o primeiro desafio enfrentado pela administração de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação. Faltavam vagas para atender a crianças, a jovens e a adultos, por isso medidas emergenciais foram tomadas, favorecendo o aumento do número de matrículas³ já no primeiro ano de gestão.

Diante da má conservação dos prédios escolares e do mobiliário, em situação emergencial, a primeira medida da Secretaria foi ocupar as classes vagas em período noturno com o atendimento a jovens e adultos, uma segunda medida emergencial foi criar salas comunitárias de Educação Infantil em solidariedade com salões de sindicatos, de igrejas e de sociedades de amigos de bairros.

Embora reconhecendo que a efetivação dessas matrículas foram feitas em caráter emergencial, a equipe de gestão compreendia que não era possível aceitar que enquanto os prédios e mobiliários fossem reformados ou construídos os alunos deixassem de ser atendidos em seu direito à educação.

A democratização do acesso envolveu também a abertura de espaços e informações à população, de modo que, planejando coletivamente, os gestores da cidade, das escolas e o povo puderam pensar como o administrativo atenderia às necessidades pedagógicas. Fator determinante nesse processo de decisão de necessidades e de prioridades de atendimento para a coletividade e com o dinheiro

³ “Em 1989, o crescimento das matrículas, em relação ao ano anterior, foi da ordem de 6,4%, e, em 1990, 5%, taxas superiores às da administração passada, quando, em 1987, chegou a acontecer uma diminuição de 1,5% nas matrículas”. (São Paulo, 1991: 13)

público foi a participação da população no planejamento e na administração da verba pública do Município, desde a gestão de governo de 1989⁴.

No entanto, a participação na decisão sobre o gasto do orçamento da cidade não garante o atendimento a todas as necessidades e prioridades levantadas, muitas vezes a arrecadação do Município se mostrou insuficiente ou a Câmara Municipal reduziu recursos para tal destinação ou, por inúmeros outros motivos, destinou-se menos verba que a necessária para algumas prioridades, considerando-se outras como mais emergenciais. Tal situação interferiu significativamente na construção de escolas durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação. Registros documentais mostram que ele protestou e reivindicou o compromisso coletivo do povo participar na elaboração, na aprovação e na fiscalização da execução orçamentária. (São Paulo, 1991)

Pensando sempre na responsabilidade e no compromisso coletivo, também nesse momento de manutenção de patrimônio público Freire propõe a intercomunicação das Secretarias de Serviços Públicos do Município⁵ e a solidariedade por meio da participação consciente do problema enfrentado.

Intensificar ações intersecretarias e a participação do povo estrutura e incentiva o desenvolvimento do que é público, do que é de todos, do que é da coletividade organizada em favor da solidariedade e do “Bem Comum”. Paulo Freire, frente ao *alargamento do acesso à escola*, também colocou em pauta a reflexão sobre a *práxis* diante do crescente aumento da população e do conseqüente aumento de demanda de vagas nas regiões centrais, devido ao processo de migração. Tratou com seriedade a concepção de escola pública também quando defendeu a necessidade de atendimento a todos, incluindo a educação indígena⁶ e a educação de crianças com necessidades educativas especiais, afirmando que “a escola só se justifica pela sua capacidade de

⁴ O ano de 1989 foi o primeiro ano de governo da prefeita Luiza Erundina, pelo Partido dos Trabalhadores, no Município de São Paulo.

⁵ “Estamos nos qualificando cada vez mais para gerenciar as questões de infra-estrutura da rede, desde a manutenção até as construções. Sentimos a necessidade nesta tarefa de execução do plano de construções, reformas e ampliações, de contar com outras Secretarias e empresas municipais, como é o caso da EMURB (Empresa Municipal de Urbanismo) com o projeto de fábrica de escolas, da COHAB (Companhia de Habitação) na construção de escolas em conjuntos habitacionais, e Secretaria de Habitação (HABI) no trabalho com os mutirões, onde a população organizada tem o valor da construção financiado pelo poder público, com a mão-de-obra dos mutirantes assessorados pelos técnicos de HABI, agilizando e aumentando, assim, a capacidade de execução das obras da SME”. (São Paulo, 1991: 13)

⁶ No Município de São Paulo, na região de Parelheiros, as escolas iniciaram o atendimento à Comunidade Indígena Guarani, pensando na alfabetização bilíngüe e na valorização de sua cultura: “Na perspectiva da ampliação do atendimento à demanda por educação fundamental, utilizando-se do expediente de convênios, a SME deverá conjugar esforços para em 1991 incluir nesta ação convênios com a Comunidade Indígena Guarani, na região de Parelheiros (NAE-6), a fim de que a alfabetização bilíngüe para crianças e adultos possa ser desenvolvida, respeitando os valores e a cultura daquela comunidade”. (Ibidem: 13)

atender a uma necessidade pública, hoje garantida constitucionalmente a toda a população e que esperamos seja projetada, utilizada e controlada por ela” (São Paulo, 1991: 16).

Estas ações, com o objetivo de construção de uma nova cultura política, estão também objetivadas no *Plano de Governo da Prefeitura Municipal de São Paulo de 1989*, no que diz respeito às *Metas de Atendimento Direto à População*, compreendendo a *educação e cultura* como *dimensões que permeiam e marcam toda a Ação de Governo*.

Um governo democrático e popular supõe mudança de comportamento nas relações povo-governo. Substituição e criação de novos valores. Formação de nova mentalidade. Para tanto, a dimensão educacional e cultural devem permear toda a ação do governo no que tange às várias políticas setoriais da administração. (Idem, 1989c: 9)

Entendendo a dimensão educacional e cultural como eixo norteador da busca por essa democracia, compreendemos que a abertura de espaços e a valorização das relações para a participação do povo não vêm meramente a serviço da melhoria administrativa ou conteudista do trabalho pedagógico, mas sim a serviço da valorização de uma nova cultura política participativa, que considera e respeita os interesses e as necessidades do povo que vive e convive nos espaços públicos, construindo suas crenças, seus valores e sua cultura.

Lutar por uma escola e por uma sociedade democráticas não promete a eliminação de conflitos e contradições, mas pode criar sim a abertura para dialogá-los, interpretá-los e recriá-los conjuntamente.

Paulo Freire, como Secretário de Educação do Município de São Paulo, fomentou a reorganização do espaço público, tendo como princípio a compreensão de que somente se constrói democracia valorizando o povo, sua interpretação do mundo, seus “saberes de experiência feitos”, suas crenças e seus valores, não o discriminando e o excluindo, mas, sim, dialogando com ele num processo coletivo.

Freire contou com a participação dos equipamentos sociais da sociedade civil, dos professores do ensino público municipal, das famílias, da comunidade e com os demais educadores⁷, chamando-os à sua responsabilidade social de participar e decidir os destinos da escola de seus filhos e da sua comunidade local, através dos Conselhos de

⁷ Freire (São Paulo, 1989a: 5) considera: “todos os que estamos nas escolas somos educadores, inclusive os funcionários, as merendeiras, os escriturários, os inspetores, porteiros, etc”.

Escola, agremiações, associações, sindicatos e demais modalidades de organização popular.

Assim, a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire, fundamentou sua estrutura de base, seu alicerce, no nível local, buscando proximidade com a realidade para compreendê-la e construí-la juntamente com os sujeitos que ali conviviam. Portanto, a transformação da realidade não foi uma mera proposta política implementada por alguém ou algum grupo que a pensou isoladamente em gabinetes, distante da realidade e dos sujeitos, mas sim uma construção coletiva que teve o poder, inclusive, de transformar os sujeitos que dela participavam, pois o ato de participar e decidir coletivamente constituiu-se também como formação permanente, crítica e reflexiva de cada sujeito e de sua coletividade.

Desse modo, para alcançar a coerência do discurso com a própria atuação, Paulo Freire, à frente da gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, juntamente com sua equipe de gestão, pensou e construiu uma estrutura organizacional que valorizava as decisões e os diálogos surgidos a partir dos Conselhos de Escola, diálogos esses que eram posteriormente compartilhados e dialogados em instâncias mais amplas, como os CRECEs⁸ e os NAEs⁹, em nível regional, e a Secretaria Municipal de Educação em nível geral.

De acordo com a publicação *Diretrizes e prioridades para 1991*, uma das prioridades para alcançar o segundo objetivo dessa gestão, quanto à *democratização da gestão*, foi a desburocratização dos espaços de decisões pedagógicas, de modo a possibilitar e incentivar a participação da população como pré-requisito para

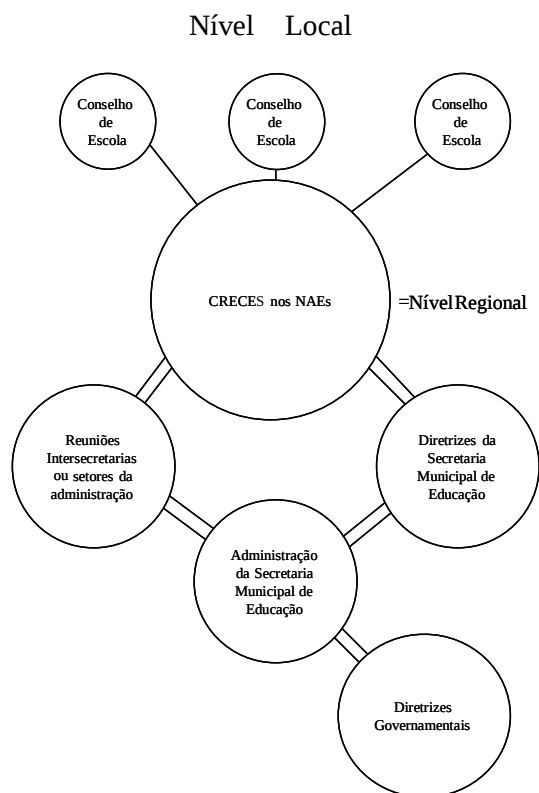
⁸ “Se, na escola, o Conselho de Escola era o organismo no qual usuários e trabalhadores da escola dividiam a responsabilidade de estabelecer seus rumos, nos planos regional e municipal também foram pensados e incentivados canais nos quais a presença de representantes da comunidade, de trabalhadores da educação e da administração estivessem garantidos. Foram esses canais os Conselhos Regionais de Conselho de Escola (os CRECEs) e o Conselho Municipal de Educação. O CRECE era uma instância regional, não institucionalizada, porém incentivada pela administração petista, entendido como um canal de participação e comunicação dos representantes de Conselhos de Escola entre si e com a SME (e vice-versa), um espaço de exercício de cidadania e organização da população, um espaço de trocas sobre a forma e o funcionamento das escolas e de seus CEs numa dada região e um espaço de discussão de problemas das escolas e proposição de alternativas, inclusive estabelecendo, em conjunto com o NAE, as prioridades da região. Sua composição era equilibrada, pois na maioria dos CRECEs havia um representante da comunidade usuária, geralmente pai de aluno, e um representante de trabalhadores escolares, geralmente professor, por Conselho de Escola, além dos representantes dos NAE”. (Camargo, 1997: 185)

⁹ NAEs: (...) “se antes as DREMs eram majoritariamente compostas por diretores e coordenadores pedagógicos de escolas, ou seja, setores da hierarquia escolar ou mesmo de cargos superiores da própria SME (...) agora, o vínculo de origem são os movimentos populares e/ou sindical, e a atividade majoritariamente encontrada é a docência. Por exemplo, dos dez coordenadores de NAE, nove eram professores da rede municipal e apenas um diretor de escola da mesma rede”. (Adrião Pepe apud Camargo, 1997: 184)

problematizar as situações da realidade local e, por meio do diálogo, construir caminhos para uma educação que atenda as necessidades encontradas.

A figura (São Paulo, 1991: 09) a seguir mostra o Conselho de Escola como primeira instância de diálogo, valorizando e possibilitando o acesso da comunidade local nas decisões pedagógicas.

Figura 1 – Democratização da Gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo 1991.



Essa estrutura organizacional inverte a lógica autoritária na qual os dirigentes são os únicos detentores de poder e também compreendidos como únicos conhecedores do que é melhor para todos. Estar próximo à realidade, compreendendo-a e valorizando o saber da população e dos que freqüentam a escola possibilitou à equipe de gestão da Secretaria Municipal de Educação uma atuação política significativa e de poder compartilhado com a população e com os educadores de um modo geral.

A democracia exige a partilha de poder e um diálogo sobre os conflitos, numa *práxis* dialética que foge às culpabilizações e aos julgamentos, mas requer responsabilidade existencial¹⁰, propondo uma educação que se desenvolve também no

¹⁰ “A satisfação desta necessidade, afirma Simone Weil, referindo-se à responsabilidade, exige que o homem tenha de tomar a miúdo decisões em problemas, grandes ou pequenos, que afetam interesses alheios aos seus próprios, com os quais, porém, se sente comprometido”. (Simone Weil apud Freire, 2006e: 66)

ato de participar; educação que se concretiza na participação: decidindo, acertando, errando e refletindo sobre os processos para, de novo, retomá-los; educação que

(...) por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 2006e: 67)

Objetivar o alargamento do acesso à escola teve, assim, sua intencionalidade na criação de vagas para os alunos em todos os níveis, mas também na abertura para a participação, a qual não se configura apenas como ajuda na execução de tarefas e trabalhos, mas tem a intencionalidade de construir uma nova relação povo-governo, alicerçada na partilha de poder, no reconhecimento do humano como sujeito de decisão e na construção do mundo, na busca por sua humanização e por *ser mais*.

1.2 A democratização da gestão

O primeiro objetivo dessa gestão aparece como indispensável para alcançar o segundo objetivo, referente à democratização da gestão, pois não é possível construir democracia sem espaço para todos, com o acesso à educação fragmentado apenas a algumas pessoas que se encaixam em pré-requisitos da classe dominante, excluindo da democratização a classe menos favorecida.

Ao assumir a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, Paulo Freire escreveu o documento “Aos que fazem Educação conosco em São Paulo: Regimento Comum das Escolas Municipais” (São Paulo, 1989b), no qual compartilhou sua vontade e seu compromisso político de, junto a todos, construir uma escola democrática. Deste documento destacam-se princípios fundamentais de participação e descentralização em seus artigos 7º e 8º, onde afirma que:

A gestão da Escola deve ser entendida como o processo que rege o seu funcionamento, compreendendo tomada de decisão, execução, acompanhamento e avaliação, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar.

A gestão da Escola abrange:

I – Equipe Escolar;

II – Conselho de Escola;

III – Instituições Auxiliares;

IV – Serviços de Assistência ao Escolar.

A unidade do processo educacional escolar, será garantida pela integração das áreas de atuação de todos os profissionais que nela atuam, visando a uma ação educativa transformadora e ao atendimento às necessidades dos alunos. (SÃO PAULO, 1989b: 15)

A gestão da escola configurou-se, deste modo, como um exercício da “ingerência”¹¹, norteado pela democracia numa rede interligada, contando inclusive com a participação dos familiares e da comunidade no processo de decisão em prol das necessidades dos alunos. Considerando o documento “Construindo a Educação Pública Popular (Idem, 1989a)” e o “Regimento Comum das Escolas Municipais (Idem, 1989b)”, publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a nova concepção político-educacional estruturava-se de modo coerente com a proposta de descentralização, partilha de poder e participação de todos.

Tomando como referência de estudo cada um dos quatro pilares da gestão da escola - *Equipe Escolar*, *Conselho de Escola*, *Instituições Auxiliares e Serviços de Assistência ao Escolar* - , temos como caracterização e responsabilidades de cada uma delas as seguintes ações:

A *Equipe Escolar* compreendia a Equipe Técnica, a Equipe Docente, a Equipe da Secretaria, o Pessoal Operacional, o Pessoal de Atividades de Apoio Administrativo e Curricular¹².

Era interesse da Secretaria da Educação estabelecer integralmente a liberdade de expressão e organização, lutando por uma “educação como prática da liberdade”. Deste modo, o *Regimento Comum das Escolas Municipais* previa a organização de Conselhos de Escola com caráter deliberativo e em diálogo constante com os CRECEs e com os NAEs, garantindo a partilha de poder de decisão e o fluxo de informações em nível local, regional e central.

Também eram reconhecidas como provedoras do diálogo Secretaria e Comunidade as *Plenárias Pedagógicas Regionais*, as quais objetivavam o planejamento da política educacional de forma coletiva e significativa para os que ali debatiam e para a sociedade que vivenciava um novo modo de gestar a escola pública e as políticas públicas educacionais da cidade.

¹¹ “A participação de que fala é uma participação no processo de decisão, um acto de ‘ingerência’, e não a atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar”. (Lima, 2002: 33)

¹² As equipes eram assim composta: *Equipe Técnica*: Diretor, Assistente de Direção e Coordenadores Pedagógicos; *Equipe Docente*: Professores; *Equipe da Secretaria*: Secretário de Escola, Auxiliar de Secretaria, Auxiliar Administrativo de Ensino e Escriturários; *Pessoal Operacional*: Serventes Escolares, Merendeiras e Guardas; *Pessoal de Atividades de Apoio Administrativo*: Inspectores de Alunos; e *Atividades de Apoio Curricular*: Encarregados de Sala de Leitura e Assistentes de Atividades Artísticas.

Democratizar a gestão na escola pública significa compartilhar as decisões com a comunidade escolar, abrir espaço para a livre organização dos estudantes e fornecer recursos financeiros e materiais às escolas para que possam melhor exercer sua autonomia. Significa também implementar a reforma administrativa, contemplando a necessária descentralização e difundir ao público interno e externo informações que permitam o acompanhamento e fiscalização das ações da SME. (SÃO PAULO, 1991: 09)

Tais ações promoveram também a *melhoria da qualidade do ensino*, não só valorizando a aprendizagem de conteúdos, mas também a amorosidade, a curiosidade da pergunta e a solidariedade de classe, que na escola se faz presente no seu uso como espaço público disponível para a elaboração e organização da Cultura Popular.

O *Conselho de Escola* trazia em sua norma a natureza deliberativa dessa organização:

O Conselho de Escola terá natureza deliberativa, cabendo-lhe estabelecer para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade, compatíveis com as orientações e diretrizes traçadas pela Secretaria Municipal de Educação por meio de seus diversos órgãos centrais ou intermediários. (Idem, 1989b: 24)

A sua atuação, além de ser diferenciada pelo caráter deliberativo que coloca o poder de decisão no processo coletivamente dialogado, também se destaca pelo modo como era compreendido seu funcionamento:

O Conselho de Escola será um centro permanente de debate, de articulação entre os vários setores da escola tendo em vista o atendimento das necessidades comuns, e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e dos problemas administrativos e pedagógicos que esta enfrenta. (Ibidem: 27-28)

Observamos que longe de propor uma atuação popularmente conhecida como “*tarefeira*”, onde a participação da comunidade e de familiares é incentivada como mera ajuda para atividades manuais, de limpeza e de reparo em espaços danificados, o Conselho de Escola, nessa gestão, aparece como centro permanente de debate, de solução de conflitos e de decisão. Outro destaque que demonstra a concepção de participação vigente é que as decisões são tomadas coletivamente tanto em problemas administrativos como pedagógicos, vencendo, deste modo, duas instâncias compreendidas como de poder absoluto: a administrativa da escola pública, onde

geralmente o domínio era do diretor, e a pedagógica, onde geralmente o domínio de sabedoria e de decisão era de professores, de coordenadores e de orientadores pedagógicos.

As *Instituições Auxiliares*, como a Associação de Pais e Mestres e os Grêmios Estudantis, também compunham a gestão da escola nesta perspectiva de descentralização, partilha de poder e participação, sendo compreendida sua atuação articulada à ação do Conselho de Escola, privilegiando, deste modo, a participação no processo de diálogo e de decisão, de duas outras diferentes perspectivas: a da APM, que atendia em especial as necessidades materiais dos alunos, e a dos Grêmios Estudantis, que representavam a voz do corpo discente no processo decisório de gestão da Escola Pública.

Os *Serviços de Assistência ao Escolar* compreendiam a assistência médica, odontológica, fonoaudióloga, psicológica e alimentar.

Além da assistência médica, essa gestão integrou outras secretarias, como: Cultura, Bem Estar Social, Abastecimento, Esportes, Administrações Regionais, Transportes, Negócios Jurídicos e Secretaria Municipal de Segurança Pública, todas voltadas para o atendimento integral dos alunos, com planejamento desde o início do ano, de ações que integravam o Plano Escolar¹³ das escolas e que tinham como prioridade o processo de ensino-aprendizagem.

Diante da *Democratização da gestão das escolas*, as vivências que encontramos na gestão Paulo Freire, como vimos, foram pensadas e praticadas organicamente, contando com a atuação de cada setor em seus diferentes níveis (local, regional e central), numa *práxis* dialética que se construiu fora da linearidade, mas de modo crescente para o desenvolvimento da descentralização, da partilha de poder e do diálogo.

1.3 A melhoria da qualidade do ensino

A democratização da gestão nas escolas esteve também integrada na *qualidade de ensino* que inicialmente também foi desenvolvida de modo emergencial, chamando a colaboração de acadêmicos, sem gerar encargos para o Município, que não dispunha de

¹³ As atividades do pessoal do Departamento de Saúde Escolar e de outros órgãos da Secretaria Municipal de Educação que prestam assistência ao escolar, deverão ser planejadas, executadas e avaliadas de forma compatível com o Plano Escolar, preservada a prioridade do processo de ensino-aprendizagem. (São Paulo, 1989b: 30)

receita suficiente diante das tantas emergências percebidas na estrutura física de prédios, de mobiliários e de equipamentos.

Além da vontade política, da reestruturação dos espaços, a *melhoria da qualidade de ensino* contou com a reorganização de investimento financeiro. Vale destacar que em 1990, através do decreto 28981/90, as escolas públicas avançaram também em sua autonomia financeira, pois por meio deste decreto passaram a receber uma verba mensal para utilizar na manutenção e nos pequenos reparos dos prédios escolares, dando continuidade às ações da SME frente às reformas e construções dos prédios escolares, que inicialmente encontravam-se em sua maioria sem condições de uso. Apesar de esta ser uma medida que descentralizou a atuação da SME, diante da manutenção dos prédios escolares e utilização de verba pública, avaliou-se que ainda era um desafio na gestão desta verba a participação da comunidade e dos pais, através do Conselho de Escola.

(...) esta verba vem sendo, em geral, gerida apenas por uma parcela de funcionários da escola. As deliberações sobre a utilização ou não da verba e a sua destinação poucas vezes são obtidas através de uma exposição de necessidades ao Conselho de Escola para que este determine quais são as prioridades de uso. (SÃO PAULO, 1991: 10)

Como já observado neste trabalho, a democracia se constrói processualmente e há ainda na gestão, vícios de um processo que ainda não está finalizado.

Além da colaboração dos acadêmicos e do investimento financeiro, a *melhoria da qualidade do ensino* contou também com o desenvolvimento de projetos que intencionavam auxiliar na construção dessa nova cultura política a favor da democratização dos espaços públicos escolares.

O *Movimento para a Reorientação do currículo* teve como ponto de referência a realidade da escola e não “pacotes pedagógicos” de projetos ou de planejamentos pensados em gabinetes e impostos de cima para baixo. Dentre tantos projetos construídos e desenvolvidos pelas escolas, considerando a realidade local e suas necessidades, o *Projeto Interdisciplinar*, no qual o desenvolvimento de temas geradores planejados com a comunidade, na problematização da realidade, provocou o diálogo dos saberes formais e informais, possibilitando que o conhecimento seja instrumento de luta para os sujeitos¹⁴ na construção da sua história.

¹⁴ Sujeitos aqui compreendidos como todos os envolvidos no processo de aprendizagens nas escolas públicas populares democráticas, pois todos aprendem, não só alunos, mas comunidade, professores e demais funcionários tem a possibilidade de interpretar e recriar seu processo histórico, assumindo-se como produtores de cultura e não meros consumidores culturais.

Os *Grupos de Formação*, além de cursos, encontros, palestras, debates, seminários e oficinas direcionados aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares, possuía como princípio o ato de pensar a prática num movimento permanente de ação-reflexão-ação, integrado à realidade cultural dos alunos, dos demais professores e educadores e da comunidade, atribuindo à *práxis* educativa um sentido e um significado próprio para quem a pensa e que, pensando a prática, compreende que o modo e o que ensina está carregado de valores e intenções que precisam ser explicitados a favor da “educação como prática da liberdade”.

O *Salário dos professores* na gestão de Freire à frente da SME, também compreendido como componente para alcançar a *melhoria da qualidade de ensino* obteve uma considerável reposição salarial que “representou 300% de aumento em relação ao piso salarial de dezembro/88” (Freire, 2005: 85), mantendo ainda o reajuste mensal de acordo com o índice do Dieese¹⁵. Na época, foi o maior piso nacional para o magistério, demonstrando e incentivando a valorização do professor.

A *realização de concurso público* para ampliar o número de professores, serventes e vigias que, no início, eram em número insuficiente para o atendimento dos alunos; e o investimento em *material pedagógico* necessário ao bom desenvolvimento da aprendizagem como, por exemplo, livros para as salas de leitura, materiais para uso dos alunos e os demais necessários nas escolas; todas essas deliberações aparecem também como ações que buscam a *melhoria na qualidade do ensino*.

A *melhoria da qualidade do ensino* carregava a intenção de, por meio dos projetos e do movimento de reorientação curricular, garantir:

- O respeito à identidade cultural do aluno;
- A apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos de forma crítica, para a compreensão e transformação da realidade social;
- A mudança da compreensão do que é ensinar e aprender;
- O estímulo a curiosidade e criatividade do aluno;
- O desenvolvimento do trabalho coletivo na escola;
- A democratização das relações na escola;
- A recuperação do papel do educador;
- A integração comunidade-escola como espaço da valorização e recriação da cultura popular. (SÃO PAULO, 1990: 17)

Na avaliação da Secretaria Municipal, junto aos demais órgãos de gestão, a *melhoria da qualidade do ensino*, ao final do terceiro ano de gestão, ainda apresentava desafios de infra-estrutura, mas apresentava também uma melhora significativa diante

¹⁵ Referindo-se ao Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos em São Paulo.

do trabalho coletivo, da proximidade com a realidade dos alunos, da maior integração entre as disciplinas e da maior aproximação na relação professor-aluno por meio da dialogicidade.

1.4 A educação para jovens e adultos trabalhadores

Como prioridades para a *Educação para os jovens e adultos trabalhadores*, destacou-se o *Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA¹⁶)*: dentre as prioridades do Plano de Governo (São Paulo, 1989c: 9), destaca-se uma “ampla campanha de combate ao analfabetismo, envolvendo a comunidade, escolas, espaços e equipamentos sociais, além de instituições universitárias e órgãos estudantis”, sendo ainda considerado que “o aluno-trabalhador não deve ser tratado como um aluno de segunda categoria. A educação de jovens e adultos não será tratada como caso de assistência social (...)” (Idem, 1989a: 7).

A Secretaria Municipal de Educação firmou seu compromisso com o MOVA-SP na realização de três ações:

1. Apoiar financeira e materialmente os projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvidos pelos movimentos populares.
2. Criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumem esta tarefa.
3. Garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares através de Encontros sistematizados entre educadores dos movimentos populares e assessores da Secretaria Municipal de Educação. (Idem, 1990: 22)

Dentre essas ações, o investimento na formação dos educadores populares rendeu inclusive a construção de um Fórum dos Grupos Populares de Alfabetização, o qual ampliou ainda mais a melhoria do atendimento e a formação dos educadores e, conseqüentemente, dos alunos.

¹⁶ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA: “Os dilemas nas relações entre movimentos sociais e o Estado estão claramente evidentes no Movimento para a Alfabetização, conhecido por MOVA – São Paulo. A idéia inicial de que o governo municipal colaboraria com os movimentos sociais existentes para fomentar um movimento de alfabetização organizado dentro da cidade foi anunciada pela Secretaria, em outubro de 1989, quando Freire tomou posse como Secretário de Educação: o MOVA foi lançado em janeiro seguinte, com o objectivo de alfabetizar 60.000 pessoas. Conseqüentemente, a estrutura do MOVA cresceu a partir de um acordo entre a administração popular democrática e uma série de movimentos sociais de São Paulo preocupados com assuntos como a posse da terra, a habitação, a saúde e a educação”. (Torres; O'cadiz; Wong, 2002: 84)

1.5 A formação de cidadãos críticos e responsáveis

Nos quatro objetivos descritos anteriormente, percebe-se a preocupação com a formação de cidadãos críticos e responsáveis em todas as instâncias de atuação da gestão Freire na SME-SP. Não se pode separar o elemento crítico dessas ações, por serem fruto de uma realidade problematizada e por serem uma atitude política crítica frente ao mundo.

O objetivo da formação de cidadãos críticos e responsáveis não está voltado apenas para os alunos das escolas municipais, mas sim a todos os envolvidos no processo de aprendizagem e na construção de uma nova realidade político-educacional do Município, a qual esteja voltada para as necessidades de cada realidade problematizada, tanto para as transformações requeridas por necessidades dos discentes, como para as necessidades problematizadas pelos docentes, ou pela comunidade ou ainda pela própria SME.

Esse processo de problematização da realidade já é, em si, uma experiência de formação de cidadãos críticos e responsáveis com a sua coletividade e com a transformação do mundo. No entanto, a SME teve na formação dos professores seu maior foco de investimento, já que os compreendia “como os principais agentes para a concretização das suas propostas de profunda mudança institucional e de mudança do currículo das escolas” (Torres, O’cadiz e Wong, 2002: 56).

Ainda segundo Torres, O’Cadiz e Wong (Idem: 124-125), a formação dos professores nessa gestão foi pensada a partir do desenvolvimento de seis “elementos chave”: o primeiro elemento consistia em *Seminários Introdutórios*, o segundo elemento se concretizou nos *Grupos de Formação Contínua*, o terceiro elemento foram as *publicações municipais* com textos que possibilitavam o diálogo crítico reflexivo sobre situações muitas vezes polêmicas, o quarto elemento tinha sua base na *assessoria técnica dos NAEs*, o quinto elemento consistia em *cursos de aperfeiçoamento* e o sexto elemento era o próprio desenvolvimento do *Movimento para Reorientação do Currículo*, no qual era desenvolvido também o Projeto Interdisciplinar; todos com foco no pensar a prática de modo crítico.

Diante desta “complexa e orgânica”¹⁷ reestruturação da cultura política educacional da SME, amplia-se a compreensão de escola pública para Escola Pública Popular e Democrática, na defesa de que “(...) a escola seja pública quanto à destinação,

¹⁷ “O PT imaginava a Escola Pública Popular surgindo de um processo complexo e orgânico que ia muito para além de uma abordagem mecanicista de mudança na oferta educacional ou da junção de novos capítulos a um manual”. (Torres, O’cadiz e Wong, 2002: 113)

comunitária e democrática quanto à gestão e estatal quanto ao financiamento” (Lima, 2002: 15).

Freire (São Paulo, 1989a: 8) define educação como “processo permanente” que requer continuidade e planejamento participativo em longo prazo, considerando a superação do imediatismo, da desinformação e da descontinuidade administrativa o maior desafio para uma administração popular.

A democracia participativa não ocorre espontaneamente. Ao contrário, além de ser processo histórico, a democracia participativa é também desenvolvida no interior de um conteúdo teórico, conceitual, que a possibilita e a sistematiza. No intuito de pesquisar a experiência freireana no seio da construção da democracia participativa, levantando o seu legado, também é preciso identificar o nosso eixo teórico, o qual define e compreende os nossos referenciais educacionais, e ter o cuidado de não dicotomizar teoria e prática. Deste modo, identificamos como categorias presentes na gestão Freire *práxis*, *conscientização* e *ser mais*, as quais serão a seguir desenvolvidas.

2. As categorias freireanas que fortalecem o princípio da participação coletiva organizada

A partir do estudo da Pedagogia freireana, somado ao estudo que se desenvolveu no campo desta pesquisa, destacamos para esta Dissertação três categorias fundamentais para a construção de uma escola pública popular e democrática, onde o princípio da participação e da coletividade organizada aconteça de modo a existir abertura para a reflexão crítica e para a aprendizagem que se desenvolve no ato de participar.

Embora tais categorias freireanas estejam profundamente entrelaçadas, pois uma não pode acontecer sem a outra, por uma questão de organização didática optamos por separá-las em três subtítulos, o que não significa que possam ser pensadas e desenvolvidas separadamente: a conscientização e o ser mais só podem se construir na *práxis*, que exige o movimento dialético.

Propomos, deste modo, o desenvolvimento das categorias freireanas: *práxis*, *conscientização* e *ser mais*.

2.1 *Práxis*

De acordo com Freire (2006b), podemos definir *práxis* como um processo dialético de ação-reflexão-ação que se faz na realidade problematizada. No momento

em que cada um de nós atua em nossas realidades histórico-sociais, esta não é uma ação irracional; agimos a partir de uma crença, de uma concepção, de uma opinião sobre a realidade atual e sobre a realidade que queremos construir.

A *práxis*, entendida como um processo de ação-reflexão-ação dialético e indissolúvel, não pode, numa concepção de educação a favor da liberdade dos sujeitos, ser compreendida ou realizada como um processo fragmentado e de etapas lineares onde, ao final, alcançamos objetivos a priori definidos por outros. A *práxis* é processo de ação-reflexão-ação permanente, que se configura também como processo permanente de aprendizagem para quem a vivencia criticamente: aprendemos a participar, a decidir, a votar, a escolher, a errar e a acertar somente quando lutamos pela liberdade de pensar criticamente a nossa prática e atuar sobre ela, buscando a construção de uma nova realidade objetivada.

Nas palavras de Paulo Freire:

uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a *práxis humana*, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (2006b: 29-30)

Karel Kosík (2002) afirma que a *práxis* compreende dois momentos: o *momento laborativo*, que se constitui na atividade objetiva do homem, e o *momento existencial*, que se constitui na formação da subjetividade humana. O homem se liberta na *práxis* enquanto trabalha em solidariedade com seus pares, identifica brechas para confrontar situações e, ao sentir-se e compreender-se, toma consciência de sua condição de oprimido e da existência do opressor. “Sem o momento existencial, quer dizer, sem a luta pelo reconhecimento, que acomete todo o ser do homem, a *práxis* se degrada ao nível da técnica e da manipulação”. (Ibidem: 224-225)

Embora compreendido em dois momentos, não podemos nunca desconsiderar que tanto a *práxis* quanto o homem e o mundo não são coisas fragmentadas e compartimentadas; são e estão sendo sempre de modo dialético compreendidos como “partes estruturais do todo”¹⁸.

¹⁸ Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo”. (Kosík, 2002: 44)

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humana-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta a teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. (Kosík, 2002: 222)

Deste modo, a tomada de consciência não se esgota na racionalidade de compreender a situação analisada.

A consciência de, a intencionalidade da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos - que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (FREIRE, 2006g: 75-76)

Não tomamos consciência da opressão porque alguém nos abriu os olhos sobre a exploração que sofremos. Tomamos consciência na medida em que interpretamos por meio da reflexão crítica dialogada e problematizada com outros, a razão de ser de nossa dor diante da injustiça da exclusão escolar, da fome, do preconceito, da carência de cuidado com o bem mais valioso do mundo, o humano. Por outro lado, também tomamos consciência da opressão quando, motivados por um misto de dor, revolta, inconformismo e esperança, lutamos por uma nova estrutura histórico-social, quando teimamos por nos fazer presente nos momentos de decisão, como durante as eleições, ou quando teimamos em conhecer e interpretar a realidade de modo crítico e reivindicar nossos direitos de cidadão em praças, ruas, avenidas, sindicatos, escolas e outros espaços nos quais identificamos brechas para nossa atuação de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (Idem, 2006b: 46)

Ao desmistificar a realidade, compreender a história como possibilidade e perceber-se como sujeito que se constrói ao construir a realidade histórico-social, podendo inclusive organizar-se coletivamente com seus pares, o homem desenvolve sua *práxis* para um nível mais elevado de consciência, longe da consciência mistificada e

conformada que ajuda o opressor a manter o mundo como espaço de injustiças e segregação. “A situação dada e o homem são os elementos constitutivos da *práxis*, que é a condição fundamental de qualquer transcendência da situação” (Kosík, 2002: 241).

Também fundamental para a transcendência da situação de opressão que nos limita e nos nega o direito de ser, é nossa responsabilidade ética de participação nesta realidade e nosso compromisso existencial com sua transformação a favor da liberdade dos sujeitos, provocando sempre o ato de pensar a prática: o encontro do humano com a *práxis*, que o liberta porque o identifica como ser coletivo de construção crítica do mundo, de si e de seus pares.

Compreendendo o ato de pensar a prática como primeiro princípio para a liberdade dos homens, não podemos esquecer que,

simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 2006d: 117)

Ponto fundamental para a conscientização nossa e de nossos pares é tomarmos consciência de que, embora o processo dialógico de problematizar a realidade seja um processo de formação, todos os que nele estão envolvidos estão ensinando e aprendendo. Provocar a conscientização a partir da problematização da realidade é compromisso existencial de todos os sujeitos que lutam a favor da humanização.

A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. (Idem, 2001: 36)

Não só por meio de um professor pode ser desenvolvida a criticidade. No momento em que construímos relações e dialogamos, assumimos compromisso ético com o mundo e com os sujeitos. Deste modo, somos todos educadores. Sendo o homem um ser de relações, que pensa e atua sobre o mundo provocando mudanças no mundo, nos outros e em si, toda situação vivenciada coletivamente pelo homem carrega crenças e ações: de conflito, de questionamento, de discordância. Deste modo, também exigem a análise crítica a favor da transformação ou manutenção do mundo, compreendo o

homem como sujeito ou como objeto, dependendo de qual posição nos encontramos, de oprimido ou de opressor.

A conscientização não pode ser entendida e praticada de modo a um conscientizar o outro, ou de modo a compreender que um detém toda a verdade sobre a realidade e irá abrir os olhos dos demais. Freire mais uma vez nos alerta que nossa *práxis* educativa não pode estar vinculada à idéia de “educação bancária”, que trata o humano como recipiente que recebe os depósitos de conhecimento acumulado pela humanidade, afirmando que o

nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2006d: 100)

Envolver-se como sujeito no compromisso com a conscientização exige comprometimento e responsabilidade ética do educador que se propõe pensar junto às massas na busca da consciência crítica.

A politicidade da educação demanda veementemente do professor e da professora que se assumam como um ser político, que se descubram no mundo como um ser político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou em nível objetivo, em nível da sua prática, *a favor* de alguém ou *contra* alguém, *a favor* de algum sonho e, portanto, *contra* um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. Por isso então que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante *a favor* ou *contra* alguém ou alguma coisa. A politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção. (Idem, 2001: 95)

Finalmente, a *práxis* configura-se como a dimensão onde o sujeito (seja ele membro de uma comunidade, professor, diretor, gestor, político, aluno ou trabalhador) se reconhece como “programado para aprender”, construtor da realidade, da história e da cultura, como ser coletivo e como ser que, compreendendo a realidade dada como injusta, escolhe lutar pela transformação desta realidade a favor da justiça e da liberdade.

2.2 Conscientização

A conscientização é processo permanente que se constrói na *práxis*, por meio do conhecimento e da transformação da realidade em sua dialeticidade. (Freire, 2006h: 172)

Assumir a responsabilidade de educadores para a conscientização é reconhecer a educação como um ato político no qual firmamos nossa posição de acreditar na transformação da realidade.

Atuar com uma prática educativa que favoreça a conscientização requer propor a análise crítica das situações vivenciadas de modo a problematizar as contradições encontradas e construir, assim, uma leitura da realidade mais ampla e concreta, articulando os fatos da realidade local com fatos da realidade nacional e mundial, permeados pela história.

Buscar esse objetivo com a prática educativa exige dos educadores estudo e proximidade com a realidade de seus alunos, buscando no *universo temático* do povo o conjunto de seus *temas geradores*. Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. (Idem, 2006d: 101)

Essa metodologia investigativa não pode também deixar de compreender que o espaço do diálogo e da organização coletiva, a favor da aprendizagem e da transformação, é “lugar de encontro”, onde “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Ibidem: 93).

Na proposta de investigação da realidade nos encontramos com *contradições*, *situações-limites*¹⁹ e *temas geradores*. Nas contradições podemos encontrar explicações mitificadas acerca da realidade, ou mesmo irracionalidade; provocar a reflexão sobre essas contradições é fundamental para encontrarmos as *situações-limites*, que delimitam a fronteira entre *ser* e *ser mais*, ou ainda entre o homem compreendido como sujeito ou como objeto. São nas *situações-limites* que encontramos os temas geradores: para Freire, “o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado” (2006b: 35). Além do mais, “é a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração [o desvelamento] cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’ (...)”, ainda nas palavras do nosso autor (2006f: 106).

¹⁹ “(...) não são as ‘situações-limites’, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limites’.” (Freire, 2006d: 105)

Como metodologia para des-velar e compreender criticamente a realidade, é fundamental propormos ao povo a *descodificação* e *codificação* da realidade.

Enquanto a representação codificada é o objeto cognoscível que mediatiza sujeitos conhecedores, a descodificação – descompor o código em seus elementos constituintes – é a operação pela qual os sujeitos conhecedores percebem as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antes não eram percebidas. (FREIRE, 2006b: 36)

Importante não perdermos a compreensão de que a codificação e descodificação é o modo provocativo que propomos para analisar a realidade, porém essa análise na busca dos temas geradores não pode existir enquanto ato mecânico. Exige o movimento dialético e a compreensão de que a codificação e descodificação só acontecem nas relações homens-mundo.

Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade. (Ibidem: 37)

Tomamos consciência sobre a realidade na medida em que nos distanciamos da situação vivenciada, colocando-a como objeto de análise. Freire relata em seu livro *Conscientização* uma experiência de distanciamento da realidade, proposta por educadores a partir de uma fotografia, desenho ou ilustração, que contextualizava a situação vivenciada pelos alunos. Deste modo, professores e alunos poderiam refletir e dialogar sobre a situação, buscando a *denúncia de atos desumanizantes* e o anúncio de uma nova possibilidade de mundo, alicerçado na liberdade dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A situação que a fotografia ilustrava tinha muito significado e identificação para o grupo, pois ao mesmo tempo em que naquele momento eles observavam a situação fotografada de modo crítico também se reconheciam como parte integrante da situação, porque a vivenciavam.

Esse processo de tomada de consciência ainda não pode ser considerado conscientização. A conscientização exige mais que o des-velar da realidade e a reflexão crítica.

A pessoa conscientizada é capaz de relacionar fatos e problemas entre si, de compreender facilmente os nexos entre fome e produção de

alimentos, produção de alimentos e reforma agrária, reforma agrária e reação contra ela, fome e política econômica, fome e violência e fome como violência; fome e voto consciente em políticos e partidos progressistas; fome e a recusa do voto a políticos e a partidos reacionários, com discursos às vezes enganosamente progressistas. (FREIRE, 2003: 236)

O uso da fotografia como instrumento pedagógico provocou os alunos a refletirem criticamente sobre a situação observada e a tomarem consciência sobre uma dimensão mais ampla do que somente a execução de seu trabalho e seus afazeres como modo de sobrevivência ao qual deveriam agradecer. Ao pensar criticamente sua situação de vida no mundo, com o mundo e com seus pares, os homens constroem suas interpretações sobre o mundo político, histórico e cultural e também sobre si mesmos ao mesmo tempo em que, no momento de seu agir consciente, constroem o mundo histórico-social.

(...) a conscientização não consiste em estar à frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (Idem, 2006b: 30)

Provocar o des-velar numa situação didática problematizada auxilia o homem, que vem sendo consumido por uma rotina não questionada, aceita como sina e destino, a distanciar-se e analisar a situação como objeto de estudo, onde deixa de ser uma situação de aceitação para ser uma situação de questionamento, pois somente a pergunta, ainda que num primeiro momento de modo introspectivo, nos faz questionar a verdade posta e des-velar a verdade escondida, encoberta, manipulada a favor de quem detêm o poder e escraviza a classe menos favorecida.

Muitos são os modos de provocarmos a reflexão crítica dos sujeitos. A fotografia foi um modo desenvolvido para um grupo em específico, considerando uma série de fatores sobre a situação real e a situação de análise crítica, a qual se almejava desenvolver ou provocar. A fotografia foi aqui utilizada como exemplo.

Freire acrescenta que “a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo (...)” (2006b: 31). Essa utopia a que Freire se refere não é a utopia dos sonhos irrealizáveis. Ao contrário, é a utopia da possibilidade e da esperança de desejar e construir um mundo idealizado, almejado e objetivado em nossas ações comprometidas com a humanização. Deste modo é que

a conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da revolução cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação. (FREIRE, 2006b: 32-33)

Se acreditamos no homem e na história como ser e tempo inacabados, como ser e tempo em constante processo de construção, não podemos deixar de sonhar com o seu futuro, não podemos deixar de, impulsionados pela esperança, planejarmos um ser num mundo mais justo, onde

a utopia revolucionária tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao diálogo e não ao mutismo; à práxis e não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização deles para a passividade; à linguagem criadora e comunicativa e não aos “slogans” domesticadores; aos valores que se encarnam e não aos mitos que se impõem. (Idem, 2006h: 92-93)

O processo de conscientização é sempre inacabado. Todos nós temos consciência de algumas realidades parcial ou integralmente e também ignoramos outras que ainda desvelaremos na atuação crítica de nossas vivências com o mundo. Estamos sempre refletindo criticamente sobre a realidade e, assim, construindo nosso senso crítico que pode ir e vir nas interpretações de acordo com nossa compreensão atual sobre nosso contexto histórico-cultural, de acordo com os valores e conhecimentos que construímos até o momento. Importante é fazer desse processo de conscientização e transformação uma realidade cultural que ficará permanentemente em nosso modo de ser no mundo.

Freire, em “Pedagogia do oprimido” (2006d), enfatiza sobre a necessidade de se dialogar com as massas não para manipulação e controle destas, mas, sim, para, na medida em que vamos dialogando e problematizando o mundo, refletindo sobre nossas experiências, desvelando intenções antes não percebidas, nos encontramos num

processo de conscientização²⁰ que, articulado com os demais, vai se assumindo como articulação de um grupo.

Afirma ainda que essa conscientização não acontece de forma mágica, dada ou decretada. Ela desenvolve-se na *práxis* entendida como uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, considerando o humano como sujeito transformador de si e da realidade política, histórica e cultural. Com isso, torna-se possível uma *práxis* comum intencional.

A conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva. Se os homens não fossem *entidades conscientes*, capazes de atuar e perceber, de saber e criar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a idéia de conscientização não teria nenhum sentido e aconteceria o mesmo com a idéia de revolução. Empreendem-se revoluções para libertar os homens, precisamente porque os homens podem saber que são oprimidos e ser conscientes da realidade opressora na qual vivem. (FREIRE, 2006b: 108)

Compreender o processo de conscientização como um processo de aprendizagem permanente é também reconhecer o homem e o mundo em constante processo de construção coletiva. É afirmar a possibilidade e também capacidade dos homens. É afirmar que existe esperança, amor e fé, sem com isso deixarmos de reconhecer nosso compromisso e a necessidade de lutar e de participar da construção de nós e do mundo.

2.3 *Ser mais*

A busca pelo *ser mais* também exige compreender a “história como possibilidade” e o humano como “programado para aprender”, por meio dos processos de interpretação de experiências e diálogo que abrem infinitas possibilidades de “superação” de uma lógica social que trate o humano como objeto a serviço de ideais autoritários.

Há que possibilitar que educandos, pais, comunidade e equipe escolar sejam sujeitos, atores que pensam, compreendem e decidem intencionalmente a favor de suas realidades, suas necessidades, do seu *ser mais*.

²⁰ Para saber mais: Freire (2006a: 36-41) amplia a reflexão sobre *uma sociedade em transição* e os *estados de consciência*; “Educação como prática da liberdade” (2006e: 66-72); e “Educação na cidade” (2005: 112-113).

(...) o *ser mais* é vocação, não é *dado* dado, nem *sina* nem *destino* certo. É *vocação* como pode, distorcendo-se, virar *desumanização*. Por isso é que viver a *vocação* implica lutar por ela, sem o que ela não se concretiza. É neste sentido que a liberdade não é presente que recebemos, mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos. (FREIRE, 2003: 199)

A concepção de Freire sobre o humano, enquanto sujeito, é o que dá força à *práxis* a favor da liberdade dos homens e das mulheres. A coerência entre essa concepção e a atuação é o que configura o compromisso e a responsabilidade ética com os sujeitos na sua coletividade e com a transformação dessa realidade para uma melhor, mais justa e igualitária para todos.

Como o processo de alfabetização, a participação da comunidade nas políticas públicas de educação, nas escolas, ou em outros equipamentos de gestão pública pode assumir-se como um processo de conscientização em si, ou um instrumento de domesticação, dependendo da concepção filosófica e política que se assume frente o conceito de homem: ou se compreende o homem como sujeito livre que pensa e age a partir de um estágio de consciência sobre o mundo ou o incentivamos permanentemente a executar um mesmo processo histórico-social, seguindo uma mesma rotina, sem questionamentos, preso à consciência ingênua devidamente domesticada por quem detém o poder.

A luta é dos seres humanos pelo *ser mais*. Pela superação dos obstáculos à real humanização de todos. Pela criação de condições estruturais que tornem possível o ensaio de uma sociedade mais democrática. A luta não é (...) por uma sociedade democrática a tal ponto perfeita que suprimisse, de uma vez por todas, o machismo, o racismo e a exploração de classe. A luta é pela criação de uma sociedade capaz de se defender punindo os infratores com justiça e rigor, por uma sociedade civil capaz de *falar*, de *protestar* e sempre disposta a lutar pela realização da justiça. A luta, afinal, não é pela santificação de homens e de mulheres, mas pelo reconhecimento deles e delas como gente finita, inacabada, histórica, por isso mesmo capaz de, negando a *bondade*, tornar-se *malvada*; mas, reconhecendo a *bondade*, tornar-se amorosa e justa. (Ibidem: 208)

Desta forma é fundamental pensar a educação considerando como prioridade uma *práxis educacional* a favor da liberdade. Em seu livro *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*, Freire desenvolve o conceito das *Idéias-Força*, por meio dele esclarece e afirma sua concepção de homem, de mundo e de educação. Enumerado de um a seis, os princípios que definem as *Idéias-Força* estão estruturados do seguinte modo:

O primeiro princípio para uma educação a favor da liberdade dos sujeitos é pensar sobre a educação e também sobre o homem. Problematicá-los, considerando o contexto espaço-tempo vivenciado, nossas dificuldades e nosso modo de ser no mundo. Ser valorizado e reconhecido como sujeito que constrói e transforma o mundo não é um presente que nos é dado por outrem; é resultado da luta histórica e permanente entre os que detêm o poder e os oprimidos. Pensar a educação e o homem que educa-se nos abre a possibilidade de des-velar a problemática que vivenciamos; superando a situação-limite da consciência ingênua e domesticada, aprendemos a construir nossa consciência crítica, da pergunta, rumo à transformação da realidade a favor da libertação dos sujeitos. Nas palavras de Freire:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (2006b: 38)

O segundo princípio nos alerta sobre a importância desse processo de reflexão e de tomada de consciência sobre si, sobre o mundo e sobre as coisas para desencadear-se num processo permanente de libertação, provocando uma atitude crítica, cada vez mais distante da domesticação e da adaptação do homem ao mundo. Nas palavras de Freire:

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto.
Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. (Ibidem: 39)

O terceiro princípio afirma que este processo de reflexão permanente amplia-se para a tomada de consciência não só das situações vivenciadas e contextualizadas, como também possibilita ao homem reconhecer-se como sujeito temporal e histórico que estabelece relações com seus pares, com as coisas e com o mundo, modificando-o e também sendo modificado nesse processo de transformação permanente e objetivado.

O quarto princípio reconhece que as respostas dadas ao mundo, pelo homem contextualizado e crítico, afirma que o homem cria cultura. Cultura enquanto produto criado a partir das relações estabelecidas entre os homens e destes com o mundo; também como “(...) aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência

ou na memória e não *incorporadas* no ser total e na vida plena do homem” (Freire, 2006b: 43).

O quinto princípio concebe o homem não só como sujeito que *cria* cultura, mas também como sujeito que faz história na medida em que estabelece relações e atua no processo de construção de valores e temas contextualizados com seu tempo histórico:

um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistimos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (Ibidem: 44-45)

O sexto, e último princípio, a favor da liberdade dos sujeitos, nos alerta para a necessidade “de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue” (Ibidem: 45).

Se de fato almejamos a participação dos dirigentes, dos professores, dos alunos e da comunidade nas escolas, é preciso que nossa concepção sobre o homem seja transformada a ponto de transformar nossas ações a favor da valorização da fala e do modo como o outro compreende o mundo; é preciso abrir a possibilidade do diálogo, mesmo que a criticidade e o conflito nos assustem e sempre tenham sido compreendidos como defeitos na personalidade humana; é preciso que vençamos esse paradigma e avancemos a favor da verdadeira democracia.

Uma verdadeira democracia não teme o conflito porque não teme a verdade e a necessidade de transformar as relações a favor de uma convivência justa; não teme o conhecimento popular e o potencial de aprendizagem dos sujeitos.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (Idem, 2006c: 78)

Lutar por ser reconhecido como sujeito não é uma luta fácil, muitas vezes somos atingidos não só por punições reacionárias, mas também pelo desconforto de sermos rotulados como rebeldes, questionadores, encenqueiros. Tais punições e rótulos estão previstos no sistema de domesticação para quem teima em questionar situações

desumanizantes nas escolas, nas salas de aula, nos hospitais, nos demais serviços públicos ou mesmo nos serviços privados que, por serem privados, acreditam estar acima da Constituição e da Humanização, esperam ser senhores de suas próprias leis.

Sabemos que esta não é uma luta fácil, mas sabemos também o valor de nossa luta. Lutar pelo humano, por um futuro mais justo e perceber na história os avanços desta luta progressista coletiva, que vai fortalecendo-se a cada nova geração e, de fato, construindo um modo de ser sujeito num mundo mais justo; esta luta fortalece nossa *práxis* e nossa esperança no *ser mais*, confirmando nossa posição política de viver neste mundo, comprometidos com nossa responsabilidade existencial de participar dessa transformação a favor da humanização.

3. Participação e democracia

Pretendemos aqui explorar de modo mais amplo o conceito de participação a favor da luta por uma educação democrática. Para isso, nos apoiamos, como referência principal, nos estudos de Paulo Freire, Bordenave, Lima, Paro e Camargo.

A partir de Freire, Bordenave e Lima, dissertaremos sobre o conceito de participação e democracia participativa.

A partir de Paro e Camargo, trabalharemos com o conceito de condicionantes para a participação.

3.1 O conceito da participação a favor da democracia participativa

O conceito de Democracia que estamos desenvolvendo se fundamenta no reconhecimento e na valorização do humano, de seu pensar e de suas relações. Acredita na solidariedade, numa *práxis* fundamentada numa vertente progressista e fortalecida pelo diálogo verdadeiro para interpretar as vivências sociais criticamente, buscando a consciência sobre a realidade que possibilita a decisão intencional.

De acordo com Bordenave (1994: 08), “(...) para um crescente número de pessoas, democracia não é apenas um método de governo onde existem eleições. Para elas democracia é um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas. Democracia é um estado de participação”.

A palavra *participação* nos remete a muitas outras palavras, trazendo o sentimento de que é impossível participar sem carregar ao ato de participar a

solidariedade, o pertencer a um grupo ou a uma causa, o sentimento de identificação, de fazer parte.

Bordenave (1994), em seu livro “*O que é participação*”, estuda este sentimento de fazer parte e nos esclarece que existe diferença entre *fazer parte*, *tomar parte* e *ter parte*. Podemos participar tomando parte, opinando, estando envolvidos ativamente, dialogando, construindo e transformando nossa realidade em um ideal democrático de convivência muitas vezes conflituosa, porém tolerante, ou apenas fazendo parte e tendo parte por simples presença ou posse. “A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por ‘fazerem parte’ da nação, ‘têm parte’ real na sua condução e por isso ‘tomam parte’ – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se ‘sentem parte’”, afirma (Ibidem: 23).

Relembrando que a *participação* e a *democratização* têm servido tanto ao discurso progressista quanto aos discursos mais tradicionais, precisamos estar atentos a favor de que e de quem está nossa luta, pois a participação para a libertação busca também a transformação da sociedade atual e não sua manutenção.

Assim como Bordenave, Pontual (1996: 43) afirma que “a participação popular é um processo que se constrói e que tem a magnitude da criação de uma nova cultura política, oposta a [sic] cultura política autoritária (...)”. É preciso reiterar que esse processo que constrói uma nova cultura participativa não ocorre de modo linear, passo a passo, mecanicamente. Ele é construído num processo dialético, que compreende o humano como sujeito e a história como possibilidade²¹.

Para Bordenave (1994: 41), “(...) a participação não pode ser estudada sem referência ao conflito social”. Também afirma que em toda sociedade existe uma oposição entre “sistemas de solidariedade” e “sistemas de interesses”.

Os sistemas de interesses visam ao interesse individual, à diferenciação dos níveis econômico e político, à concorrência e à atualização das desigualdades; os membros se apóiam por fins utilitários, mecânicos e não orgânicos.

Os sistemas de solidariedade funcionam fundamentalmente em nível comunitário. Os membros se vinculam por uma série de laços que constituem uma solidariedade orgânica.

Assim, a democracia participativa não está somente para a solução de problemas da realidade *local*, mas mostra-se como uma necessidade fundamental do ser humano.

²¹ Assim, Freire (2006d: 207) afirma: “a ação cultural, ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens. Ambas, dialeticamente antagônicas, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade *permanência-mudança*.”

Fundamental por sua base afetiva que desenvolve uma rede de solidariedade e também por sua base instrumental de participação: conseguir solucionar problemas, reivindicar, fiscalizar os serviços públicos, planejar ações de intervenção social, compreender a realidade é mais eficiente e eficaz quando realizadas no coletivo. Para Freire,

a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (2006e: 88)

A participação permeada pelo questionamento e pelo desenvolvimento do pensamento crítico conduz dialeticamente à tomada de consciência sobre a realidade problematizada. Essa consciência se configura frente aos conflitos e ao desvelamento das intenções veladas de diferentes concepções políticas no planejamento e na organização das propostas educacionais.

Bordenave classifica a participação em grupos primários (família, amizade, vizinhança), grupos secundários (associações, escolas, sindicatos, empresas) e grupos terciários (partidos políticos e movimentos de classe), para então fazer a leitura que vivenciamos processos de micro e de macroparticipação²².

Na nova democracia, que se pretende participativa, é fundamental a microparticipação, aquela que se dá nas comunidades, sindicatos, associações de bairro, grêmios estudantis, sociedades profissionais, grupos de igreja, clubes esportivos, escolas de samba e muitas outras expressões associativas. É aí onde a práxis participativa e a educação para a participação se desenvolvem e ampliam. (BORDENAVE, 1994: 57)

Assim, por meio da *práxis* participativa, definida pelo movimento dialético de ação-reflexão-ação, vivenciado coletivamente primeiro em espaços próximos à nossa realidade, estamos exercendo nossa cidadania na democracia participativa, desenvolvendo nosso *ser mais*, construindo nosso conhecimento e provocando nossa solidariedade de classe.

²² “Para A. Meister a microparticipação é a associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais e imediatos. [Para Bordenave,] A macroparticipação, isto é, a participação macrosocial, compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, quer dizer, na história da sociedade.” (Bordenave, 1994: 24)

Nesse sentido, a participação social e política é a luta das classes populares para que as classes dirigentes cumpram seu dever. Ao mesmo tempo, a participação nestas lutas pelas estradas, escolas, postos de saúde, etc. serve para fortalecer a consciência de classe preparando o povo para passar a lutar por transformações mais drásticas das estruturas sociais. (BORDENAVE, 1994: 56)

Ainda tendo como referência os estudos de Bordenave, encontramos diferentes *modos*, *níveis* e *graus* de participação. O estudo de cada um deles nos possibilita compreender quando a participação está a serviço do sujeito, de sua coletividade e de sua liberdade e quando está a serviço da manipulação para execução de tarefas que sirvam a objetivos próprios da classe dominante.

Dentre os *modos* de participar, podemos perceber cinco tipos de participação, Afirma Bordenave (Ibidem):

1º modo: *participação de fato* – acontece entre familiares e amigos durante a convivência do dia-a-dia;

2º modo: *participação espontânea* – representada por grupos que se formam espontaneamente, geralmente ligados mais às relações afetivas ou de interesse em comum, mas ainda não apresenta uma organização ou intenções estáveis;

3º modo: *participação imposta* – quando os participantes são obrigados a participar e realizar certas atividades, como, por exemplo, em rituais religiosos ou culturais;

4º modo: *participação voluntária* – “(...) o grupo é criado pelos próprios participantes, que definem sua própria organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho” (Ibidem: 28). Por exemplo: associações, sindicatos, cooperativas. No entanto, Bordenave destaca que esse tipo de participação também pode ser *provocada, dirigida ou manipulada* por diferentes causas ou por outrem, contando assim com um objetivo velado para o participante e reconhecido estrategicamente por quem o provoca, dirige ou manipula.

5º modo: *participação concedida* – “(...) viria a ser a parte de poder ou de influência exercida pelos subordinados e considerada como legítima por eles mesmos e seus superiores”. (Ibidem: 29). Embora concedida por outrem, Bordenave afirma que este tipo de participação pode desenvolver sua capacidade de reflexão crítica e ir pouco a pouco alcançando maiores níveis de autonomia, considerando, entretanto, que nesse processo está envolvido o conflito pela partilha de poder, que será concedido ou restrito de acordo com as complexas relações que envolvem a todos, ao grupo e aos seus diferentes centros de interesse no momento.

Quanto aos *níveis* de participação, eles também demonstram a relação de partilha de poder frente ao grau de importância das decisões, geralmente decisões consideradas de grande importância, como as que envolvem doutrina, política, planejamentos, objetivos, estratégias e administração e alocação de recursos financeiros são apresentados aos participantes somente como informação:

- Nível 1 – formulação da doutrina e da política da instituição.
 - Nível 2 – determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias.
 - Nível 3 – elaboração de planos, programas e projetos.
 - Nível 4 – Alocação de recursos e administração de operações.
 - Nível 5 – Execução das ações.
 - Nível 6 – Avaliação dos resultados.
- (BORDENAVE, 1994: 33-34)

Há também, de acordo com o nosso autor (Ibidem: 31-33), os *graus* de participação sobre as decisões nas instituições, que se organizam do primeiro ao sétimo grau, sendo que na medida em que o grau de participação aumenta, aumenta também a igualdade de partilha de poder entre participantes e dirigentes, podendo alcançar um grau de plena autonomia, no caso do último nível: a auto-gestão.

1º grau: *informação* – os participantes recebem informações sobre decisões já tomadas anteriormente pelos detentores do poder da administração escolar, considerando os que sofrerão as conseqüências dessas decisões (famílias, comunidade, professores, alunos e muitas vezes diretores) como incapazes de emitir suas opiniões e valores;

2º grau: *consulta facultativa* – quando a parte administrativa que detêm o poder quer, ela pode consultar opiniões, mas o que fazem com as opiniões coletadas muitas vezes ainda não considera a fala dos sujeitos como capazes de emitir opiniões, de decidir e de construir conhecimento;

3º grau: *consulta obrigatória* – quando a parte administrativa que detêm o poder é obrigada a consultar os subordinados, geralmente acontece por imposição legal; a consulta pode até ser realizada, mas a decisão ainda está centralizada a quem detêm o poder;

4º grau: *elaboração e recomendação* – aqui já encontramos maior partilha de poder entre subordinados e administração. Os subordinados elaboram planos e recomendam sugestões, as quais, quando não aceitas pelos administradores, precisam ser justificadas, abrindo a possibilidade de diálogo;

5º grau: *co-gestão* – aqui, gestores e participantes se unem e dialogam em prol das necessidades e melhores decisões a serem tomadas. A partilha de poder acontece com uma distribuição mais igualitária entre as partes;

6º grau: *delegação* – “(...) administrados têm autonomia *em certos campos* ou *jurisdições* antes reservados aos administradores. A administração define certos limites dentro dos quais os administradores têm poder de decisão”. (Bordenave, 1994: 32)

7º grau: *auto-gestão* – “(...) o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. Na autogestão desaparece a diferença entre administradores e administrados (...)”. (Ibidem: 32-33)

A participação, foi estudada também por Lima (2001), embora o autor apresente também a idéia de não-participação. Estruturado de um modo diferente do estudo desenvolvido por Bordenave, suas argumentações concorrem para ampliarmos a nossa compreensão acerca do tema *participação*.

Lima estudou o uso da palavra participação e da *práxis* participativa ao longo do contexto histórico de Portugal e constatou que, em determinado contexto sócio-histórico²³, a participação foi utilizada de modo espontâneo, posteriormente a partir dos sujeitos coletivamente organizados, e só após a Constituição de 1976 a participação teve espaço como princípio democrático, ao que Lima nomeia como *participação consagrada* ou *participação decretada*.

A partir do reconhecimento da participação como direito legal, Lima propõe estudarmos a participação reconhecendo dois planos de atuação participativa: o *Plano das orientações para a ação organizacional*, do qual fazem parte a *participação consagrada* e a *participação decretada*, e o *Plano da ação organizacional*, no qual se desenvolve a *participação praticada*. Embora seja de fundamental importância afirmarmos o nosso posicionamento a favor da participação em nossos registros documentais, em nossas leis e regras sociais, somente a existência destes não garante a existência da participação, porque a participação nasce e se desenvolve na *práxis*, primeiramente, como ato revolucionário e de luta pelo direito de participar, de opinar, de decidir.

²³ Em Portugal, a participação foi consagrada e normatizada na Constituição da República de 1976 e posteriormente nas Bases do Sistema Educativo de 1986. “Depois de abril de 1974, quer fosse impulsionada por movimentos sociais e políticos com expressão nas escolas, quer fosse instituída e regulamentada formalmente (*participação decretada*), a participação na escola transitou do domínio da reinvenção para o da consagração e deste para o da regulamentação; da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e , até, para um dever ética e civicamente justificado.”(Lima, 2001: 70)

Reconhecendo a necessidade da *práxis* para estudar a participação, Lima opta por estudar a participação no *Plano da ação organizacional*, na *participação praticada*. Classifica essa participação em quatro critérios de estudo: *Democraticidade*, *Regulamentação*, *Envolvimento* e *Orientação*; em cada um deles identifica os tipos e os graus de participação. Deste modo, organiza a seguinte tipologia da participação na organização escolar:

1º critério: Democraticidade – compreende o humano como sujeito de decisão, exige a partilha de poder: “a participação representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo” (Lima, 2001: 73). Admite dois tipos de intervenção no momento de decisão: por meio da *participação direta*, na qual “cada indivíduo, dentro de critérios estabelecidos, assume sua intervenção direta no processo de tomada de decisões, realizada tradicionalmente pelo exercício do direito de voto” (Ibidem); o segundo tipo de intervenção no processo de decisão acontece por meio da *participação indireta*, na qual quem participa do processo de decisão é um representante escolhido pela maioria a quem ele irá representar. A decisão por representatividade pode dividir-se ainda em dois momentos: *para o representante*, que pode assumir uma postura de *representante de interesses particulares* ou de *representante dos interesses gerais*; e *do coletivo*, para isso basta observarmos se o representante é parte integrante do grupo que representa, se conhece a problemática a qual está sendo chamado a decidir e suas conseqüências para o coletivo, e se mantém um diálogo com o coletivo mantendo o fluxo de informações de modo claro e sem manipulações.

2º critério: Regulamentação – não é raro encontrar organizações participativas que carecem de regulamentação; sem a norma, que regula a participação apoiada à idéia de garantir direitos iguais para todos, a participação pode ficar a mercê de um líder ou um conjunto de pessoas que estão a mais tempo no grupo e assumem formas de manipular as decisões a favor de suas próprias vontades. Por outro lado, é preciso que essa regulamentação seja construída com a participação de todos, tendo o cuidado para não inverter a idéia de direitos para todos, burocratizando a regulamentação a tal ponto que fica inviável a participação da maioria, constituindo-se a regra neste caso como instrumento estratégico e burocrático de exclusão.

Neste critério, encontramos três tipos de participação: *participação formal*, *participação não-formal* e *participação informal*. No tipo *formal*, a participação está sujeita a um corpo de regras formais organizadas em um documento que assume sua dimensão legal e hierárquica, legitimando certas formas de participação e intervenção e impedindo formalmente outras. A participação *não-formal* “é realizada tomando

predominantemente como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto, a intervenção dos atores na própria produção de regras organizacionais para a participação pode ser maior” (Lima, 2001: 75). No tipo *informal*, a participação “é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos” (Ibidem: 76).

3º critério: Envolvimento – ao participarem, os sujeitos envolvem-se em diferentes graus com os objetivos da participação, podendo apresentar três tipos de envolvimento: *ativo*, *reservado* e *passivo*.

Na *participação ativa*, os sujeitos se colocam por inteiro no ato de participar, assumindo inclusive sua posição política de reivindicação e de luta caso seja avaliado pelo grupo esta necessidade, para isso usam as regras e instrumentos legais que dispõem e também reivindicam estes espaços quando se percebem limitados em suas ações.

Na *participação reservada*, temos “(...) uma atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista (...)”; pode evoluir para a *ativa* ou para a *passiva*, mas não de modo permanente; oscila sua posição diante das condições que observa e avalia.

Na *participação passiva*, encontramos comportamentos de desinteresse e alienação, sendo comum o posicionamento de deixar que outros decidam por mim, aos quais posso depois criticar ou elogiar, dependendo do quanto as decisões tomadas foram significativas para meus problemas pessoais.

4º critério: Orientação – refere-se à participação praticada nas organizações, tendo como principal orientação, para os participantes, seus objetivos, identificados como objetivos *na* organização, *da* organização e fixados *pela* organização, embora este último seja mais incomum. Há também antagonismos e diferentes interpretações acerca dos objetivos, quando então “(...) os atores participantes pautarão a sua ação no sentido de realizarem os objetivos oficiais, aceites mais ou menos consensualmente, ou, pelo contrário, de os contestarem, opondo-os a outros e procurando, eventualmente, substituí-los” (Ibidem: 79).

Neste último critério encontramos dois tipos de orientação para a participação: a *participação convergente* e a *participação divergente*. Na *convergente*, os sujeitos são orientados a realizar os objetivos reconhecidos como norma, porém os meios e os modos de atingir esses objetivos podem ser outros além dos recursos determinados; podem também, diante da convergência de objetivos, configurar-se como divergência sempre que os objetivos formais forem substituídos unilateralmente por hierarquia organizacional. De modo geral, é uma participação orientada para o consenso frente aos

objetivos, podendo inclusive desenvolver fortes graus de envolvimento na realização dos objetivos, o que, no entanto, pode também se apresentar como fanatismo e obstáculo para mudanças.

Na *divergente*, dependendo do caráter e do conteúdo da organização, da valorização ou não da opinião dos sujeitos participantes e do processo democrático ou hierárquico como se desenvolverá a orientação, esta pode ser interpretada como “contestação ou boicote reacionário” ou, pelo contrário, como “intervenção indispensável para a renovação, desenvolvimento, inovação e mudança”. (Ibidem: 80)

Esse quadro referência de estudo sobre a participação, segundo Lima, não deve ser utilizado para valorização de alguns tipos de participação em detrimento de outros. Estudar a participação exige o exame da situação de participação na *práxis*, estudando cada um dos casos em consideração ao seu modo de estar participando, compreendendo também que toda participação pode movimentar-se diante das muitas tipologias, dependendo da atuação e da intervenção dos sujeitos que nela atuam.

A não-participação também foi desenvolvida nos estudos de Lima. Estruturada na mesma lógica do estudo da participação, a não-participação divide-se no *Plano das orientações para a ação organizacional*, da qual fazem parte a *não-participação consagrada* e *não-participação decretada*, as quais, assim como fundamentam a participação, podem excluir a participação de outros sujeitos diante de suas regras e normas: os que a elas atendem podem ser participantes, os que não atendem a tais critérios são impedidos de participar. Lima estudou a não-participação no *Plano da ação organizacional, não-participação praticada*, no qual estruturou três tipos de não-participação: *Imposta ou forçada*, *Induzida* e *Voluntária*.

E, assim, a não-participação praticada pode teoricamente ser *imposta ou forçada*, tomando por referência predominante orientações externas e/ou internas; pode ser uma *não-participação induzida*, numa situação organizacional em que, mesmo que a participação esteja decretada, os arranjos organizacionais concretos, as práticas participativas previstas, as condições, os recursos e as possibilidades reais de participação podem conduzir a situações objectivas e subjectivas convidativas e facilitadoras da não-participação; ou pode, ainda, ser actualizada predominantemente na base de orientações meramente individuais ou de opções estratégicas de grupos e subgrupos, sem que se descortinem elementos concretos de imposição ou de indução da não-participação, a que chamarei *não-participação voluntária*. (LIMA, 2001: 89)

Mais uma vez somos chamados a não rotular as diferentes formas de participação dentro de uma avaliação simplista. A participação é necessária para a construção da democracia. No entanto, “ela não é uma condição suficiente nem é,

necessariamente, uma coisa boa em si mesma” (Lima, 2001: 92). É preciso compreender sua *práxis* e sua intencionalidade, em cada situação: a não-participação voluntária, por exemplo, também pode ser progressista se estiver negando-se a participar de ações desumanas.

A escola que queremos construir é a escola pública popular e democrática. Não a compreendemos sem a participação do governo, nem sem a participação do povo. A compreendemos como “pública quanto à destinação, comunitária e democrática quanto à gestão e estatal quanto ao financiamento” (Idem, 2002: 15).

A democracia participativa que se pretende nas escolas públicas

não se tratará, portanto, de um cenário capaz de fazer evacuar os conflitos e as tensões, nem de aumentar a eficácia e a eficiência da administração, ou de produzir automaticamente maiores níveis de performance e de qualidade educativas, mas sim de democratizar a governação da educação e das escolas, de reconhecer direitos de participação nos processos de decisão política, a distintos níveis, de devolver às escolas e aos actores escolares poderes e responsabilidades de autodeterminação, dignidade e cidadania e, em suma, de conferir legitimidade política e dimensão educativa a práticas de autonomia tantas vezes confundidas com actos de resistência ilegítima ou de desobediência a autoridade. (Idem, 2001: 167)

Neste contexto, a democracia participativa trabalha com a tensão *liberdade e autoridade* sem as dicotomizar, compreendendo a autonomia não como uma qualidade individual ou de governo.

A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um *campo de forças*, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local. (BARROSO apud LIMA, 2002: 101)

Deste modo, a autonomia, conquistada através da democracia participativa, requer partilha de poder, reorganização da autoridade no interior da escola e em seus órgãos administrativos, recursos financeiros suficientes para criar condições materiais de desenvolver projetos, atividades e manutenção do espaço escolar, além de proximidade e conhecimento crítico da realidade, possibilitando a construção de uma escola próxima aos interesses das camadas populares.

3.2 Os condicionantes para a participação

Participação é necessidade existencial do homem que, ao compreender-se como ser coletivo, constrói-se a si mesmo e ao mundo, criando a cultura participativa. Embora seja uma necessidade existencial, participar não é apenas uma consequência mecânica da vontade, exige um posicionamento crítico de desvelamento e de reflexão sobre a realidade a fim de compreender que participar é muito mais que executar tarefas, é decidir, assumindo nossa responsabilidade política frente à transformação da realidade opressora em uma realidade de democracia participativa, na qual a partilha de poder é princípio indispensável.

Percebendo a estrutura da sociedade atual ainda como segregada e autoritária, na qual o conhecimento e o poder é monopólio de uma pequena parcela da população, participar em momentos de decisão política, onde exista a partilha de poder, ainda exige a luta da população em prol de ser reconhecida como sujeito e a superação dos condicionantes relacionados à participação.

De acordo com Paro, existem muitos obstáculos para a participação da população na gestão da escola pública, os quais ele organizou em quatro condicionantes: *materiais*, *institucionais*, *político-sociais* e *ideológicos*. A intenção não é a simples constatação desses condicionamentos, nem sua classificação fragmentada, pois existe intersecção entre os condicionantes que se apresentam imbricados nas relações, nos conflitos e nas decisões da *práxis* educacional.

O que Paro propõe é uma busca reflexiva aprofundada sobre esses condicionantes na *práxis* e a superação de tais obstáculos que são encontrados nas situações veladas da realidade escolar.

A falta de recursos financeiros, o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, os diferentes e divergentes interesses dos grupos de alunos, de familiares, de Conselho, de equipes escolar e do governo dentro da escola; as concepções, as crenças e os valores sedimentados historicamente nas pessoas, em suas relações e no modo de ser das escolas. Todos são somente alguns exemplos que compõem os quatro condicionantes estruturais estudados por Paro.

De acordo com Camargo (1997: 164-167), que analisou esses condicionantes, durante a Gestão Freire, nas escolas municipais da Cidade de São Paulo, esses quatro condicionantes da participação podem ser compreendidos do seguinte modo:

“Os condicionantes *materiais* dizem respeito às condições de trabalho e de desenvolvimento das atividades escolares de modo geral” (Ibidem: 164). A falta de espaço na escola para atendimento à demanda que a procura, o atendimento aos alunos

em horários reduzidos, a falta de espaço para reuniões e comemorações com os pais e comunidade, a falta de reajuste ao salário dos professores, a falta de professores substitutos, a falta de recurso financeiro para a manutenção de equipamentos utilizados como recursos didáticos e a falta de recursos financeiros para ser gerido pela escola e pela comunidade a favor de projetos educacionais são apenas alguns exemplos dos condicionantes materiais. Paro acrescenta, no entanto, que estes nunca devem ser utilizados como desculpa para nada fazer em prol do favorecimento da participação. São obstáculos a partir de uma condição. Não é uma limitação fatal; Podem ser superados, seja pela criatividade do grupo que ali convive e cria alguma possibilidade de superação, seja por uma organização coletiva da escola, que assumirá sua postura de luta frente ao poder público, reivindicando melhores condições materiais de atendimento na escola.

“*Os condicionantes institucionais* referem-se tanto à maneira como se estrutura, na unidade escolar, a distribuição de poder e autoridade, quanto aos mecanismos formais que regulam a participação dos indivíduos nas tomadas de decisão na escola” (Ibidem). Relações autoritárias de poder centralizado, falta de referendo da comunidade para a escolha do diretor que permanece numa posição hierárquica inquestionável, inexistência ou existência formal da Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola, impedimento e desestímulo à apresentação de divergência nas discussões e decisões, valorização do princípio democrático apenas para os especialistas do magistério, interpretando a comunidade como leiga para ser ouvida e considerada, e excesso de exigências burocráticas são alguns exemplos de condicionantes institucionais para a participação na escola.

“*Os condicionantes ideológicos* referem-se a todas as crenças e concepções sedimentadas na personalidade de cada pessoa e que movem seus atos e comportamentos em sua relação com os outros” (Camargo, 1997: 166). Esse condicionante deve ser interpretado na escola sob dois aspectos: “a *visão* da escola a respeito da comunidade” e “a *postura* da escola diante da própria participação popular”. Como a equipe escolar se refere aos alunos e à comunidade diz muito sobre como os compreendem, se são “bagunceiros”, “agressivos”, “carentes afetivos econômicos e culturais”. Fica difícil construir uma relação de reciprocidade horizontal na participação de ambos escola e comunidade, a favor da participação democrática, se ainda não percebemos nenhum programa ou incentivo à participação ou nenhum momento de diálogo e decisão da comunidade junto com a escola. Percebemos o isolamento da escola diante da comunidade, utilizando justificativas para a não-participação da

comunidade, como: falta de conhecimento para tomar decisões pedagógicas ou falta de interesse da população ou, ainda, afirmando que esses pais trabalham demais e deixam os filhos na escola como depósito de crianças. Realmente os pais não podem faltar ao emprego para vir a uma reunião com os professores ou com o Conselho Escolar às 14:00 horas, mas a escola pergunta aos pais se eles podem e querem participar e quais são suas disponibilidades de dias e horários para que a escola possa se reorganizar? O que percebemos neste condicionante é muitas vezes a concepção da escola diante dos alunos, dos pais e da comunidade, compreendendo-os como objetos e não sujeitos, buscando interesses individuais em detrimento de uma *práxis* intencional coletiva a favor da liberdade dos sujeitos e da democracia participativa.

“Os *condicionantes político-sociais* dizem respeito à diversidade de interesses imediatos dos grupos e pessoas em relação no interior da escola”. (Camargo, 1997: 167). Neste condicionante vale afirmar a importância da aproximação escola-comunidade com uma intencionalidade de superar os conflitos derivados de práticas individuais carregadas de pré-conceitos velados de ambos os lados, da comunidade e da escola. Essa superação só será alcançada no momento em que ambos os lados superarem o medo do conflito e se propuserem à discussão, ao diálogo sobre suas interpretações e seus objetivos de modo verdadeiro e aberto à compreensão e à mudança para uma nova forma de compreender e atuar frente às escolas, aos sujeitos e às suas relações entre eles e com o mundo.

A superação desses condicionantes é imprescindível para o desenvolvimento da democracia participativa no interior da escola pública e do que parecem *situações-limites*; pode também ser interpretado como um estímulo à proximidade entre escola e comunidade, que, integrando-se e articulando-se, podem organizar-se politicamente e desenvolver movimentos de reivindicação de melhores condições diante de suas necessidades e dos seus interesses coletivos, que representem sua solidariedade de classe.

Paro (2004) destaca também determinantes da participação presentes na comunidade. São eles:

Os “*Condicionantes econômico-sociais*, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar” (Ibidem: 54).

A transformação da escola e da sociedade é possível. Porém, a escola somente não pode estruturar a sociedade de modo a resolver suas desigualdades. Neste ponto, Paro destaca como fundamental, para possibilitar a participação dos pais trabalhadores

na vida escolar de seus filhos e também na construção da escola pública popular e democrática, a criação de uma lei que regulamente e justifique a participação para as empresas onde os pais trabalham. Assim propõe:

(...) aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. A este respeito, uma medida que acredito deva ser tomada pelo Congresso Constituinte é a instituição de dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. (PARO, 2004: 13)

No entanto, a escola não consegue dar conta desta intervenção na sociedade civil, essa é uma conquista que só poderá acontecer derivada da luta dos trabalhadores e de sua pressão política a favor de melhores condições de trabalho e de vida, no caso, para sua família e também para a escola que se fortalecerá em sua dimensão pública, popular e democrática.

Os “*Condicionantes culturais*, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar” (Ibidem: 54). Neste condicionante encontramos a crença de que existe uma falta de interesse dos pais por participar da educação escolar de seus filhos, apoiada na idéia de que “os pais já tem muitos problemas em suas vidas para dar conta dos problemas da escola” ou “o pai não participa porque acha que a melhoria da escola é coisa do governo” ou, ainda, “o pai não participa da gestão da escola e do ensino de seus filhos porque ele está mais preocupado se vai ter vaga para seus filhos, se terá merenda, se os professores faltam”.

A relação escola-usuário é uma relação de exterioridade, que impede a participação. Interpreta-se a não-participação, muitas vezes, como “uma espécie de comodismo sem razão de ser, próprio de nossa tradição cultural”, interpretação esta que é desmentida pela história dos movimentos populares e também pelas preocupações com a vaga, com a merenda e com a falta de professores. Embora interpretadas como preocupação assistencial, estas preocupações estão relacionadas aos direitos constitucionais de acesso à educação e à qualidade de ensino com a merenda e a presença do professor. Parece que esse aparente comodismo seja em função da não apresentação de situações onde as pessoas sejam convidadas a participar.

Outro fator determinante para a não-participação nas escolas está relacionado ao medo, primeiro pela postura de “fechamento” que a escola transmite à comunidade, segundo por ser um espaço “desconhecido”, terceiro porque a comunidade menos favorecida muitas vezes demonstra sentir certo constrangimento ao relacionar-se com gente que possui outro nível de escolaridade, outro nível econômico e de *status* social e, por último, porque muitas vezes os pais temem que, participando, reivindicando, seus filhos podem sofrer represálias por parte dos professores.

Por fim, os “*Condicionantes institucionais*, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa” (Paro, 2004: 54). Deste condicionante fazem parte as Associações de Moradores de Bairro, os Conselhos Populares e Centros Comunitários que possam existir próximos à escola. Condicionantes da participação entre escola e estes movimentos está muitas vezes as próprias dificuldades dos movimentos, às vezes por falta de participantes ou por um funcionamento facultativo ou por estarem envolvidos em outras problemáticas que não procuram uma aproximação com a escola, assim como esta também não procura se aproximar dos movimentos populares.

Assim, a participação que busca uma convivência solidária na construção de uma nova cultura de democracia participativa tem muito ainda a avançar em sua construção e carrega como desafio a coerência do discurso com a *práxis* diária. Não podemos aceitar a dissimulação e a manipulação dos sujeitos em função da intenção de manter as estruturas hierárquicas e autoritárias, que produzem a desigualdade e a desumanização.

Construir a democracia participativa na escola pública popular e democrática é também desafio de construir-se como professor e sujeito cada vez mais consciente e envolvido com a coerência de sua *práxis* para a transformação das escolas públicas e da sociedade.

CAPÍTULO II

A metodologia da pesquisa

Neste capítulo apresentamos o contexto onde desenvolvemos o trabalho de campo, a cidade de Diadema-São Paulo, bem como descrevemos e justificamos as opções metodológicas da pesquisa. Fazemos, também, ao final deste capítulo, uma apresentação da Escola, *lócus* privilegiado de nossa investigação.

1. O contexto da pesquisa

A cidade de Diadema foi selecionada como campo de pesquisa por assumir, em documentos que registram sua proposta política educacional, a opção pelos referenciais freireanos. Desta forma, atende aos interesses da pesquisa mais ampla que se desenvolve na Cátedra Paulo Freire, a saber: investigar a influência do pensamento freireano em sistemas públicos de educação, no Brasil, a partir da década de 1990.

Em acréscimo, considerando o nosso interesse específico de pesquisa para a elaboração desta Dissertação, o qual seja os meios e os modos de participação, numa perspectiva freireana, Diadema mostrou-se como campo propício para a investigação. A cidade foi construindo, junto com o povo, espaços de diálogo e de participação popular, como, por exemplo: os Congressos, as Plenárias de Orçamento Participativo e a Construção Coletiva da Proposta Curricular. Também daí considerarmos Diadema um *lócus* de investigação propício para nós, por conta do modo como se dá a sua administração, na qual o povo é considerado sujeito de decisão para o enfrentamento de problemas político-sociais comuns.

Diadema construiu e constrói sua história de participação popular nos processos decisórios, na efetivação da melhoria dos espaços públicos, no crescente acesso aos direitos civis e na urbanização do Município.

A administração de Diadema é reconhecida nacional e internacionalmente²⁴ como um campo interessante para pesquisas acadêmicas, diante de seu diferente modo de gestão. Construído em proximidade com o povo e focado nas problemáticas da realidade local, o Município encontrou significativas soluções para superar uma situação de cidade dormitório, sem infra-estrutura, para uma situação de cidade urbanizada a partir da força de mutirões.

Com políticas públicas voltadas para as necessidades da cidade, observadas pela comunidade, a administração da verba pública frente a estas necessidades também se faz na relação povo-governo, por meio de plenárias do Orçamento Participativo, onde o povo comparece e decide, junto com a equipe de gestão da cidade, quais são as prioridades para a aplicação da verba pública.

Nossa aproximação com o campo de Diadema foi sob a vertente do olhar reflexivo, na busca de encontrar princípios freireanos em seu modo de fazer educação.

Compreendemos que uma cidade e uma gestão municipal que se assumam como freireanas devem ter presentes em sua prática espaços de participação nos quais a população seja compreendida e valorizada como sujeito de decisão; espaços de diálogo verdadeiro; espaços de formação permanente nos quais sejam problematizadas as situações da realidade e o povo seja convidado a refletir e decidir sobre os possíveis e necessários encaminhamentos da situação; e, por fim, uma prática coerente com a valorização do humano e a construção de uma nova realidade político-social mais justa para todos.

Foi neste sentido que construímos nossa relação de pesquisadores com o campo, procurando identificar nos diferentes espaços públicos da cidade, na SECEL, no Centro de Memória, em seu Primeiro Congresso de Educação Popular, em seus registros documentais sobre sua história, em seus espaços de formação e na Escola Municipal, na qual acompanhamos as proximidades entre o modo de ser e fazer em Diadema e os princípios freireanos.

²⁴ O Jornal Diário do Grande ABC noticiou em 24/11/07 a 5ª edição do Congresso Paulista de Participação Popular que estava sendo realizado em Diadema. E, em 11/01/08, noticiou que a Universidade de Harvard enviou doze estudantes de diversas nacionalidades para conhecerem as políticas públicas de Diadema.

1.1 O Primeiro Congresso de Educação Popular

O princípio de atuação participativa valoriza e reconhece o homem como sujeito que constrói o mundo, transformando-o, conceito este encontrado na pedagogia freireana e também na publicação do Congresso de Educação Popular da Secretaria de Educação de Diadema:

(...) consolidar uma política de educação com qualidade tem sido uma preocupação constante dos governos progressistas que administram esta cidade; pois acredita-se que se a educação não é a única responsável para a transformação social, ela é, com certeza, uma das principais causas desta transformação. Os dados comprovam isso. E é esse mote da educação que se quer para a cidade de Diadema: educar para transformar. (DIADEMA, 2006: 04)

Buscando observar a *relação* do governo com a população, iniciamos a aproximação com o campo de pesquisa acompanhando a realização do “Primeiro Congresso de Educação Popular”²⁵, realizado na cidade em junho de 2006. Foram três dias de evento com diferentes atividades culturais, incluindo: mesas debatedoras com vinte e oito temas de grande pertinência educacional, política e social. Ao todo, foram três mil e quinhentos participantes: professores, alunos (de todos os seguimentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Universitário, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, MOVA), gestores, líderes comunitários, munícipes de Diadema e da cidade vizinha, São Bernardo do Campo.

A abertura do “Primeiro Congresso de Educação Popular” realizou-se no Teatro “Clara Nunes”, localizado na “Praça da Moça”, região central de Diadema e de fácil acesso. O Teatro estava lotado, com muitas pessoas em pé, inclusive com faixas indicando sua representação. Vivenciamos um ambiente de muita alegria, entusiasmo e compartilhamento de idéias, pois, antes da efetivação desses três dias de Congresso, houve um processo de construção junto com a comunidade, escolas e organizações sociais do próprio Congresso: a cidade foi dividida em regiões e em cada uma delas aconteceram Pré-Congressos com todos os diferentes seguimentos, discutindo, opinando e decidindo diante de suas problemáticas.

Diante da relevância deste *modo de fazer*, para o tema desta Dissertação, vale relatar um pouco mais os acontecimentos desse encontro popular a favor do diálogo, da participação, da reflexão crítica e da vivência democrática compartilhada.

²⁵ O documento pode ser lido na íntegra, incluindo os temas das mesas debatedoras e seus objetivos em: <http://www.diadema.sp.gov.br>, ícone: publicações, Cartilha do congresso de educação – 2005. Última consulta em 24/01/08.

Inicialmente, houve uma apresentação em vídeo com as principais atuações da Prefeitura de Diadema junto com a comunidade; na seqüência, uma emocionante interpretação do Hino Nacional, traduzido em LIBRAS pelos representantes da Educação Especial; na seqüência, cada representante dos pré-congressos socializou inquietações discutidas regionalmente; neste momento, fez-se presente também o Conselho Mirim da Educação Infantil, que fez sua contribuição escrita em uma carta, demonstrando a importância da alfabetização para sua faixa etária, assim como o fez também o grupo representante da Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA e MOVA): um estudante do MOVA, matriculado na Escola Municipal “Paulo Freire”, com muita emoção, leu seu texto para “um teatro lotado” que o ouvia com um silêncio que nossa emoção interpretou como reconhecimento, respeito e identificação. Ele começou assim: “Eu estudo na escola Paulo Freire e ele foi um importante homem da educação...”.

Paulo Freire foi lembrado por todos os representantes da Secretaria Municipal de Educação, a começar pelo Secretário da Educação²⁶, que destacou a importância da homenagem a Paulo Freire e informou que até o momento havia três mil e quinhentos inscritos nas mesas debatedoras. O Deputado Estadual²⁷ presente acrescentou que “a importância do Congresso está na construção da política com a participação de todos”. A diretora do Departamento de Educação²⁸, muito emocionada, relatou que não seria possível um encontro desses sem o trabalho desenvolvido pelo educador Paulo Freire, e acrescentou: “não é data de seu aniversário, nem data de sua morte, mas ele não poderia ser esquecido neste momento”, então seguiu lendo:

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
Vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
Trabalharei os campos e
Conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
Minhas mãos ficarão calejadas;
Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
Meus ouvidos ouvirão mais;
Meus olhos verão o que antes não viam,
Enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera é um
Tempo de quefazer.

²⁶ Secretário da Educação: José Antonio da Silva.

²⁷ Deputado Estadual: Mário Reali.

²⁸ Diretora do Departamento de Educação: Márcia dos Santos.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
Em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
Porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virá dizer-me,
Com palavras fáceis, que já chegaste,
Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
Antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
Como o jardineiro prepara o jardim
Para a rosa que se abrirá na Primavera.
(FREIRE, 2000: 05)

A diretora do Departamento de Educação encerrou sua fala lembrando a todos o convite de Paulo Freire: “Esperar esse mundo melhor, construindo-o e sendo construído por ele”. Chegou então o momento do prefeito²⁹ fazer suas colocações e, dentre elas, destacou também a importância de Paulo Freire para a Educação e para a cidade de Diadema: “Paulo Freire participou de Congressos na nossa cidade nos anos de 1993, 1995 e 1996, hoje sua presença se faz de outra forma: O essencial é invisível aos olhos”.

A mesa debatedora que teve como tema *A qualidade social da educação*³⁰, provocou a reflexão sobre o lugar da educação para a formação social, sobre o lugar do educador para a formação social e sobre o lugar que o educador ocupa na política de educação.

A debatedora Selma Rocha chama a atenção para o quanto excluímos nossos alunos ao identificarmos suas carências e fazer destas um destino de vida, afirmando que

os educadores precisam ter envolvimento ético com seus alunos, pois podemos acolher ou rejeitar apenas com os olhos, com a distância, com o desinteresse, a escola pode ser o ponto de apoio para muitas crianças, inclusive para enfrentarem as dificuldades encontradas na própria família. (ROCHA, 2006)

²⁹ Prefeito reeleito para a gestão 2005-2008. Já na terceira gestão, as duas últimas consecutivas por reeleição, todas pelo Partido dos Trabalhadores: José de Fillipi Junior.

³⁰ A mesa debatedora de tema: *Qualidade Social da Educação* trouxe como debatedoras Selma Rocha – mestre em história pela USP; consultora na área de educação das secretarias municipais de educação de Ribeirão Pires, São Carlos, Niterói, Rio Grande da Serra, Diadema e SENAC-SP e Terezinha Toledo – Coordenadora de participação popular da prefeitura municipal de Diadema.

A debatedora Terezinha Toledo relata a história de participação de Diadema fundamentada numa forte relação da Educação com os Movimentos Populares, afirmando que

o que faz a diferença num governo democrático é a participação popular e a transparência do poder público, o caráter mobilizador e conscientizador que os canais de participação permitem em nível local, a compreensão mínima do que é e para que serve o Estado, possibilitando a intervenção da sociedade civil na elaboração e cumprimento das políticas públicas. Existe um ditado popular que diz: “Quando planejares para um ano, planta milho; Quando planejares para dez anos, planta árvores; Quando planejares para sempre, dê a possibilidade do povo educar-se”. (TOLEDO, 2006)

A mesa debatedora que teve como tema *Envolvimento comunitário na alfabetização de adultos*³¹ provocou a reflexão sobre o MOVA-ABC, afirmando a necessidade da participação e da organização da comunidade em prol de sua existência, pois este é um movimento independente que se instala em locais institucionais e depende da *participação voluntária*.

A debatedora Maria Estela Graciani afirmou que avalia o MOVA como um movimento político, pedagógico, de genialidade e de generosidade,

Político: pois depende da vontade política para proporcionar e incentivar a organização da sociedade.
Pedagógico: porque ensina diretrizes do diálogo integrador.
De genialidade: porque carrega a idéia da sociedade civil compartilhada e organizada.
De generosidade: porque recebe o aluno como ele chega, não tem pré-requisitos idealizados.
(GRACIANI, 2006)

Assim, com a nossa participação no Primeiro Congresso de Educação Popular de Diadema, estabelecemos nossa primeira relação de pesquisa com o campo. A partir de então procuramos compreender com mais profundidade como acontece o desenvolvimento da participação popular na cidade.

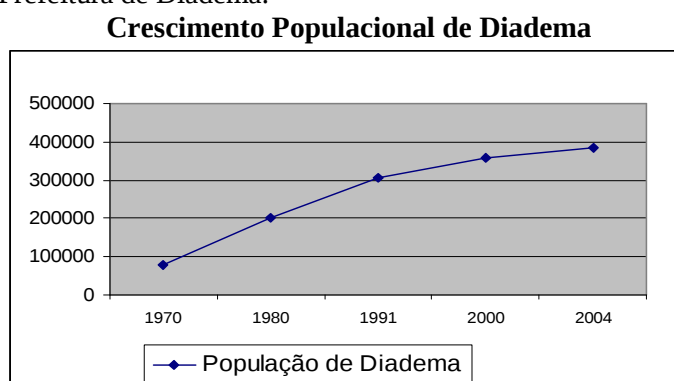
³¹ A mesa debatedora de tema: *Envolvimento Comunitário na Alfabetização de Adultos* trouxe como debatedores: Luiz Soares da Cruz (Lulinha) – Coordenador do Movimento da Alfabetização – MOVA ABCD e Maria Estela Graciani – Doutora em Educação/USP, prof.^a na PUC/SP, coordenadora de trabalhos comunitários na PUC.

1.2 O processo de participação na história da cidade³²

A história de Diadema é muito rica e singular. Há menos de três décadas a cidade não poderia ser considerada, de fato, como uma cidade em suas dimensões físico-territoriais: ruas sem pavimentação, água ou rede de esgoto, casas e barracos construídos muitas vezes em loteamentos clandestinos.

Diadema está profundamente vinculada a São Paulo e a São Bernardo do Campo e ao desenvolvimento industrial destas duas cidades. Em 1947, com a inauguração da Rodovia Anchieta, a instalação de indústrias na região do ABC foi estimulada e, em consequência, um fluxo migratório de operários e suas famílias passaram a ocupar os terrenos em Diadema, mais próximos das fábricas. Em 1959, quando Diadema emancipou-se, deixando de ser distrito de São Bernardo, uma explosão demográfica já se delineava. O crescimento populacional passou de 12.000, em 1959, para 79.316, em 1970, e 103.319, em 1975. Chegando hoje, de acordo com dados do IBGE/2004, a 383.629 habitantes. Observando o gráfico abaixo, temos uma maior percepção desse crescimento demográfico.

Gráfico 1 - Crescimento Demográfico do Município, referente ao período de 1970 a 2004, segundo dados da Prefeitura de Diadema.



Fonte: www.diadema.sp.gov.br, 2006.

Diadema transformou-se, com a inauguração da Rodovia Anchieta, em “cidade dormitório” para os operários das indústrias em expansão na região do ABC paulista. Com o custo baixo da terra, a partir dos anos 1960, rapidamente os trabalhadores contratados pelas indústrias instalaram-se em Diadema. Agravaram-se, muito, os problemas de habitação. Os moradores enfrentavam, de maneira dramática, problemas de abastecimento de água, luz e esgoto. A pobreza era intensa. Em 1970, Diadema

³² Este texto foi desenvolvido num processo coletivo. Todos os integrantes do grupo de pesquisa trabalharam juntos na coleta de informações e organização de seu conteúdo. Deste modo, este capítulo integrará todas as dissertações e teses, porém com algumas alterações necessárias para o alinhamento desse conteúdo a cada tema de pesquisa.

ocupava o 9º lugar na ascensão industrial, graças ao dinamismo da atividade industrial no Município. Em contraste, 30% dos diademenses moravam em favelas.

O Município que, inicialmente, constituía-se como município dormitório para os funcionários das indústrias, passou a receber suas famílias que necessitavam não apenas do local para se abrigar, mas também de transporte, saneamento, lazer, escola, cultura, moradia digna e saúde.

Este contexto abriu espaço para lutas pela ampliação de direitos sociais, como a reivindicação por saneamento básico do Jardim Portinari, no ano de 1975, conforme relata dona Terezinha dos Santos:

Mudei para o Jardim Portinari, em Diadema, em 25 de Janeiro de 1975. Aqui não tinha nada; era lugar pobre de tudo. Eu mudei num sábado, na segunda-feira uma senhora bateu na minha porta me convidando para participar de uma reunião e organizar os moradores para cobrar o esgoto Portinari. O meu marido não gostava que eu participasse de nada (...), e eu falei: não, eu quero participar, quero saber. Quero saber pelo menos como é (...), eu queria participar e me integrar no movimento e ver como é, como se faz isso. Aí fui para a reunião (...) começamos a brigar pela luz a mercúrio, era uma escuridão total. E assim foi seqüência de lutas. Depois brigamos por guia e sarjeta, depois veio o asfalto. (apud DIADEMA, 2008)

O ano de 1975 foi de intensa mobilização popular para o Jardim Portinari. Das reivindicações por saneamento básico passa-se à reivindicação por saúde. É pertinente apontar como esse movimento por reivindicações de serviços básicos ganha corpo, se estrutura e atinge um elevado grau de organização: “Entreí no movimento porque no bairro não tinha posto de saúde. A gente fazia abaixo assinados, tirava comissões, reunia os moradores nas casas, às vezes a gente não tinha lugar pra se reunir, fazia reunião nas ruas e nas esquinas”. (Ibidem)

Desde então os espaços de participação popular para reivindicação dos direitos sociais foram crescendo, apesar de inicialmente esse movimento ser realizado de modo informal. A partir de 1983, com o apoio do governo municipal, esse trabalho foi se estruturando com a realização de reuniões nos bairros, localização de lideranças, socialização das informações, incentivo à formação de comissões, apoio às lutas, trocas de experiências e debates sobre o papel do movimento, construindo, assim, as bases de um movimento articulado, onde o objetivo não é só formar canais institucionais de participação popular, mas construir uma nova cultura de participação democrática.

Desde 1982, Diadema vem sendo administrada por prefeitos eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com apenas uma ruptura em 1996, quando Gilson Menezes,

que havia se desligado do PT e se filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), foi eleito prefeito para a gestão 1997-2000. Essa continuidade político-administrativa, baseada num projeto democrático, permitiu que um conjunto de ações desenvolvidas pelos governos neste período se refletisse mais claramente nos indicadores sociais.

Com esse alargamento da democracia houve uma participação direta dos cidadãos em organizações institucionais, como no Conselho Municipal de Educação (CME), criado em 1996. Neste Conselho, além de outros espaços formais, como o Orçamento Participativo³³, ou informais, como as associações de bairro, as reivindicações educacionais são discutidas e efetivadas; assim vem sendo a conquista da ampliação do número de vagas em creches, a discussão sobre a municipalização, a qualidade do ensino estadual e a luta por vagas em todos os níveis de ensino.

O Conselho Municipal de Educação é um órgão colegiado de caráter técnico, normativo e decisório que assessora a Secretaria Municipal da Educação, assegurando, assim, a participação da comunidade no aperfeiçoamento da Educação Municipal. É constituído por pessoas da área de educação e representantes de associações e entidades da área educacional do Município.

A luta por mais creches na cidade foi um dos marcos na busca para superar as desigualdades e conquistar uma sociedade mais humana e democrática, iniciada por um grupo de mães na década de 1990.

Esta reivindicação vem sendo atendida, pelo menos no que demonstra os dados do censo escolar e da Prefeitura de Diadema, referente ao período entre os anos de 2002 e 2006. Como podemos perceber na *Tabela 1*, o aumento no número de crianças atendidas em creches de 2002 para 2003 cresceu cerca de 73%.

Este aumento deveu-se, principalmente, ao início do Programa Creche Lugar de Criança, lançado em abril de 2002 pela administração municipal com o objetivo de garantir espaço e educação para as crianças enquanto os pais trabalham, atendendo assim a uma das prioridades discutidas nas reuniões de Orçamento Participativo desse ano. São 26 creches conveniadas com empresas, entidades civis e religiosas que atendem 2.950 crianças de 0 a 6 anos.

Destaca-se, ainda, que até 2005, apesar de um crescimento menor, não houve diminuição ou estagnação no número de atendimentos.

³³ Orçamento Participativo é um espaço de relação permanente e direta do Governo com a população na definição das prioridades do Orçamento Municipal. (Diadema, 2006)

Tabela 1. - Atendimento de Crianças (0 a 6 anos) em Creche no Município de Diadema, segundo dados do INEP, referente ao período de 2002 a 2006:

Dependência administrativa	2002	2003	2004	2005	2006
Municipal	1.765	1.703	1.664	2.008	3.200
Conveniadas	114	1.552	1.835	2.186	2.950
Total	1.879	3.255	3.499	4.194	6.150

Fontes: INEP/MEC – Dados do censo escolar e Encarte “Educação para Todos” do Congresso Popular de Educação de Diadema, 2006.

Com a reorganização da Rede Escolar Estadual de São Paulo³⁴, Diadema iniciou a discussão sobre a municipalização, reivindicada pela população que entedia esse processo como a possibilidade de conquistar uma educação estadual de qualidade tão boa quanto a municipal.

Naquela época, 15 mil crianças com idade para cursar a Educação Infantil aguardavam vagas nas escolas. O plano da Secretaria de Educação de Diadema fez um movimento inverso ao dos demais municípios do Estado de São Paulo, não aderindo à municipalização, pois seria com ela obrigada a assumir o Ensino Fundamental e abrir mão da prioridade de investimento na Educação Infantil. Estes argumentos utilizados na época para a não municipalização estão presentes na fala de Alaídes dos Santos Gimenes, assessora comunitária na gestão 1993/1996³⁵, como citada abaixo:

O povo dizia: ‘O município está bom, queremos que o Estado seja igual. Por isso queremos a municipalização’. Isso em 94. Tivemos que explicar que não, o que precisamos é mudar o ensino Estadual. Porque a emenda PEC233 jogava toda a responsabilidade do Ensino Fundamental para o município, mas para isso tínhamos que ter verba. Com os 25% recebidos pelo município não dá para montar um ensino regular, senão as municipais vão ficar tão ruins quanto as estaduais. Então, o povo viu que não era possível. Agora o Conselho vai continuar lutando contra. (apud DIADEMA, 1996: 26)

Definidas essas prioridades, a educação municipal avançou muito. Ao longo da última década houve investimentos e melhorias. No entanto, a busca pela qualidade de ensino e por melhores condições é contínua, permanente e tem feito parte não só dos discursos como também das diretrizes educacionais da atual Secretaria, que tem como

³⁴ Publicada no Diário Oficial, em fevereiro/1996, a reorganização da Rede Escolar Estadual de São Paulo pretendia reorganizar as escolas por séries: 1ª a 4ª séries nas escolas menores e 5ª a 8ª séries nas escolas estaduais. (...) o ensino médio ficaria no período noturno, quando possível. De acordo com o próprio texto da proposta, o que se pretendia era: fixar o professor na escola, melhorar os salários, diminuir a reprovação, oferecer uma hora diária a mais de aula, duas horas de trabalho opcionais ao professor e um professor coordenador pedagógico para cada escola (biblioteca, quadra esportiva, laboratório, computadores e sala ambiente), além das escolas terem um projeto pedagógico próprio. (São Paulo, 1996)

³⁵ O período de gestão 1993-1996 foi a primeira gestão do prefeito José de Filippi Júnior, que, assim, assumiu o governo da cidade por três períodos de gestão.

prioridade a garantia do acesso e da permanência, a qualidade social da educação e a gestão democrática.

A *garantia de acesso e da permanência* tem sido buscada através não só da busca por ampliação do número de vagas, por meio da integração com instituições comunitárias, como foi o caso das creches conveniadas, e ampliação do número de vagas nos demais seguimentos da educação, mas também quanto ao acompanhamento da vida escolar dos alunos e à manutenção da oportunidade de vagas também nos seguimentos do Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e Ensino Superior.

O Município tem, inclusive, discutido com o Governo Federal a implantação da primeira universidade pública e gratuita em Diadema, a UNIFESP, que iniciou suas atividades no 2º semestre de 2006 em um prédio cedido pela Prefeitura com recursos do Governo Federal. A UNIFESP oferece cursos de Engenharia Química, Farmácia, Bioquímica, Ciências Biológicas, Química, no nível bacharelado, e pós-graduação em Gestão do Sistema de Saúde. O empreendimento representa um grande avanço para a cidade, com mais desenvolvimento social, econômico e cultural, objetivando futuramente fortalecer a área da saúde municipal com a formação desses novos profissionais.

Quanto à *qualidade social da educação*, tem por base fundamental uma escola que seja para todos, portanto que não exclua o diferente, seja ele carente ou não, detentor de determinada quantidade de conhecimento ou não. A qualidade social da educação diz “não” à exclusão de todo modo; propõe a integração dos saberes de experiência feitos dos educandos com os saberes formais, propondo uma educação que problematize as situações da realidade local trazidas pelos alunos e as re-elabore, integrando o saber formal com o saber popular. Uma escola que não tema abrir espaço para a participação popular com base na partilha de poder diante das decisões, uma escola que compreenda as pessoas como sujeitos que constroem o mundo e podem transformá-lo num mundo mais justo para todos.

A *gestão democrática* tem por base a participação colegiada dos pais, dos alunos e da comunidade na gestão da escola pública, por meio dos Conselhos de escola, dialogando em prol das situações da realidade local e decidindo por intervenções na educação que possam ser encaminhadas para a superação de limites.

As três diretrizes priorizadas por essa gestão são encaminhadas com ações integradas, pois não é possível alcançar a prioridade de acesso e permanência sem a democratização e a qualidade social da educação e vice versa.

As três diretrizes também exigem o incentivo e investimento na *formação*. A cidade investe em programas para os profissionais da educação por meio de Seminário Estendido, que objetiva refletir sobre a proposta curricular em ação, pensando a prática e construindo sua atuação pedagógica com mais clareza de suas concepções; há, também, horários de formação nas unidades escolares denominada “Aglutinada”³⁶, onde a equipe escolar pensa, dialoga e organiza sua prática escolar, considerando a realidade de cada comunidade escolar.

Para os municípios, propõe programas como: Ação Compartilhada, Congressos de educação e participação popular na gestão pública, além de espaços de participação popular através dos Conselhos Municipais de educação, de saúde, de idosos, de alimentação, dentre outros.

O ponto central observado no Município é a confiança e o incentivo à organização para a participação da população nas políticas públicas da cidade, através de espaços de diálogo em prol do estudo da realidade e da busca por resolução dos problemas para a construção conjunta de uma Diadema sempre melhor.

Podemos encontrar também na Lei Orgânica do Município princípios que confirmam a valorização da participação popular, inclusive nas sessões da Câmara Municipal, dentre eles:

Durante a realização das sessões ordinárias, será garantida a participação popular, através da Tribuna Livre, na forma que dispuser o Regimento Interno.

Os projetos de lei apresentados através da iniciativa popular serão inscritos prioritariamente na ordem do dia da Câmara. (DIADEMA, 2005)

Outro meio de participação existente no Município é o “Programa Ação Compartilhada”, que visa contribuir para que as comunidades se organizem, valorizando a construção de um saber compartilhado com a educação popular e democrática.

O Programa Ação Compartilhada propõe uma relação de proximidade, parceria e envolvimento do setor público com a comunidade, administrando os espaços públicos com uma relação de respeito e compromisso com o coletivo e a democratização desses espaços; propõe o diálogo entre os saberes populares da comunidade e os órgãos de

³⁶ Aglutinada: “espaço para as professoras trocarem experiências e organizarem seu trabalho, priorizando o levantamento de problemas que a escola esteja vivenciando e possíveis soluções, além de reflexões sobre suas práticas. O diretor terá um caráter de interventor, mediador, instigador, desenvolvendo ações que possibilitem sugestões, opiniões e propicie a participação de todos os envolvidos. Com base em trocas de experiências, novas vivências e principalmente estudos e pesquisas”. (Plano Escolar, 2007: 41)

atendimento público, como escolas, unidades básicas de saúde e centros comunitários e de lazer. Por meio desse diálogo, estrutura ações decididas nesta relação, atuando com cursos de formação de “Agentes Multiplicadores” que, participando dos cursos no programa, assumem o compromisso de desenvolvê-los na sua comunidade, compartilhando o conhecimento e participando de uma articulação em prol da organização popular local.

As formações desenvolvidas pelo programa têm articulação com as demais Secretarias Municipais. Proporcionando uma integração entre elas, desenvolve diferentes temas, como, por exemplo:

- Musicalização, em parceria com a SECEL;
- Lazer comunitário, em parceria com a SECEL;
- Biblioteca comunitária, em parceria com a SECEL;
- Contação de histórias, em parceria com a SECEL;
- Cultura popular, em parceria com a SECEL;
- Horta comunitária, em parceria com a Secretaria de Abastecimento;
- Artesanato, em parceria com grupos de artesanato nas comunidades;
- Cultura de paz, em parceria com a Secretaria de Defesa Social;
- Jornal comunitário, em parceria com a Secretaria de Comunicação;
- Agente social de vigilância a saúde, em parceria com a Secretaria de Saúde.

Na publicação “Ação Compartilhada: uma experiência permanente e coletiva de fazer Educação, Cultura, Esporte, Lazer e Formação Profissional” destaca-se a palavra chave *Relação*, enfatizando que, para Freire, “a humanidade não é apenas um ser de contatos, mas, sim, de relações, pois não apenas está no mundo, mas com o mundo”. (apud DIADEMA, s.d.: 05)

Ainda no mesmo documento da SECEL, discutindo a *relação* de identidade e apropriação da “coisa pública”, conta:

O diferencial deve ser buscado na profunda transformação das relações entre o poder público e o cidadão, o que implica pensar, inclusive, a própria reforma do Estado. A cidadania, além da inclusão social e da democracia manifesta-se pela produção e apropriação de direitos sociais e individuais que produzam uma apropriação pública da “Coisa Pública” e esses direitos não podem se materializar apenas e tão somente no campo jurídico, mas sim, em uma nova *Relação* entre o cidadão e a coisa pública, material ou não. O sentimento de que se é dono da coisa pública caracteriza a identidade entre o cidadão e a cidade ou entre o cidadão e a coisa pública. Essa relação de apropriação é a essência da percepção da cidadania e é parte

Nesta perspectiva, de valorização do homem como construtor de si e de outros, produtor de cultura, de história e transformador do mundo, a Secretaria Municipal de Educação de Diadema, por meio da escuta e do diálogo, deu grande importância à construção de um currículo que atendesse tanto aos alunos moradores de Diadema quanto aos cidadãos do mundo. Implementou uma política educacional voltada para a valorização da dignidade humana, que considera a pedagogia da pluralidade, de identidade do aluno, constituído por suas vivências e diferenças. Assim, esse currículo não tem a preocupação com conteúdos dissociados das situações sócio-econômicas nas quais a escola está inserida. Sua estrutura é composta por eixos curriculares que problematizam temas do cotidiano, como: juventude, sexualidade, discussão de gênero, DST/AIDS, drogas, etnia, violência doméstica e urbana, entre outras, que muitas vezes se colocam como *currículo oculto*³⁷ nas escolas, mas que faz-se necessário discutir e repensar quais as práticas instituídas em relação a estas situações de vida.

O currículo oculto, nas palavras de Freire, precisa ser estudado, problematizando e desvelando as situações do cotidiano, em busca de enxergar a verdade ideológica que carregam nossas ações nas escolas: porque fazemos o que fazemos como fazemos e não de um modo diferente? Que concepções de homem, de sociedade e de educação estão enraizadas em nossas ações?

Os aspectos mais profundos do currículo oculto se acham, (...) nas experiências sociais, históricas, culturais, de classe, da sociedade de que os professores fazem parte. Daí, por isso mesmo, a importância dos estudos em torno da formação histórica da sociedade a que, às vezes, damos pouca atenção. (FREIRE, 2005: 123)

Deste modo, o currículo não será decisão de cima para baixo, mas processo construído por vários olhares que buscam enxergar a realidade da cidade, dos alunos, dos pais, das escolas e dos professores, num desvelamento de expectativas através da reflexão crítica e do diálogo aberto, respeitando a importância de cada parceiro para a efetivação de uma educação que esteja verdadeiramente para a transformação da

³⁷ “O currículo Oculto refere-se às conseqüências não intencionais do processo de escolarização. Os educadores críticos reconhecem que as escolas modelam os estudantes através de situações de aprendizado, e através de outras agendas, incluindo regras de conduta, organização de sala e procedimentos pedagógicos informais usados por professores com grupos específicos de estudantes. O currículo oculto também inclui estilos de ensino e aprendizado enfatizados na sala de aula, as mensagens transmitidas ao estudante pelo ambiente físico e instrucional como um todo, estruturas de liderança, expectativas do professor e procedimentos de avaliação”. (McLaren, 1997: 216)

realidade e liberdade dos homens e mulheres que, através da educação, constroem-se nesse processo coletivo.

O processo de construção curricular na cidade de Diadema chegou a algumas estruturas até o momento, que não são definitivas, pois pensar a prática e construir nossa realidade de modo crítico é processo permanente, mas estes são eixos que orientam o currículo³⁸ e a educação na cidade atualmente:

Eixo 1 - Dignidade e humanismo - está dividido em três temas: Dignidade humana e diversidade racial; Dignidade humana e gênero; e Dignidade, sexualidade, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, inclusive a AIDS, e uso abusivo de drogas. Este eixo tem como principal objetivo discutir a relação entre educação e as desigualdades sociais. A intenção é propor um diálogo reflexivo sobre as situações que envolvem estes temas na busca de trabalhar com os conflitos e desenvolver conscientização a SECEL afirma que

(...) uma prática educativa emancipadora tem como princípio a percepção de que a posição dos indivíduos no processo é de sujeito e não de objeto passivo diante de uma realidade colocada. A proposta é a mudança a partir da interferência dos sujeitos que são parte de um contexto, no qual se vivencia cotidianamente conflitos e contradições. Uma proposta que compreende que a realidade é mutável, que ela está em constantes alterações pelo homem, que é contraditória, e que é feita de relações. (DIADEMA, 2004: 03)

Eixo 2 – Cultura - a escola é lugar de encontro de diferentes culturas: há uma “cultura popular”, fruto da inteligência prática das pessoas; há também uma cultura de massa que invade as escolas. Em Diadema, há uma história cultural envolvida com o trabalho operário; há os movimentos populares com diferentes lutas de reivindicação quanto a moradia, quanto a creches, quanto a políticas públicas para os jovens, para as mulheres, dentre outros que também adentram as escolas. Há também a identidade cultural de cada escola, mesmo tendo a construção de um único currículo no Município. A escola se faz, assim, um lugar de luta contra a dominação de uma cultura sobre a outra, propondo um lugar de tolerância, solidariedade e diálogo entre os distintos para desenvolver conhecimento e respeito frente aos diferentes modos de ler, interpretar e construir o mundo. Dependendo das relações que construímos nas escolas, podemos ter uma cultura autoritária e submissa ou a construção de um espaço de respeito, liberdade, autonomia e relações democráticas. Nas palavras da SECEL:

³⁸ A proposta curricular de Diadema também pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: http://www.diarionaescola.com.br/diadema/home_diadema.asp. Acesso em 19/04/2008.

A escola poderá então produzir uma cultura marcada pela tolerância, pela solidariedade e pela possibilidade da convivência com os diferentes. Nessa medida, a escola deixará de ser, única e exclusivamente, espaço de consumo e de reprodução de saberes. Nela buscar-se-á ir além do conhecido, buscar-se-á entender e atuar sobre as relações entre as diferentes culturas, revelando mecanismos de dominação, de submissão, de produção de novas possibilidades. (DIADEMA, 2004: 05)

Eixo 3 - Democratização da gestão - a democratização da gestão não acontece por decreto ou abertura de espaço; é um processo de construção coletiva na gerência dos espaços públicos. Observamos na cidade e nas escolas de Diadema um convite acolhedor para a participação com ampla divulgação dos espaços e da importância da participação. Os sujeitos são convidados porque são considerados e valorizados como imprescindíveis para a estruturação de políticas públicas e gerência de espaços públicos para e com os munícipes, transformando a realidade da cidade integrada às necessidades de quem nela vive e a constrói. Os Conselhos de Escola (vinculados ao programa Ação Compartilhada) e as eleições para Professora Coordenadora e Professora Assistente de escola são exemplos de espaços de participação nas escolas que não acontecem sem um processo de formação permanente em reuniões ou congressos junto com a comunidade, através do diálogo reflexivo na resolução de problemas e mesmo nos encontros para a formação profissional de artesanato, culinária, horta, dentre outros que a comunidade, junto ao programa Ação Compartilhada e a escola, veja a necessidade de desenvolver. Nas palavras da SECEL:

A gestão democrática possibilita construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, no qual a escola, em seus diversos espaços e tempos, contribua efetivamente para o exercício dos direitos, a formação de sujeitos como cidadãos plenos, reafirmando os princípios da democracia, da solidariedade, da justiça, da liberdade, da tolerância e equidade, na direção de uma nova sociedade mais justa, igualitária, fraterna e democrática. (Ibidem: 07)

Eixo 4 - Formação de formadores - este eixo está alinhado com o anterior, “democratização da gestão”, pois a SECEL entende que a escola deve ser um espaço aberto às reflexões e às ações de todas as pessoas que ali vivenciam suas histórias, seus valores, seus aprendizados. Somos todos educadores permanentemente “aprendentes”, atuantes na construção de uma escola pública e popular que atende não só as necessidades, mas também desafia uma comunidade a pensar e decidir pela construção

de seu espaço, sua cultura, sua história. A SECEL propõe, além das situações de formação nas reuniões e de convivência escolar, outros espaços de formação, como, por exemplo: assessoria externa, seminários, mesas debatedoras em congressos, trocas metodológicas e oficinas de diferentes temas.

Nessa perspectiva, a escola torna-se um pólo de construção de aprendizagens significativas para todos: alunos, professores, coordenadores, pais e comunidade do entorno. Na escola “aprendente”, o aprender de todos tem em vista um objetivo comum: uma aprendizagem dos alunos que faça diferença em suas vidas de sujeitos históricos e cidadãos, possibilitando-lhes tomar a realidade como objeto de conhecimento, não como algo pronto e perene, mas como algo passível de mudanças. (DIADEMA, 2004: 09)

Eixo 5 - As diferentes linguagens - corpo e movimento, teatro, dança, artes plásticas, música, linguagem tecnológica, linguagem matemática, científica, linguagem verbal oral e escrita e linguagem da mídia compõem este eixo. Essas diversas linguagens carregam não só racionalidade, mas também emoções; todas são expressões culturais de um povo, construídas ao longo da história e representam também a resistência em lutas ideológicas e de conflitos na constituição da identidade de um povo.

As aprendizagens acontecem por experimentação e reflexão, através do pensamento crítico que se desenvolve com uma pedagogia que esteja aberta ao questionamento e ao diálogo. É fundamental para um conhecimento crítico a aprendizagem de conteúdos que, longe de estarem estagnados na memória, estão a serviço de interpretar e construir o mundo a partir da intervenção dos sujeitos. Nas palavras da SECEL:

Este quinto eixo tem relação muito próxima com os outros que norteiam a proposta curricular, pois quando nele tratamos das culturas, da dignidade e humanismo, da formação de formadores é porque acreditamos que é pela educação que ensinamos nossas crianças, jovens e adultos a valorizar todas as formas de manifestação cultural de um povo como forma de manter viva sua ideologia, história, sua identidade, dentro dos preceitos da liberdade de expressão, característica da democracia. (Ibidem: 12)

Eixo 6 - Meio ambiente - a Secretaria de Meio Ambiente percorre as escolas do Município, colaborando com o currículo, desenvolvendo atividades com professores, alunos e comunidade, que envolvam ações de melhoria de qualidade de vida e do ambiente: distribuem mudas e sementes de árvores frutíferas e plantas medicinais e discutem temas como reciclagem e coleta material como papel, alumínio, plástico, vidro

e óleo de cozinha usado. O objetivo maior é compreender a relação do homem com a natureza e com a sociedade e sua cultura de preservação e sustentabilidade. É preciso refletir sobre nossas ações e inter-relações sócio-ambientais para compreender as problemáticas ambientais que vivemos hoje e construir um novo modo de nos relacionar com o ambiente, tendo como consequência uma melhor qualidade de vida. Nas palavras da SECEL:

A escolha do Meio Ambiente como um dos eixos norteadores para a proposta curricular de Diadema, não pode significar apenas conteúdo de ensino na escola, mas como necessidade de conscientizar os alunos para a discussão de uma política pública maior, voltada para melhorar a qualidade de vida de toda a população. É assim que entendemos a escola: como espaço de formação de cidadãos que promovam a transformação social de forma consciente. (DIADEMA, 2004: 21)

Eixo 7 - Educar e cuidar - foi a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que os direitos das crianças foram sendo desenvolvidos com maior amplitude. Assim, o direito à creche, incluindo o cuidado e a educação, passa a ser direito da criança e não apenas do pai ou mãe trabalhador. Não é possível dissociar o educar e o cuidar, porque o ato de cuidar envolve aspectos de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, sendo necessário para a escola repensar a reorganização de tempos e de espaços e da formação dos profissionais da educação e também das famílias, pois são diferentes concepções de educar e cuidar que envolvem a educação de uma mesma criança e estas concepções precisam ser interpretadas e dialogadas para que a educação esteja realmente a serviço do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças.

Para a SECEL esta proposta de educar e cuidar envolve todos os seguimentos da educação, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, pois cuidado significa a organização e a preparação da aula, o favorecimento da auto-estima do aluno de forma a incentivá-lo para vencer seus próprios desafios, o respeito às distintas identidades e histórias de vida, valorizando cada participação como fundamental para a construção da aprendizagem e a transformação do mundo. Nas palavras da SECEL:

(...) cuidar desses alunos de origens e histórias tão diferentes significa adotar uma metodologia dialógica, estimulando-os a novas descobertas, a resignificar os seus conhecimentos, a estabelecer novas relações pessoais, a adquirir novos valores e novas atitudes na sua relação com o meio social, a reconstruir a sua identidade pessoal e

grupar, a ser protagonista de sua própria história. (DIADEMA, 2004: 26)

A construção da proposta curricular no Município é um processo que vem acontecendo desde a primeira gestão de José de Filippi Júnior (2001-2004), quando a primeira ação do governo foi aproximar-se da comunidade para, dialogando, ir traçando o plano diretor para a cidade. A equipe de gestão foi em todas as escolas, regionalmente, e dialogou com equipe escolar, com o Conselho e com a comunidade. A partir desse encontro construíram planilhas com as necessidades observadas, organizadas em três categorias: curto, médio e longo prazo.

A estruturação da proposta curricular por eixos também se desenvolveu a partir do diálogo e da formação reflexiva, após a participação de grande parte da equipe de gestão em um seminário sobre Educação Infantil, realizado em Águas de Lindóia, no ano de 2003. A proposta de construção de um currículo para a cidade não tem a intenção de desconsiderar os Parâmetros e os Referenciais Nacionais de Educação, mas quer construir uma proposta com a identidade da cidade, considerando o contexto das pessoas que ali convivem e constroem esta realidade.

A equipe da Secretaria de Educação apresentou a proposta do currículo em eixos aos professores em um sábado de formação e, a partir daí, os professores foram fazendo anotações e, neste movimento, foram conversando Secretaria de Educação e escolas. Somente com a matriz de referência pronta, chamaram para esse processo de construção os especialistas para também darem suas contribuições ao processo reflexivo e participativo de construção da Proposta Curricular da cidade.

Esta construção curricular é entendida como processo permanente de reflexão; por isso, não tem a perspectiva de estar pronta e acabada para ser seguida. É, sim, um registro de como Diadema vem pensando e estruturando sua prática educacional e envolvendo a todos nesta construção. O ato de pensar a prática se faz permanente sempre com novos desafios. Atualmente, as discussões estão focadas na proposta de ajustar os níveis de aprendizagem e também à possibilidade ou não de municipalização do Ensino Fundamental I, diante da problemática pela melhoria da qualidade de ensino e, por outro lado, o aumento de custos para uma cidade que não tem uma grande arrecadação financeira.

A cidade fez uma publicação dessa construção curricular no final de 2004 e fará outra em 2008. Na primeira publicação foi impresso um jornal em parceria com o Diário do Grande ABC, contendo todos os eixos, as discussões e os exemplos de alguns

projetos realizados nas escolas. A distribuição abrangeu toda a cidade, o que mostrou aos participantes parte do que construíram.

Agora, em 2008, a Secretaria pretende fazer uma nova publicação, contando as complementações que ocorreram nestes últimos quatro anos. Também com ampla divulgação para toda a cidade, principalmente à comunidade com a qual o objetivo é aproximar cada vez mais a parceria com a escola. Nas palavras de Antonio Fernando Gouvêa da Silva, consultor pedagógico que participou do processo de construção curricular em Diadema:

Considerar a comunidade escolar capaz de construir criticamente seu currículo não deve ser uma resignação conjuntural, mas sim uma exigência político-filosófica quando se opta por uma pedagogia emancipatória. Assim, para desencadear um processo de reorientação curricular que devolva aos indivíduos a condição de sujeitos de sua prática, tão importante quanto a percepção das contradições institucionais, é reconhecer suas brechas criativas, seus avanços, suas iniciativas e invenções, ou seja, resgatar as “tendências utópicas disponíveis no processo social” comprometidas com a construção da verdade democrática, mesmo considerando todos os obstáculos e limites observados na complexidade da prática educativa. (SILVA, 2005: 157)

Diante deste breve relato do contexto social da cidade de Diadema, nos aproximamos um pouco mais dos meios e modos de se construir democracia na cidade por meio da proposta de construção curricular coletiva, considerando cada cidadão como sujeito crítico reflexivo e transformador da realidade.

2. Abordagem e procedimentos metodológicos

Considerando a natureza e a complexidade do fenômeno que nos propusemos a investigar, a participação na gestão pública de educação em um município, com especial atenção em uma unidade escolar, pareceu-nos que a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa seria a mais adequada.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar. (LÜDKE e ANDRÉ, 2004: 11)

Em nossa abordagem, optamos por fazer um *estudo de caso de tipo etnográfico*, pois suas características coincidem com nossas intenções de buscar a compreensão dos meios e modos de participar para a construção de uma escola pública popular e democrática.

Encontramos no livro *A vida nas escolas*, de Peter McLaren (1997), contribuições importantes sobre a pesquisa etnográfica na escola; por meio dessa leitura, pudemos, inclusive, reconhecer situações complexas do cotidiano escolar com as quais nós professoras(es) nos deparamos.

Marli André também nos forneceu argumentos que justificam a nossa opção pela utilização do estudo de caso de tipo etnográfico. De acordo com essa autora:

sintetizando idéias de vários outros autores, pode-se dizer que o estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser usado quando: (1) há interesse em conhecer uma instância em particular (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRÉ, 2005: 31)

E acrescenta:

(...) o caso é escolhido porque há interesse em conhecer o que se passa numa específica situação: por exemplo, seleciona-se uma escola que está desenvolvendo um trabalho bem sucedido na inclusão de alunos com deficiência, para investigar todos os elementos que concorrem para o sucesso do trabalho. (...) busca-se conhecer, em profundidade, o particular. O interesse ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas Inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação. (Ibidem: 24)

Para a seleção da unidade escolar – o caso a ser estudado –, solicitamos à equipe da Secretaria de Educação de Diadema que indicasse a escola na qual os princípios e a proposta de participação, preconizada nas decisões de política educacional do Município, pudessem estar mais concretizados. Deste modo, chegamos à identificação da Escola Municipal São Vicente como o nosso campo de pesquisa.

Em decorrência da opção metodológica feita para esta pesquisa, buscamos selecionar procedimentos compatíveis com a mesma para a coleta de dados.

Pesquisas educacionais de tipo etnográfico são assim classificadas principalmente por fazerem uso de técnicas que são tradicionalmente associadas à etnografia, como: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2004: 28)

A observação, de acordo com Vianna (2007: 52-57), requer um pesquisador participante, que trabalhe com vários meios de coleta de dados (observação, entrevistas, documentos), com vários tipos de participantes.

Diante da indicação dos autores pesquisados, a coleta de dados, nesta pesquisa, incluiu: observação participante, análise de documentos e entrevistas. Estes procedimentos, por vezes, ocorreram simultaneamente.

2.1 A observação participante e a análise de documentos

Numa primeira visita à Escola Municipal São Vicente, procuramos a diretora e a coordenadora e esclarecemos todo o percurso da pesquisa até o momento, assim como também as nossas intenções e os objetivos de trabalho junto à Escola. Fomos recebidas com muito acolhimento e interesse, sendo sempre atendidas prontamente na solicitação de documentos para a análise, esclarecimento de dúvidas, informações sobre o calendário escolar e atividades que contariam com a participação da comunidade, do Conselho da Escola ou da Secretaria de Educação.

A apresentação da pesquisa para a equipe escolar e para os conselheiros aconteceu por meio de reuniões, das professoras e do Conselho Escolar. Ambos receberam a pesquisa com acolhimento e curiosidade, fazendo perguntas sobre o tema *participação* ou mesmo sobre o modo como vinha se desenvolvendo a pesquisa.

Após as apresentações, passamos a freqüentar a Escola. Inicialmente, realizamos a análise do Plano Escolar, observando a movimentação da rotina escolar e compreendendo a rotina e o modo como ela se desenvolvia. Elegemos o acompanhamento de dois espaços como fundamentais: as reuniões de Conselho de Escola e as reuniões de professoras (aglutinadas). As reuniões de Conselho eram marcadas com antecedência e dentro de certa periodicidade (uma vez ao mês), embora muitas vezes, quando imprevistos aconteciam, as reuniões precisavam ser marcadas novamente; quanto às aglutinadas, aconteciam semanalmente, com exceções por uma paralisação da rede de ensino na reivindicação de reajuste salarial.

Deste modo, ao longo do ano letivo de 2007, participamos de vinte e nove encontros com a Escola, sendo divididos entre as seguintes atividades: doze encontros acompanhando as reuniões aglutinadas e realizando as entrevistas semi-estruturadas³⁹; quatro encontros nas reuniões do Conselho Escolar; duas, com foco de observação na pauta da reunião e no modo como era desenvolvida e duas para a realização de duas entrevistas com o Conselho de Escola; três encontros, para a observação da reunião entre a equipe de psicólogas da Unidade Básica de Saúde, os pais de alunos e as professoras; dois encontros junto às atividades do programa Ação Compartilhada; um encontro para acompanhamento de reunião de pais e mestres; um encontro para acompanhamento de Reunião Pedagógica; um encontro de observação da entrega de material escolar feito por representantes da Secretaria Municipal de Educação com a participação da comunidade; dois acompanhamentos de festas: a festa junina e a Ação Cidadã; e três encontros com a direção da Escola, para esclarecimento de dúvidas e entrevista, embora esses tenham sido dois encontros com objetivos específicos. Nossa presença na escola teve sempre o acompanhamento da direção, não como fiscalização da pesquisa, mas como reconhecimento do processo de pesquisa que estava sendo construído na Escola.

Quanto aos encontros em atividades desenvolvidas no Município, esses totalizaram onze espaços de coleta de dados e observação: quatro encontros com representantes da Secretaria Municipal de Educação; dois para visita ao Centro de memória para a coleta de dados sobre a história da cidade; três encontros, quando do Primeiro Congresso de Educação Popular; dois encontros em atividades de formação: um do programa Ação Compartilhada para os conselheiros e comunidade e o outro para a formação dos professores no Seminário Estendido.

O acompanhamento de tantas atividades aconteceu diante da avaliação da necessidade de acompanhar o quanto possível toda a movimentação acerca da participação e o modo como todas as atividades se integram para todos os participantes, tendo como resultado a construção participativa da Escola.

O nosso objetivo, com o acompanhamento das atividades da Escola, era nos aproximar sempre mais, a fim de interpretar e compreender o modo de ser do grupo pesquisado, procurando identificar, além das categorias de análise, *quem* integra o grupo, *o que* acontece no grupo, *onde* se localiza o grupo, *quando* o grupo se encontra e

³⁹ Apêndice 2: Questões das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras, com a direção e com o Conselho Escolar.

interage, *como* os elementos do grupo se inter-relacionam e *qual* o significado atribuído pelos participantes às atividades desenvolvidas por todos.

A nossa observação participante, cabe reforçar, desenvolveu-se como um processo pouco a pouco conquistado e referendado pelas pessoas que compõem o universo da Escola, do Conselho e, enfim, da comunidade, crescendo em proximidade e confiança na medida em que fomos nos identificando e trabalhando juntos em prol do desenvolvimento da pesquisa.

A observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa. (VIANNA, 2007: 52)

Do mesmo modo que a nossa relação se fortaleceu, o foco do que observar para responder à possibilidade de participação popular na escola pública de modo a favorecer uma política educacional democrática foi delimitando-se: a observação inicialmente foi uma descrição geral do campo de onde fomos, através do pensamento reflexivo, estruturando uma observação mais centrada, escolhendo quais momentos da rotina escolar seriam mais interessantes para observar a participação do grupo, da comunidade, das crianças, da Secretaria de Educação. A partir do observado, conseguimos estruturar as questões para as entrevistas semi-estruturadas, com a intenção de coletar informações sobre o que ainda se mostrava em aberto ou ainda estava oculto.

2.2 As entrevistas

Quanto ao planejamento e à realização das entrevistas semi-estruturadas com as professoras: a maioria delas foi realizada em horário de aglutinada; algumas vezes precisamos remarcar datas, diante de alguns imprevistos na rotina escolar ou impossibilidade, a ausência da professora, na reunião diante da importância das decisões previstas em pauta.

Selecionamos as professoras para a entrevista de modo a termos duas representantes de cada seguimento (professora de creche, educadora de creche, professora do horário parcial). Esse número foi escolhido por compreendermos que duas representantes podem ampliar ainda mais a leitura sobre a participação na Escola, tendo como referência o seu grupo de alunos e de mães, além de, diante do pequeno número

de professoras na Escola (12 no total incluindo, as três educadoras⁴⁰), avaliamos que entrevistar 06 delas compunha exatamente a metade do grupo, o que seria suficiente para, somada aos dados das observações e análise documental, proporcionar uma boa demonstração do campo pesquisado.

Com o Conselho de Escola não foi diferente. Precisamos remarcar duas vezes, diante do não comparecimento das pessoas por motivos particulares. A proposta era fazer duas entrevistas com o Conselho, dividido em dois grupos que representassem as duas diferentes atuações no Conselho - os Membros do Conselho, inscritos efetivamente dentro de percentual proposto pelo Regimento -, e outro encontro com o mesmo número de Colaboradores do Conselho.

No entanto, não nos foi possível realizar as entrevistas deste modo: tivemos dificuldade para reunir ambos os grupos. Assim, as duas reuniões com o Conselho para realizar as entrevistas aconteceram em dias diferentes, o número de participantes foi maior do que o planejado inicialmente e a representatividade dos seguimentos foi garantida em um dos grupos com representantes das professoras (duas representantes), da direção (duas representantes) e dos pais (8 a 12 participantes, pois alguns chegaram com a entrevista já iniciada).

A continuidade das entrevistas se deu com a direção. Inicialmente, a proposta foi entrevistar a diretora, mas esta solicitou a participação de sua parceira, a professora coordenadora, que assumiu a função desde a última eleição, por isso essa entrevista aconteceu com a dupla, diretora e coordenadora.

O convite para participar das entrevistas foi feito a toda a equipe, mas fomos também nos alinhando à rotina e à disponibilidade das professoras, da direção e do Conselho. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e compartilhadas com as participantes. Compartilhar os registros coletados durante as entrevistas e também observações, com os sujeitos da Escola, além de favorecer a compreensão, nos aproximou ainda mais, por meio do diálogo que se estabeleceu, fortalecendo a confiança, o respeito, a identificação e o reconhecimento mútuo. Assim, nós participamos do resultado final na construção do conhecimento, através da interação permeada por um compromisso ético.

⁴⁰ Professoras e Educadoras: na Escola temos esses dois tipos de denominação não para diferenciar o trabalho com a criança, pois professoras e educadoras fazem as mesmas intervenções de aprendizagem e planejamento; a diferença está na carga horária, no salário e na formação mínima exigida no concurso (Educadoras não precisam Habilitação em Magistério). Essa diferenciação de termo, de salário e de formação acaba criando alguns conflitos, pois ambos educam. Por isso a Prefeitura Municipal de Diadema está estudando junto às educadoras que possuem Magistério ou Pedagogia sua “transformação legal” para o cargo de professoras.

Entendemos sempre que todos os entrevistados são sujeitos desta Dissertação. Por isso, o planejamento inicial de coleta de dados esteve flexível ao modo de ser da Escola, tendo o cuidado de respeitar, inclusive, os momentos em que não foi possível a coleta de dados devido a situações em que a necessidade era dialogar e resolver problemas, como, por exemplo, a paralisação dos professores em prol da garantia dos direitos do Estatuto do Magistério e de reposição salarial⁴¹ e, também, diante da redução do percentual do adiantamento salarial no mês de setembro, que de 50% passou a ser 35% do valor integral do salário, pois, devido aos precatórios⁴², houve um seqüestro financeiro na receita da cidade determinado pelo Tribunal da Justiça de São Paulo.

Finalmente, a coleta de dados na cidade aconteceu no período de maio/2006 a dezembro/2007 e, na Escola, aconteceu durante todo o ano letivo de 2007. Foi importante durante a coleta de dados o cuidado que tivemos ao acompanharmos atividades participativas e de planejamento do trabalho pedagógico, com a intenção de descobrir como acontece o desenvolvimento de atividades participativas.

(...) a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que este tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 2004: 30)

Grande parte da análise documental e das observações foi usada para descrever o campo de pesquisa Cidade de Diadema e Escola Municipal São Vicente, com a intenção de aproximar o leitor da pesquisa e do modo de ser e pensar a participação no campo pesquisado.

De posse dos dados coletados, passamos à fase de organização e análise dos mesmos. Nesta fase, o referencial teórico, apoiado em Freire, Bordenave, Lima e Paro, foi de fundamental importância para compreender as evidências de campo.

⁴¹ Que aconteceu no período de 18/04/2007 à 05/05/2007.

⁴² “Em uma definição sumária, ‘precatório’ é o documento expedido pelo juiz, ao presidente do tribunal respectivo, para que este determine o pagamento de dívida da União, de Estado, Distrito Federal ou Município, por meio de inclusão do valor do débito no orçamento do ano seguinte. Por exemplo, um particular, após reconhecimento judicial de um crédito seu contra a fazenda pública, requer ao juiz a expedição de precatório, para que os recursos correspondentes constem do orçamento do ano seguinte, viabilizando a quitação da obrigação”. (Senado, 2008). Em Diadema as dívidas dos precatórios foram adquiridas devido a desapropriações principalmente para a construção da Rodovia Imigrantes (na década de '70) que corta parte da área geográfica do Município.

3. A Escola Municipal São Vicente⁴³

A Escola Municipal São Vicente foi criada em 16/04/1964 e está localizada na região do centro de Diadema. Assim consta no seu Plano Escolar (2007: 6):

A escola está localizada na região do centro de Diadema, que faz divisa com os bairros: Jaboticabeiras, Parque Reid, Jardim das Nações, Jardim Maria Leonor, além de estar próxima da Rodovia Imigrantes.

O bairro possui como características o comércio e áreas industriais. Possui um nível sócio-econômico e cultural diversificado, em virtude da sua história, na formação da comunidade, devido a demanda de migrantes de vários estados do Brasil.

Conta com UBS, Posto Policial, Igrejas de várias denominações, E.E.P.G.s, Escolas Municipais e Movimentos de organização Popular: time de futebol, Conselho de saúde da UBS, Conjuntos Musicais, Clube de Mães, Sacolão, Feira Livre e Doação de leite⁴⁴.

As áreas consideradas de lazer são: quadras municipais poliesportivas, os parques infantis (pousada dos jesuítas) e praças municipais.

O prédio, inicialmente, possuía duas salas de aula e, após análise de demanda, no ano de 2002, a comunidade mobilizou-se para participar do Orçamento Participativo da Cidade, onde reivindicou a ampliação do prédio para atendimento à creche. Foram construídas mais três salas de aula para atendimento de creche.

No ano de 2004, com a ampliação do espaço físico da Escola, esta passou a atender nos seguintes turnos:

- Manhã (7:00 às 10:30 h);
- Intermediário (10:30 às 14:00h);
- Tarde (14:00 às 17:30) e
- Integral (7:00 às 18:00).

Essa mobilização da comunidade para a ampliação do espaço escolar é conquista histórica que não aconteceu de um momento para o outro, mas, sim, ao longo dos anos de vivência neste espaço, com intencionalidade e união da equipe escolar e a comunidade, conforme é descrita na publicação da Secretaria de Educação:

A Escola Municipal “São Vicente” foi, ao longo dos anos, se transformando, tanto no seu espaço físico como na sua essência, com

⁴³Apêndice 1: fotos comentadas do espaço físico e eventos realizados na Escola ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

⁴⁴ Sacolão municipal e doação de leite realizada com a organização de vereadores.

a participação da comunidade do seu entorno e os profissionais que nela atuam desde a sua inauguração.

A escola que tinha duas salas de aula e o atendimento em três períodos foi ampliada e passou a ter cinco salas. As famílias desta comunidade foram contempladas com a creche. Assim, as mães trabalhadoras podem usufruir um direito, que é o de sair para o trabalho e deixar seus filhos numa escola que cuida e educa, sempre com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade. (DIADEMA, 2007a: 7)

A escola atende a, aproximadamente, 250 alunos, dependendo do número de salas, reduzidas por motivo de atendimento à crianças com necessidades educativas especiais. Mesmo após a ampliação do número de salas, uma lista de espera vinha se apresentando como demanda do Município, inclusive no Orçamento Participativo do ano de 2005, como necessidade de vagas em creches, que parece ter sido atendida, em parte, pela proposta de convênio da Prefeitura Municipal de Diadema com Creches de instituições sociais, denominadas como “Creches Conveniadas” desde o início do convênio realizado em 2006.

Atualmente, as escolas organizam a demanda em uma lista única para o Município e, embora esse número tenha diminuído por conta das creches conveniadas, a procura por creche ainda existe.

Embora a Escola não atenda a *Berçário*, *Mini Grupo* e *Maternal integral*, existe a procura por este atendimento para 55 crianças. Nas demais fases, a Escola não possui lista de espera para atendimento parcial, porém possui ainda 119 crianças solicitando atendimento integral. No ano de 2007 a Escola atendia a 247 alunos e tinha em sua lista de espera para atendimento integral o total de 174 crianças.

De acordo com o Plano Escolar 2007, a Escola possui a seguinte estrutura de atendimento, lista de espera e matrícula geral:

Quadro 1 – Estrutura de movimentação escolar da Escola Municipal São Vicente no ano 2007, considerando lista de espera e matrícula geral.

Movimentação Escolar	Lista de espera	Matrícula geral
Berçário integral	3	-
Mini Grupo integral	6	-
Maternal integral	46	-
Fase I (4anos)		
manhã parcial	-	24
inter parcial	-	-
tarde parcial	-	28
integral	54	24
Fase II (5 anos)		
manhã parcial	-	3
inter parcial	-	18
tarde parcial	-	30
integral	52	25
Fase III (6 anos)		
manhã parcial	-	27
inter parcial	-	43
tarde parcial	-	-
integral	13	25
Total de alunos	174	247

Fonte: Plano Escolar 2007

Para conseguir o atendimento em período integral, a Prefeitura possui um caderno com orientações para as escolas, normatizando o atendimento:

1. INSCRIÇÕES:

1.1 - As inscrições nas escolas municipais que atendem Educação Infantil em período integral acontecerão durante todo o ano.

1.2 - Do total de atendimento em cada escola de período integral 10% das vagas, obedecendo preferencialmente à proporção por faixa etária, serão reservados aos filhos de funcionários da Prefeitura do Município de Diadema ou que sejam responsáveis legais pela criança (guarda, tutela).

1.3 - Os funcionários da Câmara, SANED, ETCD, Empreiteiras, Frentes de Trabalho e Serviços Terceirizados, bem como estagiários, deverão inscrever-se enquanto comunidade.

2. MATRÍCULAS:

2.1 - Pela impossibilidade de atender todas as crianças, fica definido que, ocorrerá um processo de seleção em que as famílias serão visitadas pela coordenação escolar bem como por outros profissionais da escola. Para a seleção deverão ser considerados os seguintes critérios:

- As crianças inscritas devem ser moradoras do Município de Diadema;
- Condições em que a criança vive, priorizando as que se encontram em situação de risco;

- Mãe trabalhadora;
- Renda familiar (per capita);
- Outros critérios deverão ser flexibilizados como: mãe arrimo de família, número de filhos, situação de moradia, etc. (DIADEMA, 2003)

Para a efetivação do atendimento em período integral na Escola São Vicente, estas orientações são seguidas pela equipe escolar e também por alguns membros do Conselho, que junto à equipe escolar se organizam para acompanhar as visitas às residências de famílias que solicitaram atendimento integral.

Embora seja prática da gestão política educacional da cidade de Diadema, em consonância com o Estatuto do Magistério e com a diretriz de gestão democrática, a existência de eleição para professora coordenadora e para professora de apoio à coordenação, na Escola São Vicente a diretora trabalha em regime CLT⁴⁵, sendo admitida como diretora. Assim, não é eleita pela comunidade. Na rede de escolas de Diadema existem algumas diretoras nas condições de regime trabalhista CLT: são denominadas popularmente de “diretoras de carteirinha”.

Para a função de *Professora coordenadora de apoio à direção* é feita eleição na Escola. No ano de 2005 uma professora da Escola desempenhava esta função, mas precisou retornar à sala de aula para diminuir sua carga horária devido a problemas pessoais. Assim, uma outra professora passou a desempenhar tal função, após o voto da equipe escolar e da comunidade. No final de 2007, houve novas eleições na Escola para desempenho da função.

As professoras que atuam em horário parcial têm, em sua maioria, 14 a 18 anos de atuação na Escola e os professores de atendimento à creche têm, em sua maioria, 3 anos de atuação, desde 2004, quando começou o atendimento em creche. Ainda em relação à equipe escolar, encontramos no Plano Escolar uma pesquisa de sua caracterização onde aparecem o tempo de trabalho na Prefeitura, a escolaridade, a profissão, carga horária e também o que menos gostam em seu trabalho, se gosta ou não de trabalhar na equipe e porque, diagnóstico do cansaço ao final do dia de trabalho, como é a relação com colegas e chefias e porque, sugestões para melhorar o trabalho e se normalmente sentem alguma dor após o dia de trabalho e em qual região do corpo. Dentre as questões da pesquisa com a equipe escolar, acreditamos ser importante destacar as respostas obtidas à seguinte questão:

⁴⁵A lei que rege o contrato de trabalho da diretora da Escola Municipal São Vicente não é o *Estatuto do Funcionário Público do Magistério de Diadema* e, sim, a *Consolidação das Leis do Trabalho* (CLT), que envolve diferenciações trabalhistas no que se refere ao direito de estabilidade de emprego, à aposentadoria, plano de carreira etc.

Como é sua relação com colegas e chefia?

- Relação de diálogo, quando há conversa consegue-se resolver problemas;
- Sou bastante sociável, não crio inimizades;
- Procuro me dar bem com todos dentro do possível;
- Existe diálogo, flexibilização e ajuda;
- Minha relação é boa com meus colegas e com a chefia;
- Posso falar o que penso com todos. (PLANO ESCOLAR, 2007: 22)

Ainda na mesma pesquisa, o que se destaca como principal dificuldade é o pequeno espaço físico da Escola. Quando a pergunta é “Qual a sua sugestão para melhorar o seu trabalho?”, as respostas obtidas são:

1. Ampliar a escola (biblioteca, videoteca, pátio coberto);
2. Equipamentos melhores e mais potentes;
3. Mais professores para substituição;
4. Adequação do número de crianças ao espaço físico da escola;
5. Prédio melhor projetado e com mais infra-estrutura. (Ibidem: 22)

No quadro de “Desafios 2007 e ações propostas”, que é parte do Plano Anual da direção, podemos encontrar no desafio “Orçamento Participativo” a seguinte proposta: “Organizar a comunidade para a participação e conquista de melhorias para o bairro e para a escola. Objetivo: Construção de uma escola com espaço adequado e transformação do prédio atual em Centro Cultural”. (Ibidem)

O Plano Anual da direção, que consta no Plano Escolar 2007, considera em sua estrutura de base as seguintes atividades:

1. Quadro de desafios e ações, construído pela comunidade e pela equipe escolar;
2. Lei que rege a gestão entendida em duas linhas que atuam juntas: a Primeira linha – disposições gerais para os diretores e coordenadores; e a Segunda linha – quanto ao Conselho de Escola; e
3. Objetivos da Educação Infantil em Diadema e também para a Escola São Vicente, assim como as diretrizes da SECEL.

Destacam-se como prioridades neste Plano Anual: *acesso, permanência e qualidade*, todos contando com a participação, o estudo da realidade e o desenvolvimento das relações humanas baseadas no respeito e na valorização de todos.

Ao descrever o eixo 1 da SECEL - Democratização da gestão -, o Plano Escolar 2007 descreve a Escola como:

ESPAÇO PÚBLICO DE DIREITO QUE DEVE:

- Promover condições de igualdade;
- Garantir estrutura material para serviços de qualidade e
- Criar um ambiente de trabalho coletivo

* * o Conselho de Escola é instrumento fundamental:

- 1.Os membros precisam participar e defender pontos de vista com segurança;
- 2.Espaço informativo que amplia as informações sobre os processos educacionais;
- 3.Espaço Educativo como prática de reflexão e ação sobre assuntos de interesse de todos e
- 4.Espaço Organizativo (representação diante do poder e da sociedade, podem expandir para outras ações coletivas). (PLANO ESCOLAR, 2007: 41)

A formação do Conselho acontece no final do mês de março. A comunicação e a sensibilização para a participação acontecem assim que começam as aulas.

Existem 33 membros inscritos e participantes no Conselho Escolar no ano de 2007, incluindo os representantes da equipe escolar, sendo todos distribuídos em diferentes atividades escolhidas por eles.

Quanto ao número de participantes, na legislação do Regimento Interno do Conselho, em seu artigo 120, destaca-se, entre outros “O Conselho de Escola terá o número de membros definido da seguinte forma: para escola de até 12 classes será garantida a representação de 3 membros de cada segmento, no total de 12 , número definido como mínimo” (Ibidem: 30).

O Conselho é composto em chapa única, sem eleição por voto. A composição é feita através da inscrição na Secretaria da Escola e da escolha de que tipo de atividade o pai inscrito gostaria de participar. Assim, a participação é aberta a todos e, como existe uma variação no número de participantes, a representatividade percentual também pode variar. Nem sempre nas reuniões há representantes de cada seguimento de classes e de professores. Quem representa a equipe escolar são a diretora e a coordenadora da Escola.

Quanto à composição, o Regimento instrui em seu artigo 110:

O Conselho será composto por:

I – Representantes de servidores da unidade escolar, totalizando 50% do total de conselheiros, sendo:

- 25% compostos por representantes de docentes da escola e nos quais se

incluem o Professor Coordenador de Unidade Escolar e/ou Diretor escolar e o Professor Assistente de Coordenação;

- 25% compostos por representantes da Equipe Auxiliar da Ação Educativa⁴⁶ e da Equipe Auxiliar da Ação Docente⁴⁷;

II – Representantes da Comunidade Escolar, totalizando os demais 50% dos conselheiros sendo:

- até 50% compostos por representantes da comunidade, cadastrados na escola, por intermédio de inscrição junto à Coordenação da Escola (as entidades deverão apresentar documentos que comprovem sua existência, finalidade, número e nome de seus membros atualizados ano a ano);

- 20% composto por representantes de pais de alunos menores de 14 anos;

- 25% composto por representantes dos alunos a partir de 14 anos de idade.

No caso de não haver membros da comunidade cadastrados na escola, os representantes de pais completaram os 25% do total do Conselho de Escola.

No caso de não haver alunos com mais de 14 anos, os 25 % a eles destinados serão incorporados ao percentual referente a pais.⁴⁸ (PLANO ESCOLAR, 2007: 29)

Tendo como referência o Caderno de Registros do Conselho de Escola⁴⁹, após o período de inscrições e preenchimento de ficha de dados, a Escola fez uma tabulação das propostas de trabalho descritas pelos inscritos e apresentou, na primeira reunião de Conselho de Escola, o seguinte resultado:

Proposta de trabalho:

- Fazer o melhor possível, ajudar no que for preciso;
- Trabalhar coletivamente: direção e comunidade;
- Ensinar o que aprender (agente multiplicador);
- Participar na Campanha da Solidariedade;

⁴⁶ Equipe Auxiliar da Ação Educativa: envolve o pessoal operacional da cozinha, vigilante e limpeza. No caso da Escola São Vicente, só as funcionárias da limpeza são funcionárias da Prefeitura, o pessoal da cozinha e o vigilante são de empresas terceirizadas e, embora estejam envolvidos nas atividades da escola, não participam das reuniões de Conselho, mas participam de momentos de formação proporcionados principalmente pelo diálogo com a direção da Escola, que também os consulta e considera suas falas e decisões no planejamento e organização das atividades que envolvem e interferem em suas atribuições.

⁴⁷ Equipe Auxiliar da Ação Docente: professores e educadores.

⁴⁸ Conselho na Escola: total de 33 membros, incluindo a equipe escolar.

Unidade escolar total 50%, sendo, de acordo com o Regimento, 16 representantes.

25% prof/coord = 2 coord + 1 prof's são membros de fato.

25% equipe auxiliar = 2 funcionárias da limpeza são membros de fato. O pessoal terceirizado não possui representantes no Conselho.

Comunidade escolar: os outros 50%, sendo, de acordo com o Regimento, 16 representantes.

50% comunidade = 4 mães veteranas que representam a comunidade são membros de fato.

20% pais + 25% alunos (representados por pais, pois é uma Escola de Educação Infantil) = total 45%= 24 membros são representantes dos familiares das crianças de fato.

⁴⁹ A escola possui um caderno-ata de registros das reuniões realizadas e organiza um exemplar para cada membro, que foi entregue na primeira reunião, contendo: calendário escolar do 1º semestre, cópia do Regimento do Conselho de Escola, linha do tempo retratando a participação popular de 1970 a 1988 em Diadema, Proposta de Trabalho efetivada pelos inscritos, Cadastro de todos os membros e a disponibilidades destes frente às atividades da Escola. A partir deste início, os conselheiros continuam cada qual com seus registros sobre as pautas das reuniões mensais decididas antecipadamente diante das necessidades.

- Buscar melhores condições de trabalho para os professores, visando melhoria no ensino;
- Participar das atividades extra-classe, jogos e brincadeiras;
- Sugerir e criticar quando preciso em prol das melhores condições de ensino. (CADERNO-ATA, 2007)

Destacam-se como atividades desenvolvidas com o Conselho de Escola:

A avaliação das atividades desenvolvidas durante o ano, expostas em *Data show*, para que toda a Escola relembre o processo e pense nos encaminhamentos para o próximo ano; considerando os encaminhamentos da avaliação com toda a comunidade escolar, desenvolvem o planejamento do calendário onde estruturam oficinas e demais necessidades observadas;

Os membros do Conselho também acompanham as atividades da Escola, dividindo responsabilidades, dialogando entre eles suas possibilidades de participação em: oficinas⁵⁰, passeios⁵¹, festas⁵², encontro de pais⁵³, capoeira⁵⁴; também exercem sua participação em eventos municipais, tais como: Ação Compartilhada⁵⁵, Conselho de Portadores de Necessidades Especiais⁵⁶, Conselho de Alimentação Escolar⁵⁷, Campanha da Solidariedade⁵⁸ e Orçamento Participativo⁵⁹; em alguns casos se organizam inclusive

⁵⁰ Oficinas: o que essa comunidade acredita ser interessante aprender, com o objetivo de gerar renda, exemplos: multiplicadores com o pessoal do conselho, da comunidade ou da Ação Compartilhada. Alguns cursos se reverterem também para as crianças, além da geração de renda. Os pais se organizam para o levantamento financeiro de custeio de materiais, sendo necessário pedir autorização ao Departamento de Educação, que, dependendo do Projeto, autoriza a verba.

⁵¹ Passeios: podem ser para lazer ou associados às etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras. A Prefeitura cede ônibus, sendo um passeio para cada turma ao ano; quando o passeio exige ingresso, são os pais que custeiam. Em todos os eventos financeiros é necessário pedir autorização ao Departamento de Educação; exemplo: foto de lembrança de final de ano.

⁵² Festas: quando fazem encerramento de projetos, os pais e as professoras trazem alguns pratos de quitutes e comemoram despedidas, aniversariantes (escola toda mensalmente); já na festa junina e dia das crianças, o Departamento de Educação junto com a equipe da merenda envia um cardápio diferente.

⁵³ Encontro de pais: são as reuniões de parceria entre os pais e as psicólogas da UBS (Unidade Básica de Saúde).

⁵⁴ Capoeira: acontece com uma parceria entre a SECEL e a liga de Capoeira. É um evento aberto para a comunidade e possui grande participação. Os alunos e a comunidade não pagam as aulas: esta é uma responsabilidade da SECEL. As mães de Conselho acompanham esse evento fazendo chamada dos alunos matriculados. Acontece no refeitório da Escola toda 3ª e 5ª feira, com turmas das 18:00 até as 22:00 horas, e o mestre de capoeira responsável pela atividade esclarece que esta modalidade de capoeira tem um enfoque cultural de expressão: é mais lenta, de jogo mais baixo, o que a diferencia da capoeira como modalidade de luta.

⁵⁵ Ação Compartilhada: é um programa da SECEL que oferece oficinas nas escolas, centros comunitários e centros públicos, com o objetivo maior de formar multiplicadores e organizar as comunidades coletivamente.

⁵⁶ Conselho de Portadores de Necessidades Especiais: algumas mães do Conselho da Escola participam também desse Conselho e traz informações e orientações à Escola.

⁵⁷ Conselho de Alimentação Escolar: as mães do Conselho participaram desse espaço no ano de 2006.

⁵⁸ Campanha da Solidariedade: a Escola faz arrecadação de brinquedos e alimentos para formar cestas básicas e mensalmente faz uma entrega em instituições ou famílias da Escola ou da comunidade local. Para receber esse auxílio, as pessoas que desejam fazem sua inscrição na secretaria da escola e as coordenadoras e membros do Conselho fazem uma visita à casa favorecida ou instituição, no caso dos brinquedos, tiram foto e solicitam a assinatura do recebimento para comunicar aos que colaboraram o que foi feito de sua colaboração e também para agradecer a participação. Com este projeto, a Escola tem

com a confecção de camisetas com o nome da Escola: “Conselho de Escola Municipal São Vicente”.

A documentação que rege as decisões na Escola é o Plano Escolar (também conhecido como PPP: Projeto Político Pedagógico), construído ao longo do ano, em conjunto, no que diz respeito à contemplação das decisões tomadas com e para a comunidade escolar.

Quanto ao desenvolvimento do planejamento pedagógico, o Plano Escolar afirma considerar os conceitos construídos e desenvolvidos coletivamente na Proposta Curricular do Município. Dentre os projetos desenvolvidos pela Escola coletivamente destacamos:

- *Trabalhando a música na Pré-Escola*: desenvolvido por um conselheiro e um pai de aluno que é músico integrante da Orquestra Filarmônica do Município de São Bernardo do Campo. Desenvolvido com as crianças do período da tarde, com frequência semanal e duração ao longo do ano, a título de voluntariado e participação espontânea;
- *Escola Solidária*: desenvolvido por toda a Escola e pautado no desenvolvimento de ações junto à comunidade e entorno escolar, contextualizadas com as atividades em sala de aula. A Escola já ganhou certificado do Programa Escola Solidária⁶⁰ no ano de 2005;
- *Vivendo Valores na Escola*: desenvolvido por toda a Escola, vivenciado no contexto diário da rotina escolar, aborda como principais conteúdos: diálogo, respeito mútuo, solidariedade, sensibilização e valorização do colega, do professor, dos funcionários da Escola, valorização da liberdade de escolha,

participado do programa “Escola Solidária”, do qual recebeu selo de escola solidária e também material didático de apoio ao professor.

⁵⁹ Orçamento Participativo: na Escola acontece uma reunião prévia do que acontece no Município. A comunidade discute quais suas necessidades e reivindicações. Foi nesse espaço que a Escola estruturou e reivindicou sua ampliação no OP de 2002. No entanto, no ano de 2007, devido à greve que aconteceu no Município no início do ano, não houve grande participação.

⁶⁰ “A Escola Solidária é um projeto do Faça Parte é desenvolvido em parceria com o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e a Unesco, e já certificou mais de 18 mil escolas nas edições de 2003 e 2005. O Selo Escola Solidária é o símbolo de um processo de reconhecimento e identificação das escolas de educação básica que priorizam sua articulação com a comunidade por meio de atividades e projetos de Voluntariado Educativo.

O Selo tem como objetivos:

- Fortalecer a escola como núcleo de cidadania na sua própria comunidade;
- Propiciar a troca de experiências e articulações entre escolas solidárias de todo o País;
- Fomentar a prática do voluntariado educativo como ferramenta formativa e qualificar a formação integral dos alunos em escolas de educação básica;
- Reconhecer a escola pelo projeto social que ela desenvolve”. (Instituto Brasil Voluntário: 2008)

direitos e deveres e valores como gratidão, amor, liberdade, perdão, bondade, família, construção do ser;

- *Aprender a Viver e Conviver Melhor*: desenvolvido por toda a Escola em parceria com a Unidade Básica de Saúde, o Programa Ação Compartilhada e o CAIS⁶¹. Este projeto foi construído a partir da necessidade de interferir nas posturas que expressam violência doméstica para com as crianças. Propõe o desenvolvimento de reuniões e palestras dos pais, professores e equipe escolar com o CRAMI, o Conselho Tutelar e também com as psicólogas da UBS do bairro. Os temas sugeridos pela comunidade escolar para desenvolver essas palestras foram: relação pais e filhos; limites: a hora de dizer não; características da infância e adolescência; o papel da família e do professor. Além destas diferentes atuações para o desenvolvimento da formação reflexiva, este projeto conta com o apoio das reuniões de pais e mestres, das professoras itinerantes do CAIS que orientam famílias que necessitam da educação especial para seus filhos e duas campanhas de solidariedade para a arrecadação de alimentos e brinquedos; os alimentos são organizados em cestas básicas e doados às próprias famílias que freqüentam a Escola, escolhidas pelos conselheiros que fazem visitas às casas das famílias que se inscreveram demonstrando a necessidade deste auxílio; já os brinquedos, são doados a outras instituições infantis ou utilizados pela própria escola;
- *Projeto Meio Ambiente*: desenvolvido por toda a Escola, também com a participação do Conselho e da Comunidade. São ações deste projeto a coleta de lixo reciclável, o aproveitamento e a reflexão sobre a situação ambiental em que vivemos atualmente, envolvendo inclusive estudo do meio;
- *Oficina de Brinquedo faça você mesmo*: desenvolvido em parceria com a empresa *Black & Decker* e proposto pelos pais, esta oficina tem o objetivo de uma maior participação dos pais e das mães na proximidade e no diálogo com seus filhos, construindo um brinquedo que tem um significado afetivo, sendo também uma boa lembrança da relação pais e filhos;
- *Projeto Pão Artesanal*: desenvolvido desde 2005, em parceria com a Secretaria de Assistência Social e proposto para toda a equipe escolar e toda a comunidade,

⁶¹ CAIS: Centro de Atenção à Inclusão Social, fundado em 1988. O centro conta com profissionais habilitados em diferentes áreas de deficiência, os chamados “professores Itinerantes”, que dão apoio nas salas de aula de atendimento à inclusão. Todos os professores que trabalham com a inclusão passam por uma assessoria realizada pelo CAIS, às terças e quintas-feiras; esse acompanhamento é organizado pelo Grupo de Intervenção Metodológica (GIM).

este projeto tem o objetivo de profissionalizar a comunidade a fim de gerar uma renda extra;

- *Projeto Capoeira na Escola*: desenvolvido desde 2005, acontece em parceria entre a Secretaria de Educação e a Liga de Capoeira. É uma atividade aberta para a comunidade. Os alunos e a comunidade não pagam as aulas, esta é uma responsabilidade da Secretaria de Educação. As mães de Conselho acompanham este evento, inclusive tendo um controle de participantes através de faltas e presenças dos alunos matriculados; e
- *Projeto Cinema na Escola*: proposta a partir do ano de 2007 em parceria com o Departamento de Educação para empréstimo de *Data-show*, filmes e desenhos, este projeto tem a intenção de ser mais um incentivo à participação de todos no espaço público escolar, além de oportunizar o contato com a arte e cultura do cinema, proporcionando entretenimento, diversão e cultura.

Dentre os projetos desenvolvidos com as crianças, destacamos também no fazer pedagógico da Escola a intencionalidade com o trabalho coletivo e também com a participação das crianças⁶² nas decisões e vivências do espaço escola, sendo muitas vezes valorizada, incentivada e solicitada a participação da família em etapas de projetos, como foi o caso, por exemplo, da confecção de uma boneca chamada “Rosinha” em uma turma da creche e da pesquisa e confecção de cartazes realizadas pelas crianças sobre os possíveis patronos da Escola, quando a comunidade precisou sugerir e votar em um nome para substituir o atual Escola Municipal São Vicente, pois este é o nome do bairro com o qual também ficou conhecida a Escola, mas, de acordo com uma lei municipal, a Escola precisa ter um nome diferente do nome do bairro⁶³, o que foi desenvolvido como atividade pedagógica e enviado para a Câmara Municipal prosseguir com a nomeação.

De modo geral, este relato de como é a Escola Municipal São Vicente demonstra suas propostas e seu modo de ser escola para a comunidade. Mais adiante, faremos uma reflexão mais profunda desse modo de ser, analisando os dados coletados nas observações, nas entrevistas e nos registros fotográficos, sob a orientação de nosso referencial teórico.

⁶² Para saber mais sobre a intencionalidade da formação para a participação na infância em Diadema, vale consultar a Dissertação de Solange Lima Oliveira “Formação para a participação na infância”.

⁶³ Dentre os nomes sugeridos para votação, estão: Anita Garibaldi, Clarice Lispector, Heitor Villa Lobos e Jorge Amado, os quais foram estudados pelas crianças e apresentados à comunidade através de suas biografias durante “campanha” antes do dia da eleição.

CAPÍTULO III

Limites e possibilidades de uma política educacional democrática em Diadema

Partindo da coleta e com o crivo do referencial teórico, analisaremos os meios e os modos de participar encontrados no campo de pesquisa: 1- espaços de participação na Escola no âmbito da SECEL e 2- espaços de participação no âmbito da Escola Municipal São Vicente. Esta organização se justifica diante da participação que encontramos no campo, que é sempre vivenciada pela Escola, mas, em alguns momentos, estruturada pela SECEL.

Embora divididos em dois campos de análise, esses espaços estão em intercomunicação constante e dialética, estabelecendo inclusive uma interdependência entre a participação na Escola, a qual podemos chamar de *microparticipação*, e a participação na SECEL, num nível mais amplo, municipal, podendo ser chamada de *macroparticipação* (Bordenave, 1994: 57).

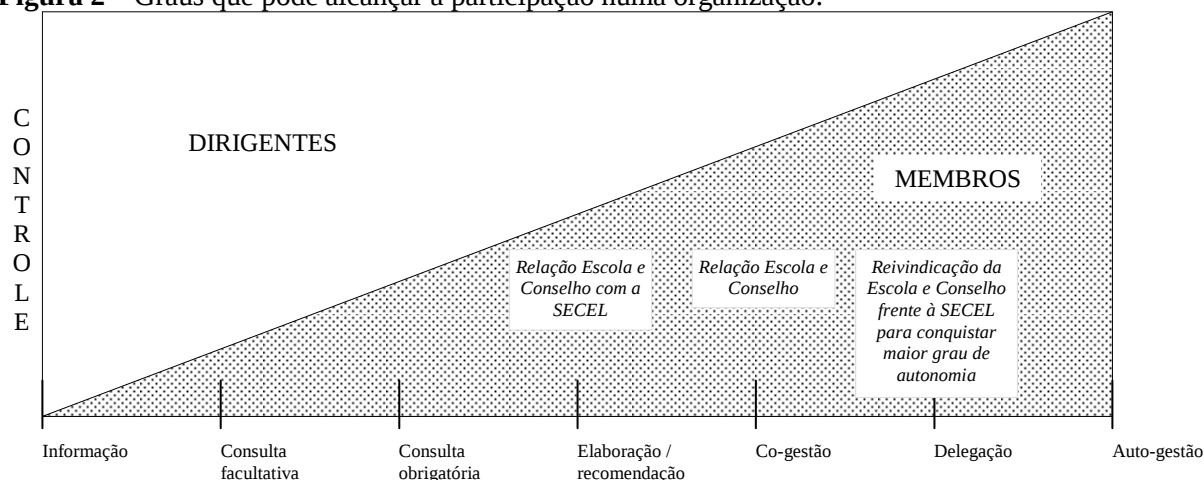
Nosso referencial de análise é fundamentalmente freireano, acrescido de contribuições de Lima e Bordenave, para compreendermos os meios e os modos de participação na Escola Municipal São Vicente, em Diadema-SP. Com referências de Paro e Camargo procuramos analisar as *situações-limites* encontradas, compreendendo-as não como situações estanques, mas como condicionantes que podem ser superados.

Embora o texto utilize nomenclaturas que classificam e qualificam os diferentes tipos e graus de participação e de condicionantes para a participação, vale reiterar que participar é um processo dialético de construção, o qual não podemos analisar sob o aspecto da linearidade, pois em diferentes momentos e/ou situações a participação pode estruturar-se de diferentes modos, com diferentes possibilidades e condicionantes. O

que propomos é a análise do processo de construção da participação na Escola Municipal São Vicente, sob o entendimento de que não é possível classificar rigorosamente participação sem entendê-la a partir de sua constituição dialética.

Será pano de fundo de nossa análise o esquema construído por Bordenave (1994: 31), no qual localizamos três graus de participação com os quais a Escola Municipal São Vicente está envolvida, diante da partilha de poder entre dirigentes e membros: quanto mais nos aproximamos do grau da *Auto-gestão*, mais poder é partilhado com os membros participantes.

Figura 2 – Graus que pode alcançar a participação numa organização.



A análise que segue, portanto, esclarece que o processo de participação constitui-se de um campo de luta pela partilha de poder, que, por fim, localiza a participação na Escola Municipal São Vicente nos graus de *Elaboração/recomendação*, *Co-gestão* e *Delegação*.

1. Espaços de participação na Escola no âmbito da SECEL

Sobre o modo de participação na Escola Municipal São Vicente, identificamos, em intercomunicação, alguns espaços de participação no âmbito da SECEL que atribuem fundamental importância e fortalecem a participação na Escola. Podemos dizer, com base na experiência de Freire frente à Secretaria de Educação do Município de São Paulo (São Paulo, 1991: 09), que estas são propostas em nível central e que têm a intenção de fortalecer e se intercomunicar com a participação em nível local.

Diante do aparecimento desses espaços a partir do nível local escolar, faremos uma análise do ponto de vista de compreender como a SECEL e o governo municipal

desenvolvem a democracia participativa na cidade. Esta análise é necessária para compreendermos como a Escola Municipal São Vicente vivencia as propostas de participação organizadas pela SECEL e pelo governo municipal. Para orientá-la a favor da construção da democracia participativa, nos apoiaremos no referencial teórico já apresentado.

O que propomos é compreender o modo como a participação vem sendo desenvolvida em Diadema, reconhecendo seus avanços e suas limitações, tendo a histórica Gestão Freire e a teoria freireana como fundamentos para a análise.

A participação na Escola no âmbito da SECEL será estudada a partir do *espaço de gestão*, do *espaço pedagógico* e do *espaço de formação* no desenvolvimento deste texto, reafirmando que estes espaços estão em intercomunicação: o espaço de gestão é também um espaço de decisões pedagógicas e de formação.

1.1 Participação em espaços de gestão

Os sucessivos governos progressistas na cidade de Diadema⁶⁴ que possibilitaram a continuidade da concepção participativa parecem ter vencido o que Freire (São Paulo, 1989a: 8) diagnosticou como os maiores desafios para a administração popular: o imediatismo e a desinformação. Estudando a história da construção participativa da cidade de Diadema, percebemos seu caráter educativo e processual. A transformação de cidade dormitório em cidade urbanizada, com posição de referência no desenvolvimento de políticas públicas, não se deu sem a participação do povo construindo essa história e a cultura de participação.

A abertura de espaços de participação, a partir das *Plenárias de Orçamento Participativo*, dos *Conselhos Municipais* e da *Câmara Municipal*, foram os principais meios encontrados durante nossa coleta de dados sobre a história da cidade.

Na Escola Municipal São Vicente essas evidências apareceram em diferentes momentos. Não participamos diretamente de todos esses espaços, mas colhemos depoimentos e assim identificamos, na Escola, a participação de membros do Conselho Escolar e da Equipe Escolar em cada um destes espaços.

Quanto ao espaço das *Plenárias de Orçamento Participativo*, a Escola o utilizou como espaço de reivindicação para a ampliação do espaço escolar. Foram construídas mais três salas de aula na Escola, o que atendeu parcialmente a demanda de matrículas de crianças em horário de creche (integral), embora se deva anotar que ainda existe lista

⁶⁴ Desde 1982 Diadema vem sendo administrada por prefeitos eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com apenas uma ruptura em 1996, quando Gilson Menezes, que havia se desligado do PT e se filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), foi eleito prefeito para a gestão 1997-2000.

de espera para o atendimento em creche na Escola Municipal São Vicente, o que deixa a prioridade de garantia de acesso e de permanência ainda como desafio a ser superado pela cidade e por sua administração.

O depoimento de uma das professoras entrevistadas revela a possibilidade de participação dos munícipes na gestão da verba pública:

PC 1⁶⁵: Em Diadema existe uma boa comunicação, a política pública é bem efetiva na questão, assim, de conversar com os pais; geralmente este trabalho é feito, assim, no orçamento participativo, quando eles chamam a população para saber o que eles querem de melhoria para o bairro; aí, geralmente, sempre acaba caindo alguma coisa ou da saúde ou da escola que é o que chama mais a atenção da população em Diadema. Eles pedem sempre alguma coisa de esporte, ou alguma creche ou hospital. No orçamento participativo, o prefeito está lá, o secretário da educação está lá, alguns políticos, e a população fala o que eles gostariam de ter para o bairro e, assim, é muito aberto, uma política muito aberta, porque quando tem qualquer destes eventos, assim, populares sempre tem o pessoal, o prefeito, já tem aquela abertura. Na educação, a gente também sente isso. É feito algumas oficinas, alguns teatros, centros culturais que a população tem abertura para opinar, assim, eu ainda considero Diadema bem aberto para a população, bem democrático.

Embora a proposta do OP proporcione realmente a abertura para uma relação mais próxima e democrática entre povo e governo na gestão do que é público, nos apoiando nos estudos de Bordenave (1994: 41), observamos que a participação no OP exigiu a organização popular da comunidade em prol de uma reivindicação coletiva e não de interesse individual. A reivindicação coletiva é oposta ao sistema de interesses individuais, no qual os membros se apóiam por fins utilitários, mecânicos e não orgânicos.

No ano de 2002, a escola teve papel fundamental nesse processo de organização coletiva da comunidade para participação no OP; por meio do trabalho dos conselheiros e da comunidade, a Escola conseguiu ampliar e divulgar a necessidade da presença do povo na plenária do OP e mobilizar um número suficiente de munícipes, que compareceram, votaram e foram atendidos no que se apresentava como maior necessidade local: a ampliação da Escola para o atendimento em creche.

No ano de 2007, enquanto estávamos coletando as informações no campo, não percebemos grande movimentação na Escola diante do OP. É possível que isso tenha ocorrido porque, na data da plenária, os professores estavam envolvidos em uma greve

⁶⁵ Para identificar a todos os entrevistados, anotamos para cada um deles uma identificação distinta da dos seus nomes. Ao tratarmos das falas de cada um dos entrevistados, usaremos uma legenda que significará a sua identidade. Assim, PC 1 significa: Professora de Creche entrevistada número 1.

por reposição salarial e, ainda, por causa de dificuldades estruturais da organização dos professores.

Nos apoiando nos estudos de Paro (2004) e Camargo (1997), ainda encontramos no campo alguns condicionantes para essa participação, conforme pode ser compreendido da resposta da entrevistada:

ED 2⁶⁶: No OP, nós queríamos que para este ano [2007] a escola fosse ampliada, não com sala de aula, mas, por exemplo, tirar este telhado, passar uma laje e fazer uma brinquedoteca, fazer um segundo andar, mas não para aumentar criança, mas para ter uma sala de vídeo, uma brinquedoteca, uma biblioteca, mais uma alternativa de espaço para não ser só parque. A gente sentou e explicou para estes pais, e na OP era assim, você tinha que levar a sua proposta que só é ouvida mediante a presença de 200 pais, só que imagina levar os pais, para participar, até era no poli esportivo de Diadema [considerado de fácil acesso], então você vai levar numa noite de semana, locomover todo este povo na boa vontade, porque não tinha ônibus, não tinha Kombi. Então sentamos e conversamos. Nós também trabalhamos com os outros pais [que não são do Conselho]: “olha, vai porque a gente precisa”; mas não deu tempo, mesmo assim nós ainda conseguimos que nossa proposta meio que ficasse para análise.

Apresentam-se, deste modo, como condições de participação nas Plenárias do OP, os condicionantes materiais, como: a disponibilidade para o total de duzentas pessoas comparecerem para votar e a disponibilidade de transporte até o local onde foi realizada a Plenária; os condicionantes ideológicos, como: compreender o espaço da Plenária do OP como espaço para a cidadania e reconhecer interesses comuns aos do Conselho e Escola; os condicionantes institucionais, como: compreender a escola como espaço de participação organizada, envolver-se na problemática apresentada pela equipe escolar e Conselho de Escola e disponibilizar-se a dialogar e conhecer os meios de reivindicar o direito por uma escola pública popular e democrática; por fim, os condicionantes político-sociais, como: falta de conhecimento sobre o funcionamento e os objetivos do OP, diferentes compreensões sobre o Conselho Escolar, por parte dos pais, da comunidade e da equipe escolar, e participação sem comprometimento com a mudança, mas apenas para cumprir uma cobrança. (Ibidem: 257)

A participação no OP surge diante da identificação das necessidades da Escola, o que acontece não só pela observação e pela convivência dos pais no espaço escolar, como também por informações veiculadas pela equipe escolar. Esse processo de identificação das necessidades é muitas vezes interpretado pelos professores como falta de autonomia dos pais e do Conselho Escolar, pois é destacado que a reivindicação é

⁶⁶ ED 2 significa: Educadora entrevistada número 2.

percebida somente após a veiculação das informações feitas pela equipe escolar, durante as reuniões. Deste modo, os movimentos de reivindicação feitos pelos conselheiros, familiares e comunidade é interpretado como um movimento dirigido e ainda em aprendizagem para o exercício da autonomia frente ao movimento de reivindicação de direitos ou necessidades.

ED 2: Então, acho que nesta parte de solicitação, de questionamento, de reivindicações para a escola; eu acho que, se eu não me engano, nós tivemos no OP, onde pedimos para a comunidade estar colaborando e elas vieram maciçamente, porque era para a ampliação da escola, a questão dos ventiladores que nós já tínhamos solicitado logo no primeiro ano, porque era muito abafado na sala de aula. Mas é o que eu falo: não foi só o Conselho, teve uma grande parte dos pais que se envolveram nisso. Mas ainda acho que é uma coisa que está sendo construída para ter a autonomia de chegar e falar “olha, eu acho que...”, eu acho que são coisas que não só partiram delas [do Conselho], vieram de uma necessidade nossa [da escola], por exemplo, do ventilador ou de aumentar a escola e, aí, elas [Conselho] nos auxiliaram. Não que de repente elas tenham percebido, olha, elas até comentavam, mas uma ação puramente delas (...), elas vieram a complementar, fazendo a reivindicação, ligando lá para o departamento.

A mobilização da comunidade em torno do OP no ano de 2002 surgiu da própria necessidade que foi estudada e dialogada no ambiente escolar. Uma análise sobre os dados coletados nos mostra, por um lado, o comprometimento político dos educadores da Escola, assumindo seu compromisso de dialogar com a comunidade sobre as *situações-limites* da realidade, abrindo espaço para a participação a favor da construção de uma escola custeada pela verba pública, que atenda às necessidades da região e que invista em uma educação de boa qualidade, o que requer recursos financeiros e didáticos, formação e participação popular; por outro lado, a interpretação da professora diante da não autonomia da comunidade frente à organização popular a favor de reivindicações para o coletivo nos remete a pensar que “(...) a autonomia é um campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (interna) e (externa) (...)” (Barroso apud Lima, 2002: 101) e que, sob o critério do *envolvimento* (Lima, 2001: 76), pode ser qualificada como uma *participação ativa*, pois, ao aceitar irem até os espaços legais de reivindicação e utilizarem os instrumentos e as regras para a conquista de algo, os sujeitos assumiram sua posição política de luta pelo que concordaram e aceitaram ser necessidade da escola de seus filhos.

Considerando a reivindicação uma ação comprometida com a transformação da realidade que, como tal, exige a tomada de consciência, não podemos compreender que

por partir da necessidade local ou de um dos grupos que participam na Escola (professores, gestores, familiares, comunidade ou alunos) a reivindicação seja apenas um ato de solidariedade descomprometido da reflexão crítica. Caso o fosse, as informações seriam depositadas nos membros da comunidade, facilitando a manipulação a favor da decisão de um único grupo, caracterizando uma participação apenas no grau da *informação*. Deste modo, pode ser assumida uma prática contraditória à intenção de desenvolver uma *co-gestão*, como espaço de compartilhar a administração da escola por meio de mecanismos de *co-decisão* e *colegialidade*, os quais exigem o princípio dialógico e a partilha de poder. (Bordenave, 1994: 31-32)

Diante disto, faz-se importante afirmar a necessidade da coerência entre as ações e a concepção de homem enquanto sujeito e não objeto, que, portanto, fala, expressa opiniões sobre o mundo e sobre sua realidade, sendo agente construtor e transformador da história e da cultura.

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2006d: 100)

A não abertura para a problematização da realidade, por meio do diálogo em reuniões prévias às decisões, pode levar a interpretar a proposta das plenárias do OP como “gestão democrática de aparência”, assim como afirma a professora entrevistada:

PC 2⁶⁷: Eu acho a Secretaria um pouco discrepante: tem algumas plenárias, as pessoas votam e, para mim, para ser muito sincera, a Secretaria faz um papel de gestão democrática de aparência, as coisas não são discutidas a fundo, a participação não é a fundo, é naquilo que é interessante para a Secretaria, para a administração, infelizmente eu vejo desta forma.

Em conversa sobre o OP, em uma reunião de planejamento a qual estávamos acompanhando, as professoras levantam a seguinte problemática: muitas vezes as prioridades votadas não terem condições físicas e/ou econômicas de se realizarem e que a reivindicação, na comunidade, muitas vezes está mais ligada a interesses individuais e imediatistas do que a um processo de formação reflexiva das necessidades da realidade, considerando também as reais possibilidades de realização das decisões frente a

⁶⁷ PC 2 significa: Professora de Creche entrevistada número 2.

aspectos mais amplos, como, por exemplo: possibilidade de orçamento suficiente e espaço físico disponível na cidade (terreno). Participar do OP exige ação-reflexão-ação, “a *práxis humana*, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (Freire, 2006b: 29-30), exige desvelamento para a tomada de consciência e exige acreditar no homem como sujeito de transformação do mundo histórico-social⁶⁸. A participação que queremos se dá fundamentada na *práxis*, na conscientização e na compreensão do homem como um vocacionado para o *ser mais*.

Constatamos que o Conselho da Escola São Vicente atua com um grau de *co-gestão*. É legítimo esperar esse nível de participação, considerando que a escola é um espaço público, popular e democrático que, portanto, requer o diálogo e a partilha de poder entre os grupos que lá convivem, sendo a autonomia desenvolvida como um *campo de forças* no exercício da democracia participativa, a qual considera as diversas visões sobre as situações. É fundamental que todos possam decidir, tendo por base a superação das *situações-limites* encontradas na realidade local.

Quanto à participação nos *Conselhos Municipais*, a diretora nos informou que existe a participação de alguns membros do Conselho da Escola Municipal São Vicente em Conselhos Municipais, como é o caso de uma mãe que participa do Conselho Municipal de Educação Especial e traz informações para a Escola sobre as problemáticas discutidas com referência na Educação Especial.

D⁶⁹: Então, assim, tem que ter um envolvimento diferente. Eu tenho certeza que estas pessoas vão embora, mas acabam continuando de uma forma ou de outra, porque cria vínculo, cria amizade e a gente troca muito. Então, hoje você tem mãe que a filha já tem doze anos e ela vem aqui tomar café, liga para saber se está tudo bem, se tem uma notícia a nível de crianças com necessidades especiais; ela liga para avisar o grupo dos pais [essa mãe é membro do Conselho Municipal de Educação Especial].

Embora tenhamos identificado a presença desta mãe na Escola, percebemos que essa participação de atuação mais ampla, em Conselhos municipais, acontece ainda de forma muito tímida e individual. Atualmente, é uma participação que tem por base a informação, caracterizada por Bordenave (1994: 31) como o menor grau de participação. A não proximidade entre a Escola e os Conselhos Municipais é percebida também por meio das falas de uma professora, perante o Conselho Municipal de Educação:

⁶⁸ “(...) sem a luta pelo reconhecimento, que acomete todo o ser do homem, a *práxis* se degrada ao nível da técnica e da manipulação” (Kosík, 2002: 224-225).

⁶⁹ D significa: Diretora entrevistada.

PP 1⁷⁰: Então, a gente chegou no primeiro passo que é assim: o pai participar de algumas atividades da Escola; mas ainda falta; acho que a gente anda para esta questão da reivindicação, para a decisão. Agora, para a gente mobilizar o Município inteiro, todas as escolas, todos os Conselhos falta muito, mas você vê que não tem uma política de mobilização do Conselho. Ele não é atuante. Porque, se ele fosse, ele faria este tipo de coisa. O Conselho daqui não participa do Conselho Municipal de Educação. O Conselho Municipal de Educação; ele é atuante? Não, não é; faz anos que a gente não ouve falar do Conselho Municipal de Educação, eu nem sei quem está lá, não sei (...).

Sendo a participação uma construção cultural que requer superar a cultura da ditadura e da desinformação pela qual o nosso país passou, não podemos de fato ser ingênuos e acreditar que conquistaremos a democracia participativa por um ato caridoso de algum governante. Construir a democracia participativa é processo de luta e também de aprendizagem que não acontece apenas em situações isoladas, na Escola, mas em conexão com outras situações sociais mais amplas.

PP 1: A escola não está solta neste contexto. Isso daí é uma questão cultural, uma questão deste país. Este país não reivindica porque tivemos 30 anos de ditadura: as pessoas não reivindicavam (...) as pessoas nem sabiam que tinha ditadura. Como Diadema não está separada deste todo, reflete. É o que eu te falo: é um reflexo das pessoas. Então, a gente tem muito para andar. Temos. O Conselho, um dia, vai ser atuante, creio que sim, no dia em que a sociedade em si for atuante. Eu não acho que isso vai ter solução tão cedo não, eu sou um pouco pessimista.

Nos registros da Escola e nas falas da equipe escolar e das “veteranas”⁷¹ do Conselho Escolar, percebemos que essa participação nos Conselhos Municipais já foi mais atuante, mas, como a própria fala da diretora nos afirma, cada ano de Conselho é diferente:

D: (...) cada ano o Conselho tem uma cor, tem uma ou outra liderança, tem um trabalho mais efetivo em um ano e em outro já não é tanto. Quer dizer, depende do envolvimento das pessoas e do que elas também tem como conceito de participação. Eu acho que isso faz a diferença; às vezes, você percebe que a mãe que entra com a criança novinha, 4 anos, ela só vai ser uma mãe legal de Conselho, atuante, quando a criança dela está com 6 anos. Indo embora, e poucas são aquelas que continuam, embora a gente tenha um número legal de mães que mesmo sem criança matriculada participam de atividades da Escola e que já tem umas falas diferenciadas, aí você percebe umas

⁷⁰ PP 1 significa: Professora do horário parcial entrevistada número 1.

⁷¹ Veteranas: é como são chamadas as mães que participam do conselho a mais tempo, por consequência, estão também mais envolvidas com as reivindicações.

mães que no primeiro momento ficavam caladas, agora a fala delas já é diferente, uma fala mais articulada, uma visão da escola e não daquele micro que é o filhinho dela na salinha de aula dele.

Diante da contribuição que cada um tem para dar, o que é destacado como importante é que são muito comuns os vínculos mais fortes de alguns membros do Conselho com a escola não se desmancharem ao longo do tempo. Mesmo com o passar dos anos, com as crianças crescidas, a participação de alguns continua. Essa participação pode ser interpretada como esporádica, inconstante e sem objetivos. No entanto, percebemos que ela compõe uma parte viva da história de participação na Escola Municipal São Vicente. Tendo como referência os estudos de Lima (2001: 76) sobre a *participação praticada*, sob o ponto de vista do *critério de envolvimento*, podemos qualificar esta relação construída como sendo uma *participação ativa*, na qual os sujeitos se colocam por inteiro na luta pelos direitos da comunidade diante da gestão da escola pública e das necessidades em nível local. Compreendemos também que uma relação de envolvimento tão fortalecido não pode construir-se em situações de uso das pessoas como objetos de manipulação, mas, sim, alicerçada na concepção de homem enquanto sujeito programado para aprender e para *ser mais*, compreendendo o homem como um ser de relações.

Quanto à participação da Escola no espaço da *Câmara Municipal* de Diadema, a Lei Orgânica do Município sobre a participação popular nas sessões da Câmara Municipal afirma:

Durante a realização das sessões ordinárias, será garantida a participação popular, através da Tribuna Livre, na forma que dispuser o Regimento Interno.

Os projetos de lei apresentados através da iniciativa popular serão inscritos prioritariamente na ordem do dia da Câmara. (DIADEMA, 2005)

Um importante exemplo vivenciado durante o período em que estava ocorrendo a pesquisa, foi a movimentação da Escola para a apresentação de um projeto de lei na *Câmara Municipal* para a alteração do nome da Escola. Porém, esta não foi uma ação que partiu da mesma, mas por solicitação da SECEL, diante de uma lei municipal que impede que as Escolas tenham o mesmo nome do bairro. Embora tenha surgido por solicitação superior, a procura por um novo nome para a Escola Municipal São Vicente não se deu sem o planejamento das professoras em reuniões Aglutinadas, nem sem a participação do Conselho Escolar, da comunidade e dos alunos.

Participamos da reunião de Conselho na qual a proposta foi esclarecida pela diretora aos demais membros; percebemos um movimento de diálogo, sem o predomínio de um único membro falante: todos se colocavam e levantavam dúvidas sobre como poderiam encaminhar tal decisão. As professoras já estavam estudando com as crianças o que é um patrono de escola e também esclareceram o porque da alteração de nome da Escola. O Conselho opinou sobre como chegar até um nome. Na reunião dialogam sobre o que é um patrono e decidem pedir sugestões de nomes à comunidade, que, ao buscar os filhos, foi esclarecida sobre o tema e chamada a sugerir um nome. Escolhidos os principais nomes - Anita Garibaldi, Clarice Lispector, Heitor Villa Lobos e Jorge Amado -, a Escola organizou uma eleição nos moldes de uma eleição municipal. Todos foram chamados a votar, sendo inclusive esclarecida a importância de tal ação.

Esta breve descrição do modo como se desenvolveu a *práxis* educativa em torno de uma solicitação, à priori hierárquica, demonstra o modo como a participação desenvolveu-se na Escola São Vicente, como um processo de construção da cultura participativa. Constatamos na *práxis* desta atividade um exercício de cidadania participativa, no qual nenhum sujeito que convive na escola esteve fora do processo de decisão sobre que nome dar a este espaço, conscientes de suas escolhas, pois, diante do modo envolvente como foi desenvolvido o trabalho pedagógico das crianças e da gestão escolar, foi impossível não participar com alguma consciência sobre o momento que se vivenciava. Só seria possível não participar caso fosse, como afirma Lima (2001: 89) sobre a não-participação, por uma decisão de não-participação *voluntária*, mas nunca por desinformação ou não abertura para opinar.

Esse modo de decidir sobre o nome da Escola foi uma *práxis* que acompanhamos no campo durante a coleta de dados e a identificamos como um momento de formação, de integração dos saberes formais com os de experiência-feitos, de diálogo, de abertura para a participação em diferentes níveis de acordo com o envolvimento que cada sujeito terá diante do chamamento de seu pensar provocado não por uma fotografia, como descrevemos no exemplo da experiência de Freire, mas por atividades que as crianças fizeram e pela pergunta que a própria diretora fazia aos pais durante a entrada e a saída dos alunos.

Nesse período, foi bastante comum ver a diretora na porta da Escola, acompanhando a entrada e a saída de pais e alunos, chamando-os a pensar sobre a situação. A alteração do nome da Escola Municipal São Vicente foi um momento da história ao qual todos os sujeitos que lá convivem puderam construir, tomando consciência da realidade e decidindo a partir da reflexão coletiva.

A participação na *Câmara Municipal* também acontece para reivindicar direitos e solucionar problemas na gestão e na permanência das atividades pedagógicas da Escola:

D: (...) a gente discute muito a questão de comunidade nas escolas e com as meninas [membros do Conselho] que já foram e voltam. Então, hoje você tem assim uma “Solange”, que trabalha na capoeira junto com a “Rita”. É um trabalho diferenciado. Então, qualquer coisa é a Solange e a Rita que vão “resolver”: professor não recebeu? Elas vão para câmara pressionar pra ele receber. A capoeira não estava dando certo? Elas pediram um outro mestre.

Deste modo, os espaços propostos pelo governo municipal e pela SECEL que favorecem a gestão estão ligados à abertura para a escuta às reivindicações, ao incentivo à efetiva participação nas decisões por meio dos Conselhos de Escola, das Plenárias de Orçamento Participativo, dos Conselhos Municipais de Educação e das Sessões na Câmara Municipal.

Os limites para a participação no OP, Conselhos Municipais e Câmara Municipal aparecem mais vinculados à não existência de espaços de diálogo e problematização da realidade, propostos pelo governo e pela SECEL antecipadamente ao momento de decisão. Este espaço de diálogo e problematização da realidade parece ter ficado mais a cargo da Escola do que de uma estrutura organizacional do governo e da SECEL.

1.2 Participação em espaços pedagógicos

Consideramos como espaços pedagógicos: o espaço das salas de aula, das reuniões pedagógicas, das reuniões de Conselho Escolar, das reuniões entre Escola e SECEL e das reuniões entre a SECEL e a comunidade.

Destacamos, de nosso acompanhamento ao campo, o Primeiro Congresso de Educação Popular como espaço pedagógico proposto pelo governo e pela SECEL. Embora este seja também um espaço de formação, diante de sua estrutura com mesas debatedoras e a presença de acadêmicos, o processo que antecedeu o Primeiro Congresso de Educação Popular pode ser compreendido como um espaço pedagógico, de atuação didática, propondo uma estrutura inicial regional para a reflexão sobre a realidade, para o levantamento de necessidades, de conscientização sobre a problemática na qual estão inseridos e querem transformar. Posteriormente, a integração das reuniões regionais possibilitou uma visão mais ampla e diversa sobre a cidade. Os Pré-Congressos apontaram a participação como eixo central das discussões:

(...) eixo apontado fortemente nas cinco regiões é de como, nós munícipes e profissionais temos participado da educação no município. Em sua maioria em Conselhos de Escola, muitas vezes burocráticos. Nosso desafio está em qualificar nossa atuação, fortalecer e ampliar os mecanismos de participação. Um caminho apontado por várias regiões é a participação no Conselho Municipal de Educação, na eleição de coordenador ou diretor de escola em todas as esferas municipais e na defesa do mesmo mecanismo às estaduais. (PRÉ-CONGRESSOS DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA, 2006)

Percebemos neste registro a intenção de efetivar uma participação mais qualificada, democratizada e constante, integrando não só a educação municipal em todas as instâncias, mas também a estadual. Vencer o espaço de participação burocratizado é vontade que aparece também na Escola São Vicente:

ED 2: Eu não enxergo, por exemplo, que o que a direção mais o Conselho decidirem esta decidido. Eu acredito que falte autonomia, muita autonomia. Então, por exemplo, “vamos vender latinha para conseguir pintar o parque?”, “Ahh vamos”. Não, “tem que ir ao departamento, para a chefe da educação”, entendeu? E isso eu acredito que seja um dos motivos que o Conselho acaba não funcionando, acaba desestimulado, então eu acredito que precisa de autonomia. O departamento da educação pode até restringir alguma coisa, “olha isso não pode fazer porque a lei tal...”, mas outras coisas, não. Autonomia é “vocês têm o poder, então vocês vão decidir o que se deve fazer”. Tem uma caixinha [verba financeira] que a gente recebe, e a direção senta com a gente, olha no que a gente vai precisar gastar, tem algumas restrições, tem porque tem questões de lei, mas um outro exemplo que eu estou dando é, de repente, como o Conselho poderia ter outras formas, outras decisões a serem tomadas. Por isso que, às vezes, eu acho que o Conselho acaba sendo muito mais tarefeiro e as políticas não favorecem as reivindicações e as solicitações, porque não se tem autonomia. Se você não tem autonomia, você não dá autonomia para este grupo com a direção, e não tem um porque ele reivindicar alguma coisa, você entende? Algumas coisas são aceitas, outras não. Democracia, autonomia, não é o que cada um quer fazer, é claro; a gente tem que pensar em todos, eu até entendendo, como somos 40 escolas, eu acredito que a gente tem diretriz, temos normas, temos algumas coisas que tem que ser padrão porque, enfim, o padrão é único, e não pode cada um também dar na louca o que vai fazer. Mas são coisas simples, por exemplo, autorizar venda de latinha ou venda do lixo reciclado que nós já trabalhamos, “ahh, porque envolve dinheiro”, mas eu vejo que o Conselho Escolar podia ser um Conselho fiscalizador desta verba. Porque no estado existe APM? Qual é a diferença da APM? Nada mais é do que um Conselho Escolar, nada mais é do que uma reunião de Pais, e o Conselho de escola é o que, se não reunião de pais ou mães que trabalham em função da Escola?

Nas escolas municipais de Diadema não existe APM. A SECEL cumpre o papel de assistência material à Escola. Ao final do ano de 2007, a SECEL normatizou por

meio de documento a possibilidade de realização de dois eventos anuais na Escola para fins de arrecadação financeira, o que abriu uma possibilidade por muito tempo reivindicada pelo Conselho Escolar da Escola São Vicente. O encaminhamento que a equipe escolar decidiu, diante desta abertura, para a realização dos projetos e das necessidades que se apresentavam, foi dialogar sobre como serão desenvolvidos esses eventos, de modo que não exclua, mas, sim, integre ainda mais a comunidade e a escola, vindo a contribuir na solução de suas problemáticas. Interessante observar que, de fato, a democratização não se realiza como espaço dado. É preciso luta e reivindicação; mais que isso, é preciso lutar por abertura de espaços, sem esquecer que nossas decisões não podem excluir, que nossa concepção de educação fundamenta-se nas “idéias-força” definidas por Freire (2006c), como: compreender o homem como sujeito que transforma o mundo e a si mesmo, construindo história e cultura no ato de pensar a prática e atuar junto aos seus por um mundo mais igualitário e pela liberdade dos sujeitos.

Outro tema que apareceu na pesquisa, frente à vontade da Escola em propor novos modos da comunidade organizar-se, foi a presença de programas de voluntariado – como: o “Escola Solidária” do “Instituto Faça Parte” – e a vontade de organizar uma ONG ou cooperativa na Escola.

Em entrevista coletiva com o Conselho da Escola, ao responderem a questão “que sugestões vocês têm a dar para melhorar a participação na Escola?”, a diretora e um dos membros do Conselho relatam desejos mais ligados à participação voltada para a concepção de voluntariado, distante da compreensão da Escola como espaço público. Podemos observar tais intenções por meio das falas a seguir:

D: (...) a gente já teve outras idéias que, assim, eu acho que talvez se resgatássemos um pouco o que traz essa comunidade de vontade, de anseio, é... junto com outras iniciativas talvez a gente pudesse também dar um salto. Por exemplo: o povo daqui curte fazer artesanato, é ... nós já fomos atrás de ONG, montar uma ONG ou uma outra forma de grupo, de organização pra divulgar esses produtos e você não acha respaldo com facilidade; eu acho que isso fortaleceria uma comunidade. É ultrapassar os muros da escola não só a nível de aprendizagem; podemos dizer, de organização popular, de fazer parte de um grupo, um grupo que tem objetivos, tem anseios, que é uma coisa que eu sinto dificuldade, não sei se a nível de Prefeitura ou a nível de Estado. Já fomos até atrás desse SEBRAE, mas a gente não conseguiu ainda; até cooperativa é difícil de você formar, uma ONG, mas como formar uma ONG? Então são coisas que a gente percebe que poderia facilitar a vida da escola Municipal, Estadual, não sei, mas da comunidade com certeza (...).

D: Quero que a gente consiga fazer com que as pessoas que trabalham e fazem trabalhos manuais e queiram se dedicar a alguma coisa tenham uma fonte de renda. A gente pode conseguir verbas, convênios

e outras coisas de forma que a comunidade e o bairro possam ver a Escola também como uma outra forma de participação. E também tenho o sonho de divulgar esse trabalho do Conselho, porque não é em toda escola que acontece assim.

D: (...) se a gente pudesse se inscrever naquele “Ação Global” e mostrar nossa proposta de trabalho, ir para os congressos e mostrar o que a gente faz, ter algum autor, intelectual, que venha registrar e transformar em história a nossa história, com foto, com livro, ou de uma outra forma, mas falar do que a gente faz de diferença (...).

MC 4: (...) então você vê que na novela da sete⁷² tem uma escola onde a diretora já faz alguma coisa pela escola, que tem aquela aula que o professor dá de ginástica, aí têm também uns voluntários que vão até lá plantar para colher para a própria escola, tem a merendeira que é voluntária também, tudo isso você vê que já está acontecendo por aí. Eles vieram tirar isso de algum lugar para poder colocar aquilo na televisão, então já está começando a acontecer, é um incentivo. Você viu que a diretora da escola já conseguiu até mudar o *Chongas* [personagem da novela], que era um menino que já estava se perdendo.

Embora este seja um tema de extrema importância para a continuidade do estudo sobre participação, esta pesquisa não conseguiu dar conta deste tema por envolver outras necessidades, como o estudo sobre as políticas públicas educacionais e o papel do Estado enquanto mantenedor do ensino público e o uso do espaço escolar público para construção de uma ONG (Organização não governamental), além do conflito de como organizar a comunidade numa ONG ou cooperativa que gere renda para a escola e para a comunidade de modo que envolva a participação de todos.

Por outro lado, podemos compreender essa vontade da diretora e conselheira diante da necessidade de superar a *situação-limite* da falta de recursos financeiros, tanto da Escola como de toda a comunidade; além do fato de a organização do povo em cooperativas e ONGs ter sido amplamente divulgado pelos meios de comunicação como resposta às situações de exclusão econômica e social. No entanto, precisamos pensar o que tudo isso significa e o modo como estas propostas chegam ou chegarão às escolas públicas ou, pelo menos, aos grupos que a freqüentam.

Exemplo de como a dificuldade financeira limita as decisões do Conselho e da comunidade na Escola está evidenciado na entrevista com membros do Conselho Escolar, ao se pronunciarem sobre a concretização das decisões tomadas nas reuniões de Conselho, pela equipe escolar e pela SECEL:

⁷² A novela à qual a conselheira se refere é *Sete Pecados*, televisionada pela Rede Globo de Televisão às 19:00 horas, no ano de 2007. O contexto e os personagens ao qual a conselheira se refere são: uma escola pública depredada e com adolescentes revoltados, no qual a diretora solicita ajuda à comunidade e recebe voluntários para a limpeza, para a merenda, para a construção e manutenção de uma horta de subsistência das refeições dos alunos, para aulas de Educação Física e para reforma do prédio escolar.

MC 4⁷³: Eu acredito que sim, mas as vezes tem alguma resistência. [referindo-se a escola].

MC 7: Eu acho que é quase impossível esse tipo de resistência porque se todo mundo está ciente das decisões porque não realizá-las? [referindo-se a escola].

MC 4: É porque o Conselho representa a comunidade, então quer dizer que nós estamos decidindo pelo que a comunidade precisa, pelo que é melhor. [referindo-se a consideração das decisões do Conselho pela equipe escolar].

MC 10: Por exemplo, a questão do *Ballet*, da Dança, que a gente fez documento que a gente mandou para lá; eles, até agora, nada. [referindo-se ao departamento de educação].

MC 10: Por exemplo, na reunião de Conselho a gente decidiu fazer um documento para vender o material da reciclagem e, também, até agora nada. [referindo-se ao departamento de educação].

MC 10: É que é muito demorado, para conseguir as coisas, é muito demorado.

MC 4: Eu acho que é só fazendo abaixo assinado e indo até lá porque está difícil.

MC 10: Talvez se nós fôssemos até lá seria melhor, porque abaixo assinado nós fizemos do *Ballet*, foram dois abaixo assinado, nós mandamos, tem dois anos esperando a resposta e não tem resposta.

D: Tem a resposta. Qual é a resposta? Que não pode trabalhar com fins lucrativos, então faz parte da diretriz da Secretaria. Teremos que esperar por um projeto ou um programa que seja da prefeitura na Escola sem cobrar nada, mas que até agora nós não fomos contempladas, então não tem projeto, mas também não pode fazer envolvendo dinheiro, mesmo sendo um valor pequeno.

Os membros do Conselho reconhecem que a equipe escolar considera as suas decisões, embora apresente, por vezes, algumas resistências. Durante a nossa coleta de dados, identificamos uma relação de proximidade, de reconhecimento e de diálogo entre membros do Conselho, familiares de alunos e equipe escolar. De fato, não identificamos ausência de conflitos, mas percebemos que estes são tratados como princípio reflexivo a favor da decisão do que é melhor para a comunidade e para a Escola. A dificuldade parece estar mais em relação à falta de consideração da SECEL quanto às decisões do Conselho. Daí identificarmos a participação do Conselho nas decisões da SECEL em nível de *elaboração e recomendação* (Bordenave, 1994: 31).

Diante das reivindicações do Conselho, a participação parece estar se desenvolvendo. Podemos fortalecer a afirmação se considerarmos a mudança de posição da SECEL frente à autorização da realização de dois eventos anuais na Escola com fins lucrativos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e também pelo atendimento de outras necessidades pedagógicas reivindicadas pelo Conselho Escolar. Ainda sob o olhar dos estudos de Bordenave, percebemos que a *elaboração de planos, programas e projetos* desenvolvidos pelo Conselho e pela equipe escolar atingem um

⁷³ MC significa: Membro do Conselho de Escola entrevistados de número 1 a 12.

nível mais elevado de partilha de poder. Esse é, segundo o autor, considerado mais elevado do que os níveis de *avaliação de resultados, execução de ações e administração de operações e alocação de recursos*. Consideradas as dificuldades, o modo de participação, que sob o fundamento de Bordenave consideramos *participação concedida*, demonstrou na *práxis* da relação entre a Escola, o Conselho Escolar e a SECEL que

(...) a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder.

Na medida em que se aproveitem as oportunidades de participação concedida para tal crescimento, e não para o aumento da dependência, o planejamento participativo constitui um avanço e não um retrocesso. (BORDENAVE, 1994: 30)

Grande parte dos entrevistados considera que a SECEL está distante do trabalho do Conselho de Escola. Ao responderem se sentem que as decisões do Conselho são acatadas pela Escola e pela SECEL, professoras, educadoras e um membro do Conselho Escolar respondem⁷⁴:

PC 2: Nas ações da Escola, sim. Então se, por exemplo, o Conselho discutiu que, por exemplo, vai ter aniversariante, então na hora a gente faz a lista de aniversariante, a gente leva em conta aquilo que os pais e os conselheiros discutiram. Eu não consigo ver a Secretaria Municipal de Educação tão próxima assim do Conselho, eu não consigo perceber, eu só consigo ver a participação do Conselho nas plenárias de educação, para tomar algumas decisões: qual escola vai ser ampliada, se vai construir uma quadra x. Eu não percebo, eu não consigo perceber um exemplo de participação que não sejam as plenárias.

PP 1: Olha, entre a Escola e o Conselho existe comunicação, sim; tanto é que antes o Conselho não participava muito, formavam-se os pais, eles vinham e acabavam não participando nem nas tarefas, nesta coisa tarefaira. De uns anos para cá, eles participam mais, inclusive tem crianças que vão para a primeira série e os pais continuam aqui, ajudando. Então, eu acho que esta ponte acaba ocorrendo. Agora, em relação à Secretaria de Educação, eu acho que não, eu acho que eles [pais e conselheiros] pouco são chamados para ir até lá, para conversar, acho que a única vez que eu me lembro que eles devem ter ido foi para fazer um curso de capacitação daquele pessoal que ensinou a fazer aquela escultura com bexiga, pintar o rosto, do programa Ação Compartilhada, mas fora isso não me lembro que eles tenham sido chamados para nenhum tipo de conversa.

ED 2: Comunicação entre a Escola e o Conselho... eu acredito que há uma boa comunicação; já com os pais e a Secretaria (SECEL), isso

⁷⁴ Apesar de muito longas, consideramos fundamental a inclusão das falas a seguir, por conta de serem muito importantes como registro de nossa pesquisa. Além disso, consideramos que as falas, por seu número e por sua qualidade, nos dão a devida idéia da importância de se tratar com mais cuidado da relação SECEL-Conselho de Escola.

ainda é uma coisa que, se acontece, na minha visão, é bem falha. Eu não vejo esta ligação, esta ponte entre a Secretaria da Educação ou alguém que a represente, por exemplo, a ATP, com estes pais. Até mesmo com a preocupação destes pais que estão em formação, ou levá-los, no nosso caso, como exemplo para outras escolas, pegar eles um dia, levá-los em uma reunião pedagógica para eles se exporem, até para quebrar este gelo que há em algumas outras unidades escolares, ou levarem isso para alguma reunião de pais. A visão que eu tenho é que fica uma questão puramente da boa vontade da Escola em manter o Conselho pela visão política, pela visão pedagógica ou pelos projetos que a escola tem. Aqui, faz questão de se manter, porque o que eu vejo nas outras unidades é uma questão totalmente burocrática. Comunicação demanda tempo, demanda disponibilidade, entre outras coisas e eu não vejo o departamento da educação dar mecanismos, dar suporte, a gente tem ATP, então poderia marcar reuniões entre ATP e o Conselho até mesmo assim. Só da ATP e do Conselho: “olha, o que vocês estão achando? há algum problema?” sem a direção estar junto porque, às vezes, pode causar inibição, nem como uma questão fiscalizadora, como uma avaliação. Realmente, não vejo nenhum projeto, não vejo nenhum.

MC 2: Eu não sei se o Departamento de Educação não tem tempo para dar a devida atenção. Assim; porque eu não sei direito como é que eles trabalham, essa gestão deles falar com todas as escolas. Eu sei que são muitas escolas, não sei quantas pessoas trabalham lá nessa gestão, que atuam, mas eu não sei, parece que, assim, você [reportando-se à diretora] é a ponte, só; você é a diretora, você é a única ponte que eu saiba entre os acontecimentos da escola e o departamento de educação.

D: Representam esta Escola no departamento de educação eu e também a ATP [Assistente do Trabalho Pedagógico]. Tem reunião no departamento, tem reunião na Escola, tem cursos, quinzenalmente nós estamos lá no departamento. Agora, nada impede da gente fazer abaixo assinado e outros movimentos ou mesmo solicitar uma reunião com o secretário de educação aqui na nossa Escola.

Deste modo, percebemos que a Escola reconhece as propostas de participação organizadas pela SECEL por meio das plenárias do OP, da formação pelo programa Ação Compartilhada, pelos eventos de entrega de uniforme e material e pela abertura no recebimento de reivindicações por meio de abaixo assinados e elaboração de propostas e projetos. Porém falta a proximidade com a *práxis* do Conselho Escolar, proximidade com as escolas e suas localidades, participar do diálogo que acontece durante as reuniões de Conselho, desenvolver um espaço pedagógico entre Conselho de Escola e SECEL, no qual o diálogo seja processo pedagógico e não luta pelo direito de ter voz.

Se nos apoiarmos no modo como Freire fundamentou a participação a partir dos Conselhos, falta criar uma instância intermediária da SECEL, partindo da proximidade com a localidade dos Conselhos para encontros regionais mais constantes entre os Conselhos, como propôs os CRECEs na administração da educação do Município de São Paulo no ano de 1989, e também a própria SECEL, durante a construção do

Primeiro Congresso de Educação Popular, ao desenvolver plenárias regionais prévias às discussões que aconteceram nas mesas debatedoras propostas no Congresso.

ED 2: O que nos falta é, de repente, um suporte a mais do departamento de educação; de repente, por já ter um processo construído aqui nesta Escola, um processo que funciona, que eu acho que é o mais importante, porque o Conselho, eu vou dizer a visão que a gente tem, é uma coisa que não tem é autonomia. Então, o que eu acho é que o departamento precisaria estar participando destas reuniões, até mesmo gerindo, administrando algumas destas reuniões para que se crie uma comunicação aberta para que até as futuras reivindicações destes pais, ou alguma idéia que eles tenham, que as vezes não depende de nós e sim do departamento, facilitaria ter este contato direto. Aqui, a ATP, eu acredito que poderia ter este contato, até mesmo porque o departamento tem muito acesso a informações de como melhorar este Conselho. É o que eu falo: às vezes, o acesso às informações é um poder tão grande que dinheiro nenhum paga, e é caríssimo, e quem detém as informações logicamente consegue algumas coisas a mais em benefício [próprio]. Então, eu sei que o departamento tem isso e pode procurar experiências em outros lugares, em outros países, por ser o departamento de educação, porque estão para isso, o cargo deles, principalmente a questão da ATP que é o que eu cobro muito que fica muito leva e traz de recado, não estou criticando a ATP, mas a função é mais leva e traz recado do que a função pedagógica.

Deste modo, a participação entre o Conselho de Escola e a SECEL acontece mais por meio de reivindicações e luta e não pelo planejamento de ações em espaços de diálogo e decisões pedagógicas compartilhadas. Assim, soluções que seriam simples de serem encaminhadas acabam sendo burocratizadas pelo processo de luta pelas reivindicações que antecede a efetivação dessas soluções. A diretora da Escola São Vicente relata alguns desses processos, o que nos exemplifica o caminho burocrático para organizar, muitas vezes, questões simples:

D: Desde a ampliação da Escola a gente teve um problema logo de cara, pois iam mandar armários de aço e o Conselho se reuniu junto com a secretaria de educação e disse que não, que tinha que ter armário de madeira. Foi uma coisa que voltou para lá e elas conseguiram. Outra, também, foi a lavanderia, que não tinha no projeto inicial. Começamos a creche sem lavanderia e aí viu-se a necessidade e o Conselho movimentou-se junto à Secretaria para ter: isso também foi uma coisa interessante. Outra coisa é o uniforme; não só o Conselho, mas também a comunidade avaliou que no ano passado a entrega do uniforme foi muito tumultuada. A Escola é pequena, então mandamos à Secretaria de Educação nossas sugestões por escrito e conseguimos mudar algumas coisas, não tudo, mas em algumas coisas. Tem coisa que a gente não tem como mudar. Nós precisamos nos comunicar com a SECEL também em relação ao uniforme para a creche, porque as mochilas para as crianças eram

mochilas de tamanho pequeno, só que para o período integral vem com roupa, vem com um monte de coisa, não cabia. O que o Conselho fez: elas se organizaram, pediram na hora para a gente fazer uma lista, assinaram e pediram para encaminhar para o departamento para ter a troca da mochila e conseguimos trocar. No ano passado, a mobília da *sala de 3 anos* era de mesa e cadeira de plástico; o peso deles já não sustentava mais, porque caia, fazia barulho e nós já tínhamos pedido a troca desde o início do ano de 2006. No final do ano, isso apareceu na avaliação, fez parte do plano anual e as famílias assinaram documento e mandaram para o departamento. Então, você percebe que tem esta coisa da dificuldade de mover uma ação, e as famílias querem uma resposta logo. Então, quando voltaram as aulas o mobiliário já estava trocado. Foi legal. Então, elas vêem o resultado naquela organização que elas têm. Agora, a gente teve na reunião de pais uma das salas que avaliou que são poucos os passeios. Eles querem reunir com o Conselho, agendar uma reunião extraordinária e ir falar com o departamento de educação para ter mais passeios, embora a gente saiba que tem até documento afirmando que será um passeio por ano para cada escola. Elas vão até lá reivindicar mais passeios. Então você vê que, assim, tem uma certa articulação dessa comunidade.

PC 2: (...) tem uma série de ações burocráticas que impedem [a autonomia]. Então, eu acho que tinha que ter autonomia para a Escola resolver algumas questões, inclusive financeiras e administrativas, de verdade; que o diretor teria que ser diretor, de fato, da Escola porque tudo que acontece tem que pedir uma benção para o departamento. Então, você fica sempre naquele meio termo: que o professor, a comunidade, o diretor, a ATP a chefia... Então, às vezes, até você conseguir montar alguma coisa, conseguir todo este tramite burocrático, a ação já ficou esvaziada e não só aqui; como eu sou de outra escola, eu percebo lá também. Então, eu acho que precisa ter de fato autonomia para você poder, de verdade, fazer as ações que a escola precisa. A gente não pode trabalhar com questão financeira, não pode trabalhar com verba, não pode fazer um passeio porque não pode contratar nada, então a gente acaba ficando impedido por conta de burocracia.

PP 1: (...) é o que a gente fala muito da gestão democrática. Eu questiono muito. Que gestão democrática é esta que uma escola não tem competência para gerir o seu próprio fundo? E eu não sei se você percebeu, Simone, aqui: ó, falta professor numa sala, a diretoria liga para a Secretaria para ver o que faz; poxa vida, que autonomia tem uma escola desta? Que gestão democrática é esta quando você discute gestão democrática? Você não tem autonomia, você é diretor e tem que ligar para o chefe para saber o que tem que fazer? Então, assim eu comento muito com a diretora: “gente, no dia que tirarem diretor não vai fazer muita falta porque é o tempo inteiro ele se reportando à Secretaria de Educação”. Quer dizer, a Escola não tem autonomia nenhuma. Isso é ruim para a Escola e reflete no Conselho. O Conselho só vai ter autonomia quando a Secretaria da Educação der, se eles derem, porque se partir da Escola; porque, você vê, é um elo: a direção da Escola está vinculada à Secretaria de Educação que não dá autonomia, como que o Conselho que é uma parte deste todo vai ter autonomia? Não tem... não tem autonomia, então não tem como ter autonomia.

Embora exista a queixa de não proximidade da SECEL com o Conselho Escolar, existe também o reconhecimento que essa construção de proximidade entre escola e

comunidade nasceu de uma formação realizada pela própria SECEL, assim como relata a diretora:

D: Não é do dia pra noite. É um trabalho de formiguinha nas mínimas coisas. O grupo tem que estar a fim, entendeu? Porque o grupo daqui, quando a gente chegou [14 anos atrás], tinha pouca participação nas reuniões de pais, o povo não entrava na escola pra entregar o filho na sala de aula, entregava lá fora pegava lá na porta, entendeu? Então, era uma coisa tão, assim, automática que “eu” [familiar] não participava, “eu” [familiar] não vinha, que eu acho que fazia mesmo como uma parede de vidro e aí, aqui pras meninas [professoras e educadoras], como nós viemos com a remoção zerada de professoras. Teve uma outra discussão, uma outra visão, teve a preocupação também nessa época da Secretaria de Educação de falar pra gente olhar pro bairro; não posso desmerecer; tem isso também; teve alguns investimentos: olha que cultura essa comunidade traz pra dentro da escola, que aluno é esse? Isso ajudou. Então, o olhar do professor foi sendo aprimorado. Em mil e novecentos e não sei quanto teve uma formação com o fulano que era da CUT e as nossas mães do Conselho, três mães, porque só tínhamos três vagas, elas trouxeram pra escola, o professor, eu fomos juntos fazer. Então você, assim, tem que ter uma equipe a fim, se você não tiver uma equipe a fim... O trabalho não é difícil, ele é árduo porque você tem que convencer a sua equipe e também convencer sua comunidade. É você, enquanto coordenação, e a sua companheira sozinha no início. Então, eu acho que tem que ter uma proposta, tem que apostar. Aqui, nós apostamos que dava certo, talvez porque a escola era pequena: antes eram duas salinhas, aí ampliamos, entendeu? Então acho que isso também motivou... de você, assim, ter um olhar para aquele aluno que você atende não só para o que eu tenho que fazer em sala de aula, mas também vejo que o departamento, a Secretaria poderia fazer uma outra parte de divulgar. Então, teve o dia da Ação Cidadã aqui na escola. Nós até avisamos lá [na Secretaria de Educação], ninguém veio, não teve uma notinha no jornal.

Ao longo de nossa coleta de dados na Escola, presenciamos um único encontro entre a Escola e a SECEL no espaço da Escola Municipal São Vicente, o qual aconteceu durante a entrega de uniforme e material escolar aos alunos. Foram colocadas faixas na Escola, divulgando o evento e convidando a comunidade a participar. Estavam presentes na Escola a diretora do departamento de Educação, sua equipe e mais alguns vereadores. A diretora do departamento de Educação mostrou o material, fez um discurso sobre a qualidade da educação na cidade e passou a palavra para uma ATP, a qual enfatizou o trabalho de construção coletiva da proposta curricular, ao qual toda a comunidade foi e continua sendo convidada a participar, esclareceu que a comunidade receberia uma versão impressa da proposta curricular por meio da qual poderiam compreender e participar da vida escolar de seus filhos e do modo como a escola desenvolve as propostas pedagógicas.

Até o final de 2007, quando terminamos nossa coleta de dados, a segunda versão impressa da proposta curricular ainda não estava concluída. Este encontro entre SECEL e comunidade foi realizado em todas as escolas com o objetivo de entregar o material escolar comprado pela SECEL. Diante do modo como aconteceu a participação, o caráter pedagógico do encontro parece ter se efetivado no menor grau de participação, de acordo com Bordenave, caracterizado pela circulação de *informações* sobre ações já realizadas.

Uma das professoras entrevistadas (PP 1) afirma que “quando tem distribuição de uniforme o povo vem é aquele ‘auê’, aquela festa, a prefeitura faz toda aquela política pirotécnica, distribui não sei o que, o povo gosta destas coisas, vem ver e vem ajudar também”.

Este tipo de participação poderia tornar-se uma participação fortalecida pela constância de encontros e pelo diálogo pedagógico. Deste modo, a SECEL poderia se aproximar da compreensão da realidade local de cada escola, de cada Conselho Escolar e de cada comunidade a favor de continuar a construção do que iniciou durante a realização dos pré-congressos e da construção da proposta curricular: a escuta qualificada da voz de cada conselheiro, representante do munícipe na sua localidade e o desvelamento de como vem acontecendo a educação em todo o Município.

1.3 Participação em espaços de formação

Durante nossa presença no campo, identificamos três espaços de formação propostos pela SECEL: o *Seminário Estendido*, as *Trocas Metodológicas* e o *Programa Ação Compartilhada*.

A proposta do *Seminário estendido* tem íntima relação com o processo participativo de construção da proposta curricular. Este espaço de formação desenvolveu-se para a equipe de gestão da escola, para os professores, para os educadores e para os agentes administrativos, propondo as temáticas problematizadoras que envolviam reflexão sobre:

1. Como articular os conhecimentos dos alunos e da comunidade com os projetos pedagógicos e quais são os critérios utilizados para seleção dos conteúdos das áreas do conhecimento?
2. Como associar as dimensões epistemológicas e metodológicas com dimensões socioculturais e político-econômicas presentes nas relações entre escolas e comunidade?
3. Como desenvolver, coletivamente, metodologias questionadoras nas diferentes linguagens das áreas do conhecimento: História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte, Corpo e Movimento, Língua Portuguesa e Língua Inglesa?

4. Considerando que as práticas de ensinar e de aprender estão relacionadas, como a escola está avaliando o processo de aprendizagem das crianças, dos jovens e adultos e quais instrumentos estão sendo utilizados? (DIADEMA, 2007b: 07)

Acompanhamos o tema “Educar/Cuidar: Os desafios de ser professor (a) e educador (a) de crianças pequenas”, desenvolvido pela Prof. Dr.^a Sueli Amaral Mello, no qual percebemos grande alinhamento das reflexões apresentadas com a pedagogia freireana e com os objetivos afirmados pela gestão progressista da cidade de Diadema.

Durante a formação, fomos desafiados a pensar sobre nossa prática educativa, sendo chamados ao compromisso ético, político e existencial; do que precisamos saber, o que fazemos e porque o fazemos; o professor deve saber o caminho para conhecer o aluno, o meio onde convive, que propostas de atividades serão mais significativas diante da realidade e como propor estas aprendizagens. Como diz Freire (2006c: 30),

por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [sic] Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

A prof.^a Sueli afirma que nossas ações dizem e constroem muito do que é e do que poderá ser nossa sociedade, afirmando que o conhecimento está a favor da transformação do mundo, é instrumento de luta. Ou compreendemos que se aprende por repetição de modelos e acúmulo de informações na memória, ou compreendemos que aprender exige refletir sobre nossa realidade e construir nosso próprio conhecimento acerca do que vivemos. Dependendo de qual concepção de aprendizagem temos, iremos educar a favor da submissão e da manutenção do mundo como ele está ou, ao contrário, iremos educar para a autonomia, para a liberdade dos sujeitos, para a humanização.

Toda vez que não pensamos sobre nossa prática educativa, o professor faz e os alunos executam. É preciso gerir a sala de aula junto com os alunos. Porém, isso não significa ausência de planejamento, mas, sim, planejar juntos. O professor nunca perde sua função de orientador que lê o processo junto aos seus alunos. (MELLO, 2007)

Diante deste conteúdo reflexivo desenvolvido ao longo da formação, identificamos na proposta a reivindicação e a necessidade de pensarmos sobre nossa prática educativa e, pensando-a, identificarmos nossa compreensão sobre o que é educar e aprender e para que servem os conhecimentos construídos. Deste modo, por meio da

formação e da reflexão críticas, os professores(as) e educadores(as) são convidados a transformar sua prática em *práxis*, comprometida com a consciência sobre nossa posição política frente ao mundo; ou ensinamos para humanizar e transformar, ou ensinamos para a submissão e para a opressão, para manter o mundo como está, promovendo a desigualdade entre seres humanos, que apresentam-se diferentes em sua individualidade, diversos em suas culturas, mas jamais desiguais em sua condição humana.

As *Trocas Metodológicas* também se desenvolveram como espaço de formação apoiado na socialização de boas práticas educativas que acontecem nas escolas municipais. A intenção é de, por meio da socialização dessas práticas, ampliar ainda mais um trabalho pedagógico de boa qualidade em todo o Município, o que envolve reconhecer a importância da participação nas propostas de aprendizagem e o quanto estão considerando a realidade para se desenvolver como prática educativa significativa.

Cada escola leva para as Trocas Metodológicas o que tem de melhor em sua prática para socializar com as demais escolas. Foi deste modo que a Escola Municipal São Vicente levou o Conselho Escolar para falar sobre a importância desta instância de decisão para alcançar a prioridade da gestão democrática.

Embora esta participação do Conselho Escolar nas Trocas Metodológicas tenha se apresentado como momento de aprendizagem para outras escolas, uma das professoras entrevistadas avalia que a SECEL poderia ter aproveitado melhor esta experiência, ao responder a questão: você acha que existe uma boa comunicação entre o Conselho, a Escola e a Secretaria Municipal de Educação? Você pode relatar alguns exemplos? A professora relatou:

ED 2: No ano passado [2006], até a gente pegou os pais para eles fazerem apresentação nas Trocas Metodológicas e eles foram. Achei importante, mas eu nem vi o departamento, alguém representando, a própria ATP, algum grupo agradecer, porque são nas pequenas ações que você constrói; agradecer, claro, quem teve este papel foi a nossa escola e as de fora: “olha isso contribuiu”, “aqui já funciona”; para que se fortifique, mais é importante o incentivo, você vê, de lá para cá, nem isso, nem eles fazendo apresentação. Foram elogiados? Foram pela própria rede, e olha que é difícil, porque professor é crítico. Depois de um ano para cá, um ano, o que mudou na realidade de algumas escolas? Se são trocas metodológicas, são o quê? Metodologias, coisas que vem dando certo, o que mudou para a rede em si? O que o departamento levou para as pessoas estarem refletindo?

Percebemos na fala da entrevistada novamente a queixa do distanciamento da SECEL frente ao acompanhamento das práticas pedagógicas da Escola e do Conselho. É importante o incentivo para que práticas como essa sejam fortalecidas nesta e também nas outras escolas municipais, compreendendo-a como um momento de provocar o pensar de cada escola sobre como se dá a existência do Conselho Escolar em cada uma das escolas municipais e como poderiam vencer os condicionantes dessa participação para que juntos - escolas, comunidade e conselheiros - possam compartilhar com a SECEL na busca por garantir a prioridade da gestão democrática por meio da partilha de poder entre a SECEL, a equipe escolar e o Conselho de Escola.

Diante da pergunta feita para todo o grupo escolar: Que trabalhos desenvolvidos pelo Conselho você considera mais importantes para a melhoria da Escola? Recebemos a seguinte resposta da diretora:

D: Olha, as reuniões do Conselho, eu acho interessante. Elas participaram de Trocas Metodológicas nos encontros de educação. A participação delas, também, no dia-a-dia da Escola. Acho que é legal elas estarem como coadjuvantes da escola e não só como uma pessoa que vem para assistir. Não é só platéia. Elas têm que dar cor, tanto que a gente percebe, pelo menos eu faço esta leitura de alguns anos para cá, que cada ano o Conselho tem uma cor, tem uma ou outra liderança, tem um trabalho mais efetivo em um ano e em outro já não é tanto. Quer dizer, depende do envolvimento das pessoas e do que elas também têm como conceito de participação. Eu acho que isso faz a diferença.

A partir da nossa compreensão de participação, é interessante envolver o Conselho da Escola Municipal São Vicente para problematizar as realidades encontradas junto aos Conselhos nas outras escolas municipais e procurar desvelar situações de conflito e demais condicionantes para a efetivação do funcionamento do Conselho Escolar em todas elas. Um problema só pode ser superado se o compreendermos em suas causas e seus efeitos entendendo também que não é apenas causa e efeito, mas uma teia complexa de elementos. De qualquer forma, não adianta apenas afirmarmos que as pessoas não participam; é preciso saber porque não participam.

Quanto ao *Programa Ação Compartilhada*, a proposta afirmada pelo Programa é a valorização da vida comunitária. Para tanto, uniram-se a Prefeitura do Município de Diadema, entidades da sociedade civil e a população.

Valorizando a educação popular e a participação da sociedade civil, o programa se estrutura

através da educação popular e planejamento de atividades conjuntas, o Programa contribui na construção de conhecimentos coletivos, incorporando a comunidade na execução de políticas públicas permanentes. Com a participação da sociedade civil na gestão dos espaços públicos por meio dos Conselhos de Compromisso, o Programa atua no combate a violência, analfabetismo e massificação cultural. É o exercício pleno da cidadania participativa. (DIADEMA, s.d.)

Na Escola São Vicente, identificamos a presença do Programa Ação Compartilhada nas ações do contador de histórias, que desenvolveu a *contação* de histórias com as crianças, e também no curso de capacitação para as professoras e educadoras. Além destes momentos, participamos também de um curso de técnicas de bordado em pano de prato, o qual foi uma solicitação de algumas mães de alunos que, no dia e horário planejado, estavam na Escola aprendendo a técnica com uma das professoras do Programa Ação Compartilhada. Ao participar da atividade, não identificamos condicionantes materiais para essa participação, além da necessidade de *tempo livre* das mães participantes, pois os cursos acontecem no espaço escolar, em horários nos quais as crianças estão em aula e, portanto, possibilita um horário livre para as mães aprenderem algo. Outro fator que nos chamou a atenção é o fato de todos os participantes receberem uma apostila com o conteúdo do curso e também o material necessário para a confecção do pano de prato a ser bordado, evitando, assim, que os participantes tenham como pré-requisito dinheiro suficiente para comprar o material necessário.

Além dos cursos na Escola, anualmente o Programa realiza um encontro central com todos os professores e multiplicadores do Programa, voltado para a capacitação dos conselheiros e da comunidade. Os interessados em participar podem inscrever-se em qualquer escola municipal. O encontro anual é amplamente divulgado nas escolas e possui grande interesse por parte da comunidade. Os conselheiros da Escola Municipal São Vicente têm uma tradição de participação neste evento.

Os cursos oferecidos no ano de 2007 totalizaram 520 vagas e abordaram os seguintes temas: Artesanato (120 vagas), Horta comunitária (40 vagas), Agente Comunitário (40 vagas), Biblioteca comunitária (40 vagas), Jornal comunitário (40 vagas), Lazer comunitário (40 vagas), Musicalização (40 vagas), Vigilância à saúde (40 vagas), Cultura da paz (40 vagas), Cultura popular (40 vagas) e Contação de histórias (40 vagas).

A infra-estrutura oferecida para a população destacou-se pela organização, que demonstrava vontade, de fato, de que a comunidade participasse; prova disto é que o evento disponibilizou para os inscritos: certificado do curso, serviço de creche para os pais que vieram acompanhados com seus filhos, alimentação e transporte até os três centros onde se realizaram as oficinas.

O programa Ação Compartilhada teve início em 2002 e seu principal objetivo é multiplicar conhecimento, seja ele popular ou acadêmico: o importante é compartilhar o conhecimento com todos. O programa é instrumento para provocar o diálogo e a união das pessoas da comunidade, das regiões e da cidade de Diadema.

Percebemos por meio do estudo dos documentos, das observações e da escuta durante as formações e entrevistas, que este é um espaço coerente com os princípios de uma proposta político educacional progressista, na qual considera-se a formação não como simples espaço de capacitação técnica, mas como espaço de diálogo, de questionamentos muitas vezes conflituosos, de desvelamento e problematização da realidade, o que não pode acontecer separado de nosso compromisso com uma formação construída para a liberdade dos homens e para a transformação da realidade; uma formação que não seja mais instrumento de domesticação e afirmações pré-deterministas, mas, sim, uma formação que compreenda o homem como programado para aprender, como sujeito de possibilidade que constrói a história e a cultura ao mesmo tempo em que é construído nessa relação de construção do mundo junto a seus pares.

As práticas educativas propostas pela SECEL e pelo governo municipal, considerando ainda seus limites, perseguem uma atuação alicerçada no movimento dialético de ação-reflexão-ação, desenvolvendo a tomada de consciência sobre a realidade e a conscientização, procurando fortalecer o homem na construção de seu auto-conhecimento ao mesmo tempo em que constrói sua compreensão de mundo e seu desejo de transformá-lo num mundo melhor, mais justo e igualitário, onde os homens podem desenvolver-se permanentemente para o *ser mais*.

2. Espaços de participação no âmbito da Escola Municipal São Vicente

Com o mesmo critério de análise, até aqui utilizado, ou seja, espaços de participação, no âmbito da SECEL, analisaremos agora, o *lócus* privilegiado dessa

pesquisa: a Escola Municipal São Vicente, no tocante à participação, em seus espaços de gestão, pedagógico e de formação.

Reiteramos que esses espaços não são estanques e que estão sempre em intercomunicação, pois é possível reconhecer, em cada um deles, as dimensões formativa, pedagógica e de gestão, embora com ênfases diferentes.

2.1 Participação em espaços de gestão

Identificamos no campo de pesquisa, três possibilidades de participação na gestão da Escola: na *secretaria da escola*, no *Conselho de Escola* e na *primeira reunião com a comunidade*, que acontece em todo início de ano letivo para a elaboração do Plano Anual da gestão escolar.

Considerando a participação que se dá nesse espaço: a *secretaria da escola*, identificamos como princípio fundamental para o desenvolvimento de participação a *construção de uma relação* de valorização e proximidade entre equipe escolar, familiares e comunidade.

As observações do ambiente escolar e das relações, assim como o estudo documental do Plano Escolar, foram os primeiros indicadores do modo como se desenvolvia a participação na Escola. Identificamos nas ações observadas grande coerência com o que estava descrito no Plano Escolar, fazendo deste não um documento burocrático, mas também como um documento que descreve e registra o modo como a Escola vem se construindo historicamente na coletividade, afirmando seus princípios norteadores de sua *práxis* e considerando cada um como sujeito construtor da Escola, pública popular e democrática diante das intenções que se apresentam até o momento.

No Plano Escolar, já descrito nesta Dissertação, encontramos grande preocupação com o planejamento de ações que favoreçam a construção de relações entre as pessoas que na Escola convivem. Demonstram isso os registros sobre as pesquisas feitas com a equipe escolar e as prioridades destacadas no Plano Anual, que afirmam a necessidade e a importância da participação, do estudo da realidade e do desenvolvimento de relações humanas baseadas no respeito e na valorização de todos.

Fortalecem, ainda, a construção de relações entre a Escola e a comunidade, afirmada como prioridade no Plano Escolar: a descrição da Escola como “espaço público de direito que deve promover condições de igualdade, garantir estrutura material e o desenvolvimento do trabalho coletivo” (Plano Escolar, 2007: 41), e o desenvolvimento de projetos como: *Vivendo valores na Escola*, *Escola Solidária* e *Aprender a Viver e Conviver Melhor*.

Diante da intencionalidade descrita no Plano Escolar, do nosso acompanhamento das atividades e da abertura para os pais entrarem na Escola e exporem suas preocupações ou contribuições às professoras, às educadoras, à coordenadora e à diretora é que podemos afirmar que essa relação de fato se desenvolve e, em alguns casos, perdura de 14 a 18 anos, dos quais boa parte dessa equipe se encontra na Escola Municipal São Vicente⁷⁵. Este fator também deve ser considerado na construção da Escola e das relações, pois só nos colocamos com grande grau de envolvimento no que consideramos como nosso, com o qual construímos proximidade e identidade, o que não é possível em situações nas quais nos colocamos como de passagem e, por isso, nos mantemos à margem das decisões e das situações de convivência. Conforme afirma uma professora em entrevista durante uma reunião do Conselho Escolar, no caso dos conselheiros(as), essa relação está para além da necessidade de participação, configura-se inclusive como relação pessoal. Constatamos, nesta situação, “que a participação não é somente um instrumento para a solução de problemas mas, sobretudo, uma *necessidade fundamental do ser humano*, como o são a comida, o sono e a saúde”. (Bordenave, 1994:16)

RPC⁷⁶: (...) e esses conselheiros eles, entram tanto na dinâmica e na rotina da Escola que os filhos vão para outra escola e eles continuam vindo. Tem algumas mães que vêm porque sentem a necessidade de estar trabalhando junto com a Escola, independente de ter filhos ou não. Porque aqui faz bem para a própria pessoa: encontra pessoas para conversar, para ajudar a resolver o problema pessoal. Então, elas vêm para ajudar à Escola e se auto-ajudar também com esta dinâmica de participação.

Deste modo, a construção de uma boa relação com base no respeito e no querer bem a todos é foco de reflexões na equipe escolar desde muito tempo. Por isto, encontramos também no Plano Escolar a concepção e os objetivos que regem a relação, que não fica somente no *campo das idéias*, mas é observada na prática pedagógica e rotineira da Escola, desde os mais simples gestos, como, por exemplo: os pais entregarem e receberem as crianças diretamente da professora na porta da sala de aula, tendo contato com toda a Escola, com as demais crianças e com as famílias, proporcionando, assim, os primeiros elementos da relação, a proximidade, a convivência, o respeito e a valorização.

⁷⁵ Vale lembrar que aproximadamente 50% da equipe escolar atuam na Escola Municipal São Vicente há mais de 14 anos.

⁷⁶ RPC significa: representante de professora na reunião de Conselho Escolar.

D: A comunidade entra [na Escola] por qualquer coisa. Viu um cartaz de curso, ela entra pra saber o que é; viu que uma criança caiu e o professor não olhou, ou uma criança subiu no gradil e o guarda não fez nada, ou o guarda deixou acontecer alguma coisa, ou a *perueira* fez alguma coisa lá fora, a mãe vem denunciar aqui dentro; não tem aquela coisa, assim, de não dar nome aos bois, não; elas falam e se precisar fazer por escrito elas fazem, porque a gente fala: “não, tem que falar, tem que dar nome”. Isso eu acho legal porque não é pensar só no meu filho, no meu umbigo, mas é no próximo, porque ou eu pertencia a esta comunidade, ou pertenço, ou vou pertencer. Alguém da minha família vai estar aí. Então, a gente percebe, assim, um carinho da comunidade em geral. Às vezes, de uma forma não muito amistosa, claro, dependendo do problema, mas acho que depende da gente fazer com que isso também seja uma aprendizagem pra pessoa e pra gente também; um exercício, mesmo. Nem sempre a gente pode ouvir só o que a gente quer, só o que é agradável.

A construção desta relação demonstra aos pais e também aos professores que existe abertura para eles exporem seus problemas, suas dúvidas, suas opiniões, suas sugestões, na construção da escola pública. Diante do caráter de valorização e conquista desta relação, a diretora afirma:

D: É um trabalho engraçado porque são surpreendentes as mudanças que você vê nas pessoas: você percebe a troca de postura, de opinião; então, às vezes, até aquela professora que não apostava tanto na parceria lá de início, ela já pensa diferente (...). Eu acho que, assim, disso tudo eu vejo que o que faz a pessoa mudar é você ter o jogo de cintura para conversar, chamar, conversar com calma, explicar; em nenhum momento agredir a pessoa; dar liberdade para ela se expressar. Acho que depende muito da forma como a gente também se coloca, ou na defesa, ou na acusação, mas, assim, é se por no lugar do outro.

Conforme afirma o Plano Escolar (2007: 137), “nosso segredo para uma boa relação é: saber ouvir, respeitar as culturas e trabalhar juntos”. Saber ouvir, respeitar e reconhecer a necessidade de trabalhar juntos afirma uma concepção de escola para o encontro de homens e mulheres, encontro este que não se dá no vazio da palavra, mas na atuação diária desta equipe escolar e na liberdade do diálogo verdadeiro como intermediador e construtor das relações humanas e da realidade.

Somente uma prática coerente com os princípios anunciados pode ser reconhecida como *práxis*, que ao desenvolver-se alicerçada em seu princípio de valorização do humano constrói uma nova realidade, na qual os homens são compreendidos e tratados como sujeitos e não como objetos. Freire afirma que a fé nos homens é pré-requisito para construirmos o verdadeiro diálogo e uma vez desenvolvido

o verdadeiro diálogo, a confiança nasce entre os humanos que se reconhecem como pares.

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não pode gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 2006d: 94)

Foi diante de uma *práxis* coerente que essa escola construiu uma relação com os familiares e comunidade: alicerçada no diálogo, no respeito, na confiança, no amor e na humildade de reconhecerem-se como sujeitos que, organizados, constroem uma escola pública de boa qualidade para as crianças e os adultos que ali convivem.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.
Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.
(Idem, 2006c: 94)

O desenvolvimento e o fortalecimento de uma relação respeitosa e de confiança foram de fundamentais para a construção do *Conselho de Escola* na Escola Municipal São Vicente.

D: O Conselho acaba ajudando à Escola a gestar todas as situações e os eventos da Escola (...). E temos pessoas que já saíram do Conselho da Escola, mas que continuam, por telefone, porque vêm na reunião ou passam para ver como é que está a Escola. A gente percebe que é um movimento que acaba criando vínculos para depois e isso só acontece se tiver a parceria da comunidade com os professores: essa coisa de chamar para reunião, não só mandar o bilhete, divulgar, falar o quanto ajuda o professor. Na realidade, esses pais acabam sendo os olhos da Escola porque vêm muito mais do que uma pessoa só. É a oportunidade que a gente tem de ouvir e ser ouvido, a gente está conseguindo, então, uma escola de qualidade. Então, eu acho que [é] aí onde se começa, na escola municipal a pedir, cobrar, o exercício da cidadania, mesmo antes de uma escola de primeiro ano [Ensino Fundamental I], uma escola diferenciada.

De acordo com Bordenave, a participação por meio do *Conselho de Escola* caracteriza-se como *participação concedida*. Conforme analisamos no capítulo II desta Dissertação, a gestão democrática é princípio da gestão de governo atual de Diadema,

afirmada em grande parte de documentos do Município. Considerando a experiência de Freire como Secretário da Educação do Município de São Paulo, construir Conselhos de Escola atuantes é pré-requisito para o desenvolvimento da democracia que desejamos. É democratizar a gestão na escola pública.

(...) significa compartilhar as decisões com a comunidade escolar, abrir espaço para a livre organização dos estudantes e fornecer recursos financeiros e materiais às escolas para que possam melhor exercer sua autonomia. Significa também implementar a reforma administrativa, contemplando a necessária descentralização e difundir ao público interno e externo informações que permitam o acompanhamento e fiscalização das ações da SME. (SÃO PAULO, 1991: 09)

Afirmando a necessidade de compartilhar as decisões com a comunidade é que o Conselho de Escola estrutura-se em sua norma como espaço de decisão deliberativa, compreendendo seu funcionamento como,

(...) um centro permanente de debate, de articulação entre os vários setores da escola tendo em vista o atendimento das necessidades comuns, e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e dos problemas administrativos e pedagógicos que esta enfrenta. (Idem, 1989b: 27, 28)

Identificamos no Conselho da Escola Municipal São Vicente concordância com estes princípios democráticos que regem a construção do Conselho Escolar, a começar pela afirmação que consta em seu Plano Escolar (2007: 41), onde se afirma:

(...) o Conselho de Escola é instrumento fundamental:
1.Os membros precisam participar e defender pontos de vista com segurança;
2.Espaço informativo que amplia as informações sobre os processos educacionais;
3.Espaço Educativo como prática de reflexão e ação sobre assuntos de interesse de todos e
4.Espaço Organizativo (representação diante do poder e da sociedade, podem expandir para outras ações coletivas).

Exemplifica a atuação do Conselho da Escola Municipal São Vicente, diante dos quatro princípios citados acima, o relato dos conselheiros(as), durante entrevista para compreender o modo como participam da gestão da Escola:

MC 1: A gente ajuda quando tem passeio a gente vai junto, ajuda as crianças [a] ficarem em ordem, conversa, ajuda nas festas, ajuda também nos lanches: são essas coisas que eu já fiz.

MC 2: A gente observa os acontecimentos da Escola durante o ano e, direta ou indiretamente, a gente tenta é participar de uma forma que seja lembrando para poder auxiliar alguma coisa que esteja precisando para aquela atividade, aquele trabalho; e também quando a Escola tem esses cursos que aparecem, essas coisas, a gente que esta aqui pode divulgar, passar para as outras pessoas porque estar sempre na Escola fica mais fácil se informar. Eu estou sempre aqui, então tem muita coisa legal que eu fico sabendo que acontece aqui e isso ajuda também na divulgação e se alguém passa uma informação, assim, um pouco distorcida, a gente esta aí para dar também uma corrigida, caso precise.

MC 4: A gente participa das OPs, quando vemos alguma irregularidade, abrimos o olho da direção para estar corrigindo, por exemplo: com algum guarda que nós não estamos satisfeitas com ele.

MC 4: Ampliação da Escola, a luta pela ampliação da Escola; nós já lutamos para fazer um espaço maior para colocar os brinquedos e livros e a biblioteca, que estamos tentando ainda.

MC 10: As atividades que a gente tem de esportes, capoeira ou dança, alguma outra coisa, a gente tem que estar atrás, tem que estar em cima, porque igual a gente está tentando professora de *Ballet* para Escola, já faz dois anos; dança para os pais e para as mães, à noite, também. Então, quer dizer, é o Conselho que procura, entendeu? Se conhece um professor, procura, pega o telefone.

MC 10: E o Conselho também faz curso de ano em ano no Florestan⁷⁷, para estar colaborando aqui na Escola, para estar passando para [a] comunidade o que aprendemos lá: artesanato, culinária; tem projeto de horta, de biblioteca; tem de lazer comunitário, tem de várias coisas. Em cada um o Conselho faz um tipo de coisa para praticar aqui na Escola.

MC 9: A creche, por exemplo, tanto nós lutamos pela creche: primeiro a ampliação, foi gratificante, parece pouco, mas vai ver a luta; quem tem que falar mais sobre esse assunto são as “veteranas”, porque já vêm de bastante luta que elas acompanharam mais de perto.

MC 3: Os cursos, no geral, têm bastante curso aqui na Escola durante o ano. Teve sábado de curso aqui que foi muito bom: vieram muitas pessoas.

MC 10: A “Escola para Todos”⁷⁸ no sábado também teve; e foi muito bom.

MC 9: Visitas, visitas de creche, também para fazer a seleção, porque ninguém imagina com é feito para conseguir uma vaga. A gente imagina: “eu inscrevo meu filho e eu quero uma vaga”; eu mesma inscrevi meus três filhos e nunca consegui; demorei anos.

D: A “Campanha da Solidariedade” também, entre outras ações como problemas com o guarda [da empresa terceirizada] que a gente conseguiu mudar.

MC 4: Na época de uma cozinheira que saiu e a gente não queria, a gente fez um abaixo assinado para ela voltar para essa Escola e conseguimos ela de volta. Meu filho lembra da comida que ela fazia até hoje. Teve uma vez também que a gente fez um abaixo assinado

⁷⁷ Florestan Fernandes: escola profissionalizante do Município onde ocorreu o encontro anual do programa Ação Compartilhada.

⁷⁸ Programa da Secretaria de Educação que acontece em todas as escolas, levando cursos e serviços solicitados pela comunidade.

para a retirada de um motorista que dirigia perigosamente nos passeios.

Quanto aos processos de decisão que ocorrem entre equipe escolar e Conselho de Escola durante as reuniões de Conselho nas quais participamos, identificamos um grau de *Co-gestão*, justificado pela partilha de poder entre conselheiros(as) e equipe escolar na tomada de decisões, processo este que acontece mediado pela problematização e pelo diálogo crítico sobre a situação a se decidir.

Trabalharemos com os quatro critérios apresentados por Lima (2001: 73-80), no tocante à *participação praticada: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação*, para interpretar os meios e os modos de participação do Conselho da Escola São Vicente.

Critério da Democraticidade: o Conselho de Escola assume, diante do modo como problematiza cada situação para o momento de decisão, uma *práxis* coerente com a compreensão do humano como sujeito de decisão, exercitando, deste modo, a partilha de poder e a democratização do espaço de gestão da escola pública.

Identificamos na *práxis* do Conselho da Escola São Vicente momentos de *participação direta*, na qual cada sujeito que convive na Escola é chamado a decidir, por meio do voto, como acontece nas plenárias do OP e ocorreu na escolha do nome da Escola, por exemplo.

Identificamos também a presença da *participação indireta*, por representatividade, que, diante do que observamos, está voltada para os *interesses coletivos*. É o caso, por exemplo, dos conselheiros(as) que decidem, representando os interesses dos familiares dos alunos e da comunidade, assim como também é o caso da diretora e da coordenadora que, ao participarem das reuniões do Conselho Escolar, estão representando a equipe escolar (professoras, educadoras e pessoal operacional).

Tanto na participação *direta* como na *indireta* percebemos condicionantes (Paro, 2004; Camargo, 1997) que dificultam ou facilitam a participação. Embora os condicionantes apresentem-se de modo imbricado, podendo intercomunicar-se, podemos apresentar como *condicionantes institucionais* as dificuldades de organização da própria Escola em proporcionar a infra-estrutura pedagógica para que os professores possam se ausentar da sala de aula a fim de participar das reuniões de Conselho. É exemplo deste condicionante a fala de uma das entrevistadas, repetida por mais três delas:

ED 2: Muitas vezes a gente vê que tem a reunião de Conselho marcada, então muita coisa é: “olha, nós resolvemos isso com o Conselho”, e não necessariamente nós estamos nessa reunião. Como nós temos a nossa Aglutinada [reunião entre as professoras] que elas [mães do Conselho] também não vêm, não interferem. Eu acho que, muitas vezes, eu enquanto professora, não sei o que se passa dentro destas reuniões do Conselho, o que é conversado, se tem reclamação, se não tem, eu não sei. É um grupo independente, que tem as suas ações, que tem os seus objetivos e a direção que tem que resolver. Então, o que acontece: o papel é bem definido. (...) o que há dentro destas reuniões a gente não sabe e também não há uma curiosidade de saber, porque o que ficou resolvido, o que tiver decidido, o que elas acharem que tem que falar, eu acho que para a Escola é tranquilo. A direção é, sim, a ponte entre professoras e Conselho; tem que ser, porque é ela que vai ver o que hoje a gente não tem, o que de repente esta causando conflito, ou, na verdade, o que é bom para a Escola e o que, de repente, é possível para os pais estarem fazendo, porque tudo também tem um limite; e, na verdade, a direção que vai gerir, que vai distribuir, administrar, porque não tem como, de repente, fazer uma reunião com o Conselho e uma reunião com os professores; primeiro, porque nossa carga horária não comportaria e, segundo, porque eu acho que são dois blocos, dois grupos muito distintos, embora tenham alguns objetivos comuns, mas que não daria, acho que não funcionaria.

Como *condicionante ideológico* observamos a crença implícita de que o diretor, em função das próprias atribuições de gestão conferidas ao cargo, é que deve estar envolvido com o Conselho Escolar e também de que participar do Conselho não é necessário, pois, como a escola é mantida pelo governo, ele é quem deve decidir sobre o que pode fazer para a população e, por fim, a dificuldade de frequência e de constância de mesmos conselheiros(as) e em mesmo número a cada reunião de Conselho planejada. Corrobora com essa afirmação tanto o relato anterior quanto o que segue, afirmado por um avô que representava a comunidade, em uma de nossas entrevistas com o Conselho:

RC⁷⁹: Eu acho que muita gente no Conselho vai atrapalhar. Eu acredito assim, porque um pensa uma coisa, outro pensa outra, então vai atrapalhar. O negócio tem que entregar na mão de quem sabe, que já é, já faz parte há muito tempo, por exemplo: essa aqui, essa, aquela [referindo-se à diretora e às professoras]. Agora, mulher que tá só acostumada só a ficar ali, lavando no tanque, vai fazer o quê no Conselho?

Quanto aos *condicionantes político-sociais*, há a dificuldade para reconhecer nas falas dos pais saberes pedagógicos e a dificuldade de compreender as ações dos pais como atuações político-pedagógicas, de exercício da cidadania.

⁷⁹ RC significa: Representante da Comunidade, que participou de entrevista realizada com o Conselho Escolar.

Em alguns momentos constatamos, inclusive, certa contradição na atuação dos membros do Conselho: um grupo de conselheiros(as) mostrou-se mais envolvido com a execução de tarefas - auxiliam nas festas, nos passeios, no trabalho de encapar cadernos -, enquanto outro grupo, em sua maioria, os que são conselheiros(as) há mais tempo, denominados “veteranos”, têm a responsabilidade de elaborar e se envolver com as reivindicações junto à SECEL. Exemplo desta contradição é a fala de uma das entrevistadas que, ao relatar que o Conselho é tarefeiro, afirma também que as reivindicações surtem efeito:

PP 1: Vamos ver, como o Conselho é tarefeiro, então, assim, como ele é mais tarefeiro, então a gente não percebe que ele influa nas decisões pedagógicas; no caso, pedagógicas da Escola; no dia-a-dia, assim, da Escola, é claro que é tarefeiro: ajuda os professores bastante, encapar caderno; é você pediu para ir num passeio vai, as mães vão, agora é como eu te falei, surte o efeito na questão da ampliação da escola (...).

Percebendo esta dificuldade, a diretora relata algumas das ações que realiza na tentativa de aproximar ainda mais professoras, educadoras e conselheiros(as) no reconhecimento da amplitude de suas atuações:

D: (...) a gente tem esse cuidado: de fazer um calendário, de pensar nas ações para a participação delas [conselheiros(as) e comunidade], para elas e por elas, para a Escola, com a Escola. E o que a gente percebe é que, às vezes, têm professores que, quando chegam, não acham normal essa participação, vêem com outros olhos, vêem com dificuldade, não como uma pessoa a ajudar, vê como fator que atrapalha. Então, isso eu acho complicado e sobre isso a gente tem conversado bastante; então, tem pessoas que vem, não se adaptam.

Quanto aos *condicionantes materiais*, para o exercício da democratização por meio da participação no Conselho de Escola, estão: a falta de local para realizar reuniões; a dificuldade de conciliar horários para as reuniões possíveis para a participação de todos; a falta de autonomia frente aos recursos financeiros; e alguns campos de decisão previamente delimitados pelas diretrizes da SECEL. Outro condicionante material importante é o fato de que a participação envolve custo de transporte e exige, muitas vezes, deixar compromissos de trabalho, o que acarreta prejuízo financeiro. Deste modo, quando se é forçado a escolher entre a garantia econômica, a sobrevivência material e a participação na Escola, esta acaba ficando em segundo plano, passando a ser uma atividade que se faz quando se pode. Diante disto, um dos entrevistados, membro do Conselho, relata:

MC 11: (...) é porque é assim mesmo: muita gente fala “poxa, às vezes a diretora pensa que a gente não tem nada para fazer”; muita gente comenta isso: “vocês vão, ficam lá, passam a tarde e faz bichinho, enfeita a Escola, faz tudo, vocês não têm o que fazer?”. Quer dizer, a gente faz porque a gente gosta e a gente quer ajudar, mas muita gente de fora pensa que não. Até na própria casa o marido, às vezes, fala: “você tem tanta coisa para fazer e fica na Escola?”. Quer dizer, a gente faz por prazer, mas precisa realmente de um incentivo, não digo dinheiro, mas alguma coisa que dê mais, assim, que ajude pelo menos para as crianças, entendeu? Porque realmente as pessoas falam, hoje mesmo teve uma mulher que falou para mim: “poxa eles pensam que a gente não tem o que fazer, esse negócio de Conselho”. Não é assim: você vai, você participa, se você pode, se você tem um tempo.

Os condicionantes encontrados para o desenvolvimento da democratização na *participação praticada* e o modo como estão sendo desvelados e problematizados na Escola, buscando a superação de condições que inicialmente mostram-se como *situações-limites*, estão sendo percebidos “não mais como uma ‘fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser’ (...)” (Freire, 2006d: 109).

Critério da Regulamentação: relaciona-se com a estrutura do Conselho de Escola na medida em que investiga o que normatiza o seu funcionamento.

O Conselho da Escola São Vicente possui Regimento o qual institui seu funcionamento e sua composição. Embora a participação no Conselho esteja prevista seguindo uma porcentagem de paridade de membros representantes de cada seguimento, isso não acontece nesse Conselho. Inscrevem-se para participar no Conselho quantos pais, familiares ou membros da comunidade quiserem, o que constitui um grupo com grande número de participantes, com rotatividade e de participação inconstante. O grupo acaba se dividindo nas atuações: os membros do Conselho que estão há mais tempo na Escola acabam assumindo a elaboração de planos, projetos e reivindicações e os membros novos acabam tendo mais interesse pelas atividades de acompanhamento em passeios, organização de festas e auxílio ao professor.

Deste modo, o Conselho apresenta os três tipos de participação que aparecem no Critério de Regulamentação: a *participação formal*, exercida pelos conselheiros que possuem seu nome oficialmente na composição do grupo e de acordo com as normas do Regimento; a *participação não-formal*, onde todos estão inscritos divididos por ações que gostam de realizar, como: orientar os alunos da capoeira, acompanhar passeios etc.; e a *participação informal*, onde a participação é estruturada por regras construídas no próprio grupo diante das necessidades das ações.

Nessa estrutura, a partilha de poder na tomada de decisão não acontece como prevista no Regimento, por direito a voto de cada representação, mas, sim, por meio de um consenso ao qual se chega após dialogar sobre a situação a se decidir, de modo a esgotar todas as dúvidas e encontrar uma solução que seja reconhecida por todos como de atendimento às necessidades de todos.

Se, por um lado, o modo de decidir pode ser também espaço de formação, e de tomada de consciência; de outro, pode se apresentar como atuação perigosa de intimidação, manipulação e convencimento por parte de quem detêm o conhecimento e o poder, diante do modo como funciona o processo de decisão.

Durante a coleta de dados na Escola e com a nossa participação nas reuniões do Conselho, percebemos um clima de colaboração, de aprendizagem no desenvolvimento da consciência crítica sobre o que significa participar do Conselho. No entanto, constatamos também conflitos e cobranças nos diferentes graus de envolvimento de cada um dos membros do Conselho.

Critério de Envolvimento: identificamos, durante a participação nas reuniões e nas entrevistas com o Conselho, os três graus de envolvimento estudados por Lima (2001: 76): a participação *ativa*, a *reservada* e a *passiva*. Percebemos no movimento de diálogo durante as reuniões de Conselho a cobrança, por parte das “veteranas”, de uma atuação mais efetiva, quanto às questões que envolvem reivindicação:

MC 9: Depois que a gente discute os assuntos da reunião, cada uma fica incumbida de fazer algo que ficou determinado. Só que nem sempre funciona, tem que ficar sempre puxando a orelha: “vamos lá”. Para mim, não. Eu vou fazer o que eu me propus!

É não deixar só pra uma pessoa, só para o pessoal da Escola fazer. Tem que participar e ver o que acontece, fazer o que estiver ao nosso alcance também.

MC 10: Isso porque o Conselho sobrecarrega também. Teve ano aí que o Conselho estava muito estressado, acabava sobrando muita coisa para uns e pouca, para outros. Tinha mãe que só queria ir para os passeios, vir para as festas, mas fazer outras coisas mais importantes, nada. Aí sobrava mais para as “veteranas” fazerem as outras coisas; aí foi criando *stress*. Então, eu acho que quando determina: cada um faz uma coisa, fica mais fácil e não pesa para ninguém.

Tem muita gente que mistura: acha que Conselho é só festa e passeio e mais nada. Tem que trabalhar também.

D: Por isso que a gente fala: vem para a reunião para poder garantir a sua participação em festas, eventos, passeios etc.: porque é na reunião que a organização e as decisões acontecem.

A organização do Conselho não é um encontro de pessoas com afinidades direcionadas para a construção da escola democrática. Num primeiro momento, alguns

pais se inscrevem para participar do Conselho mais para estar próximo do filho, para acompanhar durante os passeios e tirar fotos durante as festas.

O envolvimento com o compromisso e a responsabilidade de representar a comunidade e decidir para o coletivo se desenvolve como processo de construção de conhecimento e aprendizagem, o qual é provocado muitas vezes pelos conflitos e pelas cobranças que surgem durante as reuniões de Conselho que, por ser um espaço aberto de participação, para quem chega de primeira vez, interessado em participar da festa junina por um interesse individual de acompanhar seu filho, acaba tomando consciência sobre a importância e a amplitude da atuação do Conselho na construção da escola de boa qualidade para todos. É neste momento que muitas vezes se percebe que os ganhos individuais foram também coletivos e que estes só aconteceram em virtude de muita luta reivindicativa de um grupo estruturado como Conselho Escolar. Exemplo do processo de conscientização que acontece durante a participação no Conselho é a seguinte fala de uma conselheira:

MC 12: (...) quando você está do lado de fora, é uma visão, e quando você está dentro, é outra; e você participar é outra, entendeu? Porque, assim, é..., todo lugar tem dificuldades e não adianta você só querer as coisas, entendeu? Se você também não procurar ajudar na solução, porque aqui é pra todo mundo, não só pro meu filho ou só pra mim, então a gente tem que se ajudar e fazer o melhor. Assim, a visão da gente quando passa lá na rua é uma, quando você vem só trazer seu filho e deixar na mão da professora e vai embora, é outra, e quando você senta pra conversar sobre a situação da Escola perante o governo, as mães e as crianças, é totalmente outra. Então, assim, se você participa, você entende melhor; eu acho que você valoriza as coisas que você começa a ter e começa a pensar se realmente você está ajudando em alguma coisa ou você só está esperando de braço cruzado as coisas acontecerem, entendeu? Aí, cada um tem um pensamento. Eu penso que eu quero ajudar, porque amanhã meu filho vai sair daqui, vai pra outro lugar; então, assim, o máximo que eu possa ajudar aqui para poder cooperar com os pais e com a direção e buscar melhoria, eu estou disposta e acho que todas as mães deveriam fazer parte do Conselho.

Deste modo, poderíamos reconhecer como *ativa* a participação dos conselheiros que se envolvem com as reivindicações para a melhoria da escola pública; como *reservada*, a participação dos membros que ainda estão mais interessados em ajudar na execução de tarefas; e como *passiva*, a participação de quem, mesmo sendo convidado a participar das reuniões e envolver-se, prefere participar apenas julgando o que o Conselho fez. Exemplo deste processo de desenvolvimento dos graus de envolvimento é

o relato de uma das conselheiras, que afirma como vivenciou este processo de conscientização por meio da necessidade de vaga na creche para seu filho:

MC 12: (...) a visão de estar lá fora é diferente. Para participar, é outra. Falar que eu também não passei aqui e eu não falei, não reclamei, quando eu não conseguia vaga na data que eu queria, eu reclamei, só que tem todo um processo até chegar a minha vaga, que eu não sabia. Você entendeu? Porque não é assim eu quero um bolo de chocolate, mas eu não tenho ingredientes, tenho que buscar os ingredientes lá para eu fazer, pôr a mão na massa. Então, é o que eu falei: não pode ficar de braços cruzados, esperando as coisas acontecerem. Então, muitas das mães, às vezes por educação, essas coisas, sem saber, fica lá do lado de fora xingando, mas a partir do momento que ela começa participar, vê as dificuldades, entende que não é só a Escola só para ela, só para o filho dela, que favor é só para família dela, ela vai entender, vai começar... todo mundo tem cabeça, no mundo ninguém é burro, então vai começar a pensar, entender, vê, escuta, entendeu? E vai começar a ter uma visão diferente. Então, para ver se o xingo, a reclamação serve, ela tem que participar.

Diante do desenvolvimento do grau de envolvimento proporcionado pela participação no Conselho, compreendemos que a abertura para participação *não-formal* e *informal*, reconhecidas as suas limitações, acaba, por outro lado, favorecendo que um número cada vez maior de familiares e da comunidade tenha acesso às reuniões do Conselho. A participação de um número cada vez maior de pessoas no Conselho, ainda que apresente a dificuldade de constância e compromisso, acaba fortalecendo a tomada de consciência de um número cada vez maior de familiares sobre a importância do Conselho na escola pública municipal. Outro ponto a se considerar é que esta tomada de consciência inicial pode evoluir para a conscientização e para uma *participação ativa* no Conselho, assim como relatou a entrevistada acima citada.

Critério de Orientação: o Conselho atua nas duas frentes: para realizar os objetivos oficiais e também objetivando construir outros objetivos, dependendo da necessidade dialogada diante do princípio maior, que é o atendimento das necessidades da localidade e de seu coletivo, construindo uma escola e uma educação significativas e reconhecidas pelos sujeitos como de boa qualidade.

Deste modo, podemos citar dois exemplos de participação - um *convergente* e outro *divergente* - assumidos pelo Conselho, diante dos objetivos da política educacional estabelecida pela SECEL:

Exemplo de *participação convergente* é a proximidade entre escola e Conselho, com a comunidade local, investimento da SECEL, inclusive por meio de formações à equipe escolar, na construção da compreensão desta necessidade. Quanto à *participação*

divergente, estão as ações reivindicativas da equipe escolar e do Conselho para conseguir maior grau de autonomia econômica e delimitação de alguns campos de decisão onde a SECEL não precisaria ser consultada, sendo que o Conselho e a equipe escolar teriam autonomia para tomar decisões.

Encerrada a análise desse modo de participar, por meio do envolvimento no Conselho de Escola, cabe ainda analisar a participação na gestão da Escola Municipal São Vicente, por meio da *Primeira Reunião entre a equipe escolar e a comunidade* para a elaboração do Plano Anual da gestão escolar.

Percebemos que, além de se caracterizar em um espaço de decisão pedagógica partilhada com o Conselho e com os familiares dos alunos, essa reunião é também espaço de formação pedagógica, no qual os pais são convidados a pensar sobre o espaço pedagógico escolar por meio das informações que recebem sobre a rotina escolar. O relato de dois conselheiros sobre a reunião de elaboração do Plano Anual exemplifica como estes participam e intervêm na gestão escolar.

MC 10: Uma coisa que eu achei interessante foi no início desse ano que passou no *slide* [data show] mostrando o horário que as crianças entram, saem, mostrar para comunidade e para os pais a hora que as crianças vão escovar os dentes, a hora que está almoçando, a hora que está em sala de aula, achei muito importante esse trabalho de registrar os acontecimentos e divulgar.

MC 2: Eu acho que a gente pode fazer uma estratégia de mapeamento de ações. A gente vê muito isso em filmes, que tudo bem, é filme, mas reúnem todo mundo [equipe] em frente um mural para realizar determinada missão; tem um mapa do país cheio de pontinhos coloridos, quer dizer, transferir essa forma de agir com mapeamento, porque o visual conta muito: a gente ver um cartaz, ler, é diferente. Muitas vezes, a pessoa lê mas não consegue decifrar o que está escrito, mas quando a gente vê imagem a gente tem uma outra maneira de se comunicar. Eu acho que, para a gente poder estar inteirado totalmente das ações do Conselho, é preciso fazer uma coisa assim semelhante o que já foi feito, o que pode ser feito, o que será, para gente ir encontrando respostas para essas perguntas aí, é... se fizer isso, esse planejamento nessa área, vai chegar aonde e porque; então, quer dizer, são em perguntinhas assim que se a gente tiver um plano para responder elas, as coisas vão acontecendo, mesmo com passos de formiguinha, mas não vão parar de acontecer.

Deste modo, o planejamento do Plano Anual de gestão da Escola Municipal São Vicente caracteriza-se também como espaço de formação para a comunidade e para os conselheiros(as) ampliarem sua compreensão sobre o espaço pedagógico, enquanto é também exemplo de como acontece a *co-gestão*, de um espaço que é público e requer a proximidade com as necessidades do local, para assim construir-se como “um centro aberto à comunidade e como uma organização aprendente (...), resgatando também seu

papel da educação como ação cultural emancipatória e o da escola como espaço público transparente e democrático” (Pontual, 2005: 36).

Considerando a abertura para as decisões pedagógicas que envolvem a gestão escolar, notamos ainda o condicionante material de possibilidade de tempo e de horário disponíveis para toda a Escola participar da reunião. O fato de propô-la é, sim, um avanço, mas, como relata uma das entrevistadas, o foco das decisões fica sob a responsabilidade dos representantes dos interesses coletivos da comunidade e de familiares dos alunos, que são os membros oficiais do Conselho Escolar.

PC 1: No começo do ano, os pais se envolvem plenamente no Plano Anual. Realmente participam da construção que geralmente é mais feita indiretamente, mais por pesquisa, por perguntas feitas para os pais: “o que você gostaria?...”. Geralmente, é feita uma primeira reunião para explicar o que é Plano Anual, depois fazemos a pesquisa para saber o que eles gostariam que colocasse, acrescentasse, já que eles também participam, mas ainda é falho esta questão deles estarem presentes nestas reuniões. O Conselho Escolar, geralmente, é que encabeça a participação na construção do plano anual, mas o plano é de livre acesso a toda a comunidade, todos os pais de todos os alunos podem dar sugestão. O resultado desta pesquisa é utilizado para fazer a caracterização da Escola, que consta também no plano anual.

A abertura do espaço de planejamento das decisões pedagógicas que envolvem a gestão retoma a reflexão sobre o quanto a participação desenvolvida na Escola Municipal São Vicente assume a concepção freireana de participação. Longe de ser uma participação somente de execução de tarefas, propõe, de fato, espaços de diálogo e de decisão para um número cada vez maior de sujeitos, sem apresentar como limite a crença na ausência de saber destes, mas compreendendo-os como sujeitos na história da Escola e, portanto, possibilitando-lhes espaço para o seu próprio crescimento crítico, para a sua atuação como sujeitos abertos em constante busca do *ser mais*.

2.2 Participação em espaços pedagógicos

Considerando como espaços pedagógicos as reuniões Pedagógicas e Aglutinadas, as salas de aula, as festas e os passeios, faremos análise de algumas observações sobre o modo de participar nestes espaços.

Identificamos a participação da comunidade, dos conselheiros e dos familiares nas salas de aula, nas festas e nos passeios. Porém, não a identificamos nas reuniões Pedagógicas e Aglutinadas destinadas à formação dos professores. Talvez, este seja mais um motivo para muitas vezes encontrarmos interpretações sobre a participação dos conselheiros e dos familiares somente como *tarefeira*. Nesse espaço pedagógico de

reuniões formativas não há participação dos conselheiros e da comunidade, assim como não há participação dos professores nas reuniões do Conselho. Uma das entrevistadas afirma esta divisão entre participação nas reuniões de Conselho e nas reuniões pedagógicas, compreendendo-a como uma ação “democrática”; afirma que a direção acaba sendo, de fato, a intermediadora desta relação professores e Conselho de Escola, sem um espaço de encontro dos dois grupos.

ED 2: (...) quando cada um tem o seu papel bem definido, você não tem conflito. Então, é uma coisa bem trabalhada: qual é o papel, a que veio, o que devo fazer. Então, não há conflito, nem nós mandamos na Escola, nem eles. Cada um tem o seu papel, cada um tem o seu espaço; eles não são maiores, nem nós somos maiores que eles. Cada um tem o seu lugar e a sua função. Então, há uma integração pacífica, uma integração harmoniosa. É o que eu te disse: no segundo ano nós tivemos algumas coisas complicadas com algumas mães de Conselho e algumas posturas que nós não achamos adequadas e que nos incomodaram, principalmente aqui no integral, da qual nós levamos para a direção, mas não como forma de reclamação ou de que este Conselho terminasse; não! Como uma forma de que se melhorasse e que não acontecesse isso, porque realmente se há um conflito, algum lado irá perder, e a direção, dentro do possível, dentro das medidas com as reuniões, acabou resolvendo. Então é uma coisa que se exerce democraticamente.

Assim como afirma a professora, não percebemos, de fato, conflitos na “integração” entre conselheiros, familiares e comunidade participantes do espaço escolar e as professoras. É, de fato, uma convivência harmoniosa. O que nos chama a atenção é que muitos membros da equipe escolar entrevistados identificam o trabalho do Conselho como *tarefairo*, ignorando a atuação político-pedagógica das reivindicações e ações conseqüentes.

De fato, parte dos conselheiros está mais envolvida com o desenvolvimento de tarefas, mas existe também a atuação político-pedagógica nas elaborações de projetos, inclusive no desenvolvimento de atividades pedagógicas com as crianças: contar uma história; ou mesmo um conselheiro, músico da Orquestra Filarmônica de São Bernardo do Campo, que desenvolve um projeto de música em sala de aula, junto com as crianças e professoras.

Compreendemos que os familiares de alunos, os conselheiros e a comunidade não são professores e não podem substituí-los. Nem é esta a intenção da proposta de construirmos uma escola pública popular e democrática. No entanto, precisamos compreender que a atuação dos pais, dos conselheiros e da comunidade envolve também decisões pedagógicas, o que requer conhecimentos pedagógicos construídos

por experiência ou mesmo diante da formação que acontece no ato de participar do ambiente pedagógico.

A relação direta entre pais e professores parece acontecer mesmo na sala de aula: um espaço de diálogo entre participantes e professores, já que aqueles acabam participando inclusive do desenvolvimento de atividades pedagógicas.

ED 2: (...) eles nos ajudam e, de repente, até mesmo com alguma idéia: “olha, você não acha que seria legal assim e tal, eu vi tal coisa”; coisa que, às vezes, a gente está tão tumultuada, a rotina consome tanto que eles, participando, tendo esta visão, entre aspas, “pedagógica”, participando dos projetos, principalmente coisas que demanda material, questão financeira; e por eles terem este contato conosco e com a comunidade, sejam eles vizinhos, pais, parentes, eles dão este suporte; eu acho que, de repente, pedir para que eles nos ajudem de uma forma mais técnica eu acho que é um pouco mais complicado, porque aí não é só uma questão de participar, demanda estudo, demanda a própria experiência e aí eu acho que neste ponto eles não agregam, não conseguem agregar, até mesmo porque aí, acho, que é exigir um pouco demais.

Embora afirmando que a participação “pedagógica” seja “complicada” diante da necessidade do conhecimento sobre como é que se ensina e como é que se aprende, os conselheiros, os familiares e a comunidade participam das decisões pedagógicas no momento em que reivindicam condições de melhoria da qualidade do ensino, tais como: biblioteca, brinquedoteca, laboratório de informática, cozinha e guarda competentes com as suas funções, entre outras reivindicações já citadas anteriormente, e também por meio da reunião para elencar prioridades do Plano Anual, participação em atividades com as crianças na sala de aula e em desenvolvimento de projetos.

Algum grau de participação técnico-pedagógica sempre há na efetivação da participação e o fato de este espaço estar aberto acaba também se constituindo como espaço de formação pedagógica dos participantes, os quais, de início, podem participar de modo limitado, apenas executando tarefas e podendo também ter ações inadequadas para a aprendizagem das crianças, mas, diante da relação que se estabelece entre participantes, professores e alunos, todos podem aprender. Exemplo do conhecimento técnico que os pais têm é, além das reivindicações, a fala do conselheiro que desenvolve na Escola o projeto de música:

MC 2: Minha experiência... é a primeira vez que eu participo de um grupo assim dentro de uma escola com Conselho e está sendo muito rica esta experiência para mim e pretendo continuar. Sempre quando tiver um tempo, meu serviço permitir, estarei aí, nos próximos anos também e essa minha proposta desse trabalho que eu faço, quero

também continuar independente do meu filho estar ou não na Escola. Quando eu estou me preparando para entrar na sala, eu mentalizo que as crianças, todas elas, têm uma coisa em comum que é, além desta inocência da criança, tem essa curiosidade natural e por coisas diferentes. Eu já estudei que a arte, qualquer tipo de arte, está na essência da criança. Então, é apenas decifrar ou tirar da criança o que ela já sabe intuitivamente, porque, desde uma massinha, lápis de cor, cantar, o som, é uma coisa assim que a criança ela está na fase de expandir o pensamento. Então, nós já fomos crianças. Agora, nós estamos um pouco desgastados como criança [risos], mas, assim, começando a criança está quase que totalmente fresquinha, então é legal trabalhar, não é difícil trabalhar, tem que saber se organizar; só se organizar que não fica difícil.

Encontramos conhecimento sobre o processo educativo na fala deste conselheiro: as afirmações de que as crianças possuem uma curiosidade natural que deve ser aproveitada no momento da aprendizagem, que a expressão por meio de qualquer tipo de arte está na essência da criança, que intuitivamente a criança já possui conhecimentos, que a criança é programada para aprender e que é preciso se organizar para desenvolver atividades pedagógicas com as crianças. Com certeza, a linguagem utilizada por este pai não é “técnica”, se entendermos como “técnica” o mesmo que entende a professora ED2, mas os conceitos que esta fala carrega são conhecimentos sobre o processo educativo: de como é que se ensina e como é que se aprende.

Paro (2004: 52) também afirma que os pais, familiares ou comunidade podem participar do espaço pedagógico de decisão:

Embora não sejam formados em Pedagogia, em Matemática ou Geografia, parece que os pais têm sim conhecimento suficiente para exercer certa fiscalização e contribuir, pelo menos em parte, na tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola. Aqui não parece ser fundamental um conhecimento didático-pedagógico específico e especializado. O pai ou a mãe têm condições de saber que uma sala de 25 alunos é mais produtiva (*ceteris paribus*) do que uma de 40, como é capaz de entender que a falta de merenda atrapalha o desempenho dos alunos em seu dia de aula e a ausência do professor é nociva ao desenvolvimento do currículo escolar. Por outro lado, não se pode exigir que eles participem do que não tem condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo: a execução do pedagógico é atribuição de pessoas, como os professores, adrede preparadas para esse fim.

Assim, o desenvolvimento de projetos realizados por pais participantes requer o cuidado de não deixar como responsabilidade da participação de voluntários o desenvolvimento de conhecimentos sobre música, educação física, artes ou outras disciplinas, muitas vezes retiradas do currículo das escolas sem plausíveis justificativas, quando, por muitas vezes, se deixa a cargo do voluntariado o que é dever do Estado.

No que concerne, ainda, à relação entre professores, conselheiros e comunidade, a diretora afirma:

D: Mas, eu acho que a gente tem desafio nesta parte. Acho que a gente tem que melhorar, não sei como, acho que a gente tem que pensar de uma outra forma a melhoria da participação desta comunidade, quer Conselho, quer pai atuante. Precisamos diminuir, estreitar um pouco este vínculo; até de quem não participa, não participa por quê? O que me faz não participar da Escola? Uma dificuldade que eu sinto, eu não sei porque, é fazer o planejamento anual no mesmo ambiente, com a mãe de Conselho e com o professorado, com a equipe, nós já tentamos e, assim, não fluiu legal. Será que os entraves maiores não estão no que eu Escola, tenho que ensinar, do que eu comunidade espero que a escola ensine?

A afirmação da diretora deixa claro algumas necessidades de avanço na *participação praticada* na Escola. Saber porque alguns familiares de alunos não participam, superar as dificuldades de aproximação entre familiares de alunos e professores para decidirem juntos sobre o planejamento pedagógico e sondar as expectativas da escola e as expectativas da comunidade sobre o que ensinar na Escola Municipal São Vicente, são problemáticas de formação e gestão da e Escola inter-relacionadas com a construção da democracia participativa.

Diante das dificuldades apresentadas a diretora e a coordenadora pensam em algumas outras ações para aproximar familiares, conselheiros, comunidade e professores nos espaços de decisões pedagógicas:

D: Então, a gente faz essa discussão e até esse trabalho do que a escola ensina, porque, para quê, como, nas reuniões de pais, lá no início do ano. Mas a gente percebe que, num decorrer, há uma mudança, talvez porque a sociedade cobre essa função da escola e o professor também se cobra, e eu acho que aí a gente não consegue casar as coisas, tanto que pro ano que vem eu e a coordenadora, a gente já está pensando de outra forma, que o pai que venha pra escola numa primeira reunião de pais ele receba uma “cartilha” de mostrar o trabalho desta Escola, como ela funciona, falta, médico (...) Porque são problemas rotineiros, diários, que dão um entrave, entendeu? Por quê é legal ter a hora da conversa? Que o pai entende que é legal, mas pra que serve? Por que tem que ter a hora do parque? A brincadeira, a hora da atividade, a hora do conto, o que esse meu aluno de 4 anos vai aprender? Porque eu acho que ele vai à escola só pra brincar. Mas a gente já está elaborando diferente, uma “revistinha” onde tenha os objetivos, conteúdos que vão ser trabalhados com quatro, com cinco e com seis anos.

A participação dos pais nos espaços de decisão pedagógica é fundamental para construirmos uma escola pública popular e democrática. No entanto, para não

perdermos a concepção que alicerça essa participação é preciso ter cuidado para não fazermos dos sujeitos meros objetos na execução de tarefas que mantenham materialmente a escola pública, pois, além de este ser um dever do governo, a participação que defendemos persegue o objetivo da *práxis*, da conscientização e do *ser mais*, os quais não podem acontecer se deixarmos de compreender o homem como sujeito que pensa sua prática e atua com intencionalidade, a qual pode ir alcançando maiores níveis de consciência até se construir dialeticamente, numa *práxis* comprometida com o aprender e com o desenvolvimento para o *ser mais*.

2.3 Participação em espaços de formação

Encontramos espaços de formação destinados a alunos, a familiares, à comunidade e à equipe escolar: as *reuniões de pais e mestres*, as *reuniões de pais*, mestres e Unidade Básica de Saúde e a própria *atuação no Conselho Escolar* e na participação de cursos, como: aulas de capoeira, cursos do Programa Ação Compartilhada na Escola, cursos do Programa Ação Cidadã e Oficinas de culinária e artesanato, desenvolvidas pela comunidade; todos podem ser considerados espaços de formação.

No caso da participação em cursos, os participantes aprendem uma habilidade de artesanato, culinária ou de desenvolvimento de atividade pedagógica, como é o caso da oficina de *contação* de histórias. Interessante observar como a concepção de formar multiplicadores de conhecimento, assumida pelo Programa Ação Compartilhada, provoca o povo para o movimento de organização coletiva, indispensável para a concepção de construção de conhecimento como instrumento de luta para transformar o mundo e a nossa realidade em uma mais justa e melhor para todos.

Nossa análise abordará a formação proposta nas *reuniões de pais e mestres*, na *reunião de pais, mestres e UBS* e na *atuação do próprio Conselho*.

Acompanhando algumas *reuniões de pais e mestres*, observamos o caráter formativo desse espaço diante de seus objetivos, de sua condução e de sua pauta, alicerçados na informação sobre como é que se ensina e como é que se aprende na Escola Municipal São Vicente. Esse é um espaço de formação que favorece a aproximação de pais e professores no conhecimento do espaço pedagógico. As reuniões são preparadas com fotos do desenvolvimento das atividades, filmagens e relatório informativo sobre as atividades e os objetivos que foram trabalhados com as crianças. Exemplo das intenções formativas que a reunião de pais assume é o relato de duas das entrevistadas:

PP 1: Na reunião passada, nós fizemos uma atividade com fios. Eu trabalho bastante jogo de percurso. Então, a gente fez um jogo de percurso aqui com os pais para mostrar como que a gente trabalha um jogo; é uma brincadeira, mas a gente tem uma intenção; não é o jogo pelo jogo. A gente tem uma intenção pedagógica com aquele jogo e, no caso, os pais jogaram, teve pai que sentiu dificuldade, depois a gente resgatou isso. O jogo é interessante, diante da troca: um está trocando com o outro; quem não sabe, ensina o outro e, aí, eles acharam interessante. Eu acho que foi uma das reuniões mais interessantes que eu tive, porque os pais perceberam isso que o que a gente faz, as brincadeiras, elas têm um cunho pedagógico; que eu não posso dar aula para uma criança de 5, 6 anos do mesmo jeito que eu dou aula para uma de 10, 12, 15, 20, 25, 30 anos; não dá. Então, eles perceberam.

PC 1: A participação dos pais da minha turma nas reuniões é boa. Assim, eles não gostam de reuniões muito longas; você tem que ser sucinta no que você vai falar. Não pode ser uma reunião muito cansativa, demorada, que, aí, eles vão e acabam ficando mais agitados e acabam indo embora, mas se for uma coisa rápida, sucinta, ou você vir para fazer uma oficina legal, muito bem planejada, porque é uma população crítica. Se você ficar demorando muito na reunião, eles vão embora. Às vezes, você trabalha alguma coisa com a criança que dá para você demonstrar para o pai, por exemplo: eu já participei, fiz uma oficina com os pais no dia da família que eu usei a pintura abstrata e eu expliquei para os pais: “olha eles são pequenininhos, eles estão na pré-escola e são pequenos, eles vão aprender a pintar dentro dos espaços, então com a pintura abstrata eles vão aprender as cores,...”, e os pais fizeram as telas com os filhos. Eu achei legal.

O que nos chama a atenção, no relato acima, é o indício de análise sobre a *não-participação voluntária* nas reuniões de pais: “PC 1: (...) vir para fazer uma oficina legal, muito bem planejada, porque é uma população crítica. Se você ficar demorando muito na reunião, eles vão embora (...)”. Diante deste relato, pensamos também em como pode uma população crítica participar de modo *tarefeiro* no Conselho de Escola? Identificamos novamente uma incoerência entre a compreensão da atuação do Conselho como *tarefeira* e da comunidade como atuação crítica.

Quanto ao número de participantes nas reuniões, o grupo entrevistado relatou uma quantidade entre 50% e 90% de pais presentes. Uma das dificuldades, também apresentada pelas entrevistadas, é o fato de que nem sempre a presença é sinal de participação:

PP 2: Nas reuniões de pais, tenho presença sim; agora, participação... aquela participação de dizer, de falar, dar sugestão, são poucos os pais que têm; presença sim; normalmente, uns 70% a 80% das mães, dos pais, famílias comparecem, mas a gente precisa ficar, assim, tirando muito deles porque eles geralmente querem ficar lá quietinho: “como meu filho esta” e acabou.

Embora existam espaços de participação pedagógica planejados na Escola, a aproximação entre conselheiros(as), familiares, comunidade e professores, no que diz respeito à dimensão pedagógica, ainda precisa de aprofundamento.

Não podemos negar que o compromisso político e existencial de dialogar em busca de uma *práxis* de conscientização, apesar das dificuldades, permeia sempre as relações construídas no espaço escolar. Foi deste modo que o grupo se organizou e conseguiu reivindicar e transformar certas situações locais de dificuldade na manutenção da escola pública de boa qualidade para todos. Para isso, a proximidade da relação entre professores, familiares, Conselho e comunidade foi indispensável, principalmente pelo fortalecimento do pensamento crítico e pelo reconhecimento do potencial que temos quando trabalhamos unidos em prol do exercício da cidadania.

ED 1⁸⁰: Eu acredito que, não só aqui, mas o brasileiro precisa exercer a cidadania e nós ainda não sabemos; nós temos dificuldade em exercer esta cidadania. Nós temos uma certa formação. Nós deveríamos ser muito mais; nós não somos; e eu sempre me questiono até que ponto eu estou sendo omissa ou conivente com várias coisas que acontecem, mas eu creio que nós precisamos disso. Até é um trabalho que nós fazemos com a nossa turma: três anos que eu estou com eles, eles são muito críticos e eu acho que a gente tem que passar isso para os pais, eu acho que este é o caminho.

Deste modo, o espaço de formação na reunião de pais e mestres é, também, espaço de convivência das diferentes interpretações e expectativas quanto ao desenvolvimento pedagógico, o que pode fortalecer ainda mais a proximidade e o reconhecimento da atuação cidadã de conselheiros(as), familiares, comunidades e professoras.

Outro espaço de formação para pais e familiares de alunos é a *reunião com a Unidade Básica de Saúde*, que acontece na Escola, em função do desenvolvimento de um projeto com a colaboração das psicólogas do posto de saúde pública próximo da Escola.

Esta é uma reunião de formação para pais e familiares, inicialmente, mas também ajuda a construir uma relação de maior envolvimento entre professores, pais e familiares dos alunos. Intermediado por uma psicóloga, os diálogos que são construídos nesta reunião têm como base a escuta e a reflexão, trazendo elementos de identificação

⁸⁰ ED 1 significa: Educadora entrevistada número 1.

entre os participantes. Interessante reconhecer na fala das entrevistadas a importância desta reunião:

ED 1: A ligação que nós temos com este trabalho com a UBS, se nós conseguirmos que tenha um ano, um ano e meio, para mostrar para estes pais que com a Escola e a família juntas o trabalho vai ser muito melhor, que nós queremos a parceria, nós queremos somar e não dividir, no meu ponto de vista, essa é uma coisa que a gente batalha e muitas vezes a gente desanima, mas seria um ponto muito legal, esta coisa de realmente a família fazer parte, estar aqui, tomar decisões. A gente fala muito de democracia, mas não é fácil você respeitar a opinião do outro, você acatar a decisão do outro; eu adoro isso; às vezes eu vejo as discussões, eu acho muito legal, o pessoal se estressa, eu também me estresso, mas eu vejo que isso tudo é aprendizado. Eu gosto! Eu acho legal de você sentar, de você ouvir as mães, de você ouvir elas e é isso que nós tentamos fazer com o grupo da UBS, ouvir, porque quando ouve a gente fala: “puxa, vida...” uma coisa que a gente se questiona, principalmente eu e a [Márcia⁸¹]: “nós estamos extrapolando? A gente precisa se rever?” Então, eu acredito que se nós conseguirmos isso, para estes pais levarem isso para fora, para outras escolas, que isso é um aprendizado para nós, até para gente se rever, porque eu acho que a gente sempre tem que estar se revendo, sempre, e para a criança e para os pais porque eu acho que isso é fundamental.

PP 1: Tenho três pais que deveriam participar na reunião com a UBS. Nós tivemos que chamá-los, porque nenhum estava vindo. E foi em uma destas reuniões que eu descobri que um dos meninos já estava numa psicóloga, já fazia terapia e ela não falou isso no dia da matrícula. E aí que eu consegui entender porque que ele agia daquela forma; consegui entender um pouco do universo dele, que até então eu não entendia, eu achava que era preguiça pura, chamava a mãe e ela não vinha aí nesta reunião ela veio e me contou e depois disso, você acredita? Depois de uma conversa o menino veio melhorando.

PP 2⁸²: Eu acho que a gente tem que seguir sempre neste caminho, sabe?, buscando sempre a participação deles. Como eu estou aqui há muito tempo, eu acho que todas as sugestões já estão sendo implantadas, que é realmente buscar a participação através destas reuniões de Conselho, das reuniões dos pais, dos pais com a UBS que, assim, eu acho que são super importantes, mas não é fácil porque, assim, a gente não consegue esta participação de um dia para o outro; então, a gente tem que ficar, tem que falar, tem que dizer, aí, numa reunião, não vem ninguém; aí, a gente vai conversa com os pais, na outra reunião vem mais; é aquela coisa crescente; é um processo de construção que vai crescendo pouquinho por ano, um pouquinho, um pouquinho, acho que a gente já avançou bastante, mas ainda tem muito que avançar. Vamos seguindo em frente.

Quando nos aproximamos das pessoas, ouvindo e tentando compreender suas falas, deixamos o julgamento de lado e nos identificamos com suas necessidades e

⁸¹ Como a Educadora utilizou o nome real da professora, e nós não temos a intenção de identificar por nomes reais os nossos entrevistados, utilizamos o pseudônimo *Márcia* para tratar, aqui e agora, da professora mencionada.

⁸² PP 2 significa: Professora do Parcial entrevistada número 2.

dificuldades. É nos reconhecendo como seres humanos que também erram e acertam, conhecem e desconhecem, sentem segurança e insegurança frente ao ato de educar que nos identificamos com os pais e familiares dos alunos e construímos uma nova relação que tem por base a compreensão, o reconhecimento e o ensino-aprendizagem recíproco.

Por meio dessa ação de *reunião com a Unidade Básica de Saúde*, os familiares dos alunos e professoras, a Escola Municipal São Vicente estão investindo na superação de alguns condicionantes que distanciam a proximidade da relação entre pais e familiares dos alunos, como, por exemplo: a crença por parte dos professores de que os pais são leigos e carentes de valores para educar as crianças e, por outro lado, os familiares vencem o medo da escola enquanto ambiente desconhecido e o medo de que, ao falarem suas percepções, seus filhos sofram represálias. (Paro, 2004: 60)

O diálogo verdadeiro que a reunião favorece constrói não só relações mais próximas, mas reconhecimento entre humanos que se unem na busca de um mesmo objetivo: educar para transformar a realidade em outra mais justa e igualitária.

Por fim, identificamos a própria atuação no *Conselho de Escola* como um espaço de formação que estimula a conscientização desejo de *ser mais*, afirmado pelas experiências, mudanças e aprendizagens relatadas pelos conselheiros(as):

MC 4: Acho que, para mim, no meu caso, que sou dona de casa, que fico muito tempo dentro de casa, levantou minha auto-estima. Você, ajudando o próximo, você está se sentindo bem em poder estar ajudando, em poder estar participando, só o fato de você não ficar só em casa, fechada, dentro de casa, já está ajudando.

MC 10: Eu acho que participar aprende coisas novas, se enturma, porque eu era muito tímida, sabe?, tinha muita dificuldade de falar, a diretora tinha que ficar chamando minha atenção para eu abrir a boca. Hoje, não. Hoje eu já falo em público, me exponho mais. Até meu marido achou que eu fiquei mais atenta, mais prestativa em ajudar, assim, outras pessoas, colaborar, eu acho muito importante, eu gostei de participar deste Conselho e já estou aqui há alguns anos. Apesar que meu pequenino está saindo este ano, mas, se precisar de mim no ano que vem aqui, eu estou à disposição da Escola.

MC 1: Eu aprendi muito. Aprendi a crescer, porque no começo eu era bem... tudo era lágrimas, sabe?, mas agora só sorriso (risos).

D: Eu acho que, com o Conselho, eu consegui aprender a ouvir o outro, a entender as pessoas pelo olhar, a ver que meu trabalho só pode acontecer se eu tiver a comunidade junto. Um elo muito forte da comunidade são as pessoas do Conselho, porque são as mais próximas. Essa coisa, assim, de ser o termômetro da escola, é verdade. O Conselho é o termômetro. Então, você sabe, se uma mãe vier falar alguma coisa: “oh, aquele guarda não sei o que...”, é porque não é só ela é a fala de mais gente; então você se sente mais fortalecida. É a mesma coisa com as meninas de apoio, se elas vêem alguma coisa, se elas falam, você pode observar porque o olhar já é diferente do seu, que já é treinado só para algumas coisas. Então, esse olhar e essa

atenção, pra mim, hoje, me vale muito mais do que somente leituras, coisas que eu tenho que seguir, que venham meio que prescrita.

MC 11: O Conselho faz diferença porque ele me faz bem, porque eu estou ajudando, de alguma maneira, não só à Escola, mas alguma criança, alguém. Então, a gente está sempre aprendendo; além de aprender, eu ensino o que eu sei, o que eu faço e estou ajudando outras pessoas, assim, eu não penso só nos meus filhos, tem as outras crianças, (...) eu acho que é interessante todos os pais que puderem participar por causa disso, porque “eu não posso vir hoje”, vai ter uma mãe que vai participar; “ah eu não posso ir na reunião na Câmara”, vai ter outra pessoa. Mas, e se não tiver ninguém? Vai ser só o “prézinho” e não vai ter mais nada, então eu acho que um ajuda o outro.

Nas falas dos pais podemos identificar a conscientização política sobre o ato de participar e a construção de uma escola de boa qualidade para todos, preocupados inclusive com a ampliação da tomada de consciência e de um número cada vez maior de participantes no fortalecimento da organização e da continuidade do processo reivindicatório para a mudança.

A comunicação, por meio do diálogo verdadeiro, o qual não nega o conflito, a escuta e o acolhimento a todos, aparece nas falas dos conselheiros também como instrumento problematizador da prática, objetivando transformá-la em práxis, compreendida como ação-reflexão-ação.

Uma vez envolvidos *ativamente* com a participação, observamos que os participantes assumem também o papel de formadores, ao provocarem o processo reflexivo de cada vez mais sujeitos. Exemplo desta atuação é a fala de uma das conselheiras:

MC 12: (...) é só eu entrar em casa e já falo com meu marido; eu falo com minha mãe; converso com meu filho da Escola, ou procuro fazer ele entender os porquês que eu me preocupo com o amanhã, o que ele vai ser quando for adulto num país que ele está vivendo, entendeu?, assim, a vizinhança, eu converso quando eu tenho tempo. Mas, eu estou sempre preocupada, assim, se as pessoas se unissem mais para buscar melhorias, as coisas seriam melhores, mas, assim, eu levo conversa para todo lugar que eu vou: se eu vou no médico, eu falo se precisa de alguma coisa, ou que eu ouvi aqui, ou que vivi. Então, eu sempre procuro passar porque, assim, a melhor coisa acho que é a comunicação: se eu falo alguma coisa para você que você às vezes tem a sua visão e passa a minha visão também é uma, mas se a sua visão, às vezes, é mais ampla, então eu vou aprender também.

O processo de conscientização e de atuação como formador crítico que provoca a reflexão de outros sujeitos não passou a existir meramente por meio do acaso. São 14 anos de história de luta e processo educativo construído pela equipe escolar e pela diretora. As mudanças podem ser observadas ao longo do processo de participar em

cada um desses anos. Outra atuação que nos mostra como a participação é vivenciada por sujeitos de decisão é o fato dela não se esgotar ao final do vínculo da matrícula dos filhos(as) dos(as) conselheiros(as), sendo, inclusive, levada para as situações de vida e, também, para as novas escolas de seus filhos(as), muitas vezes não mais pertencentes ao governo municipal, mas, sim, ao governo estadual. Os conselheiros(as) passam a multiplicar as concepções e as atuações de uma democracia participativa em outros níveis da sociedade, o que pouco a pouco irá integrando um número cada vez maior de pessoas comprometidas com a construção de uma educação voltada para a liberdade dos sujeitos e para a construção de uma nova realidade, mais significativa e reconhecida por todos que ali convivem.

D: (...) é processo, construção; eu percebo assim: que elas [conselheiras] chegam de uma maneira diferente na escola estadual e percebem as situações de forma diferente, com outro olhar. Então, você tem mãe que vai para uma determinada escola estadual e vem aqui, já fala: “olha, aquela diretora nem me olhou na cara, não ouviu o que eu tinha para dizer, não gostou que eu falei que a telha está rachada lá do pátio, mas a gente vai reunir a comunidade e vai ver”. Então, você vê um movimento diferenciado, porque ela já tem uma história de luta dentro de uma comunidade menor. Ela já teve uma pré-escola de atuação no Conselho.

Assim como afirma Freire (2005), aprendemos a participar, a decidir, a votar, a escolher, a errar e a acertar somente quando lutamos pela liberdade de pensar criticamente a nossa prática e atuar sobre ela, buscando a construção de uma nova realidade objetivada.

Exemplo de como a nossa prática educativa pode ser acolhedora do conflito, compreendido como instrumento de avanço no desenvolvimento da democracia participativa, é o modo como a diretora não tem medo de chamar a todos para refletir e dialogar sobre os conflitos, numa prática educativa que se identifica com *práxis*, na medida em que envolve a todos no movimento dialético de ação-reflexão-ação.

D: (...) [na participação] tem aquela mãe que é participante, atuante, que vem, olha, conversa, ajuda. Então, aí você vê com bons olhos, até mesmo as críticas positivas, mas tem aquela mãe que vem só para atividades pontuais, para olhar aquela criança que é a sua filha; ainda tem isso também, que, aí, não é legal, que aí elas [equipe] pontuam: “olha diretora, aquela mãe para passeio, ela não é legal”. Mas o que a gente faz, a gente não deixa de escalar aquela mãe, a gente faz um trabalho à parte com estas mães que não têm esta vivência, porque isso é uma construção, é um processo. Quando a gente discute, que postura a gente tem que ter no passeio, a gente não está indo para olhar só o seu filho, ou o meu filho, é o coletivo, será que é legal eu

ficar com a sala do meu filho, porque também tem isso, tem mãe que vem e acha que não é legal acompanhar o passeio ou a atividade com a sala do seu filho, porque não vai ser legal, ele não vai aproveitar, ele não vai relaxar. Para as mães mais conscientes, ou que tem um pensamento diferente, elas também fazem esta avaliação. Eu vou, mas eu fico em outro horário, eu fico em outro lugar. Isso eu acho interessante e as meninas, as professoras, se por um motivo ou por outro, ou perde mãe de Conselho durante o ano pro trabalho, mercado de trabalho está aí e a gente tem uma competição desleal, elas se sentem mal: “ahh, mas eu não tenho mãe de Conselho”, “ahh, vai fazer tal coisa, chama a mãe de Conselho”, “mas você arruma duas para mim?”. Assim, esta relação da proximidade também faz com que o professor se empenhe para ter alguma mãe do Conselho ou simpatizante ou atuante, porque de uma forma ou de outra ela vai sentir a falta da parceria. Porque a gente também acaba não tampando o sol com a peneira: “ahh, você não tem nenhuma mãe para te acompanhar? você não tem porquê?”. O que será que leva aquela professora, anos a fio, não ter uma participação da comunidade, como eu estou muito tempo nessa Escola, a gente consegue ter este olhar de mapear: “ahh, aquela lá, ela tem uma participação legal, mas o que ela faz diferente da outra?” Tudo bem, tem casos e casos, mas às vezes você percebe que tem um professor na sua equipe que não tenha simpatia nesta relação com o pai, ou que espanta, ou é a cara feia dele, mas ele nem é tão feio assim no dia-a-dia, mas assusta a mãe. Então, a gente acaba, assim, conversando com este pai, com este professor, que ele que vai ter que cativar a relação.

O espaço do diálogo e da organização coletiva a favor da aprendizagem e da transformação é “lugar de encontro”, onde “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (Freire, 2006d: 93).

No lugar de encontro é que Freire (Ibidem: 84) afirma que “(...) a educação se re-faz constantemente na *práxis*. Para *ser* tem que *estar sendo*”. E para *estar sendo* é necessário compreender-se e ser compreendido como sujeito contextualizado, em sua história de vida, situação sócio-econômica, identidade cultural, identidade ética. Tanto o sujeito que busca o *ser mais* quanto a comunidade, o grupo que o acolhe (o Conselho de Escola, por exemplo), devem estar abertos no sentido de entenderem que a busca é definitivamente dialética justamente porque compreende o sujeito e a comunidade como aprendizes que, constantemente, refletem sobre suas práticas para, novamente, se darem à ação, que será novamente ponto de reflexão entre os sujeitos: é um modo de pensar certo e um modo de se provocar a escola que desejamos pública, popular e democrática, para o quê necessita ser participativa no mais alto nível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (Paulo Freire)

Retomando a pergunta inicial de nossa pesquisa sobre como está sendo concretizada a prática de participação na política de gestão educacional no Município de Diadema, tendo como objetivos: conhecer os meios e modos de participar em diferentes espaços e tempos, buscamos analisar, por meio de um estudo de caso em uma escola, a influência dos referenciais freireanos nas propostas e práticas de participação e identificar os avanços e os limites dessa participação. Podemos afirmar que o processo de participação na Escola Municipal São Vicente se desenvolve num movimento dialético de aprendizagem permanente.

Não nascemos prontos para participar nos processos de decisão, nem compreendemos de imediato que participar é mais do que ajudar na execução de tarefas. A participação que a Escola Municipal São Vicente juntamente com a SECEL propõem é uma participação crítica, que considera e busca o diálogo verdadeiro construído pela problematização da realidade e pela reivindicação das necessidades observadas pelos participantes, sejam eles servidores municipais, conselheiros, familiares de alunos ou membros da comunidade do entorno da Escola. A participação proposta por essa gestão Municipal “implica a participação política das classes populares através de suas

representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer já o programado” (Freire, 2005: 75).

A existência de espaços de decisão que requerem a participação popular – como: as plenárias do OP, as plenárias da Câmara Municipal, os Conselhos Municipais, os Programas de formação e os Conselhos Escolares – são considerados avanços para a construção da democracia participativa na cidade de Diadema. O modo como tais espaços se dão na Escola Municipal São Vicente é por nós reconhecido como avanço, pois, longe de constituírem-se como espaços prontos e acabados com estruturas burocratizadas e inflexíveis, mostram-se como espaços que estão também sendo construídos pelos grupos que lá participam e reivindicam suas necessidades.

O processo de construção da cultura participativa na Escola Municipal São Vicente, inclusive reconhecido pela SECEL, por outras unidades escolares, pela equipe escolar, pelos familiares e pela comunidade, apesar de apresentar condicionantes, não apresenta *situações-limites* intransponíveis. Todos os que convivem na Escola insistem por diferentes meios e modos, com diferentes graus de envolvimento, ser e fazer amanhã melhor do que se é, e se faz hoje. Como diz Paro (2004: 10), identificar a existência de condicionantes na Escola não significa desistir da construção da democracia participativa, mas significa, sim, compreender todos os processos históricos, culturais e sociais nos quais a Escola está envolvida em intercomunicação com as diferentes expectativas dos diferentes grupos sociais que a freqüentam e, por meio da *práxis* dialógica, encontrar caminhos para decidir e construir a nova realidade que se busca: uma escola “(...) pública quanto à destinação, comunitária e democrática quanto à gestão e estatal quanto ao financiamento” (Lima, 2002: 15).

A construção da cultura participativa na Escola Municipal São Vicente se estrutura a partir da proximidade construída entre Escola e comunidade, uma relação definida por Freire (2006e: 47) como uma relação no mundo, com o mundo e totalmente distinta de simples contatos, mas fortalecida pelo respeito e reconhecimento entre os sujeitos; estrutura-se também na abertura da Escola para a presença e para a voz dos familiares de alunos e da comunidade e, por fim, na postura de humildade da gestão desta Escola, reconhecendo que acertamos e erramos quando estamos abertos e temos coragem para aprender e educar.

Encontramos na proposta e na prática da Escola estudada, conceitos freireanos imbricados na trama da participação: *práxis*, *conscientização* e busca pelo *ser mais*, desenvolvidos em diferentes níveis de compreensão ao longo do processo de construção da cultura participativa da Escola.

Diante do eixo central desta pesquisa, a democracia participativa como possibilidade, compreendemos que ela vem se desenvolvendo como processo dialógico, o qual não é isento de limites, de conflitos e também de superações.

Na *práxis* dessa Escola identificamos o movimento dialético de ação-reflexão-ação na prática pedagógica diária, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de Conselho e também nas reuniões de formação. O ato de pensar a prática e dialogar sobre ela, inclusive buscando a resolução de conflitos, foi identificado como movimento permanente do modo de ser da Escola.

Quanto ao desenvolvimento da *conscientização*, encontramos diferentes níveis de atuação e de compreensão sobre a realidade nos diferentes grupos do ambiente escolar (gestores, professores, educadores, pais, familiares, membros do Conselho e comunidade).

Como “a conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (Idem, 2006b: 30), os conflitos apresentados no diálogo diante das diferentes expectativas e compreensões sobre a realidade e a problematização de *situações-limites* foram e são momentos não só de tomada de consciência, mas também um rico momento de formação dialética permanente, que mesmo com opiniões individuais diferentes, decidem a favor do que se apresenta como melhor para todos.

Em momentos de tomada de decisão, afirmamos a importância do diálogo entre a SECEL e a Escola, pois a participação da Secretaria nesses momentos também contribui para problematizar o processo reflexivo, que acaba por constituir-se também em momento de significado fundamental na construção da Escola Municipal São Vicente pública popular e democrática.

A busca pelo *ser mais* é compreendida como vocação dos homens que se dá na existência histórica, na comunhão com seus pares, na tomada de consciência de que somos seres inacabados e históricos que se constroem e constroem a realidade do mundo, na medida em que nossa prática se transforma em *práxis*, por meio de uma educação permanente e dialógica que se dá na *práxis*, no momento de nossa ação-reflexão problematizada e dialogada sobre a realidade, no momento que decidimos, que lutamos por nossa libertação e por nossa humanização (Freire, 2006d: 86-87).

Refletindo sobre o modo de ser da Escola Municipal São Vicente, sob a busca do *ser mais*, constatamos que, a partir da luta pela construção da democracia participativa na Escola São Vicente – que ocorre há 18 anos, construindo-se como processo histórico – e da problematização, do diálogo, da organização coletiva e da aprendizagem propostos em reuniões de Conselho, reuniões de pais e mestres e das reuniões de pais,

mestres e UBS, a Escola compreende os homens como sujeitos que a constroem e forjam a realidade histórico-cultural, na medida em que também se forjam como sujeitos existencialmente programados para aprender, para humanizar-se e para o *ser mais*.

Encontramos na Escola distintas compreensões sobre a participação. Por exemplo, no que se refere à atuação do Conselho, tanto professores como educadores e membros do Conselho dividem-se em compreender a *participação praticada* como um ato político, no qual os sujeitos partilham do poder de decisão frente à gestão da escola pública, por um lado, e, por outro, alguns a compreendem como um ato de execução de tarefas para ajudar os professores, acompanhar os filhos, aprender artesanato etc.

Pensamos que o condicionante da falta de horários para professores participarem das reuniões de Conselho também pode ter contribuído com essa interpretação do Conselho como “tarefeiro”, diante da falta de conhecimento e informações que acabam tendo por conta da não-participação nas reuniões, que é o local onde as problematizações, os diálogos, os conflitos e as decisões acontecem.

Também contribuem com a interpretação do Conselho como “tarefeiro” o fato de que, desconhecendo seu modo de funcionamento nas reuniões, muitas vezes são adotados “chavões pedagógicos” para interpretar nossa realidade, sem na verdade ser feita uma devida apreensão da mesma.

Temos, aqui, um campo aberto a pesquisas posteriores para a compreensão mais aprofundada dos discursos, significados dos gestos, dos atos e das expressões utilizadas pelos sujeitos da construção da escola pública popular e democrática.

Assim como identificamos essas diferentes compreensões sobre a *participação praticada* na escola, identificamos também a preocupação e intencionalidade da diretora em aproximar conselheiros, familiares dos alunos, professores e educadores nos momentos de gestão e de decisão pedagógica da Escola. A diretora estimula também a reflexão sobre a organização de diferentes possibilidades de aproximação, propondo publicações informativas, reuniões de construção do Plano Anual de gestão com todos reunidos e provocando diálogos sobre os conflitos que acontecem na *práxis* diária entre os diferentes grupos.

Pensar a escola como um centro aberto à comunidade e que tem responsabilidade com a transformação social requer também compreendê-la como “como uma organização aprendente (...) resgatando também seu papel da educação como ação cultural emancipatória e o da escola como espaço público transparente e democrático” (Pontual, 2005: 36), problematizando as questões de seu tempo histórico

social, bem como as questões inerentes às relações entre escola e comunidade, entre professores e comunitários.

Ainda, tendo como referência a experiência de Freire, podemos dizer, em resumo, que investir na proximidade SECEL e Conselhos de Escola ainda é um desafio para a gestão educacional da cidade de Diadema.

Acompanhar as ações da SECEL e aprofundar os estudos sobre os condicionantes da participação e também da não-participação são desafios para o prosseguimento de qualquer pesquisa que tenha como objetivo estudar os meios e os modos de participar em Diadema, o que será, ao nosso ver, uma ampliação dos focos da pesquisa que agora apresentamos.

Pode e deve ser retomada, também, uma discussão crítica em torno da participação de ONGs, cooperativas e programas de voluntariado no interior da escola pública, discutindo, inclusive, o papel dos meios midiáticos no incentivo a tais modos de inserção na coisa pública. Isto porque é pública e porque a atuação de tais “movimentos” e “instituições” não pode significar o descuido de governos, do Estado, em relação à coisa pública em favor ou por causa dos investimentos das mencionadas “instituições”.

Finalmente, é possível dizer que esse estudo reforçou a nossa crença na construção da escola democrática pelas mãos de todos exercendo o poder de reflexão e de decisão em prol das necessidades apresentadas no contexto real. Para isso, não existem receitas prontas ou estratégias previamente definidas com tarefas distribuídas e metas a alcançar em tempo determinado. Para nós, o que existem são humanos que, vivendo, interpretam sua realidade criticamente e buscam soluções a partir da sua *práxis* no mundo, fazendo desta sua participação na construção histórica e cultural do mundo.

A construção de uma *escola pública popular e democrática*, para todos e com boa qualidade de ensino, não se faz por decreto nem por mera execução de planos e pacotes pedagógicos. É processo de aprendizagem permanente que considera a singularidade humana e constrói uma nova cultura participativa e democrática.

Essa pesquisa se soma a um conjunto de outras que vêm demonstrando que há avanços na construção das escolas e da sociedade democrática, porém, podem ser encontrados condicionantes que refletem concepções e práticas autoritárias e uma cultura que desvaloriza os conhecimentos de experiência feitos, acreditando ainda que quem não frequentou escola, não pode decidir os caminhos pedagógicos e financeiros da escola de seus filhos. Vencer o limite do pré-conceito de cor, de grau de instrução, de

classe social foi e ainda é um grande desafio para nossas escolas e para nossa sociedade construírem-se como democráticas de fato.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. 68 p.

_____. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004. 128 p.

BORDENAVE, Juan. E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 84 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 164 p.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a. 79 p.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006b. 116 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006c. 148 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006d. 213 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006e. 158 p.

_____. **Pedagogia da esperança**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006f. 245 p.

_____. **À sombra desta mangueira**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006g. 120 p.

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006h. 176 p.

_____. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003. 333 p.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001. 300 p.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7. ed. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

GRACIANI, Maria Estela. Envolvimento comunitário na alfabetização de adultos: mesa debatedora 25. In.: **Congresso popular de educação para todos**. Diadema: SECEL, 2006.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 250 p.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2002. 116 p.

_____. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001. 189 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004. 99 p.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997. 353 p.

MELLO, Sueli Amaral. Educar/cuidar: os desafios de ser professor(a) e educador(a) de crianças pequenas. In.: **Seminário estendido**: proposta curricular em ação. Diadema: SECEL, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. 119 p.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. Educação popular na escola: a atualidade da visão freireana. In: SAUL, Ana M. (org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005. p. 35-39

ROCHA, Selma. Qualidade social da educação: mesa debatedora 6. In.: **Congresso popular de educação para todos**. Diadema: SECEL, 2006.

SAUL, Ana M. **A influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil**. Disponível em: <<http://www.ced.pucsp.br/projetos.php>>. Acesso em: 30 jan. 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 335 p.

SILVA, Antonio F. Gouvêa da. O projeto interdisciplinar via tema gerador: a formação na práxis da reorientação curricular. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire**: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2005. p. 147-162.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004. 86 p.

TOLEDO, Terezinha. Qualidade social da educação: mesa debatedora 6. In.: **Congresso popular de educação para todos**. Diadema: SECEL, 2006.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia**. A práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo: Cortez, 2002. 287 p.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro, 2007. 108 p.

Teses e Dissertações:

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992).** 1997. 370 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. **Desafios pedagógicos na construção de uma relação de parceria entre movimentos populares e o governo municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP, 1989-1992.** 1996. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

Fontes Documentais do Município de São Paulo:

SÃO PAULO. Construindo a educação pública popular. In:____. **Aos que fazem educação conosco em São Paulo.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1989a. p. 3-10. mimeo.

_____. Regimento comum das escolas municipais. In:____. **Aos que fazem educação conosco em São Paulo.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1989b. p. 11-44. mimeo.

_____. **Plano de governo 1989.** Prefeitura do Município de São Paulo, 1989c. 33 p. mimeo.

_____. **Construindo a educação pública popular.** Ano 2. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1990. 31 p.

_____. **Construindo a educação pública popular.** Diretrizes e prioridades para 1991. Ano 3. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1991. p. 9-21.

Fontes Documentais do Município de Diadema:

CADERNO-ATA. **Diadema:** Conselho de Escola da Escola Municipal São Vicente, 2007.

DIADEMA. **História:** movimentos populares em Diadema. Disponível em: <http://www.diadema.sp.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2008.

_____. Esta escola faz história: E. M. São Vicente. **Caderno Diadema faz escola,** SECEL, n. 1, p. 1-33, 2007a.

_____. Proposta Curricular em Ação. **Seminário Estendido.** Diadema: SECEL, 2007b. 33 p.

_____. **Cartilha:** congresso popular de educação para todos. Diadema: SECEL, 2006. 43 p.

_____. **Lei Orgânica do Município.** Diadema, 2005. Disponível em: http://www.cmdiadema.sp.gov.br/index.php?p=leis_exibe&ri=1. Acesso em: 15 out. 2007.

_____. **Proposta curricular para as escolas municipais:** 1ª versão. Diadema: Diário na Escola, 2004. 27 p.

_____. **Orientações para as escolas de período integral.** Diadema: SECEL; Departamento de Educação, 2003. 10 f. mimeo.

_____. **Revista Diadema:** educação em movimento, SECEL, ano I, n. 2, dez. 1996, Diadema. 27 p.

_____. **Ação compartilhada:** uma experiência permanente e coletiva de fazer educação, cultura, esporte, lazer e formação profissional. Diadema: SECEL, [s.d.]. 10 f. mimeo.

PLANO ESCOLAR 2007. **Diadema:** Escola Municipal São Vicente, 2007. 141 f.

PRÉ-CONGRESSOS DE EDUCAÇÃO DE DIADEMA. Carta dos pré-congressos de educação do Município de Diadema. In.: **Congresso popular de educação para todos.** Diadema: SECEL, 2006. 2 f. mimeo.

Outras fontes documentais e legislativas:

INSTITUTO BRASIL VOLUNTÁRIO. **Faça parte na Educação:** selo escola solidária. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br/>. Acesso em 19 abr. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE. Decreto Estadual n. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Reorganização de Parceria Educação do Estado-Municípios para atendimento do Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 106, n. 33, 17 fev. 1996.

SENADO. **CPI dos Títulos Públicos:** relatório final. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/relatorios/cpi/titulospublicos/cap-i.htm>. Acesso em 19 abr. 2008.

APÊNDICE 1 – FOTOS DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO VICENTE

Foto 1



A porta de entrada da Escola e suas informações.

Foto 2



Cartaz convidando os pais para participarem das atividades artesanais do Dia da Ação Cidadã.

Foto 3



Cartaz informando horários de atendimento, eventos na Escola e período de inscrições.

Foto 4



Adentrando a Escola: o refeitório.

Foto 5



Foto ampliada do Mural de Informações, contendo fotos e informações sobre a história do Conselho de Escola nesta unidade escolar.

Este Mural foi utilizado durante o ano para aniversariantes, exposição dos trabalhos das crianças, como por exemplo: as atividades sobre a eleição do novo nome da escola, outras datas comemorativas, exposição do projeto para eleição de coordenadora.

Foto 6



O espaço das salas de aula que atendem as crianças do horário parcial.

Foto 7



Sala de aula de atendimento à creche.

Foto 8



Curso de bordado em pano de prato, oferecido pelo Programa Ação Compartilhada, desenvolvido na Escola.

Foto 9



Curso de bordado em pano de prato, oferecido pelo Programa Ação Compartilhada, desenvolvido na Escola.

Foto 10



Curso de pintura oferecido pelas professoras multiplicadoras no Dia da Ação Cidadã.

Foto 11



Curso de confecção de cachecol com tear nos dedos.

Foto 12



Demonstradores de cosméticos de empresa localizada na cidade: curso de embelezamento.

APÊNDICE 2 – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevistas com Conselho de Escola:

Grupo I: 2 professoras + 1 coordenadora + 1 diretora + 2 representantes da Comunidade + 2 Membros Do Conselho.

Grupo II: 10 Membros do Conselho e diretora.

1. a. O que vocês fazem aqui no Conselho?
b. Como é que vocês chegam até aqui?
c. Depois das reuniões de Conselho, o que acontece?
d. Que responsabilidades vocês têm?
2. Vocês acreditam que o trabalho desenvolvido pelo Conselho tem melhorado a Escola? Vocês podem relatar alguns exemplos?
3. Vocês sentem que as decisões tomadas no Conselho são consideradas nas ações da escola? E nas ações da Secretaria Municipal de Educação? Vocês podem relatar alguns exemplos?
4. Vocês acham que a participação no Conselho de Escola ajuda vocês em alguma coisa? Em quê?
5. Vocês discutem os assuntos do Conselho com outras pessoas? Quando, como e por quê?
6. Quais sugestões vocês têm a dar para melhorar a participação na escola?

Entrevistas com as Professoras e Educadoras:

2 professoras do horário parcial + 2 professoras da creche + 2 educadoras.

1. Você considera importante a existência do Conselho de Escola? Por quê?
2. Que trabalhos desenvolvidos pelo Conselho você considera mais importantes para a melhoria da Escola? Por quê?
3. Você acha que existe uma boa comunicação entre o Conselho, a Escola e a Secretaria Municipal de Educação? Você pode relatar alguns exemplos?
4. Você considera que os pais (familiares) e a comunidade que não integram o Conselho de Escola participam da mesma forma nas atividades do cotidiano escolar?
5. Você sente que as decisões tomadas no Conselho são consideradas nas ações da Escola? E nas ações da Secretaria Municipal de Educação? Você pode relatar alguns exemplos?
6. Como tem sido a relação entre as professoras e educadoras e as mães que freqüentam a escola?
7. Que sugestões você tem a dar para melhorar a participação na Escola?

Entrevista com a Diretora e Coordenadora:

1. Você considera importante a existência do Conselho de Escola para dirigir a Escola? Por quê?
2. Que trabalhos desenvolvidos pelo Conselho você considera mais importantes para a melhoria da Escola? Por quê?
3. Você acha que existe uma boa comunicação entre o Conselho, a Escola e a Secretaria Municipal de Educação? Você pode nos dar alguns exemplos?
4. Você considera que os pais (familiares) e comunidade que não integram o Conselho Escolar participam da mesma forma nas atividades do cotidiano escolar?
5. Você sente que as decisões tomadas no Conselho são consideradas nas ações da equipe escolar? E nas ações da Secretaria Municipal de Educação? Você pode relatar alguns exemplos?
6. Como tem sido a relação entre equipe escolar e as mães que freqüentam a escola?
7. Que sugestões você tem a dar para melhorar a participação na escola?

ANEXO – MAPA DE DIADEMA

