

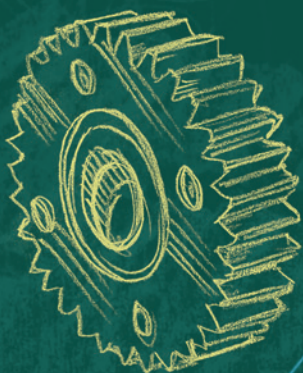


# GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES

desafios, possibilidades e perspectivas



José Wellington Marinho de Aragão  
Ademar Sousa dos Santos  
Josimara Santos Miranda  
José Jackson Reis dos Santos  
Organizadores



ABC



EDUFBA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES**  
**desafios, possibilidades e perspectivas**

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL  
Dilma Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Fernando Haddad

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

DIRETORIA DE FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL  
E GESTÃO EDUCACIONAL (DFIGE)  
Maria Luíza Martins Alessio

PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA  
Manuelita Falcão Brito

PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITAÇÃO DE  
CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO  
(PRÓ-CONSELHO)  
Clélia Brandão Alvarenga Craveiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

REITORA  
Dora Leal Rosa

VICE-REITOR  
Luíz Rogério Bastos Leal

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO (PROEXT)  
Dulce Tâmara da R. L. da Silva

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)  
Cleverson Suzart Silva

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I  
Wilson Santos Nascimento

PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO (PPGE)  
José Albertino Carvalho Lordêlo

ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA/UFBA  
José Wellington Marinho de Aragão

CURSO DE FORMAÇÃO EM CONSELHOS ESCOLARES  
2010-2011  
Ademar Sousa Santos  
Josimara Santos Miranda

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA  
Oswaldo Barreto Filho

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA  
Irene Maurício Carzola

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS  
DE EDUCAÇÃO  
Luis Walter de Lima / Ana Luzia de Almeida  
Caldas

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS  
DE EDUCAÇÃO  
Gilvânia da C. Nascimento



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA  
Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL  
Alberto Brum Novaes  
Ângelo Szaniecki Perret Serpa  
Caiuby Alves da Costa  
Charbel Ninõ El-Hani  
Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti  
Evelina de Carvalho Sá Hoisel  
José Teixeira Cavalcante Filho  
Maria Vidal de Negreiros Camargo

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA



UFBA  
**FACED**

escola de gestores  
da educação básica

Pró-conselho Brasil

José Wellington Marinho de Aragão  
Ademar Sousa dos Santos  
Josimara Santos Miranda  
José Jackson Reis dos Santos

ORGANIZADORES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO  
CONTINUADA EM CONSELHOS ESCOLARES**  
**desafios, possibilidades e perspectivas**

Salvador - Bahia  
EDUFBA - FAGED - PPGE  
2012

2012, Autores.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia.

Feito o depósito legal.

#### **CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO**

Lúcia Valeska Sokolowicz

#### **NORMALIZAÇÃO**

Sônia Chagas Vieira

#### **REVISÃO**

José Wellington Marinho de Aragão

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

---

Gestão democrática e formação continuada em Conselhos Escolares :  
desafios, possibilidades e perspectivas / José Wellington Marinho  
de Aragão ... [et al.] (organizadores). – Salvador : Faced-PPGE-UFBA;  
EDUFBA, 2012.  
159 p.

ISBN: 978-85-87876-03-4

ISBN EDUFBA: 978-85-232-0968-1

1. Conselhos de educação. 2. Gestão democrática. 3. Educação e estado.  
4. Democratização da educação. 5. Educação de adultos e estado. I. Aragão,  
José Wellington Marinho de Aragão. II. Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em  
Educação.

CDD 379.1531 – 22. ed.

---

Editora filiada à:



ASOCIACION DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS DE AMERICA  
LATINA Y EL CARIBE



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



Câmara Bahiana do Livro

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DA BAHIA

Rua Barão de Jeremoabo s/n  
Campus de Ondina – 40.170-115  
Salvador – Bahia – Brasil  
Telefax: 0055 (71) 3283-6160/6164  
edufba@ufba.br – www.edufba.ufba.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n  
Campus Canela – 40.110 100  
Salvador – Bahia – Brasil  
Telefax: 0055 (71) 3283 7292/ 7200/ 7262  
diretoria@faced.ufba.br  
<http://www.faced.ufba.br>

Aos profissionais da educação que acreditam,  
defendem (n)a gestão democrática e, principalmente,  
trabalham, no cotidiano escolar, nas suas diversas  
formas colegiadas, na perspectiva de tornar possível  
a prática social da democracia no chão da escola e  
em todos os órgãos dos sistemas de ensino.



E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 136.





# Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>11</b>
 <i>Parte 1 - Autonomia, gestão democrática e avaliação da educação básica pública</i>	
<b>Autonomia na gestão democrática: perspectivas de Paulo Freire e Castoriadis</b>	<b>19</b>
Nilma Margarida de Castro Crusoé, José Jackson Reis dos Santos, Sandra Márcia Campos Pereira, Benedito Gonçalves Eugênio	
<b>O discurso da qualidade da educação no Projeto Nordeste e no Fundescola</b>	<b>31</b>
Sandra Márcia Campos Pereira, Nilma Margarida de Castro Crusoé, José Jackson Reis dos Santos	
<b>Políticas de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil</b>	<b>41</b>
Jurenilda Prado Oliveira, Sheila Cristina Furtado Sales	
 <i>Parte 2 - Formação continuada em EaD de conselheiros da educação básica</i>	
<b>O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares na UFBA: uma análise do percurso – agosto/2010 a maio/2011</b>	<b>69</b>
Ademar Sousa dos Santos, José Wellington Marinho de Aragão, Josimara Santos Miranda	
<b>Formação continuada para conselheiros municipais de educação: a experiência da Bahia, 2010-2011</b>	<b>85</b>
José Wellington Marinho de Aragão, Selma Barros Dalto de Castro, Luciene Souza Santo, Emanuel Alberto Cardoso Monteiro	
<b>Formação continuada <i>on-line</i> de conselhos escolares: uma análise de seus desafios e de suas possibilidades</b>	<b>97</b>
Ademar Sousa dos Santos, Josimara Santos Miranda, José Wellington Marinho de Aragão	
<b>Pesquisa e vivências: relato de experiência do curso de extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares da Universidade Federal da Bahia – UFBA/FACED/EG, Salvador, Bahia</b>	<b>111</b>
Maria Nascirene Lopes Santana, Nilma Margarida de Castro Crusoé, Sarah Teles de Oliveira	

<b>Olhares dos sujeitos da experiência sobre a formação continuada <i>on-line</i> em Conselhos Escolares</b>	<b>125</b>
Adriana Rezende Cruz, Denize Brito Ferreira, Marivone de Oliveira Silva Pimentel, Niuzete Soares Oliveira, José Jackson Reis dos Santos	
<b>O Conselho Escolar, a participação e a aprendizagem cidadã: revelações de um fórum no ciberespaço</b>	<b>135</b>
Maria Adelina Hayne N. Mendes, José Wellington Marinho de Aragão	
<b>Sobre os Autores</b>	<b>155</b>

## Apresentação

A democracia entendida como prática social tem a ver com participação, trabalho coletivo, reunião de ideias, fortalecimento de grupos, tomadas de decisões e compartilhamento de responsabilidades, entre outros. Tomando como referência esses pressupostos e pensando em reunir reflexões sobre atos e ações engendrados nos cotidianos de trabalho – na pesquisa, no ensino e na extensão – o Grupo de Pesquisa Sutil (GPS) Grupo de Pesquisa em Sustentabilidade Educacional e Poder Local, vinculado à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Grupo de Pesquisa – Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais (Gepráxis), do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), construíram conjuntamente este livro com a proposta de se discutir desafios, possibilidades e perspectivas da gestão democrática escolar.

A democratização da escola é um dos grandes desafios da educação na contemporaneidade. Ela deve se desenvolver não apenas no campo formal, por meio de “instrumentos técnicos”, que possibilitam esse tipo de gestão, mas, principalmente, na prática cotidiana dos sujeitos que se envolvem no ato educativo: pais, educandos, professores, funcionários e gestores da escola. Por isso, um dos espaços possíveis para essa atuação, mesmo que na forma representativa, é a constituição do Conselho Escolar, em que há uma participação desses sujeitos na gestão da unidade de ensino, isto é, um processo colegiado, coletivo, em que as decisões e responsabilidades são compartilhadas por todos os segmentos que compõem esse espaço educacional.

No sentido de fomentar essas discussões e, principalmente, efetivação dessas possibilidades democráticas, o Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, oferecido pela Escola de Gestores da Educação Básica Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em parceria com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, teve como objetivo primordial a formação de profissionais da educação fomentadores dessas discussões e práticas nos mais diversos municípios do país e, no caso específico, da Bahia.

Este curso aproximou, assim, os grupos de pesquisa das duas universidades que, por meio de seus profissionais, desenvolveram funções dentro da sua estrutura organizacional, ocupando, dessa forma, papéis de coordenação geral, executiva e adjunta (UFBA) e de tutoria (UESB), promovendo, dessa maneira, um trabalho conjunto entre esses profissionais que estudam, refletem, pesquisam e tencionam ações que possibilitem a construção de espaços democráticos nos cotidianos escolares.

Este livro, pois, está dividido em duas partes: a primeira, *Autonomia, gestão democrática e avaliação da educação básica pública*, composta por quatro capítulos, traz as reflexões dos membros/pesquisadores do Grupo de Pesquisa da UESB, abordando questões sobre democracia, políticas educacionais, qualidade na Educação. No âmbito das políticas, os pesquisadores discutem, na condição de professor e/ou tutor, especialmente, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no estado da Bahia. A seguir, apresentamos as principais discussões de cada capítulo desta primeira parte da obra.

No artigo inicial, intitulado *Autonomia na gestão democrática: perspectivas de Paulo Freire e Castoriadis*, os autores Nilma Margarida de Castro Crusoé, José Jackson Reis dos Santos, Sandra Márcia Campos Pereira e Benedito Gonçalves Eugênio começam por conceituar gestão democrática, anunciando o entendimento de autonomia nesse contexto. Em seguida, apresentam o sentido de autonomia em Paulo Freire e Castoriadis, indicando, nas considerações finais, contribuições desses

autores para a prática de gestão democrática educacional de forma autônoma.

No artigo denominado *O discurso da qualidade da educação no Projeto Nordeste e no Fundescola*, os autores Sandra Márcia Campos Pereira, Nilma Margarida de Castro Crusoé e José Jackson Reis dos Santos analisam, por meio de documentos oficiais, o discurso da qualidade da educação do Banco Mundial e do Governo Brasileiro. Os Projetos analisados, nessa experiência, foram o Projeto Nordeste de Educação e o Fundescola.

O terceiro texto, intitulado *Políticas de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil*, as autoras Jurenilda Prado Oliveira e Sheila Cristina Furtado Sales discutem a educação de jovens e adultos no Brasil, que tem seu percurso marcado por rupturas decorrentes da descontinuidade de políticas públicas voltadas à sua sistematização como possibilidade de educação formal, uma vez que as experiências educacionais propostas para essa modalidade de ensino resultam, principalmente, de iniciativas individuais ou de grupos isolados que provocam/despertam e se somam às iniciativas do Estado.

A segunda parte do livro, denominada *Formação continuada em EaD de conselheiros da educação básica*, composta por cinco artigos com diferentes abordagens analíticas, traz as reflexões dos membros/pesquisadores do Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do PPGE/UFBA, acerca de suas vivências nos cursos de extensão oferecidos pela Escola de Gestores da Educação Básica Pública/Faced-UFBA, relacionados aos conselhos escolares e municipais. Apresentando então a seguinte organização:

No texto, *O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares na UFBA: uma análise do percurso – agosto/2010 a maio/2011*, cuja autoria é de Ademar Sousa dos Santos, José Wellington Marinho de Aragão e Josimara Santos Miranda, os autores fazem uma análise da experiência vivenciada junto ao Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, desenvolvido pela Faced/UFBA e que faz parte das ações da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

José Wellington Marinho de Aragão, Selma Barros Daltro de Castro, Luciene Souza Santos e Emanuel Alberto Cardoso Monteiro, autores do artigo intitulado *Formação continuada para conselheiros municipais de educação: a experiência da Bahia*, apresentam e discutem dados do estudo desenvolvido na Bahia sobre a formação dos conselheiros municipais de educação, tendo como referência a realização de um curso de formação continuada, oferecido pela UFBA, por meio da Escola de Gestores da Educação Básica Pública. O objetivo central do texto foi analisar como o curso contribuiu para o fortalecimento e consolidação dos conselhos municipais de educação.

No texto denominado *Formação Continuada on-line de conselhos escolares: uma análise de seus desafios e de suas possibilidades*, tendo como autores Ademar Sousa dos Santos, Josimara Santos Miranda e José Wellington Marinho de Aragão, os autores analisam os principais desafios e possibilidades de organização do curso de formação continuada em conselhos escolares, no sentido de reduzir índices de evasão e reprovação. Discutem, ainda, as possibilidades de vivência da gestão democrática escolar, tendo como referência a implantação dos conselhos escolares nos sistemas municipais e estadual de educação básica pública.

O texto intitulado *Pesquisa e vivências: relato de experiência do curso de extensão - Formação continuada em Conselhos Escolares da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador, Bahia*, de Maria Nascirene Lopes Santana, Nilma Margarida de Castro Crusóe e Sarah Teles de Oliveira, tem como finalidade apresentar a experiência realizada com participantes do curso de Extensão: Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFBA/FACED/EG em 2010/2011. Os resultados apontam que a escola precisa ser instigada a conhecer e desenvolver uma gestão participativa efetiva, reforçando a relevância do trabalho coletivo.

No artigo *Olhares dos sujeitos da experiência sobre a formação continuada on-line em Conselhos Escolares*, os autores Adriana Rezende Cruz, Denize Brito Ferreira, Marivone de Oliveira Silva Pimentel, Niuzete Soares Oliveira e José Jackson Reis dos Santos, relatam e analisam a experiência pedagógica de participantes do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares, realizado pela UFBA, explicitando,

especialmente, o processo de elaboração e implementação do Projeto de Intervenção em Conselhos Escolares, realizado na Escola Municipal Dr. Joaquim Marques Monteiro, mantida pela Prefeitura Municipal de Jequié.

Por último, temos o texto que faz uma incursão sobre *O Conselho Escolar, a participação e a aprendizagem cidadã: revelações de um fórum no ciberespaço*, dos autores Maria Adelina Hayne N. Mendes e José Wellington Marinho de Aragão, que relatam e analisam a experiência pedagógica vivenciada na execução do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares, realizado pela Escola de Gestores/UFBA, explicitando, especialmente, a participação e a aprendizagem cidadã ensejadas na execução do curso na modalidade EaD, através das práticas interativas suscitadas num Fórum do Ciberespaço no âmbito do curso.

A leitura dos textos anteriormente apresentados explicitará aos leitores que a proposta deste livro envolve, reafirma e defende um diálogo permanente entre pesquisadores acadêmicos, estudiosos da área de educação e profissionais atuantes na educação básica, tanto nas escolas quanto nos órgãos dos respectivos sistemas de ensino da educação básica no Estado da Bahia. Isso porque compreendemos a necessidade de fortalecer, no contexto das escolas públicas baianas e brasileiras, uma relação direta e qualificada, visando a contribuir com o processo ensino-aprendizagem. Os olhares, portanto, neste livro são compartilhados, são situados, são, sobretudo, fundantes nas práticas cotidianas das escolas. Neste sentido, todos os textos foram escritos, envolvendo vários autores: coordenador geral dos cursos de extensão, coordenadores executivos, adjuntos e de turma, bem como tutores e cursistas, objetivando, também, socializar e explicitar a construção da visão coletiva e de participação para o campo da escrita, ou seja, de produção e difusão do conhecimento numa perspectiva de diálogo entre saberes, de complementariedade dos diversos conhecimentos dos sujeitos envolvidos nessa experiência.

Esperamos, assim, que este livro promova outras reflexões sobre a gestão democrática na escola e, também, contribua com os diversos profissionais da educação que acreditam no processo educativo, tendo como princípio essencial a democracia, defendendo-a em seus



cotidianos e trabalhando para construir e manter as possibilidades de democratização da escola.

Por fim, queremos externar o nosso reconhecimento, agradecendo o empenho acadêmico-profissional de todos que se envolveram na realização, pela Escola de Gestores da Educação Básica/Faced-UFBA, dos quatro cursos, na modalidade de educação a distância (EaD), sendo três cursos de extensão e um de especialização. E também ressaltar a importância da parceria interinstitucional estabelecida entre as IES baianas UFBA e UESB, por meio de seus grupos de pesquisa em educação, políticas e gestão com sustentabilidade: *Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Sustentabilidade (GP-SUTIL)*, vinculado a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (PPGE) e o *Grupo de Pesquisa em Gestão, Políticas Públicas e Práxis Educacionais (GEPRÁXIS)* do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH)/ UESB - Vitória da Conquista-BA.

Os Organizadores

*Parte 1*

**Autonomia, gestão  
democrática e avaliação da  
educação básica pública**



# Autonomia na gestão democrática: perspectivas de Paulo Freire e Castoriadis

Nilma Margarida de Castro Crusoé, José Jackson Reis dos Santos,  
Sandra Márcia Campos Pereira, Benedito Gonçalves Eugênio

Neste trabalho, começamos por conceituar gestão democrática e anunciar o entendimento de autonomia nesse contexto. Em seguida, apresentaremos o sentido de autonomia em Freire (1983, 1987, 1996) e Castoriadis (1987a, 1987b). Nas considerações finais, indicamos contribuições desses autores para praticar a gestão democrática educacional de forma autônoma.

A gestão da educação é influenciada pela teoria da administração de empresas, podendo inclusive ser determinada por esta. É neste sentido que os princípios *taylorista* durante muito tempo influenciaram a organização e o funcionamento do sistema educacional, desconsiderando as especificidades da nossa área, separando planejamento e execução, como afirmado por Mendonça (2000). A gestão democrática visa à superação desta concepção.

Segundo Paro (1996, p. 82),

[...] a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social.

Isto não significa que as questões administrativas serão sobrepostas às pedagógicas. A busca pela eficiência e eficácia, apresentadas por

meio dos resultados, ofusca as especificidades da Gestão Educacional e desconsidera as diferenças existentes entre empresa e escola.

Cury (2006), ao buscar a etimologia do termo gestão, afirma que ela está ligada ao diálogo, buscando, no encontro das pessoas, a solução para os conflitos. A gestão é democrática porque se traduz pelo diálogo, pela comunicação e pelo coletivo.

A gestão democrática da educação envolve vários aspectos como pedagógico, administrativo, financeiro, político. Todavia, muitas vezes, é reduzida à escolha da equipe gestora da escola. Não queremos negar a importância da eleição como meio para provimento ao cargo de direção, apenas ressaltamos que democratizar a gestão envolve outros aspectos, além deste, pois, como ratifica Dourado (2003), um diretor escolhido democraticamente não significa que tenha prática democrática.

Conscientes das implicações da gestão democrática, verificamos que a legislação educacional no Brasil reduz sua construção. A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, estabelece a gestão democrática do ensino público. Apesar de reduzir o princípio democrático ao ensino público e de não deixar claro o que envolve, temos avanço ao assegurar este princípio em letra de Lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), ao especificar tal princípio, no artigo 14, limita o envolvimento da comunidade escolar à participação de colegiado e de professores(as) na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) reafirma o já estabelecido. Todavia, na interpretação de Mendonça (2000), a Constituição Federal de 1988, ao generalizar a gestão democrática para todo o ensino público, estabelece este princípio para todos os níveis e modalidades da educação.

Podemos afirmar que, apesar da legislação não contemplar os desejos do setor educacional, possibilita preencher outros espaços não ditos nos documentos, como a eleição para diretor de escola. É necessário entender, como afirma Cabral Neto (1997, p. 188) que “[...] a gestão democrática é um ato político e não administrativo, porque significa deslocar o poder e não apenas a execução”. Para tanto, faz-se

necessário o envolvimento dos sujeitos e a aceitação desses ao novo paradigma de gestão e suas implicações, além da descentralização de poder.

Muitos países, precisando reagir à crise do governo, sobrecarregado a partir do final da década de 1980, vêm mudando o papel do Estado com relação à decisão política e de administração da educação. Assim, Barroso (2003) ratifica que esta mudança transfere poderes e funções da esfera central para a esfera local, assumindo que a escola é um lugar central de gestão, ressaltando a importância da comunidade local como parceira na tomada de decisões.

Na perspectiva de Lück (2006, p. 101), a autonomia no âmbito da gestão pode ser pensada, envolvendo vários fatores, a saber: a) é um processo contraditório; b) é orientada por princípios; c) necessita ampliar o processo decisório; d) é um processo de mão dupla e de interdependência; e) envolve o sentido de heteronomia, complementando o de autonomia; f) implica responsabilização e gestão compartilhada; g) é expressão de cidadania; h) é um processo de articulação entre dimensões macro e micro da gestão educacional; i) associa-se a empreendedorismo; j) corresponde a uma cultura; l) pressupõe trabalho em equipe e superação da divisão de trabalho; m) implica empoderamento. Para a referida autora, o conceito de autonomia envolve quatro dimensões fundamentais: a pedagógica; a administrativa; a financeira; a política. Nessas dimensões há um sentido de autoridade sendo desenvolvido. Em outras palavras, segundo Lück (2006, p. 104),

[...] trata-se de uma autoridade intelectual (capacidade conceitual), política (capacidade de compartilhar poder), social (capacidade de liderar e orientar-se de liderança) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los).

Observamos, desse modo, que a autonomia discutida por Lück (2006) pressupõe a um movimento de construção coletiva, de transformação da escola, de mudança de cultura(s) escolar(es), compartilhamento de responsabilidades, não podendo, como afirma Barroso (2003), ser decretada.

## Autonomia em Paulo Freire

Nessa parte do trabalho, buscamos dialogar com Paulo Freire e sua contribuição na discussão sobre o termo autonomia. Para isso, duas perguntas orientam nosso pensamento: Qual o sentido de autonomia para o autor? Que princípios orientam o desenvolvimento desta autonomia?

O termo autonomia acompanha todo o trabalho de Paulo Freire (1983, 1987, 1996) na área educacional. Para ele, não há possibilidade de constituição do homem e da mulher sem uma das categorias fundantes do próprio ser humano: a autonomia. Constituir-se autonomamente, para o referido autor, significa tornar-se capaz de criticar o próprio pensamento (exercício de reflexividade permanentemente); tornar-se capaz de criticar a própria realidade na qual o ser humano vive; tornar-se capaz de transformar a realidade social, econômica, política, cultural. Utilizando-nos da expressão do próprio autor, diríamos tornar-se capaz de buscar permanente “Ser Mais”, ultrapassando práticas alienadoras, manipuladoras, acríicas. Autonomia, nesse sentido, é um processo de conscientização, pois busca um movimento de tomar consciência de si, sobre si e da própria realidade na qual vive (e de seus condicionamentos e determinantes), bem como ser capaz de atuar sobre ela, reconhecendo suas contradições, para, de forma organizada, transformá-la.

A capacidade de não ser silenciado, a capacidade para dizer a própria palavra. Indubitavelmente esses são sentidos que perpassam o significado de autonomia em Freire. Reside aqui um sentimento de humanização das pessoas, numa prática dialógica, que aceita o conflito e dele se nutre, para melhor ampliar sua autonomia. Inscreve-se aqui um sentimento e a consciência de que somos sujeitos inacabados e este inacabamento nos permite adentrar e vivenciar o processo educativo para nos tornarmos humanos, ética e politicamente comprometidos.

Em Freire, o conceito de autonomia situa-se no movimento de inscrever, na história da humanidade, sua própria história, “nominando-se a si mesmo”, buscando sempre “aprender a dizer a sua palavra”

(FIORI, 1987), de forma existencial, fenomenológica, dialético-hermenêutica, historicizando-se no mundo. Há, em nosso entendimento, uma autonomia do próprio ser humano na busca de “Ser Mais” com os outros (uma consciência e uma prática coletiva, socializadora e socializante).

Na área de Educação, para Freire (1987), a autonomia não é uma categoria apenas do campo da gestão democrática. Esta perpassaria a formação da consciência humana em todos os níveis e modalidades da educação tanto na educação básica quanto na educação superior. E ainda: em outros contextos e instâncias sociais e educacionais não formais e informais. Isto porque, em Freire, verificamos que já partimos para o diálogo com o outro acreditando que ele é um sujeito capaz de pensar, de expor suas ideias, de criticar, de transformar. O ponto de partida para o diálogo autônomo é, portanto, os sujeitos concretos, homens e mulheres em sua dimensão de inteireza que, coletivamente, buscam desenvolver um processo emancipatório, referenciado pela crítica e pela proposição. Não é uma autonomia apenas da crítica (construção de uma consciência epistemológica, criticamente orientada, que ultrapassa o senso comum pedagógico), mas também uma autonomia enraizada na proposição, na ação, na práxis, esta última entendida como ação, reflexão, transformação de si e do mundo. (OLIVEIRA; WESCHENFELDER; SANTOS, 2005)

Nesse sentido, conforme Freire (1987), uma prática emancipatória, defendida pelo autor, requer a construção constante e indissociável da autonomia de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo: educandos(as), professores(as), funcionários(as), equipe gestora, entre outros. Estes passariam assim a colocar a história da educação em suas próprias mãos, elaborando propostas político-pedagógicas, (re)significando currículos, (re)elaborando saberes, tomando para si a própria história de construção da escola democrática e cidadã.

Na perspectiva de Freire (1987), isso não significa delegar para a escola todas as responsabilidades pelo desenvolvimento do processo educativo. Autonomia, para o referido autor, tem a ver, no contexto da gestão democrática, com compartilhamento de responsabilidades, com construção coletiva de saberes, com rigorosidade metódica no



processo de construção de conhecimentos para a vida, com a vida e na própria vida. Nesse viés, vamos caminhando e fazendo a nossa Pedagogia, uma Pedagogia feita e refeita pelos homens e mulheres reais, com base em sua realidade concreta. São homens e mulheres construindo suas próprias práticas, orientadas pelo movimento de (re)significação de si mesmo e do outro, na busca pela sua libertação e emancipação coletiva.

Na abordagem freireana, a autonomia é desenvolvida por meio de princípios como: a) **co-laboração**, no sentido de co-construção coletiva de todas as ações e práticas a serem implementadas no ambiente educativo, tanto no contexto da sala de aula (construção do conhecimento) quanto em outros espaços sócio-educativos; b) **participação** dos sujeitos nas mais variadas formas de gestão da escola, por exemplo: conselho escolar; colegiado; reunião de pais e mães; reuniões de funcionários(as); reuniões de educadores(as); reuniões com órgãos de construção e definição de políticas educacionais (Secretarias de Educação, Diretorias Regionais de Educação, Ministério de Educação); reuniões da comunidade escolar em geral, entre outras; c) **apreensão de saberes referendados nas práticas sociais**, buscando dominar conceitos e/ou conteúdos necessários ao trabalho na realidade cotidiana, adquirindo assim condições de mobilidade social e, ao mesmo tempo, lutando no contexto de vida com ferramentas educacionais capazes de potencializar o processo de libertação, construindo-se, dessa maneira, numa autonomia mobilizadora da “Educação como prática da liberdade”.

De acordo com Freire (1987), a vivência da autonomia no âmbito da educação, especialmente no contexto da gestão democrática, assumiria um *locus* privilegiado, pois possibilitaria que os sujeitos participassem da concepção, da execução e da avaliação das políticas educacionais, sendo, desse modo, capazes de pensar e fazer o processo pedagógico no cotidiano da escola. Uma autonomia que, em momento algum, retira o papel das instâncias governamentais, a exemplo de Secretarias, Diretorias e Ministério da Educação, no âmbito da articulação dos sistemas educacionais e de suas responsabilidades no

tocante aos encaminhamentos necessários para desenvolver e garantir acesso, permanência e aprendizado dos(as) educandos(as).

## Aproximando-nos do conceito de autonomia em Castoriadis

A autonomia na gestão democrática implica descentralização do poder e possibilidade de a escola pensar a si mesma do ponto de vista financeiro, pedagógico e administrativo. Considerando tal possibilidade, questionamos: Como exercer a autonomia da gestão escolar se os professores e professoras estão ligados à lei do outro, ligados ao poder explícito do outro? Como educar para a autonomia se o sujeito está inserido numa sociedade heterônoma? É no âmbito desses questionamentos que Castoriadis discute a autonomia.

A Escola é uma instituição que funciona no contexto de uma sociedade heterônoma, orientada por regras construídas/definidas, de certa forma, por autores/atores sociais que se situam fora do cotidiano dos que a praticam. Ao nos referirmos à sociedade como heterônoma, isso nos impõe pensar em como ela se institui e buscamos em Castoriadis (1987a, p. 241) a seguinte resposta:

Toda sociedade é uma construção, uma constituição, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo. Sua própria identidade nada mais é que esse 'sistema de interpretação', esse mundo que ela cria.

Ao trazer à tona a dimensão criativa da realidade histórico-social, o autor afirma: a) o ser humano, desde o seu nascimento, admite formas de organizações parciais na medida em que, mesmo sendo fruto das significações sociais que já se encontram instituídas pela sociedade, também, institui novas significações sociais porque, na verdade, tais significações são criações históricas e sociais dos sujeitos e, nesse sentido, a sociedade é sempre um vir a ser; b) o tempo é criação aqui referida como: criação autêntica, ontológica e criação de novas formas de viver e atender às necessidades humanas na sua dinamicidade. (CASTORIADIS, 1987a)

A sociedade se institui a partir do instituinte que são criações históricas e sociais – imaginário social – dos sujeitos dentro de um processo social, político e econômico, ou seja, do instituído. O imaginário social são significações instituídas pela sociedade que fornecem sentido para o viver, para o fazer e para realizar coisas. Assim considerada, a sociedade é obra da criação, do imaginário instituinte que se faz e se refaz na e pela sociedade cada vez mais instituída em sua heteronomia. (CASTORIADIS, 1987b)

O papel das significações imaginárias sociais é o de humanização, ou seja, o de fornecer respostas às perguntas que toda sociedade se impõe e sem as quais não haveria mundo humano. As significações imaginárias como criação no domínio social e histórico é o que mantém a sociedade coesa no sentido de que uma civilização, apesar dos conflitos, possui certo ordenamento (normas, valores). Para Castoriadis (1987b, p. 239), elas são imaginárias

[...] porque não correspondem à – e não se esgotam em – referências a elementos “racionais” ou “reais”, e porque são introduzidas por uma criação. E as denomino sociais, pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo.

As significações imaginárias comportam um imaginário social que vai se constituindo no indivíduo no embate entre a clausura (todo ser vivente cria um mundo para si) e a sociedade (psique socializada). Trata-se de um processo de socialização, de constituição do sujeito humano e social. Nesse processo de socialização, parece-nos que há uma “heteronomia instituída” e ao retomarmos uma das questões iniciais “Como educar para a autonomia se o sujeito está inserido numa sociedade heterônoma?”, a redimensionamos nos termos castoriadianos:

[...] qual é a parcela de todo o meu pensamento e de todas as minhas maneiras de ver as coisas e de fazer coisas que não estão condicionadas e co-determinadas, em um grau decisivo, pela estrutura e pelas significações de minha língua materna, pela organização do mundo que essa língua carrega

consgo, pelo meu primeiro ambiente familiar, pela escola, por todos os “faça” e “não faça” com que frequentemente fui assediado, pelos meus amigos, pelas opiniões correntes a meu redor, pelos modos de fazer que me são impostos pelos inumeráveis artefatos que me cercam, e assim por diante. (CASTORIADIS, 1987a, p. 238)

Diante da impossibilidade do não assujeitamento à lei do outro, algumas questões devem ser feitas pelo indivíduo em busca da autonomia: “no plano social: nossas leis são boas? Elas são justas? Que leis devemos fazer? E, no plano individual: o que eu penso é certo? Posso saber se é certo, e como?”. (CASTORIADIS, 1987b, p. 139) Com base nestas questões, entendemos autonomia como sendo possibilidade dos sujeitos pensarem suas próprias leis, questionarem as leis existentes e seus fundamentos, sem restringir-se ao interrogar-se, “mas fazer e instituir”. A autonomia é o agir reflexivo de uma razão que se cria num movimento sem fim, como ao mesmo tempo individual e social. (CASTORIADIS, 1987b, p. 140)

Como exercer a autonomia da gestão escolar se os professores e professoras estão ligados à lei do outro, ligados ao poder do outro? Retomamos essa questão com Castoriadis da seguinte maneira: “Em que sentido um indivíduo pode ser autônomo?”. Nos termos castoriadianos, a resposta a essa pergunta envolve pensar a autonomia considerando duas faces que se complementam. A primeira refere-se à psique do indivíduo que não pode ser eliminada nem reduzida à psique socializada. A psique onde se localizam as pulsões, o inconsciente, é travestida de lucidez e reflexividade que “libera a imaginação radical do ser humano singular, como fonte de criação e alteração” e, assim, a autonomia

[...] é estabelecida entre a instância reflexiva e as outras instâncias psíquicas, como também entre seu presente e a história graças à qual ele se fez tal qual ele é, e pode escapar à servidão da repetição, refletir sobre ele mesmo, sobre as razões de seus pensamentos e sobre os motivos de seus atos, guiado pela intenção do certo e elucidação do seu desejo. (CASTORIADIS, 1987b, p. 140)

A segunda face situa-se no plano social-histórico que condiciona a vivência da liberdade como uma experiência coletiva, pois, para Castoriadis, não há separação entre indivíduo e sociedade. Para o autor, indivíduo é sociedade e sociedade é indivíduo. Isso se dá porque o homem só existe na e pela sociedade e, nesse sentido, há um processo de

[...] interiorização da instituição social sem o que não há indivíduo. Para investir a liberdade e a verdade, é preciso que elas já tenham aparecido como significações imaginárias sociais. (CASTORIADIS, 1987b, p. 142)

Assim, entendemos que a autonomia, para Castoriadis (1987a; 1987b), situa-se na preocupação do indivíduo com o seu destino enquanto sociedade, visando a debater as normas que existem, num exercício de reflexividade, de reflexão lúcida e deliberada. Acreditamos que a instituição da sociedade é estabelecida pela obra humana.

## Considerações finais

A autonomia, no âmbito da Gestão, orienta-se por um sentido de compartilhamento de responsabilidades, visando alcançar um dos mais relevantes objetivos da escola: a aprendizagem de crianças, de adolescentes e de pessoas jovens adultas e idosas, que buscam viver no âmbito da instituição escolar uma dimensão de inteireza do ser humano. Nesse sentido, uma aprendizagem cidadã, emancipatória, diria Freire (1996).

Em seu trabalho, Freire alerta-nos para as possibilidades que temos, mesmo numa sociedade capitalista, de ampliarmos os espaços de construção e vivência da autonomia. Entendida no âmbito de uma construção historicamente situada, esta autonomia não pode se perder em práticas individualistas e competitivas; ao contrário, precisa referendar-se e ser vivenciada de forma coletiva, no grupo de pertença, mantendo sempre como um de seus princípios “a ética universal do ser humano”, como afirma Freire (1996).

Nos termos castoriadianos, pensar a autonomia no campo da gestão democrática Educacional envolve discutir a democracia fora do

poder, fora da dominação ou dentro do poder, dentro da dominação. Tal aspecto reclama o conhecimento dos dispositivos de dominação, como somos dominados por eles e quais as possibilidades de participação e liberdade. Envolve uma educação/pedagogia ligada à política que desenvolva nos sujeitos a capacidade de discutir e refletir sobre as leis do outro na tentativa de formular suas próprias leis. Implica preocupação por parte dos sujeitos com seu destino enquanto sociedade, debatendo sobre as normas/leis que existem no espaço público, realizando reflexões lúcidas deliberadas e a reflexividade como um empreendimento coletivo, pois, se quisermos ser livres, devemos fazer as leis.

No contexto da gestão democrática, especialmente no Brasil, precisamos ficar atentos para as dificuldades de implementação desta autonomia. Somos conhecedores de caminhos e de diferentes formas de construção de Leis, decretos, propostas de reformas educacionais, entre outras. Contudo, entendemos que, mesmo não havendo, muitas vezes, participação ativo-crítica em muitas destas definições sejam legais ou de outra natureza (administrativa, pedagógica, financeira, política), podemos iniciar um movimento (de baixo para cima, dialético) de (re)construção de novas propostas educativas, capazes de modificar a realidade cotidiana e, ao mesmo tempo, de influenciar e alcançar mudanças em outras instâncias educacionais. Se não acreditarmos nessas possibilidades, mesmo diante de vários limites existentes, não faz sentido pensar e buscar a vivência de uma pedagogia emancipatória. E esta, acreditamos, é a nossa luta permanente.

## Referências

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2009.

BRASIL. Lei 10 172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 26 jan. 2009.

CABRAL NETO, Antonio. **A política educacional no Nordeste: discursos, embates e práticas**. Natal: EDUFRN, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. O imaginário: a criação no domínio social-histórico. In: \_\_\_\_\_. **Encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a, p. 233-251.

\_\_\_\_\_. Poder, política, autonomia. In: \_\_\_\_\_. **Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. p. 121-149.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/index.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2006.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. v. 2

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, SP, 2000.

OLIVEIRA, Lorita Maria de; WESCHENFELDER, Maria Helena; SANTOS, José Jackson Reis dos (Org.). **Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação**. Passo Fundo, RS: UPF, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

# O discurso da qualidade da educação no Projeto Nordeste e no Fundescola<sup>1</sup>

Sandra Márcia Campos Pereira, Nilma Margarida de Castro Crusoé,  
José Jackson Reis dos Santos

A questão educacional, no Brasil, na década de 1990 foi o centro de muitas discussões. Entre os vários enfoques dados à educação, chama atenção a presença constante da expressão qualidade da educação no discurso de vários segmentos da sociedade, mas nos desperta interesse o olhar do governo brasileiro e do Banco Mundial para esta questão. Nesse sentido, nosso objetivo é analisar o discurso da qualidade da educação do Banco Mundial e do governo brasileiro por meio da análise do Projeto Nordeste de Educação e do Programa de Desenvolvimento da Escola (Fundescola). Para a realização do trabalho a metodologia utilizada é de cunho qualitativo com a realização de análise bibliográfica e documental.

O termo qualidade está tão presente em nossas vidas que o utilizamos em questões do nosso cotidiano, em políticas públicas, no meio empresarial, nas questões sociais, para citar alguns usos. Podemos dizer que qualidade, geralmente, está ligada ao atributo de um serviço, mercadoria, bem-estar, entre outros. Recorremos a esse termo, muitas vezes, como forma de agregar valor ao que queremos definir ou adjetivar. Buscamos qualidade de vida, qualidade nas mercado-

---

<sup>1</sup> Texto publicado nos anais do XX Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e do Nordeste ( PENN), Manaus-AM, em agosto de 2011.



rias, qualidade nos serviços prestados, qualidade na saúde, qualidade na educação. Em suma, essa palavra, simplesmente, decide se algo é bom ou ruim, estabelecendo uma relação maniqueísta, simplificada.

A análise feita pelos organismos internacionais sobre os problemas educacionais brasileiros, principalmente do Banco Mundial que desde os anos de 1970 faz empréstimos para a área educacional do país, enfatiza o alto índice de repetência e evasão escolar, que acarreta desperdício de recursos para o Estado, evidenciando a baixa qualidade da educação, como é afirmado no *Staff Appraisal Report (SAR)*<sup>2</sup> do Banco Mundial (1993). Para o Banco Mundial (1996, p. 3), os países pobres e em desenvolvimento apresentam qualidade educacional deficiente, pois seus alunos têm rendimento menor do que os dos países industrializados.

## O que entendemos por qualidade da educação

Definir qualidade não é tarefa fácil se considerarmos que, na sociedade em que vivemos, ela é utilizada com frequência para definir, categorizar e adjetivar. Seu uso é amplo, servindo para diferenciar produtos com ou sem qualidade, serviços com mais ou menos qualidade, para estabelecer padrões como qualidade de vida, qualidade do ar, entre outros. Em outras palavras, este é um termo disperso, que sofre vários deslocamentos.

O uso do termo qualidade na educação, segundo Fernandez Enguita (1996, p. 95), virou moda e seu predomínio se manifesta

[...] desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da

---

<sup>2</sup> Staff Appraisal Report. Este relatório é considerado documento original do Projeto Nordeste, tendo sido elaborado por missões do Banco Mundial, em que é feita uma breve análise econômica e política da região e um estudo sobre a educação no Nordeste.

educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração.

Conforme Fernandez Enguita (1996), a qualidade se transforma em meta para várias vertentes e setores da sociedade, pois mesmo os que não têm interesse nela, se veem obrigados a contemplá-la em suas propostas. Nesse sentido, qualquer medida visando melhorar algo se explica em termos de qualidade. Assim, a palavra qualidade transforma-se no centro de um discurso fora do qual não é possível dialogar, pois é necessário que os interlocutores se reconheçam por meio de uma linguagem comum.

Converte-se, além disso, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem os melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. (FERNANDEZ ENGUITA, 1996, p. 95-96)

Outra definição do termo qualidade é apresentada por Rios (2001, p. 64):

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

Nesse sentido, Rios (2001) chama a atenção para pensar sobre a qualidade considerando dois focos. Um que centra os problemas educacionais na falta de qualidade, ou seja, reduz as dificuldades educacionais à ausência de qualidade do sistema, difundindo a ideia de que problemas como a democratização foram resolvidos, procurando

tornar o discurso da qualidade homogêneo. Outro foco diz respeito, geralmente, à limitação com que o termo qualidade é empregado nas políticas educacionais ao reduzir sua abrangência a questões técnicas e pragmáticas, uma vez que esta não se resume apenas a dados mensuráveis.

Rios (2001, p. 63) apresenta-nos a ideia de que o “ensino competente é um ensino de boa qualidade”, abrangendo as dimensões técnica, política, ética e estética. É nesse sentido que a autora afirma que seu conceito é totalizante, abrangente e multidimensional, pois supera a ideia de dar conta de todos os problemas aparentes e engloba o trabalho docente. Abrange dimensões que vão além do caráter instrumentalista e pragmático do processo de ensino e aprendizagem, contemplando subjetividades e seu caráter político, que responde pela formação humana e crítica dos professores e seus alunos, reflete, conseqüentemente, em uma educação que, juntamente com outros aspectos educacionais, realmente oferece qualidade.

Para Rios (2001), o discurso da qualidade da educação na história da educação brasileira tem sido recorrente. Qualidade é um termo que possui vários significados. Um dos significados do termo é “de boa qualidade” o que explica o fato de os documentos considerarem a qualidade sinônimo de boa educação.

Entretanto, quando se fala em educação de boa qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num *conjunto* de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades”. (RIOS, 2001, p. 68-69)

Nesse sentido, Rios (2001) afirma que a melhor qualidade é “uma qualidade ausente”. Em analogia ao pensamento da autora, podemos dizer que a qualidade que queremos para a educação é ausente, uma vez que se coloca sempre à frente, incentivando projetos. Em outras palavras, esta busca por qualidade nos impulsiona a buscar sempre, ela nos leva a caminhar.

## Considerações sobre o Projeto Nordeste e o Fundescola

O Projeto Nordeste contemplou os nove estados nordestinos (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe). Começou a ser pensando nos anos de 1980, dentro de uma estratégia de desenvolvimento para a região. Devido a problemas, como seca, baixo desenvolvimento econômico, elevado índice de repetência e evasão escolar, entre outros, o Nordeste brasileiro se encaixava no foco do Banco Mundial para a pobreza a partir dos anos de 1970. Na década de 1980, avaliando os projetos implementados para a região e concluindo que estavam abaixo do esperado, o Banco sugere ao governo brasileiro um plano de desenvolvimento para o Nordeste. (CABRAL NETO, 1997)

Assim, dentro dessa estratégia macro, é pensado o segmento educação para o Projeto Nordeste. As discussões são longas, muitos embates são travados, inicialmente entre a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e Ministério da Educação (MEC) com a coordenação do segmento educação. Posteriormente, entre o Ministério da Educação e os secretários estaduais de educação do Nordeste, culminando com a suspensão das negociações com o Banco Mundial devido à indefinição política e econômica do país com a Nova República. As negociações são retomadas no início da década de 1990.

O Projeto Nordeste, implementado em 1994 e finalizado em 1999, de acordo com o MEC (BRASIL, 1993), teve como objetivo a melhoria da qualidade do ensino fundamental, com ênfase nas quatro séries iniciais, pois na avaliação realizada pelo Banco, baseando-se no Programa de Educação Básica para o Nordeste (Edurural), implementado entre 1980 a 1988, as séries iniciais são mais eficientes no alcance dos objetivos traçados.

De acordo com o documento *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste* (BRASIL, 1997), que se constitui em divulgação de pesquisa realizada em 1996 pelo Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais, contando com Banco Mundial, Uni-

cef, Projeto Nordeste e MEC, o Nordeste apresentava defasagem com relação à matrícula de 7 a 14 anos quando comparado ao Brasil no ano de 1994, uma vez que a média nacional era de 96,2% e o Nordeste tinha índice de 75,5%. Com relação ao desempenho dos alunos, esse relatório afirma, baseando-se em informações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1995, que o desempenho dos alunos na região fica abaixo do desempenho em nível nacional. Essas informações mostram a defasagem do processo de ensino e aprendizagem na região Nordeste, em meados da década de 1990, no período em que o Projeto Nordeste já vigorava.

A preocupação com a qualidade da educação aparece no Projeto Nordeste ao estabelecer, em seus objetivos, a redução das taxas de repetência e evasão, além de melhorar a aprendizagem dos alunos. Na avaliação desse Projeto, realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) (BRASIL, 1998), verificou-se que com relação a este último objetivo – melhorar a aprendizagem dos alunos na região – não foi possível avaliar o seu impacto, por não ter sido realizada avaliação inicial para servir de parâmetro.

Para o TCU (BRASIL, 1998, p. 28), os objetivos traçados – “diminuir as taxas de repetência e evasão, melhorar o nível de aprendizagem dos alunos e aperfeiçoar a capacidade de gestão das secretarias estaduais de educação” – são ambiciosos, por estarem além de seu alcance pelo curto tempo de duração e, apesar de importantes, tinham significado restrito entre as ações governamentais no setor educacional. Também foram considerados imprecisos “porque não foram quantificados nem foram definidos instrumentos para sua mensuração”.

Com o Projeto Nordeste chegando ao fim, outro Projeto é elaborado para o Nordeste e também para as regiões Norte e Centro-Oeste, identificadas como as mais carentes do país. Esta é uma estratégia para aproveitar a estrutura que havia sido constituída para o Projeto Nordeste e ampliar as metas já traçadas.

Assim, em 1998, período em que o Projeto Nordeste chegava ao fim, é implantado o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) que foi dividido em três etapas: Fundescola I, II e III. Segundo informativo do Fundescola (BRASIL, 200-), este é um Programa

do MEC que, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, promove várias ações para “[...] melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro – Oeste”. (BRASIL, 200-) Esse Programa teve por objetivo “promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nessas regiões do país”. (BRASIL, 2008) O Fundescola apresenta como missão

[...] promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação. (BRASIL, 2008)

Os estados do Centro-Oeste<sup>3</sup> beneficiados com o Fundescola são: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Todos os estados do Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) estão envolvidos e a região Nordeste só passou a compor o Projeto quando concluído o Projeto Nordeste, fator que eliminou esta região do Fundescola I. Segundo relatório do TCU (BRASIL, 1998), o objetivo desse projeto é

[...] elevar o desempenho dos sistemas educacionais, ampliando a capacidade de atendimento à população em idade escolar, preferencialmente na faixa entre 7 e 14 anos, atuando no aperfeiçoamento das condições de ensino, melhorando sua qualidade, produtividade e eficiência.

Como podemos observar, o Fundescola enfatiza a busca da eficiência e da eficácia, pois acredita que assim será possível melhorar a qualidade da educação e conseqüentemente sua produtividade, por meio da redução das taxas de repetência e evasão escolar.

---

<sup>3</sup> O Distrito Federal não foi incluído no Programa.

## Resultados e considerações finais

Analisar a concepção de qualidade da educação para o MEC e para o Banco Mundial consiste em não perder de vista que o país vem, há décadas, convivendo com esta questão sem conseguir resolvê-la. Ao se referir à questão da qualidade da educação nos Projetos Nordeste e Fundescola é eminente a preocupação com a eficiência, que segundo documentos produzidos por esses dois projetos, é baixa. O Estado também reconhece a falta de qualidade da educação brasileira como um problema ao ter como parâmetro o desempenho dos alunos em avaliações como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa preocupação é evidenciada em vários documentos como os *Indicadores da qualidade na educação* (BRASIL, 2005), nos objetivos do Projeto Nordeste e do Fundescola, nossos objetos de estudo.

Podemos afirmar que a qualidade da educação defendida pelo Banco Mundial e pelo governo brasileiro está pautada nos resultados apresentados pelo sistema educacional. Para o Banco Mundial, a educação, neste caso restrita ao ensino fundamental, é importante para aumentar a renda da população e promover o desenvolvimento econômico do país, sem mencionar a questão da formação do sujeito crítico e criativo, como defende Demo (2004). O Ministério da Educação, ao implementar medidas educacionais em parceria com o Banco Mundial, desconsidera condicionantes históricos e sociais das regiões e questões que são pedagógicas e não econômicas para se alcançar a qualidade tão almejada para a educação.

A qualidade para a educação brasileira defendida pelo Banco Mundial e pelo governo brasileiro ignora a formação política dos envolvidos no processo educacional, como a comunidade escolar, sobrepondo o econômico ao pedagógico. A melhoria da infraestrutura e a participação da comunidade nas questões administrativas, financeiras e de gestão da escola são meios para atingir estas metas, mas têm de ser construídos e requerem tempo, profissionalismo dos envolvidos, além de mudança de postura tanto de quem está no topo da hie-

rarquia da educação quanto de quem se encontra na base do sistema, pois é necessário criar um processo participativo e democrático.

Identificando a qualidade, ou sua ausência, como empecilho para o desenvolvimento da educação brasileira, o Banco Mundial apresenta propostas que visam sobretudo à eficiência da educação, afirmando que ela é importante para o desenvolvimento econômico e para a redução da pobreza. Assim, a educação é vista como um produto que tem que oferecer retorno e a prioridade deve ser dada a alguns aspectos do processo educativo por serem mais rentáveis, como os insumos educacionais, questão abertamente dita nos textos de projetos financiados pelo Banco Mundial.

Concluimos com a convicção de que resolver os problemas do sistema educacional brasileiro não significa centrar as iniciativas num único foco como se ele pudesse dar conta da diversidade que caracteriza a nossa sociedade. Atribuir tanta responsabilidade à qualidade é, ao mesmo tempo, homogeneizar o problema e, conseqüentemente, as soluções.

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial para los países en desarrollo. Washington, D. C., 1996.

\_\_\_\_\_. **Relatório de avaliação prévia “Staff Appraisal Report”**: segundo Projeto Nordeste de Educação Básica. Washington, D. C., 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Chamada à ação**: combatendo o fracasso escolar no Nordeste. 3. ed. Brasília, DF: Projeto Nordeste/Banco Mundial/ UNICEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Documento básico**. Brasília, DF: 1993.

\_\_\_\_\_. **Fundescola**. [200-] Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-concluidos-fundescola>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto Nordeste**: relatório final de execução. Brasília, DF: 2000. (versão preliminar).

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Auditoria operacional no Projeto de Educação Básica para o Nordeste**. Brasília, DF: 1998.



CABRAL NETO, Antônio. **A política educacional no Nordeste: discursos, embates e práticas**. Natal: EDUFRRN, 1997.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

INEP. **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais**. 2005. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/censoescolar/relatorio\\_qualidade.doc](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/censoescolar/relatorio_qualidade.doc)>. Acesso em: 27 mar. 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

# Políticas de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil

Jurenilda Prado Oliveira, Sheila Cristina Furtado Sales

A educação de jovens e adultos no Brasil tem seu percurso marcado por rupturas decorrentes da descontinuidade de políticas públicas voltadas à sua sistematização como possibilidade de educação formal, uma vez que as experiências educacionais propostas para essa modalidade de ensino resultam, principalmente, de iniciativas individuais ou de grupos isolados que provocam/despertam e se somam às iniciativas do Estado.

No período colonial, acontece a primeira iniciativa de educação para o jovem e o adulto por meio da catequese jesuítica que tem como objetivo a obediência, a difusão da religião católica e da cultura ocidental neste país. Sentindo-se ameaçada pela propagação dos ideais iluministas e pelo Movimento da Reforma, a Companhia de Jesus<sup>1</sup> percebe no Brasil mais uma possibilidade de expansão dos dogmas da doutrina católica, introduzindo-os de maneira severa a ponto de intervir na cultura local. Segundo Paiva (1987, p. 56),

As atividades educativas em terra brasileira se iniciaram com a chegada dos primeiros jesuítas (1549), encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã

---

<sup>1</sup> Ordem religiosa fundada pelos Jesuítas em 1534, na França.

[...] Reconhecia-se a “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução” como atividade prioritária para o êxito da colonização portuguesa. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos através da educação.

Embora priorizem a catequese das crianças, os jesuítas estendem suas ações “culturais” e educacionais aos índios adultos, aos filhos dos colonos, aos mestiços e também aos filhos da elite. Entretanto, a formação destinada a estes trata de articular conhecimentos básicos e filosóficos, além de um curso de Teologia que serve de habilitação básica para que esses abastados possam continuar seus estudos na Europa. Às demais classes sociais, reserva-se, exclusivamente, o processo de alfabetização. Convém salientar que, nesse contexto, as mulheres adultas não são contempladas sequer com a alfabetização, tanto que, ao final do período colonial muitas delas não sabem ler nem escrever:

Os filhos dos colonos e os mestiços também recebiam instruções dos jesuítas, através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega. No séc. XVIII, os jesuítas contavam com 17 colégios e seminários, 25 residências e 36 missões, além dos seminários menores e das escolas de alfabetização presentes em quase todo o território [...] Por outro lado, poucas parecem ter sido as experiências educacionais realizadas com mulheres adultas. Poucas sabiam, ao final do período colonial, ler e escrever (STEPHANOU apud SANTOS, 2008, p. 2)

Até 1759, as ações pedagógicas dos jesuítas têm um caráter uniforme, mas, após a expulsão dos mesmos pelo Marquês de Pombal, sob a alegação de que a Companhia de Jesus agia como um poder autônomo dentro do Estado português, as disciplinas passam a ser ministradas isoladamente – aulas régias – por preceptores/professores, muitos deles, leigos e sem nenhuma formação pedagógica, os quais planejam suas aulas independentemente uns dos outros, tratando o conteúdo de forma fragmentada e ainda muito impregnado das concepções jesuíticas:

A expulsão dos jesuítas e as reformas feitas Pelo Marquês de Pombal, não puseram fim à influência jesuítica no setor educacional. [...] O Estado passou a controlar financeira e ideologicamente a educação, com recursos do Subsídio Literário, porém, teve que conviver com a perpetuação das características da educação colonial jesuítica. [...] Tanto no período jesuítico como no pombalino, a maioria da população não tem acesso à educação formal. [...] Estruturado em três níveis: primário – “escola de ler e escrever” –; secundário – “aulas régias” com o acréscimo de novas “cadeiras” – e superior, o ensino no Império era privilégio da elite política. (SANTOS, 2008, p. 2-3)

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, uma série de medidas é implementada para atender às expectativas do governo imperial, como a criação de vários cursos, tanto em nível médio e superior, quanto militares e profissionalizantes. No ensino superior, em 1808, é instaurado o curso de cirurgia na Bahia, o de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro e, posteriormente, o curso de medicina no Rio de Janeiro.

No entanto, os embates sobre a necessidade de reformas educacionais são aumentados, pois as reformas até então instituídas privilegiavam apenas a elite dominante, enquanto que, num país de aproximadamente 14 milhões de habitantes, cerca de 85% são analfabetos. Esses embates incluem a importância do ensino noturno para adultos analfabetos, ainda assim, seu principal foco de interesse é a formação profissional para atender ao mercado produtivo, concepção que perdurará até meados do século XX. (PAIVA, 1987, p. 85)

No século XIX, a constituição de 1824 destina um tópico específico para a educação, que na prática não se efetiva devido a uma provável discrepância entre os objetivos propostos e as reais necessidades educacionais da população local. De acordo com Paiva (1987, p. 53),

[...] até mesmo a independência do país pouca contribuição trouxe à difusão do ensino popular; as leis de 1823 e 1827 foram ineficazes e toda sua ação potencial perdeu-se nas determinações do Ato Adicional.

O Ato Adicional de 1834 pode ser percebido como a primeira iniciativa de descentralização do ensino por parte do Estado,<sup>2</sup> ao delegar às províncias a responsabilidade pela educação básica, reservando ao império os deveres apenas para com a formação das elites. O resultado dessa medida é a instituição de uma educação básica precária, visto que as províncias não dispõem dos recursos necessários à sistematização eficiente dessas escolas. De acordo com Paiva (1987, p. 62-63),

O Ato adicional eliminou quaisquer pretensões de uniformização do ensino do primeiro grau em todo o país [...] a lei de 1834 propiciou uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do Governo Central, em relação ao ensino primário (e, por extensão, ao ensino normal), considerando-a privativa das províncias [...] Nem mesmo as medidas propostas por Feijó logo após a promulgação do Ato Adicional foram eficazes em relação ao ensino elementar que, descentralizado, não encontrou condições favoráveis para se difundir e melhorar sua qualidade.

Apenas a partir de 1870 é que começam a repercutir os interesses para com a educação elementar. Nesse contexto, são instauradas as Escolas Noturnas, em 1876, destinadas a jovens e adultos. E estas, embora funcionem de maneira irregular e em situação precária, podem ser compreendidas com uma das primeiras iniciativas políticas para com a EJA. Apesar disso, é tênue a importância dos embates políticos que antecedem a proclamação da República. Após a derrubada da Monarquia, a tão esperada expansão do ensino popular, defendida nos ideais democrático-republicanos, não acontece. De acordo com Paiva (1987, p. 54), “[...] as pretensões educativas do período foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias estaduais nos últimos anos do século passado”.

Em 1882, a lei Saraiva proíbe o voto do analfabeto, momento em que a escolarização é associada à possibilidade de ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e incompetência. Essa é a concepção,

---

<sup>2</sup> Representado, neste momento, pelo governo imperial.

vigente nesse período, a respeito do jovem e do adulto que não sabe ler e escrever.

Entre o final do século XIX e início do século XX, o índice de analfabetismo no Brasil é assustador. O censo de 1890 indica a existência de 85,2% de analfabetos na população total do país. Em consequência desse quadro alarmante, emergem discussões em prol da necessidade da centralização das informações sobre a educação nacional. Essa ideia centralizadora pode ser verificada no projeto de constituição enviado ao congresso pelo governo provisório, em 1891, o qual atribui à União o dever de promover o “desenvolvimento da educação pública”. (PAIVA, 1987, p. 86)

Entretanto, tal proposta é vencida: o processo educacional permanece descentralizado e a educação popular completamente ignorada pelo poder público. Apesar disso, na primeira década do século XX é possível identificar iniciativas mais concretas em favor da educação popular uma vez que “[...] a Lei nº 1617, de 30 de dezembro de 1906, autorizava o governo central a ajudar com um quarto dessas despesas os Estados que já despendessem 10% de suas receitas com o ensino primário”. (PAIVA, 1987, p. 87)

Ainda de acordo com Paiva (1987), a falta de iniciativas mais significativas destinadas à elevação dos níveis de atendimento escolar durante a Primeira República e o Império, culmina numa mobilização, pós-Primeira Guerra, em prol de ações mais eficazes na área educacional, mais precisamente na educação elementar. Tanto que, em agosto de 1921, pressionado por diversos setores sociais, o Ministro Alfredo Pinto Vieira de Melo envia um relatório ao Presidente da República, no qual constam dados atestando que mais de 90% das crianças se encontra à margem do ensino e, como proposta à solução desse problema, solicita a nacionalização/centralização do ensino; possível meio de combate ao analfabetismo.

A união deveria não apenas nacionalizar o ensino, mas torná-lo obrigatório e homogêneo; deveria impor a obrigatoriedade da língua vernácula e a uniformização dos métodos pedagógicos. Diante de tal relatório o Presidente Epitácio

Pessoa convocou a conferência Interestadual [...] de 1921[...] O encontro concluiu pela aceitação, como missão constitucional da união, da intervenção para a difusão do ensino elementar, com o objetivo de desanalfabetizar o país. (PAIVA, 1987, p. 101)

Convém ressaltar o sentimento de identidade nacional que nor-teia os debates tanto políticos quanto culturais nesse período. Sentimentos esses, propulsores, em 1922, de diferentes eventos: Semana de Arte Moderna, em São Paulo; I Conferência do Ensino primário; fundação do Partido comunista; Revolta dos Tenentes; primeiras manifestações por uma Pedagogia Libertária; primeiras greves operárias; movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista. Além disso, o otimismo pedagógico considerando a educação como meio de redimir os problemas nacionais e erradicar o analfabetismo, a ponto de conferir ao analfabeto o direito ao voto. Percebe-se aqui, o caráter quantitativo dessas propostas em detrimento de medidas mais qualitativas. Vale salientar que a taxa de analfabetismo desse período gira em torno de 72% e que, apesar disso, observa-se uma escassez de iniciativas voltadas a EJA até os anos 1920.

O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da república no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permaneciam analfabeta. (HADDAD; DI PIETRO, 2000, p. 110)

Nos anos 30, a Educação de Adultos passa a ter uma presença marcante nos governos populistas e o contingente eleitoral é ampliado devido à urbanização, aos possíveis efeitos das campanhas de alfabetização e ao interesse da população pela participação na vida política do país. Neste período são criados os Ministérios dos Negócios, da Educação e da Saúde Pública.

O Sistema Público de Ensino, no Brasil, passa a ter uma difusão maior, mas, em meio a um ambiente político autoritário e centralizador, a educação assume uma característica tecnicista, com ênfase na preparação de mão-de-obra para a indústria. A revolução de 1930

marca a entrada da política capitalista neste país, política esta que exige maior investimento do Estado no mercado e na produção interna, além da sua intervenção na política educacional nacional, que deve também estar sintonizada com a demanda pela mão-de-obra especializada para a indústria.

Após a Revolução de 1930, quando o governo federal se propõe intervir direta e globalmente na evolução da vida social, política e econômica da nação, este impulso centralizador implicaria profundas mudanças na estrutura jurídica e no aparelhamento do Estado [...]. É neste contexto que em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, onde são instaladas diversas divisões para organizar a educação no País, subdivididas em ensino primário, ensino industrial, ensino comercial, ensino doméstico, ensino secundário, ensino superior, educação extraescolar e educação física. (BEISIEGEL apud HADDAD, 2006, p. 1)

Nesse momento, a EJA ganha mais um espaço na história da educação brasileira, pois a constituição de 1934 institui a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para toda a população nacional. Além disso, o decreto nº 4.299/1933 versa sobre a instauração de cursos de continuidade e aperfeiçoamento para jovens e adultos.

Eram cursos práticos de artes e ofícios destinados a quem quer que fosse e cursos de aperfeiçoamento para os que já tinham alguma profissão definida. Instalaram-se ainda os “cursos de oportunidades”, cuja organização variava de acordo com os interesses dos alunos e das oportunidades de emprego e atividades existentes no mercado de trabalho. (GUIDELLI apud SALES, 2008, p. 28)

Assim como na vida política – marcada por oscilações entre ideais ora autoritários ora democráticos do Governo Vargas e conflitos partidários intensos – o sistema educacional brasileiro, no período de 1930 a 1945, sofre constantes transformações. No primeiro momento, os Estados contam com o apoio de Vargas para a construção dos Liceus Industriais, voltados ao ensino comercial e industrial, enquan-



to que o ensino elementar não é contemplado pela mesma política. O autoritarismo, nessa primeira fase de governo, sufoca os embates dos educadores liberais ligados à Escola Nova, os quais são contrários a essa nova forma de governo. Ainda assim, uma orientação educacional quantitativa, com objetivos eleitoreiros, passa a ser perseguida no sentido de alfabetizar a população adulta para assegurar o poder pessoal de Vargas por meio das eleições. No segundo período da era Vargas, a educação elementar é contemplada com uma medida concreta proposta pela Conferência Nacional de Educação: a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário.

[...] a 14 de novembro de 1942 o governo federal – através do decreto n.º 4.958 – instituía o fundo Nacional do Ensino Primário, “formado pela renda proveniente dos tributos federais que para esse fim viessem a ser criados”, destinado à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país. (PAIVA, 1987, p.139)

Em 1940, elevam-se os índices de analfabetismo no país o que leva o governo a criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos é iniciado no Brasil. Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e conseqüente convite aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) de se educar os adultos analfabetos, em 1947, o governo lança a Primeira Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses; oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses; a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Uma nova discussão sobre o analfabetismo e a educação de jovens e adultos é aberta no Brasil, momento em que o analfabetismo passa a ser visto como causa e não como efeito do fraco desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto que, até então, é identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente e, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo,

então, votar ou ser votado (PAIVA, 1987), passa a ter um espaço mais contundente nos diálogos político-nacionais. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Unesco atribui um papel fundamental à educação de adultos, ao colocar essa modalidade de ensino como assunto de relevância na pauta das preocupações nacionais.

Criada em 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111)

Ainda durante o Estado Novo (1937-1945), outras reformas são implementadas pelo então ministro Gustavo Capanema. Dentre as quais, a conhecida como “Reforma Capanema”, abarcando diversos decretos-leis do período 1942-46, denominados de “Leis Orgânicas do Ensino”. Segundo Aranha (1996, p. 202),

[...] em pleno processo de industrialização do país, persiste a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanham o ritmo do desenvolvimento da indústria em expansão.

Nesse contexto ocorre a organização de um ensino com ênfase na formação profissional, contemplado com a criação, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). De acordo com a Aranha (1996, p. 202) “mesmo reconhecendo o êxito do SENAI e do SENAC, é preciso identificar aí o sistema dual de ensino”, ou seja, o desempenho estritamente profissionalizante desses órgãos corrobora com a permanência de uma educação dual: universidade para as elites e ensino técnico-profissionalizante para os menos favorecidos.

Ainda assim, o final da década de 1940 não pode deixar de ser percebido como um período relevante na história da educação de Jovens e Adultos no Brasil, principalmente no que se refere à concepção des-

sa modalidade de ensino como responsabilidade, prioritariamente, do poder público.

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110)

O elevado índice de analfabetismo jovem e adulto é percebido como fator impactante no desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. Como tentativa de atenuar esse problema são instalados, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que se estendem até o final da década de 1950. No âmbito desse movimento, todos os setores da sociedade – governos estaduais e municipais e a iniciativa particular – reúnem esforços para a mobilização da opinião pública. Posteriormente, o Ministério da Educação e Cultura organiza outras duas campanhas: em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. (HADDAD, 2006)

Uma Campanha Nacional de Educação Rural é apresentada no Seminário Interamericano, realizado no Brasil, e tem como objetivo a aceleração da educação do homem do campo. A metodologia de trabalho destinada a essa modalidade de ensino em nada se diferencia do paradigma da educação infantil. Situação essa que, infelizmente, ainda perdura no contexto da educação jovem e adulta do país. No entanto, discordando dessa prática docente, o teórico Paulo Freire apresenta outras possibilidades. Segundo Martins (apud SALES, 2008, p. 30),

Ainda na década de 1950, quando se pensava na educação como compensatória, como uma simples reposição de conteúdos transmitidos aos educandos, ele [Paulo Freire] pro-

punha uma pedagogia que, além de partir da realidade do educando e da valorização de sua cultura, estivesse associada à experiência da prática política.

A Primeira República se configura num período em que os assuntos sobre educação passam a despertar maior atenção do Estado. No entanto, nem todas as reformas são sistematizadas enquanto realidade prática, o que contribui para a coexistência de dois sistemas de ensino: um para os ricos e outro para os pobres. Aranha (1996) ressalta a ampliação da oferta de escolarização ocorrida no período. Tal oferta, no entanto, parece configurar uma perspectiva educacional meramente quantitativa.

Findo o Estado Novo, retorna-se ao estado de direito, sendo este período conhecido como Segunda República. Neste período ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4024/61. O texto desta lei tramita por 13 anos no Congresso Nacional. Entre 1948 e 1961 ocorre amplo debate entre os defensores da Escola Nova, representados principalmente por Anísio Teixeira. (PAIVA, 1987, p.143-145)

Convém salientar ainda que as décadas de 50 e 60 são marcadas por intensas mobilizações sociais acerca da necessidade de reformas na educação de base, o que culmina numa série de iniciativas do poder público para a educação de adultos. Em 1958, é realizado no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, cuja pauta é composta, dentre outros assuntos, dos resultados deficientes das campanhas até então lançadas em prol da Educação destinadas aos jovens e adultos. As propostas decorrentes dessas discussões são norteadas pelos ideais de Paulo Freire que apresenta, nesse mesmo congresso, o relatório denominado “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Ainda em 1958, é importante destacar a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), cuja maior preocupação se destina à busca por processos metodológicos capazes de erradicar o analfabetismo e aumentar o nível cultural da população brasileira. De acordo com Haddad (2006, p. 2),

O período entre 1959 e 1964 foi marcado por diversas iniciativas na área da educação de jovens e adultos, que envolviam, novamente, governos estaduais e municipais e setores da sociedade civil [...] Entre essas iniciativas destacam-se: o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (1961), desenvolvido com o patrocínio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); os Centros Populares de Cultura, vinculados à UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (1964).

Outro fator determinante desse período, na concepção de Haddad e Di Pierro (1999, p. 39-40), é a orientação pedagógica desenvolvida como base na proposta de Paulo Freire:

Em linhas gerais, tais orientações pedagógicas se expressavam na ideia de que os grupos populares detinham um saber particular, que era produzido a partir das suas condições de vida, e que os processos educativos ocorriam a partir do encontro entre estes saberes e os saberes dos educadores. Isto se dava através do diálogo entre o educador e o educando tomando como base o estudo da realidade local, voltados para a transformação das condições de vida desta população empobrecida. A missão educativa destes educadores não se realizava descolada de uma intencionalidade política.

Dessa forma, fica evidente que novos olhares passam a permear a Educação de Jovens e Adultos, influenciando uma pedagogia inovadora que passa a ter como principal referência a concepção do educador Paulo Freire. Emerge, a partir de então, um paradigma que relaciona a problemática educacional à problemática social e o analfabetismo deixa de ser concebido como causa da pobreza para ser entendido como efeito de uma educação e estrutura social desigual.

Nesse clima de efervescência político-ideológica, paralelamente à defesa do voto do analfabeto, surgem diversos movimentos de educação dos adultos que pretendem já

não apenas formar eleitores que ampliassem as bases da representação da versão brasileira da democracia liberal, mas que fossem conscientes de sua posição nas estruturas sócio-econômicas do país. Esta mobilização torna-se cada vez mais ampla na medida em que percorremos os anos da década dos 60. (PAIVA, 1987, p. 163-164)

Em 1960, sob a coordenação do professor Paulo Freire, é criado, em Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular (MCP), ligado à prefeitura de Recife. No ano seguinte, emergem três iniciativas em prol da educação jovem e adulta no país: Centros Populares de Cultura (CPC), ligados à União Nacional dos estudantes (UNE – Fundada em 1937); O Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Confederação Nacional dos Bispos (CNBB) e a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, ligada à prefeitura de Natal. Nesse contexto, convém ainda mencionar a Cruzada ABC de iniciativa da igreja Protestante, criada em 1962, impedida de operar em 1964 após o Golpe Militar e retomando suas atividades em 1964, com ajuda de várias instituições nacionais e internacionais. Vale salientar ainda que, em 1964, antes do Golpe, a convite do então presidente João Goulart, Paulo Freire coordena o Plano Nacional de Educação (PNE) cujo objetivo é alfabetizar, conscientizar e politizar cerca de cinco milhões de adultos em dois anos. Haddad (2007) salienta:

O ideário da Educação Popular sempre manteve um forte diálogo com a escola pública. É bom lembrar que o Prof. Paulo Freire, um dos seus pensadores mais importantes, foi alçado ao Ministério da Educação do governo do Presidente João Goulart no início dos anos 60 para lançar uma campanha nacional de alfabetização. Depois do golpe militar de 1964, esta mesma Educação Popular caminhou para o trabalho de base junto aos setores pastorais e de movimentos populares, ocupando-se da formação política e afastando-se do diálogo com a escola pública. Práticas da Educação Popular continuaram a ser desenvolvidas no período de democratização no âmbito da sociedade civil. (HADDAD, 2007, p. 18)

O Golpe Militar de 1964, portanto, culmina também, num golpe na educação nacional e conseqüentemente, numa espécie de ruptura no processo de conscientização, instituído por Paulo Freire que parte para o exílio em setembro de 1964. Os programas de alfabetização de jovens e adultos instaurados, a partir de então, têm um viés assistencialista e conservador. Nesse contexto, o governo assume a organização e controle da alfabetização de jovens e adultos e, em 1967, cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) para atender à população de 15 a 30 anos, cujo objetivo é oferecer uma alfabetização “funcional” – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire. (CUNHA, 1999)

Com base nas afirmações de Rocco (1979) é possível verificar que as propostas discutidas no I Congresso de Educação de Adultos, em 1947, não se sistematizam concretamente, sendo suplantadas pelas ideias do então coordenador dessa campanha, Prof. Lourenço Filho (apud DI ROCCO, 1979, p. 100):

Essa educação de base é a que fornece a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura de nosso tempo, em técnicas que facilitam essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem possa desenvolver-se e procurar para si melhor ajustamento social. A UNESCO define os objetivos dessa educação de base como sendo os que facultem, a cada homem, os elementos que lhe permitam viver, vida mais completa e mais feliz, e de forma a adaptar-se às modificações de seu meio.

Vale salientar que a metodologia adotada no processo de alfabetização proposto por essa campanha é previsto pela UNESCO. Denominado de método “Laubach” (DI ROCCO, 1979), sugere uma abordagem descontextualizada da realidade nacional.

Durante a Ditadura Militar, perdura a concepção de um ensino de cunho tecnicista. A LDB 5.692/71 não traz mudanças significativas em

relação à LDB 4.024/61, constituindo-se num mero ajuste às necessidades sócio-políticas vigentes. (PAIVA, 1987)

A partir da Nova República, ocorre o retorno ao estado democrático. Nesse período, segundo Germano (1994), apesar da continuidade da ditadura, possibilita a instauração da Pedagogia Histórico-Crítica ou Crítico-Social dos Conteúdos que, além da formação do cidadão crítico e consciente do seu papel histórico, busca instrumentalizar o aluno com os conteúdos necessários à apropriação de conhecimentos mais abrangentes.

Em meio a essas articulações, a década de 80 é marcada por intensa mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados, o que resulta em inúmeros avanços legais ao campo da EJA. Esses avanços consubstanciaram-se nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que estende aos jovens e adultos o direito à educação fundamental.

Exemplo de programa de alfabetização, oriundo dessa movimentação é o Orçamento Participativo e o Movimento de Alfabetização (Mova), criado no final da década de 1980 e inaugurado na cidade de São Paulo nessa mesma década, na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), cujo secretário era o professor Paulo Freire. O objetivo do Mova é promover a inclusão social das classes sociais menos favorecidas e estimular o apoio e participação da sociedade civil no controle e gestão da administração pública. Inspirados pela experiência de São Paulo, outras administrações municipais, e até estaduais, também desenvolvem programas similares:

No final da década de 1980, a vitória de partidos políticos progressistas para a administração de capitais de estados, resultou na implementação de uma série de programas e ações públicas que tinham por objetivo, de um lado, promover a inclusão social das camadas economicamente desfavorecidas e, de outro, estimular a participação da sociedade civil no controle e gestão da administração pública. É nesse contexto que surgem programas como o Orçamento Participativo e o Movimento de Alfabetização – MOVA. Este último, mais uma proposta de parceria entre Estado e sociedade civil no âmbito da educação de jovens e adultos.



A experiência do MOVA foi inaugurada na cidade de São Paulo – a segunda maior da América Latina, com cerca de 10,4 milhões de habitantes (IBGE-2000) – durante a administração do Partido dos Trabalhadores – PT (1989-1992), que tinha Paulo Freire como secretário de Educação. (HADDAD, 2006, p. 4)

Toda essa efervescência, entretanto, não é suficiente para provocar o desenvolvimento de políticas públicas consistentes voltadas a este setor. Desde o início dos anos 90, a União vem se desobrigando dos encargos da EJA, transferindo-os aos Estados e, principalmente aos Municípios, com apelos para o envolvimento de organizações não-governamentais e da sociedade civil. A extinção da Fundação Educar (órgão atuante em políticas para EJA desde 1986), em 1990, é um exemplo claro da isenção do Estado da sua obrigação para com essa modalidade de ensino.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), a década de 1990 pode ser compreendida como mais um período de continuidades dos velhos programas segmentados e compensatórios, cuja proposta de ensino se apresenta completamente pulverizada.

Historicamente, o poder público brasileiro nunca assumiu integralmente a responsabilidade pela oferta de escolarização de jovens e adultos, que sempre foi compartilhada com organizações da sociedade civil [...]. O que se observa na ação do governo federal é uma pulverização de projetos de alfabetização e elevação de escolaridade em diversos ministérios, com a renúncia do Ministério da Educação em assumir responsabilidades pelo atendimento direto e exercer o papel de liderança, coordenação e indução dos governos subnacionais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127)

Com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, há a necessidade de uma nova regulamentação para a área de ensino. Assim, várias discussões são levantadas até que, em 1996, institui-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9.394/96. Essa nova LDB contempla a educação básica com 16

artigos, os quais determinam que a educação nacional tem a tarefa de preparar o aluno para o exercício da cidadania, contribuir para o progresso no mundo do trabalho e servir de base para o ingresso em níveis superiores de ensino.

Curiosamente, a aprovação nova LDB coincide com o período de intensa globalização da economia mundial e com o interesse do Banco Mundial para com a educação, principalmente nos países devedores. A preocupação – iniciada nos anos 80 – do Banco Mundial com a educação no Brasil tem como principal foco a educação básica, mais precisamente, o ensino fundamental, o que se deve, principalmente, à busca pela qualidade desse ensino, baseado no custo/benefício e no seu resultado como garantia de cumprimento dos acordos da dívida por parte deste país. Vale ressaltar que as políticas do Banco Mundial para a educação diminuem a atuação do Estado e redesenham atribuições da União, estados e dos municípios, o que corresponde a um processo de descentralização e incentivo à iniciativa privada, além de desconsiderar os aspectos regionais e as diferenças sociais. Acerca dessas questões, Haddad (2006, p. 5) ressalta:

Na década de 1990, a relação entre Estado e sociedade civil adquiriu novas características e significados em decorrência da reforma do Estado brasileiro implementada pelo governo federal que teve como características a privatização das empresas estatais, disciplina orçamentária de maneira a privilegiar a gestão econômica em detrimento das demandas sociais - visando principalmente o pagamento da dívida externa - reforma fiscal e liberalização financeira com elevadas taxas de juros, entre outras medidas para atender ao modelo de globalização previsto no Consenso de Washington.

Essa crise econômica brasileira, em virtude do aumento da dívida externa, culmina com a queda de investimentos para a educação, iniciada na década de 1980. No campo da educação popular, convém mencionar que, a partir dos anos 90, há uma significativa elevação do índice de transferência de adolescentes para programas de educação destinados, prioritariamente, à população adulta. Isso se deve à ne-

cessidade de ingresso “precoce” desses adolescentes no mercado de trabalho, corroborando para que, em 1992, 26% dos alunos em idade inferior a 18 anos e 36% com idades entre 19 e 26 anos integrem o programa municipal de ensino supletivo. Esses índices tendem a se acentuar ainda mais nas regiões Nordeste e Centro-oeste do país. De acordo com Di Pierro (2001, p. 64-65),

[...] a entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta. Levantamentos realizados em vários estados comprovam essa tendência. Em 1992, constatava-se que dos alunos do programa municipal de ensino supletivo, 26% tinham até dezoito anos e 36% tinham entre dezenove e 26 anos (São Paulo, 1992). No Recife, em programa semelhante, 48% tinham entre 13 e 18 anos de idade e 26% entre 18 e 24 (Recife, 1995).

Com relação às políticas instituídas nesse período para a educação, vale mencionar a extinção da Fundação Educar, programa criado para substituir o Mobral, no primeiro ano do governo Collor de Melo, primeiro presidente eleito por voto direto após o regime militar. Destaca-se também a instituição do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), desenvolvido pelo MEC, cujo objetivo é convocar órgãos governamentais e não-governamentais, além da sociedade de modo geral, a desenvolverem ações voltadas à alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Dirigindo agora o foco de análise para as políticas que marcaram o período, vale mencionar que, em 1990, foi extinta a Fundação Educar, sucedânea do Mobral, logo após a posse do governo Fernando Collor de Mello – primeiro presidente eleito diretamente após o regime militar. O MEC desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais. (DI PIERRO, 2001, p. 66)

Mas, como a administração dos recursos foge ao controle das comissões organizadoras, o programa é encerrado depois de um ano de sua implantação. Nesse contexto, convêm ressaltar a manifestação de teóricos educacionais influentes desse período como o Senador Darcy Ribeiro e o pesquisador da IPEA, Sérgio Costa Ribeiro. Segundo eles, o governo deveria destinar recursos, prioritariamente, ao ensino de crianças, uma vez que os adultos analfabetos já estariam conformados/acomodados com sua condição. (DI PIERRO, 2001)

A falta de investimento por parte do poder público federal e estadual na EJA leva os municípios a arcarem sozinhos com os investimentos para essa modalidade de ensino, usando recursos próprios. Tal omissão representa uma espécie de descentralização da política para a EJA. (DI PIERRO, 2001)

O governo seguinte – de Fernando Henrique Cardoso – adota medidas que representam um recuo em relação às políticas para a EJA. Em 1996, por meio de uma emenda constitucional, esse governo anula a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, isentando o Estado do estímulo a campanhas para educação de adultos e se eximindo da responsabilidade para com investimentos voltados a essa modalidade de ensino. Em decorrência, não são contempladas as matrículas, no ensino fundamental supletivo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), inviabilizando o aumento de vagas para essa modalidade de ensino. Perante tal situação, vários municípios, respaldados pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/96), convertem os cursos supletivos em cursos regulares de aceleração. A falta de incentivo e referência à Educação de Jovens e Adultos nesse período não é um problema apenas de Brasil, mas de todos os países em desenvolvimento. Segundo Di Pierro (2001, p. 68),

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens [...]. Esse processo de deslegitimação da educação de jovens e adultos no conjunto das políticas educacionais não foi um fenômeno apenas nacio-

nal; resultou, de fato, de uma conjuntura internacional que afetou outros países em desenvolvimento.

A Conferência Mundial de Jonthien, na Tailândia, em 1990, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Programa das Nações Unidas para a Educação (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial estreitaram ainda mais a relação entre a educação básica e a educação primária de crianças. Os investimentos destinados à educação de jovens e adultos focalizam apenas a alfabetização inicial desse público. Di Pierro (2001, p. 68-69) enfatiza:

A declaração de Jonthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além de expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais [...]. Fazendo balanço da década da “Educação para Todos”, Rosa Maria Torres (1999) observa que as políticas implementadas expressam um estreitamento do conceito de educação básica proposto no documento [...]. O documento permitia diversas interpretações, sendo que a visão que se hegemonizou foi a que identificava a educação primária de crianças, foco privilegiado, quase exclusivo, da maioria das reformas educativas que tiveram lugar nos países em desenvolvimento.

Dados os resultados da conferência, fica mais fácil compreender a falta de iniciativas do governo para a educação, mais precisamente, para a Educação de Jovens e Adultos na década de 90. (DI PIERRO, 2001) Entretanto, essa omissão governamental incita a criação de programas afins, voltados a formação de jovens e adultos: Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996, destinando ao atendimento a 776 mil alunos, destes apenas um quinto aprende a ler e escrever; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prone-ra), iniciado em 1998, com resultados positivos e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor) com início em 1995 e objetivo de formação profissional para a população economicamente ativa.

Na segunda metade da década 1990, as ações visando à escolarização de jovens e adultos foram desenvolvidas em parceria com diferentes grupos de atores sociais [...]. Entre essas iniciativas destacaram-se o Programa Alfabetização Solidária; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor;<sup>3</sup> o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera;<sup>4</sup> e o Programa Recomeço.<sup>5</sup> (DI PIERRO apud HADDAD, 2006, p. 5)

O apoio do governo federal ao Programa Alfabetização Solidária corresponde à principal iniciativa do poder público para a EJA até 2002. Instituído em 1996 e vinculado à Casa Civil, em 1998, esse programa adquire personalidade jurídica de uma sociedade civil sem fins lucrativos, passando a ser gerenciado pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS). Ainda assim, continua fortemente vinculado ao governo federal, o qual responde pela maior parte dos recursos destinados ao programa até o final de 2002. Di Pierro (2003) afirma que:

Mesmo assumindo a configuração de uma organização da sociedade civil, continuou mantendo fortes vínculos com o governo federal, que até fins de 2002 respondeu pela maior parcela dos recursos empregados no Programa. O balanço contábil da AAPAS do ano de 2001 registra receitas provenientes de doações no valor de R\$ 76,384.061,00 e despesas

---

<sup>3</sup> Criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho, o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional vem sendo desenvolvido por meio de parcerias entre organismos governamentais – secretarias da educação e trabalho - e organizações da sociedade civil – instituições de ensino profissionalizantes, organizações não-governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

<sup>4</sup> Criado em abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi concebido por uma articulação entre Conselho de Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e, posteriormente, apresentado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, que passou então a compor a gestão tripartite do projeto.

<sup>5</sup> O Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, denominado inicialmente *Recomeço*, foi criado, em 2001, para apoiar, com recursos financeiros, estados das regiões Norte e Nordeste, além de municípios de micro regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH inferior a 0,5), identificados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 1998.

totais de R\$ 77 milhões, enquanto que o Sistema de Informações Gerenciais do Ministério do Planejamento registra naquele ano um desembolso em favor do Programa no valor de R\$ 79.155.345,00. (DI PIERRO, 2003, p. 31)

Com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o Ministério da Educação anuncia a alfabetização de adultos como uma prioridade da nova administração. O Programa Brasil Alfabetizado, no entanto, instituído pelo governo Lula, não adota uma nova metodologia e o governo federal passa a apoiar os programas já em andamento, inclusive o Alfabetização Solidária, evidenciando sua intenção de prosseguir nas parcerias com as organizações sociais: empresas, instituições de ensino superior e pesquisa, além de governos estaduais e municipais. Convém salientar, entretanto, que o Programa Brasil Alfabetizado, ao contrário da Alfabetização Solidária, do governo anterior, é um programa do governo – subsidiado, principalmente, pelo governo federal, mas com recursos insuficientes para que se cumpra a meta a que se propõe.

Não houve a adoção de uma única metodologia, ao contrário, o governo federal apoia programas já em andamento, inclusive o Alfabetização Solidária, reafirmando assim a intenção de prosseguir nas parcerias com organizações da sociedade civil, empresas, instituições de ensino superior e pesquisa, além de governos estaduais e municipais [...]. Ao contrário do Programa Alfabetização Solidária, que transferia para a sociedade civil a responsabilidade por um direito que só pode ser realizado pela ação efetiva do Estado, o Brasil Alfabetizado é um programa de Governo. (HADDAD, 2006, p. 6)

Em relação à política destinada pelo atual governo para a educação de jovens e adultos, percebe-se que estão sendo mantidas as características gerais dos programas já instituídos como do Plano Nacional de Qualificação; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o programa de Apoio aos Sistemas de Ensino

para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que, este último, em 2003, tem seu “nome-fantasia” alterado de *Recomeço* para *Fazendo Escola* e, em 2004, são estabelecidos critérios para o seu atendimento, beneficiando, além dos contemplados em 2003, os alunos dos sistemas de ensino de estados e municípios egressos de outro programa *Brasil Alfabetizado*. (HADDAD, 2006)

Novas medidas foram adotadas, pelo governo Lula, no sentido de ampliar o atendimento educacional aos jovens e adultos. Medidas essas que envolveram o Ministério da Educação e outras instâncias do Governo Federal, destinadas a atender segmentos específicos. Dentre estas iniciativas destacam-se o *Pró-Jovem*<sup>6</sup> e *Educando para a Liberdade*.<sup>7</sup> Ainda no segmento do *Brasil Alfabetizado* existem parcerias com outros órgãos do próprio governo federal, visando o atendimento a setores específicos da população, como o projeto *Saberes das Águas*, desenvolvido em conjunto pelo Ministério da Educação, Secretaria Especial de Agricultura e Pesca (SEAP) e Agência Espanhola de Cooperação, dirigida aos pescadores da região do médio São Francisco, no estado da Bahia. De acordo com Haddad (2006), novas iniciativas que contemplam o aumento da escolaridade de jovens e adultos foram conformadas, envolvendo o Ministério da Educação e outras instâncias do Governo Federal, e destinadas a atender segmentos específicos. Dentre estas iniciativas, destacam-se dois programas: o *Pró-Jovem* e *Educando para a Liberdade*.

Apesar da tentativa, por parte do governo federal, de erradicar o analfabetismo no Brasil, por meio desses programas, percebe-se, claramente, que se mantém o seu caráter compensatório e isso não é

---

<sup>6</sup> Programa Nacional de Inclusão de Jovens. O objetivo para 2005 é atender 165 mil jovens com idade entre 18 e 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram o Ensino Fundamental e que não trabalham ou não possuem carteira profissional assinada. Segundo o governo federal, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam a existência de 1,1 milhão de jovens nessas condições vivendo nas capitais e regiões metropolitanas. Em troca de uma bolsa de R\$ 100 mensais, os participantes devem frequentar um curso com duração de um ano, que lhes permite concluir o ensino fundamental e aprender uma profissão, e desenvolver atividades de interesse comunitário.

<sup>7</sup> Projeto apoiado pelo Governo do Japão e desenvolvido conjuntamente pela UNESCO no Brasil e MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Tem por objetivo a construção nacional de diretrizes para a educação no sistema penitenciário.



suficiente para solucionar o problema. Além disso, as ações pedagógicas adotadas pelas instituições educacionais, principalmente aquelas que atendem à educação de jovens e adultos, parece não atrair esse público, nem mesmo com o “incentivo financeiro” despendido pelo Governo.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999. Disponível em: <[www.futuroeducacao.org.br/biblio/salto\\_para\\_o\\_futuro\\_eja.pdf](http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/salto_para_o_futuro_eja.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 32p. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com\\_booklibrary/ebooks/seisanoseja.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/seisanoseja.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HADDAD, Sérgio. Excerto do relatório preliminar de pesquisa “A situação da educação de jovens e adultos no Brasil”, de junho de 2006, correspondente ao item “Antecedentes históricos recentes”. Disponível em: <[http://tariacuri.crefal.educ.mx/campus/proyectos/proyecto1/file.php/1/documentos\\_rivas/Ecerto\\_Rel\\_Prel\\_Brasil1.doc](http://tariacuri.crefal.educ.mx/campus/proyectos/proyecto1/file.php/1/documentos_rivas/Ecerto_Rel_Prel_Brasil1.doc)>. Acesso em: 25 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30,2007. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 24 maio 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ jun/ jul/ ago. p. 108-130, 2000.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. São Paulo: Ação Educativa, 1999 (*paper*). Texto subsidiário à exposição realizada no I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: implementação de compromissos de Jontiem no Brasil (Brasília, DF:1 10-11/06/1999), promovido pelo INEP/MEC.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5.ed. S. Paulo: Loyola, 1987.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de jovens e adultos no interior da Bahia**: Programa REAJA. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2008.

SANTOS. Ivonete Maciel Sacramento dos. **Trajetória da educação de jovens e adultos**. Textos e artigos gratuitos, conteúdo livre para reprodução, publicado em 29 de março de 2008. Disponível em: <[www.webartigos.com](http://www.webartigos.com)>. Acesso em: 27 mar. 2009.



*Parte 2*

**Formação continuada em  
EaD de conselheiros da  
educação básica**



# O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares na UFBA: uma análise do percurso – agosto/2010 a maio/2011<sup>1</sup>

Ademar Sousa dos Santos, José Wellington Marinho de Aragão,  
Josimara Santos Miranda

A gestão democrática escolar se configura como princípio legal a partir do que é exarado na Constituição Federal de 1988: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Art. 206, VI). A questão é que democracia não pode ser apenas decretada, precisa necessariamente ser praticada. Os contextos históricos vividos por nosso país (administração burocrático-gerencial com traços essencialmente patrimonialistas) não proporcionaram ainda, apesar dos discursos oficiais acerca da democracia no Brasil, espaços efetivos da experiência democrática que, ao final das contas, restringe-se, na maioria das vezes, ao direito de votar, de escolher representantes (de todos os tipos para os mais diversos cargos, lugares, representações).

Por termos uma democracia representativa, a formação de conselhos, nos mais distintos espaços da vida cidadã, entre eles a escola, apresenta-se como possibilidade de os processos de administração serem geridos de maneira coletiva, colegiada, o que, obviamente, depende das posturas dos sujeitos que propõem suas implementações,

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no XX EPENN, realizado em Manaus, 2011.

ações, demandas, decisões, avaliações e, principalmente, o compartilhamento na execução das responsabilidades que lhes são próprias (órgãos administrativos, seus sistemas de ensino, escola, profissionais que aí atuam, enfim, a comunidade como um todo).

É com base nestes princípios que o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica (SEB), Ministério da Educação (MEC), através do Curso de Extensão em Educação a Distância (EaD) realizado pela Escola de Gestores da Educação Básica (EGEB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), no período de agosto/2010 a maio/2011, foi analisado.

## A gestão democrática e a possibilidade da administração colegiada nas escolas

A gestão democrática na escola pública brasileira representa a possibilidade de participação dos diversos sujeitos que compõem o ato educativo: pais, professores, alunos, direção, funcionários, nas tomadas de decisões acerca da definição dos principais caminhos a serem percorridos pela instituição escolar, descentralizando, dessa forma, o poder de decidir e de fazer das mãos de apenas um sujeito e, principalmente, compartilhando essas responsabilidades com todos os interessados participantes desse processo. Luck (1998, p. 1) afirma que:

O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, afirmar que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa um pleonasma de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, traz, em seu Art. 14, inciso II, a possibilidade de “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996) Analisando a delegação de responsabilidade à comunidade escolar para conduzir, juntamente com o governo e outros setores da sociedade, “os destinos da educação”, percebe-se, em termos legais (Constituição de 1988 e LDB de 1996), que essa transferência – em termos de decisões educativas – ficou mais no nível da democracia representativa<sup>2</sup> do que participativa.<sup>3</sup> Nessas leis, foi exarado o princípio da representatividade, através de Conselhos, o que não deixa, entretanto, de ser uma forma de participação, sendo, assim, uma maneira de mobilização e organização.

De acordo com Mendes (2006, p. 171), fundamentada em Gramsci, “[...] as forças populares [podem] desenvolver-se no interior da democracia burguesa por meio da mobilização e da organização política”. Porém, é importante ressaltar, também, que, como nos diz Cury (2002, p. 5),

O contraponto é, em primeiro lugar, nossa forte tradição de ‘estadania’, e fraca tradição no que se refere à presença e instituição de conselhos de controle da cidadania. Isso restringe essa promessa, pois nem em todos os municípios eles se implantaram e, muitas vezes, onde se constituíram, o que deveria ser transparente e de domínio público acaba se tornando mais um espaço a ser coberto pelo mandonismo e pela troca de favores. Ou seja, um instrumental público que se vê privatizado pelos interesses avessos à transparência do poder.

---

<sup>2</sup> Bobbio (2005, p. 33) referencia que este tipo de democracia é “[...] aquela forma de governo em que o povo não toma ele mesmo as decisões que lhe dizem respeito, mas elege seus próprios representantes, que devem por ele decidir.”

<sup>3</sup> “Hoje, a reação democrática diante dos neoliberais consiste em exigir a extensão do direito de participar na tomada das decisões coletivas para lugares diversos daqueles em que se tomam as decisões políticas, consiste em procurar conquistar novos espaços para participação popular e, portanto, em prover a passagem – para usar a descrição das várias etapas do processo de democratização feita por Macpherson – da fase da democracia de equilíbrio para a fase da democracia de participação”. (BOBBIO, 2005, p. 96). Informa, ainda, em nota de rodapé nº 71 (BOBBIO, 2005, p. 96) que “[...] as quatro fases do desenvolvimento da democracia são a democracia protetora, a democracia de desenvolvimento, a democracia de equilíbrio e, por fim (ainda não realizada), a democracia participativa.”



Assim, as possibilidades de construção de cidadania, bem como as de se transformarem em mais um espaço de controle das elites, estão presentes em todos os formatos de Conselhos, desde os que fazem parte dos sistemas de educação – conselhos coparticipantes –, aos conselhos da escola. Desta maneira, ao mesmo tempo em que podem aproximar os sujeitos da comunidade e os gestores educacionais, podem, também, servir de local para práticas de desenvolvimento do clientelismo e do patrimonialismo.

Ressalta-se, ainda, que, em muitas situações, os sujeitos que participam desses conselhos podem ser usados meramente para ratificar uma decisão já definida por um grupo restrito. (LUCK, 1998) Desta forma, uma participação efetiva tem a ver com a discussão da problemática existente por todos os sujeitos que ali se fazem presentes, decidindo coletivamente quais encaminhamentos devem ser tomados. Nesse caso, a responsabilidade pela resolução do(s) problema(s) é do grupo e não apenas do diretor e/ou de sua equipe técnico-pedagógica (quando esta existe, o que não é muito comum no Norte e Nordeste brasileiros).

Nesta perspectiva, os conselhos escolares tornam-se um dos mecanismos que podem promover a autonomia e a gestão colegiada nas unidades de ensino, pois se transformam no principal órgão administrativo, pedagógico e financeiro da escola, tendo como principal função o constructo participativo e execução acompanhada, analisada e avaliada – por todos os integrantes da comunidade escolar – de seu projeto político-pedagógico (PPP). Diante da sua importância para o desenvolvimento da educação escolar de qualidade – com intenções democráticas e autônomas – os conselhos escolares se tornaram um dos mecanismos que necessitam ser implementados no cotidiano das escolas.

## O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: objetivos, proposta metodológica e avaliação

Fazendo parte das ações da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (Pro-Conselho) tem como objetivo princi-

pal a capacitação de técnicos e dirigentes das secretarias municipais e estaduais de educação. É dada preferência àqueles pertencentes aos municípios prioritários e que demandaram oferta de capacitação em conselhos escolares no Programa de Ação Articulada (PAR), bem como dos próprios conselheiros escolares, a fim de que possam atuar como multiplicadores dos conhecimentos acerca da implantação, função e efetivação do conselho escolar, construídos ao longo do curso em suas duas fases: Fase I (cadernos 1 a 5) e Fase II (cadernos 6 a 10). Estruturado na modalidade de educação a distância (EaD), perfaz um total de 160 horas, distribuídas da seguinte maneira: 80 horas na Fase I e 80 horas na Fase II.

Para o desenvolvimento do curso, parceiros são necessários: entre eles, o MEC, através da SEB, as secretarias estaduais e municipais de educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as universidades federais que, por meio de suas faculdades de educação, oferecem o curso através da plataforma *Moodle* MEC. Entre as principais atribuições<sup>4</sup> de cada parceiro, podem se destacar:

- a) SEB/MEC: manter contato com as secretarias de educação dos cursistas inscritos a fim de oferecer a melhor condição possível para realização das fases do curso; disponibilizar o conteúdo dos cadernos em meio magnético, para serem colocados na plataforma do curso; aprovar o plano de trabalho anual para financiamento junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE);
- b) UNDIME: articular as ações desenvolvidas pelos componentes nacional, estadual e municipal, de modo a assegurar a unidade do programa em todas as instituições que dele participam; divulgar o curso junto aos secretários municipais de educação; acompanhar e monitorar o desenvolvimento do curso; monitorar a frequência dos cursistas; garantir o acesso aos recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento do curso pelos cursistas em seus municípios;

---

<sup>4</sup> As atribuições elencadas para cada parceiro são oriundas do projeto-piloto do curso Conselhos Escolares da Universidade de Brasília (UNB).

- c) Secretarias Estaduais e Municipais de Educação: oferecer suporte tecnológico aos cursistas; estabelecer permanente contato com a SEC/MEC/UFBA/UNDIME para uma melhor orientação aos participantes do curso; oferecer, dentro de suas possibilidades, espaço para as discussões desenvolvidas durante o processo de ensino/aprendizagem do curso; apoiar a participação dos cursistas em todas as fases e atividades do curso;
- d) Universidade: ofertar as etapas do curso; realizar inscrição e selecionar todos os interessados aptos a fazerem o curso, observando a quantidade determinada de vaga de cada oferta (fases); proceder com a seleção e contratação de profissionais capacitados e experientes nesta modalidade de ensino para planejar, executar, acompanhar e avaliar o curso: coordenadores executivo, pedagógico, de turma, tutores, apoios tecnológico e administrativo; hospedagem do curso (plataforma MEC/UFBA); emitir certificado de extensão a todos os cursistas aprovados.

No concernente às discussões temáticas, o curso promove o acesso às principais questões relativas ao conselho escolar, desde a sua base legal para implantação nas unidades de ensino até percepção das problemáticas administrativas, financeiras e pedagógicas que envolvem o universo escolar, importantes apreensões para os conselheiros que, numa perspectiva de gestão colegiada, definem em grupo os processos a serem desenvolvidos nestes espaços como possibilidades de resolução dos problemas existentes. Especificamente, o curso trabalha com os seguintes conteúdos:<sup>5</sup>

- Caderno 1 – Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania;
- Caderno 2 – Conselho escolar e a aprendizagem na escola;
- Caderno 3 – Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade;

---

<sup>5</sup> Cadernos elaborados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em 2004.

- Caderno 4 – Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico;
- Caderno 5 – Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor;
- Caderno 6 – Conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação;
- Caderno 7 – Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil;
- Caderno 8 – Conselho escolar e a valorização dos trabalhadores em educação;
- Caderno 9 – Conselho escolar e a educação do campo;
- Caderno 10 – Conselho escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social.

Além destes cadernos, há um Caderno de consulta: *indicadores da qualidade na educação* (INDIQUE).

Os cursistas ainda trabalham com a construção – em grupo, no decorrer do curso – de um Projeto de Intervenção/Plano de Ação em que o objetivo principal é pensar a gestão democrática escolar em seus municípios, percebendo as possibilidades de intervenção em suas realidades, ou seja, efetivar, naquilo que for possível, os conceitos trabalhados ao longo dessa formação continuada em conselhos escolares.

Metodologicamente, o curso se utiliza das ferramentas do ensino a distância, tendo, na Faculdade de Educação da UFBA, através da Escola de Gestores da Educação Básica, em cada Caderno de estudo, o desenho especificado, a seguir: Boas Vindas; Sobre frequência ao Ambiente Virtual e avaliação do(a) Cursista; Apresentação do Caderno; Caderno de estudo em PDF; MEDIATECA (textos complementares); Roteiro de aprendizagem; Cine Conselho (vídeos sobre a temática discutida); Dúvidas (pedagógicas, administrativas e sobre o Moodle); Chat semanal com o(a) Tutor(a); Fórum Avaliativo do Caderno; Avaliação Institucional; Autoavaliação do(a) Cursista; Avaliação do(a) Tutor(a) e Teste *on-line*.

Assim, dentro deste quadro de estudo, a avaliação é tratada como diagnóstica, processual e de produto no que se refere à pontuação mínima para aprovação. A partir da organização pedagógico-metodológica do curso, os procedimentos previstos para a avaliação dos cursistas, no que se refere à atribuição de notas, Fases I e II, são:

- a) Fórum avaliativo: 4,0 pontos X 5 cadernos = 20 pontos;
- b) Teste *on-line*: 8,0 pontos X 5 cadernos = 40 pontos;
- c) Plano de Ação (Fase I) / Projeto de Intervenção (Fase II): 40 pontos.

Nesta sistemática, o cursista pode alcançar até 100 pontos, dos quais são necessários, no mínimo, 70 pontos para a sua aprovação, além da frequência mínima exigida: 75%. Acerca das “avaliações de reação”, nas quais os cursistas indicam aspectos que podem ser aperfeiçoados no curso e nos resultados obtidos, trabalha-se com:

- a) Fóruns de dúvidas pedagógicas, administrativas e tecnológicas, que servem também para serem postadas críticas e sugestões;
- b) Autoavaliação da(o) cursista e avaliação do tutor, ao final de cada caderno;
- c) Avaliação institucional, ao final do curso.

É através desse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que o curso é desenvolvido,<sup>6</sup> as aprendizagens são construídas, as opiniões são dadas, os comentários são feitos (tanto sobre o processo de avaliação quanto sobre o de participação no curso em relação às temáticas discutidas). Todos esses registros, juntamente com todas as problemáticas contextuais trazidas pelos cursistas, e também os encaminhamentos dados ao longo desse percurso (agosto/2010 a maio/2011), deram base para a construção da análise acerca do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares na UFBA.

---

<sup>6</sup> Para a “efetiva-ção” de todas as atividades do curso, conta-se com uma equipe formada por coordenador geral, vice-coordenador geral, coordenadores executivo e adjunto, coordenadores de turma, tutores, suportes tecnológico e administrativo, além, e principalmente, dos cursistas inscritos.

## O Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares na Faced/UFBA: o que nos diz e ensina a prática vivenciada

Ao discutir e analisar as vivências cotidianas no curso de extensão em Conselhos Escolares, na modalidade de educação a distância (EaD), desenvolvido pela Faced/UFBA no âmbito de sua Escola de Gestores da Educação Básica, optou-se por fazê-las em duas categorias:

- a) reflexões mais gerais sobre a oferta em 2010 e 2011; e
- b) análises sobre o curso e a realidade dos municípios através dos comentários postados no Ambiente Virtual pelos(as) cursistas que fizeram/fazem parte de cada uma das etapas oferecidas: Fase I (de agosto a dezembro/2010); Fase II (de março a agosto/2011) e Fase I (em simultâneo com a Fase II, mesmo período de 2011).

No tocante à primeira categoria, ressalta-se uma problemática fortemente constante em cursos de educação a distância (EaD): a evasão. Assim, em sua primeira oferta, a Fase I (no período de agosto a dezembro/2010) contou com 1.185 inscritos no Ambiente Virtual. Destes, 289 cursistas nunca acessaram o curso, o que corresponde a 24,3% do total; apenas 204 (17,2%) foram aprovados e 194 (16,3%) reprovados; o restante – 498 (42,2%) – abandonou o curso. Estes índices representam percentuais muito alarmantes em relação à evasão e ao próprio processo de aprovação, pois dos 1.185 inscritos apenas 204 foram aprovados para a Fase II, o que ratifica certo desperdício de dinheiro público ao não se atingir as demandas necessárias, principalmente com relação aos municípios prioritários e aqueles que objetivaram esse tipo de formação em seu PAR. Isso ratifica, também, a necessidade de se repensar, amplamente, a metodologia de ação *in loco* dos cursos de extensão na modalidade EaD. Considerando-se apenas os cursistas que fizeram acesso ao Ambiente (896), tem-se os seguintes dados: aprovados: 204 = 22,7%; reprovados: 194 = 21,6% e evadidos: 498 = 55,7%. Ou seja, mais da metade abandonou o curso

e, da outra metade que ficou, apenas 50% concluíram suas atividades com aproveitamento.

No que se refere à reoferta da Fase I (conjuntamente com a Fase II, a partir de março/2011), os dados parciais com relação ao não acesso dos cursistas inscritos não são animadores, apesar das intervenções feitas pelos profissionais que atuam no curso: dos 1.245 inscritos, 380 nunca acessaram o Ambiente, o que corresponde a um total de 30,5%. E, no que diz respeito aos 69,5% que acessam o curso, é importante observar que alguns cursistas estão sem acesso há mais de 20, 30, 40 e, até, 50 dias. Já com relação à Fase II (em andamento desde março de 2011), os dados são bastante promissores: dos 204 aprovados na Fase I e inscritos nesta etapa, apenas 07 cursistas nunca acessaram o Ambiente do curso (3,4%), representando, assim, 96,6% de participação efetiva. O estímulo de concluir outra fase dentro do curso, integralizando, inclusive, a sua carga horária é, também, uma das possíveis hipóteses para tal contexto, além da construção de conhecimentos e possibilidades de intervenção nos contextos vivenciados (realidade local).

Em função de alguns comentários no Ambiente e pelas constatações da Fase I, desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2010, um dos motivos para tal evasão e, às vezes, abandono, diz respeito às condições de acesso pelos cursistas nas diversas cidades do interior da Bahia: a forma predominante de acesso ao curso é via *lanhouse* – o que nem sempre é possível em virtude dos horários de trabalho e os de funcionamento desses espaços. E, ainda, tanto os que acessam pela *lanhouse* quanto os que fazem isso em suas próprias residências ou locais de trabalho, não contam com serviço de Internet de qualidade (banda larga). Há, também, um não conhecimento em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)/Moodle. Na tentativa de resgatar esses cursistas, mensagens pelo Ambiente e através de e-mails foram enviadas a cada um desses deles pelos tutores e coordenadores de turma, além de e-mail encaminhado pela coordenação executiva e coordenação geral aos secretários municipais de educação, colocando-os a par dessa ausência e solicitando ajuda no sentido de reintegrar esses cursistas ao AVA. Ainda, em função desses cursistas e de processos de recuperação de aprendizagens, as atividades de

todos os cadernos – Fases I e II – foram/são constantemente reabertas ao longo do curso.

Em relação aos contatos feitos com as secretarias de educação, o que se percebe é, de certa forma, um não interesse de formação para esses inscritos, apesar de terem demandado no PAR, visto que, de todos os contatos realizados com essas secretarias, com o pedido de ajuda a fim de os cursistas retomarem suas participações no curso, apenas duas delas deram retorno à coordenação executiva e geral. Isso demonstra o descumprimento da maioria das secretarias de educação acerca das atribuições como parceiro integrante dessa formação. Os cursistas são, na realidade, potenciais multiplicadores das discussões travadas no curso e dos conhecimentos construídos ao longo dele. Sem participação efetiva das secretarias, entretanto, esses cursistas não se sentem responsáveis por essa função multiplicadora e a continuidade no curso vai depender mais de um “querer” pessoal e profissional do que exatamente, da responsabilidade em cumprir um papel específico que lhe foi atribuído ao se inscrever nesse tipo de formação.

No que tange aos conteúdos desenvolvidos através dos Cadernos trabalhados (1 a 10 – material em mídia – arquivo em PDF), são bastante pertinentes em relação ao nível de aprofundamento teórico, principalmente para atingir cursistas com formação em nível médio – o que representa uma grande parte dos cursistas inscritos. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, a maioria dos alunos tinha/tem dificuldades em desenvolver o diálogo nos fóruns visto que postavam/postam comentários quase que isolados, sem uma nítida relação com a discussão que está sendo travada pelo tutor e colegas. O fórum avaliativo do caderno 1 apresenta o seguinte questionamento:

Em nossa sociedade, a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. (NAVARRO et al, 2007, p. 17 – caderno 1). “Promover a participação da comunidade na gestão das escolas,



universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes.” (Plano Nacional de Educação). Como essas duas propostas/metaspresentam em relação ao contexto da escola pública brasileira, focalizando, se possível as realidades das escolas municipais e estaduais que vocês conhecem?

O(a) cursista A respondeu a indagação do fórum acima sem fazer relação ao que se propõe – enquanto discussão coletiva – da seguinte maneira: “[...] como encontrar alternativas para desburocratizar o Conselho Escolar em nossas escolas?” (Dado de 10/09/10).

Outra importante questão foi a dificuldade em desenvolver as atividades do Projeto de Intervenção (proposta de plano acerca da gestão democrática a ser construído em unidades escolares do município pelo qual o cursista estava/está inscrito). Porém, os cursistas que concluíram a Fase I (de agosto a dezembro/2010) e os que estão atualmente no curso não demonstraram maiores dificuldades em relação ao teste *on-line* (recurso didático utilizado no processo de percepção de construção do conhecimento ao longo dos estudos). Nos aspectos tecnológicos, percebeu-se que os *chats* apresentaram problemas em função de o Ambiente não suportar uma grande quantidade de cursistas ao mesmo tempo. Raros eram os momentos em que os cursistas conseguiam/conseguem conversar sincronicamente com seus tutores. Além disso, a capacidade para recebimento de arquivos era/é de apenas 2 Mb, o que provocou/provoca uma série de contratemplos no que se refere ao recebimento das postagens de atividades, fotos e documentos concernentes ao Projeto de Intervenção.

A segunda categoria diz respeito às percepções dos cursistas inscritos acerca do processo da gestão democrática, importância do curso e perspectivas a partir desses estudos. É patente, nas falas dos cursistas, a necessidade da formação nessa área, bem como a efetivação dessa proposta nas diversas realidades dos municípios baianos, tanto em função de seus contextos, quanto do modo como funciona a gestão da educação na maioria desses cotidianos (realidade local). A fala do(a) cursista B representa bem esta observação:

Os conselhos são órgãos consultores, fiscalizadores e norteadores de muitas políticas públicas do governo federal nos municípios. Acredito que os conselhos terão maior autonomia quando não dependerem dos municípios para se manter e forem constituídos por maior número de pessoas da sociedade civil organizada, sem vínculo com as prefeituras. A exemplo das Unidades executoras dos caixas escolares que deram maior autonomia às escolas públicas, o governo federal deveria criar uma política de sustentabilidade para os conselhos. Não possuindo recursos próprios, dependente dos municípios até para adquirir uma resma de papel, a autonomia dos conselhos ficam subentendida e tem municípios que até desintegra conselheiros ao seu bel prazer. (Dado de 15/05/2011)

Estas são questões que colocam os conselhos como mais uma instância que, na realidade, são constituídos para legitimar as decisões de grupos restritos. Esses grupos definem os caminhos a serem percorridos atendendo a interesses estritamente particulares e não coletivos, públicos, caracterizando, dessa forma, a prática do clientelismo, tão frequente em administrações patrimonialistas e que se fazem valer de outros espaços, como a escola, para implantar, também, as mesmas posturas.

Porém, na contramão dessa corrente, percepções e, principalmente ações, começam a emergir no seio desses contextos. Sujeitos com outras compreensões e interpretações, vivenciando cotidianos e correlacionando-os a certas fundamentações teóricas, põem para funcionar, naquilo que lhes é possível, outros agenciamentos coletivos em que o compartilhamento das decisões, por conseguinte do poder, traz como possibilidade a vivência da gestão colegiada, que tem como intento principal a educação de qualidade, democrática e autônoma. Tais referências estão expressas nos dizeres dos(as) Cursistas ao serem provocados ao diálogo, num dos fóruns de discussões do Ambiente Virtual de Aprendizagem, por um de seus/suas colegas, sobre a questão: chegamos ao final ou começamos agora? (Cursista C. Dado de 26/05/2011)

Acredito que chegamos ao final de uma tempestade de teorias, porém requerendo de nós a efetividade dessas teorias pondo-as em prática, numa perspectiva de fazer acontecer a gestão democrática nas escolas e transformar a “cara” da educação em nosso país (Cursista D. Dado de 26/05/2011)

Como é bom poder compartilhar conhecimento... dividir anseios e ter a certeza de que não estamos sozinhos. A cada depoimento, troca de experiência, cada *chat*, cada teste que nos foi proposto... tanta coisa boa aprendemos juntos, os estudos, a tranquilidade e segurança da tutora... muito nos foi oportuno esses momentos. Temos hoje uma visão diferente e a condição de sermos referencial prá que a tão sonhada gestão democrática e participativa de fato possa acontecer. Desejo a cada um de vocês muito sucesso, discernimento e muita fé de que estamos encaminhando prá uma transformação de fato com consciência e comprometimento (Cursista E. Dado de 26/05/2011)

Acredito que após todos os conhecimentos adquiridos durante este curso nada acabou, muito pelo contrário, agora é que estaremos começando uma nova fase, na qual teremos que por em prática tudo que aprendemos, buscando práticas inovadoras e sempre pautadas na lei, a fim de melhorar a educação (Cursista F. Dado de 26/05/2011)

Assim, nos parece que estas ideias podem se proliferar, no discurso e na ação, nos recantos mais distintos dos municípios baianos, numa perspectiva de micro-politização, de construção singulares da subjetividade, da formação de outros agenciamentos coletivos, num processo de “se pôr a ser”,<sup>7</sup> de constructo de outras realidades que se apresentem mais justas, democráticas, igualitárias, autônomas, isto é, configuradas nas bases do compartilhamento das decisões e do poder, por conseguinte, da gestão colegiada das escolas públicas.

---

<sup>7</sup> São “certos subconjuntos expressivos que romperam com seus encaixes totalizantes e se puseram a trabalhar por conta própria e a subjugar seus conjuntos referenciais para se manifestar a título de indícios existenciais, de linha de fuga processual”. (GUATARRI, 1997, p. 28)

## Conclusão

Ao constatar as problemáticas do Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares enunciadas nesta escrita, principalmente no que se refere à evasão dos cursistas (não acesso ao curso e abandono), bem como à reprovação em torno de 50% daqueles que concluem o curso, algumas reflexões/indicações se fazem necessárias:

- a) participação mais efetiva dos cursistas nas atividades propostas (talvez, uma das hipóteses que possam ser levantadas para essa não efetividade esteja ligada à sua carga horária de trabalho, ao tempo disponível para tal formação – algo que não foi objeto de investigação neste texto);
- b) maior participação das Secretarias de Educação, fazendo acompanhamento e monitoramento da participação dos cursistas de seus municípios visto que serão multiplicadores do curso em suas realidades locais;
- c) introdução na proposta do curso, por parte do MEC, de encontros presenciais (EaD – semipresencial): os contatos presenciais com os cursistas, e até mesmo secretários de educação (por polos da UNDIME), estreitariam os contatos (coordenação, tutores, coordenadores de turma, cursistas, secretários) assim como ratificaria e promoveria a importância do curso para os contextos locais;
- d) monitoramento e acompanhamento diário – no Ambiente Virtual de Aprendizagem – por parte dos profissionais que lidam diretamente com os cursistas: coordenadores de turma e tutores, esclarecendo dúvidas, orientando atividades. Neste caso, trabalhar com alteração de carga horária de trabalho desse profissional.

Estas são constatações percebidas na vivência na Faculdade de Educação da UFBA, no período de agosto/2010 a maio/2011, nas demandas recebidas por todos os sujeitos partícipes desse processo. Po-

rém, a título de provocação (e de inconclusão destas reflexões), fecha-se esta produção com dois questionamentos:

- a) os municípios têm interesses, de fato e concretamente, na disseminação desse tipo de conhecimento: gestão colegiada e compartilhamento do poder ao nível das escolas e dos órgãos que se dedicam a educação?
- b) Em relação à comunidade escolar, há o conhecimento sobre esta proposta e, também, interesse, isto é, compromisso em efetivá-la?

## Referências

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. 6. ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LUCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar**. [1998] Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

# Formação continuada para conselheiros municipais de educação: a experiência da Bahia, 2010-2011<sup>1</sup>

José Wellington Marinho de Aragão, Selma Barros Daltro de Castro,  
Luciene Souza Santo, Emanuel Alberto Cardoso Monteiro

A constituição dos Conselhos Municipais de Educação (CME) tem sido uma realidade no cenário apresentado nos diversos municípios brasileiros, fruto ora do processo de mobilização social em busca de uma educação de qualidade, ora da necessidade de implementação da lei. O caráter híbrido das funções dos Conselhos, bem como a sua contribuição para a educação pública na Bahia foram alguns dos fatores que conduziram para identificação da necessidade de estudar o Conselho Municipal de Educação, aliado a isso, a experiência vivenciada diante de um curso de formação continuada na modalidade a distância para esse público funcionou como ponto de partida para estruturação da seguinte problemática: *Como um curso de Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação contribui para o fortalecimento e consolidação dos conselhos envolvidos no mesmo?* Tal estudo está sendo desenvolvido pela Escola de Gestores – UFBA/FACED,<sup>2</sup> especificamente, pelos atores envolvidos com a coordenação do curso.

O delineamento do estudo tem como fios condutores alguns objetivos. Sendo que o objetivo geral busca investigar como o Curso Formação Continuada para Conselheiros Municipais de Educação

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no XX EPENN, Manaus-AM, agosto de 2011.

<sup>2</sup> Na UFBA, a Escola de Gestores da Educação Básica é coordenada pelo professor José Wellington Marinho de Aragão.

contribui para o fortalecimento e consolidação dos conselhos. Os objetivos específicos referem-se a: compreender como se deu a ampliação e aprofundamento da capacidade de atuação dos Conselheiros numa perspectiva crítica e emancipatória; descrever a proposta metodológica do curso, analisar como se deu o contato dos conselheiros com as novas tecnologias, diferentes mídias e suas respectivas linguagens.

É importante ressaltar que a literatura acerca do Conselho Municipal de Educação só começou a ganhar dimensão nas últimas décadas a partir da promulgação da Lei 9394/96, embora Anísio Teixeira já o fizesse na década de 50. Atualmente alguns autores têm se dedicado a realizar estudos e publicações referentes aos conselhos municipais, como Gadotti (2000), Romão (1992) Sander (2005), o que tem influenciado a proposição de dissertações e teses acerca da temática. Na Bahia, os estudos de Boaventura (1993) e de Ribeiro (2004) também vêm ampliando o debate sobre os conselhos municipais. Contudo, a temática acerca dos conselhos municipais e mais especificamente dos seus processos de aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem ainda é uma área a ser melhor explorada.

## Delineando o percurso teórico

No contexto atual o processo educativo tem se deparado com o desafio de promover a inserção social e, para tanto tem sido provocado a repensar sua finalidade, questionando desde os aspectos vinculados às concepções curriculares até os dispositivos legais.

No Brasil, as mudanças no cenário da educação, nos últimos anos, redesenharam um novo retrato acerca da educação: a universalização do ensino fundamental, as políticas de financiamento da educação, a valorização dos profissionais de educação, a autonomia delegada aos municípios para a gestão dos seus sistemas de ensino e as escolas para gestão de suas próprias ações. Assim, como afirmam Fonseca, Oliveira e Toschi (2004, p. 53)

[...] essa nova visão sinaliza o estabelecimento de uma nova cultura escolar, ancorada no tripé composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança escolar.

Outro aspecto que se observa em grande movimento no âmbito educacional do Brasil, diz respeito à criação e implementação dos Conselhos Municipais de Educacional. Segundo dados do MEC, no ano 2006, dos 5560 municípios existentes no Brasil, 2430, se cadastraram no Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (SICME), o corresponde a 44%. Dos 2430 municípios cadastrados, 2038 criaram Conselho Municipal de Educação, representando 84% dos municípios cadastrados.

O Conselho Municipal de Educação, que tem seu amparo nos diversos dispositivos legais nacionais, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, lei 9.394/96, Lei 11.271/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB e o decreto de nº 6,094/2007 que institui o Compromisso Todos pela Educação, se configura como órgão do Sistema Municipal de Educação que

[...] visa o estímulo, o fortalecimento e a institucionalização da participação da sociedade civil no processo de definição das políticas educacionais do município, mediante sua consolidação nos planos municipais de educação, bem como no acompanhamento e fiscalização e avaliação de sua aplicação. (ROMÃO, 1992, p. 99)

A origem dos Conselhos Municipais de Educação está diretamente ligada ao processo de centralização e descentralização das ações locais, especialmente às questões e concepções de poder, competência, responsabilidade e atribuições delegadas aos municípios. “[...] o fenômeno municipalista no Brasil divide-se em três momentos que se confundem com os períodos históricos: Colônia, Império e República”. (RIBEIRO, 2004, p. 28)



Atualmente análise dos dispositivos legais infere que foi com a Constituição Cidadã, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei 9.394/96, que as propostas de Anísio Teixeira se fizeram mais evidentes dos textos legais. A ideia de descentralização da educação e a necessidade de criação e implementação dos Conselhos Municipais de Educação, presentes nos ordenamentos pátrios, garantiram de uma vez por toda a necessidade de reorganização das ações do município, através responsabilização, autonomia e delegação da gestão municipal da educação.

O surgimento dos Conselhos Municipais de Educação, definido

[...] como órgão colegiado, vinculado à Secretaria de Educação para, de acordo com as disposições legais de suas finalidades: consultiva, normativa e/ou deliberativa, assessorar na elaboração da política educacional do município. (VAS-CONCELOS, 2003, p. 113)

se constitui como um importante elemento para o fortalecimento do processo de municipalização da educação, já que tem a possibilidade de coletivamente ajudar a definir políticas públicas voltadas para a superação de problemas educacionais locais.

Como informa Ribeiro (2004), o primeiro Conselho Municipal da Educação na Bahia, surgiu em Salvador, em 1987, alguns outros municípios instituíram a necessidade da criação do conselho, através de Leis Orgânicas e outros efetivaram a implantação dos conselhos após a aprovação da Lei 9.394/96 e definiram a composição, atribuições, regimentos, estatutos, formas de escolhas e duração dos mandatos de conselheiros, organização administrativa, presidência.

Conselhos Municipais de Educação vêm passando por necessidades de reestruturação nos seus papéis para atender às demandas legais e, sobretudo, as locais por uma educação mais participativa, democrática, autônoma e representativa. Isso tem exigido um aprofundamento teórico e legal acerca dos Conselhos, bem como, uma aproximação com a as instâncias e sujeitos locais para estabelecimento de prioridades educativas, caracterizando um novo panorama político-educacional repleto de novos conteúdos e realizações.

## O Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (CFCCME): base legal, política e pedagógica

O Curso de Extensão de Formação Continuada de Conselheiros Municipais, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, sob a responsabilidade de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que integram os estados federados do país é um curso de extensão voltado para a formação continuada de conselheiros municipais da educação básica, acessível também ao servidor público efetivo das redes pública de ensino, a realizar-se por meio da educação a distância (EaD).

Tal curso insere-se num conjunto de políticas que vêm sendo implementadas pelo setor público, nas esferas federal, estadual e municipal, e que expressam o esforço de governos e da sociedade em garantir o direito da população brasileira à educação escolar, sobremaneira, com qualidade social.

Nas últimas décadas, mudanças importantes ocorreram no campo educacional, sobretudo em relação aos marcos legais, à sistemática de financiamento, ao processo de gestão dos sistemas de ensino e à ampliação do acesso à escola.

Nesse contexto, verifica-se que o direito à educação escolar se constitui como dimensão fundante da cidadania, estando reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional. Esse direito, em âmbito nacional, está claramente definido, por exemplo, no Artigo 60 combinado com o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e nos Artigos 40 e 50 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/1996), e, em âmbito internacional, no Artigo 260 da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, no Artigo 130 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e, mais recentemente, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nessa direção, pode-se afirmar que embora o direito à educação esteja assegurado em âmbito internacional e nacional, em nosso país

ainda não se alcançou o patamar desejado para a educação básica, sobretudo no que se refere ao acesso e à qualidade social desta, considerando os diferentes indicadores oriundos, dentre outros, de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/INEP/MEC.

Os indicadores educacionais evidenciam que a melhoria da qualidade da educação depende integralmente, tanto de fatores internos quanto de fatores externos que impactam no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário a implementação e articulação de um conjunto de políticas públicas sociais e educativas que viabilizem melhores condições sociais e culturais e o exercício pleno da cidadania, o que inclui o direito a uma educação de qualidade.

A partir dessa compreensão, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio à gestão da educação básica com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira, entre os quais, o Pró-Conselho, que se constitui com o programa de apoio e fortalecimento aos Conselhos Escolares e aos Conselhos Municipais de Educação.

Esse Programa surgiu da necessidade de se construir um processo de formação de conselheiros, entre eles os municipais, que contemple a concepção do caráter público da educação e da busca de sua qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da diversidade e da emancipação humana.

O Programa tem por objetivo básico contribuir com a formação continuada de conselheiros municipais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social. Esse Programa é realizado em regime de parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a participação e apoio de vários órgãos e organismos internacionais, articulando-se, pois, com os Programas Conselhos Escolares, Pró-Conselho, Pradime da SEB/MEC, dentre outros.

As políticas voltadas para a articulação, desenvolvimento e fortalecimento dos sistemas de ensino e das escolas vêm sendo produzidas e ressignificadas com a participação de várias instituições, destacando-se a interlocução com entidades e organizações como Andifes, Anped, Anpae, Forumdir, Undime, UNCME e Consed. Além disso, sustenta-se no princípio da descentralização e parceria na sua formulação e realização, considerando a realidade multifacetada que define a educação em nosso país. Ressalte-se, ainda, como um dos pilares dessas políticas, a afirmação do princípio da gratuidade do ensino, também no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação.

Neste processo, vem se destacando a parceria com as universidades públicas federais, principalmente, pela compreensão e reconhecimento de que essas se constituem *locus* privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais que venham a atuar na perspectiva da gestão democrática e da educação inclusiva.

Quando a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, foram regulamentadas leis federais específicas que visavam regulamentar as políticas sociais e as formas de participação da sociedade através de conselhos, órgãos constituídos por representantes de governo e de organizações da sociedade civil. Esses conselhos se constituíram como órgãos cujo caráter deliberativo era a sua maior atribuição.

Para o país, os conselhos municipais se configuraram como um grande passo para a gestão de políticas públicas. Isso significa que, além de contribuir diretamente com a qualidade social da educação, também dá maior transparência ao uso efetivo de recursos e ações utilizadas, oportunizando à sociedade melhor organização e participação no processo de planejamento e execução de políticas públicas locais.

Por conta disso, é imprescindível que se compreenda a importância do CME, como também a sua ação no país, admitidas as respectivas funções de controle, fiscalização, deliberação e implementação, ou seja, participação efetiva, via representatividade.

Segundo dados do relatório preliminar do Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (SICME), até 2007, 3.602 mu-

nicípios brasileiros tinham CME estruturado, 2.582 criaram por lei o Sistema Municipal de Ensino e 2.393 implantaram o Plano Municipal de Educação. Porém, ainda há uma necessidade de formação específica para que os Conselheiros Municipais de Educação realizem ações mais efetivas de participação, especialmente, as que dizem respeito a participação dos segmentos sociais representados por esses sujeitos.

Nesse contexto, é de fundamental importância ampliar as diferentes estratégias e modalidades de formação a serem utilizadas, considerando as diversidades que constituem a realidade educacional em nosso país. A Educação a Distância (EaD) tem se apresentado como uma modalidade de educação que pode contribuir substantivamente para mudar o quadro de formação e qualificação dos profissionais da educação, e, nesse caso específico, dos conselheiros municipais.

Este Programa de formação está estruturado em três etapas:

- 1) Etapa 1 – Introdução: Familiarização dos estudantes com a modalidade a distância, particularmente com as ferramentas do ambiente virtual; Integração de Conselheiros na Rede;
- 2) Etapa 2 – Aprofundamento: Estudo dos conteúdos básicos da formação, distribuídos em dois módulos;
- 3) Etapa 3 – Integração: Desenvolvimento de um projeto de aplicação dos conteúdos estudados na análise de uma situação-problema, visando a proposição de soluções.

Essas etapas desenvolvem-se através de Módulos Temáticos, e da Integração na Rede de Conselheiros, cada um com sua especificidade, como detalhamos a seguir.

## Análise do percurso dos conselheiros no CFCCME: perdas e ganhos

Os encaminhamentos acadêmicos realizados para o acompanhamento permanente dos cursistas envolveram especialmente os fóruns de discussões, através dos quais os cursistas informaram suas dificuldades, solicitaram explicações, comentaram os referenciais estudados. Os professores formadores (tutores) atuaram no sentido de

manter uma comunicação intensa e regular com os cursistas, respondendo às solicitações e comentando suas participações.

Na medida em que os módulos eram iniciados, os cursistas eram informados sobre as atividades correspondentes, bem como os procedimentos para sua realização. Em muitos casos, os cursistas postaram comentários no *Fórum Tira-Dúvidas* sobre como realizar as atividades e, especialmente, sobre as dificuldades encontradas para tal.

Através do diálogo constante, os professores comentaram as atividades realizadas e postadas pelos cursistas, dando retorno, bem como orientaram as possíveis reelaborações das mesmas.

As atividades previstas para a realização dos cursistas foram organizadas em consonância com as temáticas abordadas em cada módulo, sempre sugerindo uma escrita que relacionasse os temas às realidades locais, buscando enfatizar o caráter dinâmico do curso e aprofundar o conhecimento sobre o próprio sistema municipal de educação.

Nas atividades era possível perceber que os cursistas começavam a compreender a importância da formação continuada para os conselheiros, visto que evidenciavam nas falas/escritas como se sentiam mais fortalecidos para atuarem como conselheiros e, por conseguinte, como podiam contribuir para a constituição de um CME forte e consolidado.

O acesso dos cursistas ao Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) foi monitorado de forma permanente, através das próprias ferramentas de controle do sistema que possibilitaram não apenas o quantificar e qualificar o acesso como também, e principalmente, verificar o cumprimento dos prazos e os procedimentos realizados. Através das mesmas ferramentas do sistema, a coordenação do curso pode observar a utilização pelos cursistas dos mecanismos de interação disponíveis na plataforma *Moodle*.

As atividades propostas foram avaliadas pelos professores tutores, através da leitura e análise do material apresentado pelos cursistas. Quando necessário, os professores recomendaram reescritas. Além disso, os cursistas foram avaliados de forma qualitativa por suas participações e interações com os professores e demais participantes.

A relação pedagógica entre professores tutores e os cursistas, como não poderia deixar de ser, dada a natureza do curso e da própria relação dialógica, teve aspectos positivos e negativos, dos quais podemos elencar:

Positivos:

- Relação dialógica consolidada;
- Retorno rápido das solicitações;
- Cooperação entre os cursistas;
- Aprendizagem colaborativa etc.

Negativos:

- Dificuldade de acesso à rede por parte dos cursistas;
- Internet precária em alguns municípios, o que dificultou a utilização pelos cursistas de muitos recursos do sistema;
- Em alguns casos, a falta de conhecimento da operacionalização de computadores, por parte dos cursistas.

Uma outra esfera avaliada no curso diz respeito aos conteúdos trabalhados, todos foram muito coerentes com os objetivos do curso, principalmente por sua modalidade a distância. De igual maneira, os conselheiros julgaram pertinente a metodologia utilizada, adequada à modalidade a distância: atividades com alto nível de praticidade, textos concisos de leitura leve e não muito extensos. As possibilidades de investigação por parte do cursista, provocadas pela grande quantidade de links sugeridos nos textos e nas atividades, foram bem aproveitadas, resultando em perguntas e comentários relacionados no AVEA.

Quanto às atividades, buscou-se elaborar de modo contextualizado, tanto as obrigatórias, como as complementares, permitindo associações entre elas e às diferentes realidades vivenciadas pelos participantes em seus municípios. O que demonstraram em termos de dificuldades ao realizá-las diz respeito ao acesso à rede de computadores e à própria inexperiência, em muitos casos, de operação

da máquina. Entretanto, foi possível perceber que as leituras foram realizadas a contento.

Através do ambiente virtual, foram sugeridas várias visitas ao site oficial do MEC, incorporando ao material didático outros textos fundamentais para a experiência em um CME.

Considera-se importante sugerir que novas oportunidades sejam propiciadas, uma vez que não é difícil constatar a necessidade de capacitação de mais conselheiros que atuam nos lugares remotos do interior do nosso Estado. Não foi difícil constatar a ansiedade por novas informações, demonstrada no teor das perguntas, comentários e considerações.

Do ponto de vista metodológico, considera-se interessante articular, em uma nova oportunidade, as atividades à distância a momentos presenciais, muito solicitados pelos cursistas.

## Referências

ARAÚJO, Maurício Rodrigues; BORDIGNON, Genuíno. **Perfil dos conselheiros municipais de educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **O Conselho de Educação na Bahia: 1963 e 1967**. Salvador: Conselho Estadual de Educação, 1993.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 24 dez. 2009.

BRASIL. Programa Nacional de Capacitação dos Conselhos Municipais de Educação. **Projeto formação continuada de conselheiros municipais de educação**. Brasília, DF: Mec, 2008.

FEIRA DE SANTANA, BA. Decreto nº 6.125, de 22 de outubro de 1998. Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.902, de 9 de maio de 1997. Institui a Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana.

\_\_\_\_\_. Lei nº 37, de 5 de abril de 1990. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Município de Feira de Santana e dá outras providências.



- FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EUP, 1986.
- RIBEIRO, Wanderley. **Municipalização: os Conselhos Municipais de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- SARI, Mariza Timm. Organização da educação municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: GIÁGIO, Mônica; RODRIGUES, Maristela Marques (Org.). **Guia de consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM III**. Brasília, DF: FUNDESCOLA/SEF/MEC, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Conselhos Municipais de Educação: criação e implementação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. In: FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SOUZA, Donaldo Bello de. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

# Formação continuada *on-line* de conselhos escolares: uma análise de seus desafios e de suas possibilidades

Ademar Sousa dos Santos, Josimara Santos Miranda,  
José Wellington Marinho de Aragão

O Curso de Extensão Formação Continuada – na modalidade Ead – em Conselhos Escolares, desenvolvido pela Escola de Gestores da Educação Básica Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em conjunto com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, tem como principal objetivo a formação de multiplicadores, nos diversos municípios baianos, dos conhecimentos trabalhados, que estão voltados, basicamente, para o processo de formação do conselho escolar e sua função político-pedagógica dentro de cada unidade de ensino.

A proposta do curso desenvolvida na UFBA abrangeu três etapas: Fase I – 2010 – em que 1.185 cursistas foram inscritos e realizaram estudos acerca dos conselhos escolares no período de 16 de agosto a 13 de dezembro de 2010. Desses cursistas inscritos, apenas continuaram na Fase II, em 2011, os 204 cursistas aprovados, representando um percentual muito baixo de aprovação: 17,2%. Importante ressaltar que, nesse contexto, 289 cursistas (24,3%) nunca acessaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem e 498 (42,2%) abandonaram o curso, restando, assim, um percentual de 16,3% (194) de reprovados, o que,

numa análise mais direta sobre aqueles que permaneceram realizando os estudos, significa um percentual em torno de um pouco mais de 50% para aprovação e um pouco menos dos 50% de reprovação.

Em relação à continuidade do curso – Fase II, em 2011, desenvolvida no período de 28 de fevereiro a 30 de maio de 2011 – esses percentuais aumentam consideravelmente: dos 204 inscritos, há um aproveitamento de 89,7% contra 7,8% de reprovação, 0,6% de abandono e 1,9% de não acesso.

No que diz respeito à reoferta da Fase I, em 2011, no período de 14 de março a 30 de maio de 2011, com estudos de recuperação nos meses de julho e agosto/2011, os resultados ganham maior expressividade, em termos de aproveitamento, em relação aos da Fase I do ano anterior: dos 1.240 inscritos, aumentou-se a taxa de aprovação para 34,8%, diminuiu-se a reprovação para 10,6%, bem como o abandono do curso para 22%, porém o número de cursistas que nunca acessam o Ambiente Virtual aumentou para 32,6%.

Ao longo da caminhada desses 12 meses de oferta regular do curso e processo de recuperação dos cursistas, tanto na Fase I, quanto na Fase II - (agosto/2010 a agosto/2011), várias foram as problemáticas detectadas, que foram tomadas como desafios a serem transpostos, bem como foram visualizadas diversas possibilidades de construção de realidades democráticas nos contextos locais dos municípios a partir das discussões provocadas pelo Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, e são essas duas vertentes a serem exploradas ao longo do texto.

## Na caminhada, os desafios encontrados: o que necessitamos superar...

No decorrer da oferta do curso pela Escola de Gestores/ Faced/ UFBA, problemáticas foram surgindo e provocando toda a equipe, composta por coordenadores geral, executivo, adjunto, de turma e tutores das diversas salas-ambientes, a refletir sobre o processo desenvolvido. Dessa maneira, foram percebidos alguns fatores que influenciaram na oferta e aproveitamento do curso, resultando nos números

já expostos anteriormente em relação às três etapas oferecidas: Fase I (2010) e Fases I e II (2011).

Um dos primeiros desafios a ser transposto pela equipe, em função de os cursistas inscritos não terem – em sua grande maioria – experiências vivenciadas com a educação a distância, é o lidar com as ferramentas desse tipo de educação: acesso ao ambiente virtual, participação em chats, fóruns e produção de atividades apenas com orientações escritas e, no caso singular da oferta do curso, o desconhecimento em relação à plataforma *moodle*. Prevendo esse primeiro desafio, foi estruturado, metodologicamente, para as duas primeiras semanas de oferta do curso, principalmente para a Fase I (2010 e 2011), um trabalho de ambientação ao *moodle* em que tutores e coordenadores de turma ajudam os cursistas a navegarem e explorarem todas as possibilidades do Ambiente Virtual, exercitando, através de atividades práticas de envio de mensagens, participação em fóruns e chats, o seu “fazer” de cursista, conhecendo, assim, as ferramentas a serem utilizadas ao longo dos estudos.

Esse desafio, inclusive, para ser transposto, necessita do acesso do cursista, bem como de seu desejo de conhecer e dominar esse novo instrumento, o que implica em tempo disponível para acesso tanto por parte do cursista quanto por parte da tutoria e coordenação de turma. O curso tem uma carga horária de 80 horas que, divididas entre os cinco cadernos de aprendizagem, por fase, dão 16 horas de estudos para cada temática discutida, representando, assim, uma média de 5 horas semanais de acesso para desenvolver todas as atividades previstas em cada caderno, o que se revelou insuficiente, principalmente para aqueles que nunca vivenciaram essa experiência da educação a distância.

Ligado a essa problemática do acesso ao Ambiente Virtual, tem-se a questão do acesso à internet pelos cursistas que, em boa parte, se dava através do uso de computadores em *lanhouse* em função de eles ainda não possuírem esta ferramenta (da Internet e/ou do computador) em casa; em referência àqueles que possuíam essas duas ferramentas, há ainda que se pensar a respeito da qualidade do sinal de internet nos pequenos municípios baianos que, na sua grande maioria,

é de baixa qualidade, não possibilitando acessos rápidos e/ou capazes de abrir, inclusive, vídeos veiculados pelo curso e que faziam parte das discussões travadas em chats e fóruns, bem como os auxiliava nos processos de avaliação trabalhados a cada estudo de um caderno.

Ainda, em relação ao acesso, a própria plataforma *moodle*, disponibilizada pelo Ministério da Educação, apresentava problemas de suporte em relação aos *chats*, ou seja, não era possível uma conversa síncrona entre todos os participantes da sala: tutor e cursistas ao mesmo tempo, pois o máximo que suportava era a entrada de 4 a 6 pessoas e, geralmente, essa ferramenta não era desenvolvida em sua plenitude em virtude de – apesar de tentarem – não conseguirem conversar com tutor e colegas sincronicamente no dia e hora marcados para tal atividade.

Tais questões trabalhadas até então podem ser hipóteses possíveis para o maior problema enfrentado pelo curso de Conselhos Escolares e até mesmo pela educação a distância: a evasão durante o processo e o não acesso ao Ambiente Virtual em nenhum momento de seu desenvolvimento, configurando-se, assim, numa ocupação de vaga, através da inscrição, porém de não realização do curso desde seu momento inicial.

Em relação a esses abandonos (inicial e durante o processo), muito precisa ser refletido e feito: ações foram realizadas pelos coordenadores de turma, tutores e coordenação geral e executiva. Assim, além de mensagens enviadas pelo Ambiente, por tutores e coordenadores de turma, outras foram enviadas para as secretarias de educação dos municípios referentes aos cursistas que abandonaram o curso ou que nunca haviam acessado o Ambiente Virtual, além de telefonemas diretamente aos cursistas. Tais ações resultaram em pouca positividade visto que um número muito pequeno de cursistas retornou ao curso e/ou fez seu primeiro acesso. Alguns, inclusive, referenciavam (tanto ao telefone quanto por e-mail) que a equipe não deveria mais entrar em contato, porque não tinham interesse no curso e outros evidenciavam que não sabiam, ainda, como estavam inscritos se não fizeram nenhuma inscrição.

Foi observado, ainda, que alguns municípios que demandaram, no documento do Plano de Ações Articuladas (PAR), a necessidade de formação para suas equipes de trabalho não inscreveram a quantidade solicitada. Por exemplo: um município que demandou 24 vagas e inscreveu apenas 1 técnico/professor. Outra situação comum foi de município que não demandou necessidade de formação para seus técnicos/professores e, ao saber da oferta do curso, realizou pré-inscrição de 55 técnicos e professores, dos quais 5 acessaram o Ambiente do curso e apenas 2 concluíram com aprovação.

Verificou-se, também, que ainda é tímida a movimentação da comunidade escolar e local com as questões relacionadas à qualidade da gestão educacional, pois não há a cultura de fortalecimento da coletividade. Entende-se, pois que, por sua natureza e objetivos a serem alcançados em relação à gestão democrática escolar, ou seja, compartilhamento das decisões e responsabilidades, isto é, divisão do poder entre os sujeitos partícipes do processo educacional, o curso não desperta interesse para as redes de educação, não dispostas a facilitar o fortalecimento da democracia. Exemplo disso foi uma mensagem de e-mail pedindo a exclusão de determinada professora da lista de inscritos pelo fato de existirem divergências político-partidárias entre a mesma e a gestão municipal.

Constatou-se, através dos registros de acesso dos cursistas, colhidos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que aqueles com maior grau de dificuldade não consultavam o tutorial e justificavam a falta de tempo para realizar leitura em sentido geral. Assim, os tópicos referentes a explicações gerais de funcionamento técnico, bem como arquivos que não estavam diretamente relacionados a atividades avaliativas de cômputo para aprovação, eram pouco acessados. Chegavam pedidos por *e-mail* de envio dos materiais didáticos disponíveis do curso, pois alguns se negavam a acessar o AVA, justificando um gasto de tempo desnecessário ao ter que fazer acesso com regularidade.

Tais evidências levantam reflexões sobre o processo de divulgação, inscrição e acompanhamento do curso por parte dos municípios, bem como do apoio efetivo da União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação. Como projeto nacional, as ações a serem desenvolvidas deveriam estar melhores articuladas entre os parceiros: MEC, Universidade, Undime e Municípios, cabendo, principalmente, às secretarias municipais de educação um acompanhamento e apoio – incluindo, nesse caso, de infraestrutura – aos cursistas inscritos a fim de evitar os abandonos durante o processo e os não acessos, apesar da inscrição, visto que todos eles serão multiplicadores, dentro de cada município e escola, dos conhecimentos trabalhados ao longo do curso e, principalmente, fomentadores de discussões sobre a gestão democrática escolar, em que os sujeitos envolvidos no processo educacional: pais, alunos, professores, gestores tomam decisões coletivas, participativas. Nesse sentido, o conselho escolar é mais um espaço de possibilidade para consecução de tais ações.

O curso, ao promover o processo de inscrição, coloca, como um dos procedimentos, a assinatura do termo de compromisso, que evidencia, em um de seus itens, acerca da disponibilidade e responsabilidade para ser multiplicador, em seu município, das informações trabalhadas. Nesse sentido, há de se atentar para algumas questões: as condições para essa multiplicação são oferecidas pelos municípios? Mesmo constando como ação em seus Planos de Ações Articuladas (PAR), há interesse e efetivação de uma política pública voltada para a democracia e compartilhamento de poder no interior das escolas e do sistema de ensino? Nos municípios participantes do curso, tem-se como contexto vivenciado, a partir dos diversos depoimentos de cursistas no Ambiente Virtual, a prática de posturas clientelistas e patrimoniais, o que se torna em mais um entrave para a efetiva democratização escolar. É desta forma que se tornar multiplicador, sem a exigência, o acompanhamento e o apoio do município, transforma-se em mais uma ação localizada no espaço de trabalho onde o cursista atua (quando isto acontece), dependendo quase que exclusivamente do compromisso pessoal e profissional de cada um dos participantes do curso. Quando não, é uma formação que abrange mais o nível individual e não coletivo dos sujeitos, objetivo a que, necessariamente, não se propõe o curso visto que seu intento principal é a formação de multiplicadores nos diversos espaços dos sistemas de ensino.

Aliada a essas questões das posturas clientelistas e até mesmo dos compromissos dos sujeitos com a ação educativa, está um outro desafio a ser transposto: a construção, execução e avaliação do projeto de intervenção proposto pelo curso. Nele, os cursistas, a partir dos *Indicadores da qualidade da educação* (INDIQUE), no que se refere à dimensão da gestão democrática, realizam encontros com a comunidade escolar a fim de realizar processo diagnóstico da realidade vivenciada, propondo ações conjuntamente com esses sujeitos, dentre elas, inclusive, a reativação (se já existir) do conselho escolar ou sua criação no interior da escola. As maiores dificuldades, pois, encontram-se justamente no processo de participação dos sujeitos (pais, professores, alunos, gestores, funcionários), cultura que necessita ser rapidamente fomentada nesses espaços a fim de que outras possibilidades, outros caminhos possam ser visualizados, efetivados no campo da democracia escolar.

E, por fim, uma outra questão desafiadora é a diminuição nos números de reprovados, o que depende de ações conjuntas da equipe coordenadora do curso na universidade, juntamente com sua tutoria, do acompanhamento e apoio dos municípios e, principalmente, da realização dos estudos e acessos ao Ambiente Virtual por parte dos cursistas uma vez que, durante o oferecimento das três etapas, no decorrer de cada uma delas, as atividades a serem realizadas foram constantemente reabertas no sistema a fim de possibilitar acesso àqueles que, por algum motivo, não conseguiram realizá-las no tempo regular, além do processo de recuperação desenvolvido após o término do período estipulado para o curso, envolvendo alunos reprovados e, ainda, os evadidos e até mesmo os que nunca tinham acessado o Ambiente. Nessa ação da recuperação dos cursistas, os dados demonstram que apenas os reprovados participaram desse processo, pois os sem acesso e os que abandonaram não retornaram ao curso para realizar tal ação.

São essas problemáticas evidenciadas anteriormente, visualizadas ao longo da caminhada, que necessitam ser superadas, em uma boa parte, nas próximas ofertas do curso, a fim de que possibilidades mais reais e concretas de gestão democrática colegiada comecem a fazer



parte do cotidiano nos diversos cenários dos municípios baianos, porque esse é o propósito do curso ao ser desenvolvido e envolver tantos sujeitos educativos.

## Na caminhada, as possibilidades visualizadas: o que necessitamos fazer...

No início da década de 1980, viu-se surgir no campo político-pedagógico a discussão sobre a mudança paradigmática da gestão da escola pública e a importância da autonomia enquanto categoria necessária neste campo e segundo Krawczyk (1999, p. 2):

No quadro da luta pela construção de uma sociedade democrática, uma das grandes vitórias das escolas no campo político-educativo foi a conquista da liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola, por meio de instâncias como os conselhos escolares. No decorrer da década de 1980 aprofundou-se o processo de democratização política da sociedade brasileira e aumentou a pressão para que o diretor revelasse sua face de educador, chegando-se a questionar a direção da escola por um só indivíduo. Ao longo desse processo, foi ganhando força a proposta de direção colegiada, formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo.

O processo de reconstrução democrática não foi o único nem o primeiro momento em que o tema da gestão da escola foi ponto relevante no debate político-educacional. A escola pública tinha, em quase todos os estados e municípios, administrações centralizadas e burocratizadas. Os educadores defendiam a luta pela autonomia escolar vinculada à necessidade de experimentar alternativas pedagógicas – curriculares e didáticas – que diminuíssem os altos índices de evasão e repetência na escola primária e a deterioração da qualidade da escola pública em geral, sujeita a rituais, arcaísmos e burocratismos

das medidas administrativas. Nos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) afirma em um de seus princípios, que a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” é um dos pontos fundamentais para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares / FAGED / UFBA / Escola de Gestores, fundamentado no Projeto Básico proposto pelo MEC/Pró-Conselho, propõe, como estratégia, formar multiplicadores com o objetivo de que esses sujeitos realizem a capacitação de conselheiros escolares eleitos legitimamente pela comunidade escolar e local, tendo como pré-requisitos o seguinte perfil: a) ser profissional da educação atuando em rede municipal ou estadual, escola e/ou secretaria de educação; b) ser membro da comunidade escolar ou membro da comunidade local; c) possuir conhecimento prévio de informática básica e internet. O objetivo do trabalho desenvolvido é, portanto, uma possibilidade de se expandir ideias, projetos e ações por um número cada vez maior de sujeitos que se envolvem e se responsabilizam pelo ato educacional.

Na etapa de 2010 – Fase I – foram disponibilizadas um total de 1.200 vagas e na etapa 2011 – Fase II – 200 vagas, sendo ainda re-oferecidas, neste mesmo ano, para a Fase I, um total de 1.600 vagas para inscrição no curso, perfazendo, dessa forma, uma oferta de 3.000 possibilidades de formação de profissionais multiplicadores, abrangendo os municípios baianos, tendo como prioridade aqueles que solicitaram essa demanda de formação para conselhos escolares em seus planos de ações articuladas. Dessas 3.000 possibilidades, foram utilizadas 2.629 através das inscrições e realmente aproveitadas um total de 819. Temos, dessa maneira, 819 profissionais da educação e/ou conselheiros com reais potencialidades de multiplicadores, dependendo somente das condições que serão dadas pelos municípios, bem como das propostas de políticas públicas em relação à gestão democrática, especificamente dos conselhos escolares em cada unidade de ensino dos diversos municípios que fizeram parte desta formação.

Ainda no campo das possibilidades, são importantíssimas as questões no sentido de formação de redes entre as esferas federal, estadual e municipal, utilizando-se dos processos de colaboração e cooperação: algo presente na própria estrutura de oferta do curso. Para além disso, a própria formação de rede entre a Universidade e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM) que, nestas etapas oferecidas, já contribuiu para a divulgação e monitoramento durante o processo de inscrições para o curso nas localidades mais longínquas por meio dos técnicos que realizavam acompanhamento das ações do PAR. Da mesma forma, em relação aos municípios que compõem o mesmo polo da Undime, pode-se pensar numa estrutura de formação de redes entre os municípios para debates, construção de leis, implantação dos conselhos, bem como – a partir das vivências cotidianas – realizarem trocas de experiências em encontros organizados por município a cada período de tempo.

Das estratégias utilizadas para avaliar o processo ensino-aprendizagem dos cursistas, a que ofereceu maior resistência e dificuldade de concretização foi a proposta do projeto de intervenção. Tal plano tinha como objetivo selecionar, a partir do cotidiano das escolas, indicativos que fragilizavam a gestão democrática. Em uma escola selecionada por um grupo de cursistas, seriam realizadas reuniões sistemáticas, seguindo um cronograma indicado previamente, cuja finalidade era de elaborar um documento com princípios orientadores de ações para as demandas de cada contexto escolar. No contexto dos desafios encontrados e já referenciados nesta escrita, encontrou-se muita resistência de cursistas, que afirmavam ser tal atividade exaustiva, tendo em vista um número de ações que dependia de condições favoráveis para execução, entre elas, a participação dos sujeitos e o acesso às unidades de ensino. Quando se propôs esses passos para a realização de intervenção em cada escola, juntamente com a comunidade escolar e local, pensou-se em propiciar aos multiplicadores um exercício que facilitasse a mobilização dos futuros cursistas/conselheiros escolares, bem como em provocar, fomentar a cultura da

participação nesses espaços, além de promover ações para se tentar alcançar os objetivos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. (AGUIAR, 2008, p. 4):

- I – ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II – apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;
- III – instituir políticas de indução para a implantação de Conselhos Escolares;
- IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;
- V – estimular a integração entre os Conselhos Escolares;
- VI – apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação. (Portaria Ministerial n. 2.896/2004, art. 1º).

Os projetos de intervenção da Fase I – 2010/Fase II- 2011 e os planos de ação<sup>1</sup> da Fase I - 2011, portanto, configuram possibilidades de os sujeitos agirem dentro de seus contextos, promovendo atos educativos que tencionam a construção de outros caminhos em educação que não as práticas clientelistas, a centralidade do poder, mas o compartilhamento de decisões por meio da participação e responsabilidade coletiva no intuito de se alcançar os fins da educação: a aprendizagem com cidadania.

---

<sup>1</sup> Para a Fase I – Etapa 2011, foi feita a avaliação com a equipe pedagógica e optou-se por oferecer uma sugestão de Plano de Ação, de menor complexidade, em formato de projeto, planejando, a partir de uma realidade proposta pelos cursistas, ou seja, a partir de um contexto percebido em uma das escolas do município, possibilidades de intervenção, suprimindo o momento de visitas e reuniões em presença da comunidade escolar. Desta forma, o Plano de Ação seria entregue, posteriormente, à escola – não como receituário a seguir, mas como uma primeira provocação a fim de a unidade de ensino se movimentar conjuntamente com a comunidade escolar para, por meio de reuniões e discussões, poderem construir o seu próprio projeto.

## Ao final do percurso, algumas constatações: o que precisamos refletir...

A proposta do curso é promover discussões sobre os processos democráticos na escola, principalmente envolvendo a chamada gestão colegiada, em que as tomadas de decisões são coletivas, participativas, ou seja, em que há um compartilhamento do poder e das responsabilidades sobre as ações a serem desenvolvidas. Especificamente, neste sentido, encontra-se a possibilidade da criação do conselho escolar enquanto órgão que administra – política e pedagogicamente – a escola.

O conselho da escola que, juntamente com o corpo diretivo, compõe a gestão colegiada escolar se apresenta, pois, com sua formação, abrangendo todos os segmentos educativos: pais, professores, gestores, alunos e funcionários. Nesta instância, as decisões referentes ao processo educacional escolar vivenciado num determinado contexto são definidas pelos sujeitos envolvidos, interessados e responsáveis por tais ações. É, dessa forma, uma possibilidade de – a partir do trabalho coletivo – modificar algumas constatações sobre a escola pública brasileira:

Nossas escolas públicas são hoje instrumentos da sociedade política e não da sociedade civil. Servem ao controle do Estado tanto quanto a legislação, a polícia e os tribunais. Devem, no entanto, e podem ser recuperadas pela e para a sociedade civil. (SILVA JÚNIOR apud SILVA JÚNIOR, 1993, p. 9)

A participação coletiva, pois, envolvendo os sujeitos educativos (comunidades escolar e geral) traz para esse espaço – através do conselho – a possibilidade do compartilhamento do poder de decidir, de definir quais os objetivos a serem alcançados partindo de uma realidade contextual; as ações a serem realizadas e o modo como serão acompanhadas e avaliadas para possíveis redirecionamentos, se necessários. As decisões e ações tornam-se, assim, conjuntas e, conseqüentemente, seus resultados podem ser melhores visto que não

é um único sujeito (geralmente, a figura do diretor) que decide e faz, mas um grupo de pessoas que compartilham responsabilidades. O trabalho coletivo, dessa maneira, é visto como:

[...] meta de dar às partes a ideia de conjunto que há muito se perdeu no processo de formação dos indivíduos. O esforço que se emprega nesse sentido é de perceber a educação como um processo no qual as diferentes áreas e ações dialogam e se articulam para formar o homem-sujeito histórico. O trabalho coletivo na escola só tem sentido quando orientado por objetivos pedagógicos preocupados e ocupados com a educação dos sujeitos. Sem tal enfoque, ele pode estar a serviço de interesses que não são propriamente os desses sujeitos, mas o de grupos dominantes da sociedade que buscam fazer da educação um espaço para a formação de pessoas acrílicas e ‘adaptadas’ ao sistema vigente em nossa sociedade. (OLIVEIRA, 2006, p. 99)

A escola, assim, precisa abrir-se para essas possibilidades do trabalho coletivo como uma forma de ir sendo recuperada pela e para a sociedade civil, porque, como referencia Oliveira (2006, p. 9): “[...] não lhe é possível assumir passivamente o caráter reprodutivista que as classes dominantes lhe propõem”, tornando-se, portanto, um veículo de transformação social, de intervenção junto à realidade, pois “[...] se desejamos a criação de uma sociedade democrática, é essencial que todas as relações humanas que acontecem na escola sejam pautadas pelos princípios democráticos” (ASBAHR; SANCHES, 2006, p. 74), proporcionando, dessa maneira, aos participantes do processo educativo a sua condição de sujeito vivenciada em seu cotidiano, percebendo a democracia como uma prática social.

## Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO,

Vítor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 67, p. 112-149, ago. 1999.

OLIVEIRA, Lílian Haffner da Rocha. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, Vítor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

# **Pesquisa e vivências: relato de experiência do curso de extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares da Universidade Federal da Bahia – UFBA/FACED/EG, Salvador, Bahia**

Maria Nascirene Lopes Santana, Nilma Margarida de Castro Crusóé,  
Sarah Teles de Oliveira

Na tentativa de construir novas ações para disseminar uma gestão democrática, buscamos no Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, saberes e apoio necessário para desenvolver um trabalho participativo e de qualidade, uma vez que em nosso município<sup>1</sup> as práticas relacionadas a criação dos conselhos escolares são inexistentes ou os que foram criados, estão inativos. Mas, antes de iniciarmos nosso relato, gostaríamos de registrar nossos anseios e as expectativas que surgiram no decorrer da efetivação da matrícula no curso.

Inicialmente, fomos avisadas por um dos diretores das escolas municipais sobre a possibilidade de fazermos esse curso. Contudo, a espera nos incomodava, pois tínhamos o objetivo de instigar a comunidade escolar em desenvolver uma ação que envolvesse todos os segmentos para discutir e refletir coletivamente sobre a gestão escolar

---

<sup>1</sup> O município de Conceição do Coité foi o lócus de realização da formação.



democrática e conseqüentemente, demonstrar a importância deste modelo de gestão.

Alguns dias após, começamos o curso. O início foi um pouco complicado, pois estávamos conhecendo as diferentes ferramentas daquele Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mas com o passar do tempo, já estávamos dominando todo o processo. É bom ressaltar que este ambiente que parecia ser distante, tornou-se próximo e humanizado de forma prazerosa. Percebemos que a cada dia fomos adquirindo novos conhecimentos através das leituras dos módulos e textos disponibilizados no AVA, das avaliações, das discussões nos fóruns e troca de experiências com os colegas e tutores, autores estes, essenciais para o ensino e aprendizagem no modelo de educação a distância. Todos esses aspectos contribuíram efetivamente no processo de construção do projeto de intervenção. O projeto de intervenção é um instrumento formativo e avaliativo do curso. Seu objetivo é o estabelecimento de uma proposta de intervenção para a criação de um conselho escolar, em unidades escolares e/ou a reabertura de um conselho escolar, já criado. Nesse percurso, vimos que o curso possibilita competências para atuarmos como Conselheiros Escolares, bem como contribui para que todos os partícipes da unidade escolar cumpram verdadeiramente seu papel e exerça a sua cidadania.

Para desenvolver e aplicar o projeto de intervenção tivemos que escolher uma escola do município. A Escola Santos Dumont<sup>2</sup> conta com 1.237 estudantes, sendo 425 no turno matutino, 420 no turno vespertino e 392 no turno noturno. Atualmente há 44 professores/educadores atuando diretamente na docência, a maioria com especialização na área que trabalha. A escola possui 1 diretor e 2 vice-diretoras. A secretaria é composta por 8 funcionários. Tem 1 bibliotecária, 3 agentes de portaria e 9 zeladores. As modalidades de ensino são: Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo subdividida em Aceleração I e II.

A escola, também, oferece o Atendimento Educacional Especializado para alunos especiais. Esse serviço funciona num espaço físi-

---

<sup>2</sup> O nome “Santos Dumont” é fictício para preservar o anonimato.

co denominado “Sala de Recursos Multifuncionais”, que permite a acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares, visto que o aluno precisa ser respeitado, não só por ser um portador de necessidade especial, mas por ser um sujeito, em busca de um espaço digno, onde ele possa receber apoio moral e efetivo, exercer atividades lúdicas e educativas, possibilitando-os a construção de novos saberes.

É importante ressaltar nesta descrição, que a escola vivenciava um processo de reforma e ampliação em toda a sua infraestrutura. No momento, por causa da obra, a instituição possuía uma aparência ruim, entretanto, após a conclusão dos trabalhos, podemos supor que a mesma terá uma boa estrutura, proporcionando assim, mais conforto.

A Escola Santos Dumont tem uma clientela oriunda das classes C, D e E. As quais são formadas por moradores em sua maioria dos bairros periféricos da cidade e da zonal rural. Ciente dessa realidade, a escola tenta proporcionar um espaço onde todos se sintam acolhidos e valorizados, já que a sua missão é muito maior do que a de transmitir apenas conteúdos estabelecidos na grade curricular obrigatória. Ela prima por desenvolver um currículo dinâmico e multicultural, em que a proposta pedagógica objetiva a formação do cidadão, para que ele exerça em sua plenitude o direito à cidadania e explore as suas potencialidades, tornando-se sujeitos críticos, reflexivos e participativos, capazes de enfrentar os obstáculos que porventura a vida venha a lhe oferecer, bem como atuarem com dignidade na sociedade em que vive.

A execução das atividades propostas pelo curso nos revelou que a escola vivencia alguns problemas referentes à gestão dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Em meio a tal situação percebeu-se a necessidade de organizar práticas que informasse a comunidade escolar e local as ações de uma gestão democrática e a relevância do Conselho Escolar. Sendo este, uma peça fundamental na construção de um trabalho participativo e integrado, que proporciona a solução de determinados problemas e desenvolve ações que envolva os sujeitos diretamente nas decisões da escola. Assim, quiçá teremos uma educação emancipada e de qualidade.

## Desenvolvimento da experiência

Na realização desse curso, não nos foi proposto apenas as leituras dos dez módulos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, mas a execução de atividades que propiciaram profundas mudanças no ambiente em que foi desenvolvido as ações. Todo esse estudo ocorreu durante duas fases.

Na fase I, embasadas pelas leituras dos cinco módulos iniciais, construímos a primeira ação orientada a ser desenvolvida na escola. Neste momento fizemos uma reunião com toda a comunidade escolar e local para socializarmos informações sobre a gestão democrática escolar e Conselhos Escolares, como também aplicar os indicadores sobre a gestão democrática escolar.<sup>3</sup> Contudo, infelizmente em nosso município, ainda enfrentamos resistência de alguns pais com relação a realizações frequentes de reuniões, principalmente quando o público alvo é proveniente da zona rural. A escola em que desenvolvemos o trabalho possui essa realidade e por tal motivo, decidimos por conveniência realizar estas duas ações citadas acima num só momento.

A abertura dessa reunião foi realizada pelo diretor, o qual deu boas vindas e tratou da temática convidando as pessoas presentes a participarem do trabalho escolar. Trabalhamos o vídeo *O problema não é meu*<sup>4</sup> que mostrou nitidamente a falta de atitude, bem com a falta de responsabilidade das pessoas em assumirem os problemas existentes em seu ambiente de trabalho. Ao assistirem o vídeo, tanto os pais quanto os professores, funcionários e alunos se posicionaram abordando que o exemplo mostrado nessa mídia acontece em nossa realidade. Enfatizaram que as dificuldades dos membros de uma empresa em assumir suas responsabilidades são as mesmas vivenciadas pelos profissionais que atuam na escola. Diante disso, é indubitável que a atitude das pessoas frente a desafios do dia-a-dia pode causar grandes transtornos se todos adotarem, individualmente, a postura de negação e indiferença: “Isso não é da minha conta... Isso não é da minha competência e/ou da minha responsabilidade... O problema

<sup>3</sup> 4ª Dimensão: Gestão escolar democrática dos indicadores da qualidade na educação.

<sup>4</sup> Vídeo disponibilizado no site: <http://www.youtube.com/watch?v=LJilOSTBawg>.

não é meu!” Mas, se esse problema é pensado pela coletividade, possíveis soluções são suscitadas e o problema logo é resolvido.

Após a explanação e discussão sobre o vídeo, discriminamos as temáticas *Gestão democrática escolar* e *Conselhos escolares* que se deu a partir do diálogo inicial sobre a importância da participação da comunidade escolar nas ações que constituem a instituição e explicação e reflexão sobre as temáticas.

Dessa forma, percebemos que a escola precisa articular-se para promover ações que garantam a participação e permanência da comunidade em suas atividades educacionais,

[...] é preciso que a escola seja agência de apoio à definição e à busca da identidade de cada comunidade e que seja, ainda, instituição apta a auxiliar o povo a apropriar-se de instrumentos capazes de lhe permitir a participação na sociedade. (GANDIN, 1995, p. 86)

Inicialmente, pensar numa gestão democrática é fundamental reconhecer e minimizar as práticas educativas que perpassam por uma gestão burocratizada, oriundas de uma gestão escolar embasadas em teorias da Administração, pois

[...] constitui contradição gritante, incoerência clamorosa, uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar submissos aos professores, dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães [...]. Nos exemplos que dei, temos de um lado, a proibição ou inibição total da participação; do outro, a falsa participação. (FREIRE, 2003, p. 73-74)

Suscitar tal pensamento ocorreu devido as práticas gestoras existentes no município pesquisado, onde todos os diretores são escolhidos através de indicação política e, muitas vezes, não priorizam a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e da comunidade externa, o que seria fundamental, pois tal participação

[...] contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para melhoria da qualidade de ensino. Todos os segmentos da comunidade para compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar o seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 16)

A gestão participativa principia mudanças profundas na estrutura escolar. Nesse processo as relações de poder são configuradas de modo que se assegurem os direitos de toda a coletividade. Para que isso aconteça, a deliberação da autonomia de seus participantes, é preeminente haver o reconhecimento das competências de cada profissional e sujeitos envolvidos, fazendo com que os elementos internos do processo organizacional se articulem e promovam o equilíbrio dinâmico entre os segmentos pedagógicos e administrativos da instituição.

O Conselho Escolar por ser um órgão deliberativo, consultivo e de mobilização oferece recursos e subsídios importantes no processo de gestão democrática na escola, já que o mesmo acopla diferentes funções democráticas e de inclusão. Nesse contexto, o conselho escolar busca desenvolver ações compartilhadas, com o apoio dos representantes legais dos segmentos das comunidades escolar e local, as quais promovem um ambiente de participação apresentando-se como um mecanismo eficaz para construção de uma escola dinâmica, democrática, emancipada e de qualidade.

Feito as colocações necessárias, as discussões foram abertas para a comunidade que demonstrou bastante interesse neste modelo de gestão, e fomentou que se ela realmente fosse implantada, muitos problemas internos da escola poderiam ser resolvidos.

Após esse momento, passamos a desenvolver a segunda ação da reunião com aplicação dos indicadores de qualidade referentes a dimensão da gestão escolar democratizada. Para tal, realizamos uma dinâmica de separação de grupos, formando-os com sujeitos representantes dos vários segmentos escolares. Em cada grupo um professor ficou responsável para orientar a discussão das dimensões propostas, recebendo os lápis nas cores verde, amarelo e vermelho para colorir uma tabela de acordo com a legenda: verde (bom a excelente), amarelo (bom a regular) e vermelho (regular a ruim). Uma vez respondidas às questões propostas, iniciou-se o momento da socialização. Alguns representantes dos grupos colocaram os pontos que chamaram mais a atenção e compartilharam desejos e anseios para a mudança no espaço escolar. Dentro desses pontos podemos elencar:

- a) A ativação do Conselho escolar;
- b) A implantação de uma gestão democrática;
- c) A conclusão da reforma para que o ambiente esteja seguro e satisfatório;
- d) A participação efetiva da comunidade escolar e local nas decisões da escola;
- e) A busca por parcerias como associações, ONGs, cooperativas, comércio local e outros.

A avaliação do encontro, pelos participantes, aconteceu oralmente, em que muitos falaram estar empolgados com as ações a serem desenvolvidas. Finalizando o encontro apresentamos a poesia *A escola*<sup>5</sup> de Paulo Freire em slides, fechando a discussão do dia e o que escola representava na vida das pessoas presentes.

Vivenciado esse momento, todos os questionários serviram como base de pesquisa para criarmos possíveis ações, juntamente com a comunidade escolar e local que viessem a resolver os problemas suscitados, pelos grupos, na reunião anterior. Quantificado os dados, construímos gráficos para socializar as informações referentes aos

---

<sup>5</sup> Poema disponibilizado no sítio: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>.

indicadores: informações democráticas; Conselhos Escolares atuantes; participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral; parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos; tratamento aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola; e participação da escola, no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A partir da análise desses dados, fizemos uma terceira reunião intitulada *Desenvolvendo ações do projeto de intervenção*, na qual tivemos como objetivo reconhecer as situações problemas existentes na escola, suscitando possíveis ações para resolvê-las e/ou amenizá-las. No primeiro momento, iniciamos o encontro com a reflexão do vídeo *Lição dos gansos*<sup>6</sup> que retratava a importância do trabalho em equipe, subsequente apresentamos os gráficos construídos a partir do levantamento de dados referentes aos indicadores dos questionários aplicados. Em seguida, foi aberta uma discussão sobre os indicadores, retomando a reativação do Conselho Escolar da escola e os possíveis instrumentos que asseguram a efetivação da gestão democrática.

Vivenciando essa experiência, podemos perceber que a escola além de ser um espaço construtor de aprendizagens significativas e construtivas, também é palco para a promoção da democracia. Os educadores profissionais, os alunos, os pais, a comunidade externa e outros cidadãos do contexto social imediato têm o direito de estar bem informados e de terem uma participação ativa na criação e na execução das políticas e dos programas escolares. A presença e a integração da comunidade na escola possibilitam uma relação de *feed-back*, onde há a constante atuação e posições dos participantes nos processos decisórios.

Vale salientar que essa pequena representação na tomada de decisões mais simples da escola é tão importante quanto sua participação em decisões mais complexas que envolvem as políticas educacionais ainda definidas apenas pelos órgãos governamentais.

A participação num espaço escolar é que possibilita a existência de uma organização onde os membros da escola reconhecem e declaram

---

<sup>6</sup> Vídeo disponibilizado no site: <http://www.youtube.com/watch?v=3BGmguQ1Baw>.

seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Tal poder seria resultante de sua competência e desejo de compreender, refletir, decidir e agir em torno de inquietações e questões que lhe dizem respeito, e que asseguram a qualidade da educação.

A abertura para discutir e refletir sobre a organização escolar, seja nos setores pedagógicos, administrativos ou financeiros, perpetua uma nova condição para a escola.

A escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, os acordos e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente é descoberto ou é acreditado na batalha política democrática e permanece ao mesmo tempo tão contestado como compartilhado. (BERNSTEIN, 1987, p. 47, apud GIMENO SACRÍSTAN, 1998, p. 25)

Visto a relevância dessa participação da comunidade escolar, não foi possível falar sobre essa temática, sem trazer para discussão o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP). No processo de construção do PPP é fundamental a participação coletiva de todos, pois a escola constitui a sua identidade a partir da realidade de diversos sujeitos e suas histórias. O PPP é o instrumento norteador das ações que devem ser realizadas na escola, pois nele consta suas especificidades e filosofia de vida. Nesse sentido, é mister que todos da escola conheçam o PPP para saber se este contempla os anseios e a realidade dos alunos, ou se está aquém dos mesmos, assim como se os processos desenvolvidos atendem aos requisitos de qualidade, os quais afetarão diretamente na vida pessoal, social e profissional de cada sujeito.

Após tais reflexões, num segundo momento do encontro, apresentamos a justificativa do projeto de intervenção, que foi analisada e discutida por todos presentes, sendo esta aprovada. Por fim, concluí-



mos com uma reflexão final sobre Gestão Democrática utilizando um vídeo *Gestão participativa*.<sup>7</sup>

Finalizando o processo avaliativo do curso, na segunda fase foi proposto que fizéssemos uma reunião para socializar todas as ações criadas no encontro anterior por seus participantes, assim como revisarmos os resultados obtidos pela aplicação dos questionários com a 4ª dimensão dos indicadores da qualidade na educação: Gestão escolar democrática. Subsequente o diretor deu boas vindas a todos os presentes saudando-os com uma oração. Em seguida, mostramos a pauta da reunião e elucidações sobre o Conselho escolar a todos os sujeitos presentes. Após esse momento, apresentamos a mensagem *A samambaia e o bambu*,<sup>8</sup> estabelecendo uma analogia com a questão da persistência e o desejo de vencer. Depois desse momento, elencamos cada indicador e as possíveis ações para resolver os problemas encontrados na escola.

Visualizamos que o primeiro indicador – Informações democratizadas se encontravam com o nível de regular a bom. Para tal foram criadas as seguintes ações: Promover mais reuniões; Criar parcerias com representantes das comunidades como os presidentes das associações, entidades religiosas; Promover atividades lúdicas e culturais (gincanas, eventos esportivos, festivais, etc.) capazes de envolver pais e comunidade no contexto escolar, que foram discutidas e aprovadas.

No segundo indicador Conselhos Escolares Atuantes perceberam-se índices elevados do nível ruim a regular. Ações estabelecidas: Ativação do conselho escolar; Curso de capacitação para conselheiros; O conselho escolar deve criar um calendário de reuniões com a comunidade escolar e local, sendo todas aprovadas.

O terceiro indicador Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral, chamou-nos a atenção, pois apresentava altos índices de reprovação. Nesse momento, socializamos as possíveis ações para cada indicador no intuito de resolver os problemas encontrados. Suscitaram-se as seguintes ações: formação de grêmios;

---

<sup>7</sup> Vídeo disponibilizado no site: <http://www.youtube.com/watch?v=qNAfEofPd9k&feature=related>.

<sup>8</sup> Vídeo disponibilizado no site: <http://www.youtube.com/watch?v=hJvsU5Kz-Og>.

a direção juntamente com o Conselho deve criar o plano orçamentário e posteriormente ser aprovado em assembleia; promover eventos que insiram os pais na escola; convidar os pais para participarem da construção do PPP; promover uma assembleia geral para aprovação do PPP; e convocar o Colegiado Escolar para elaboração de informativos com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar/local a participarem na construção dos instrumentos de gestão democrática da escola. Na discussão, muitos professores se pronunciaram enfatizando a importância dos mecanismos da gestão democrática. Assim sendo, todas as ações apresentadas foram aprovadas.

No quarto indicador, parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos, percebemos um nível razoavelmente bom. Mesmo assim, foram criadas e aprovadas algumas ações: Buscar e/ou criar parcerias junto às universidades, faculdades, secretarias municipais, outras instituições e ONGs que ofereçam esta modalidade de ensino de modo a estabelecer uma cooperação e desenvolver sistemas de formação continuada de profissionais e estudantes. Consolidar as parcerias com diversos serviços públicos através de um ofício circular e um sistema de visita dos mesmos a nossa escola. Durante a discussão alguns pais demonstraram preocupação com o que está acontecendo na escola. Nesse momento professores do quadro docente da unidade escolar refletiram sobre as questões abordadas pedindo o apoio dos pais para juntos sanarem as dificuldades existentes na mesma.

No quinto indicador, tratamento aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola, não foi preciso construir ações, uma vez que a avaliação foi satisfatória. No sexto e último indicador, participação da Escola no Programa Dinheiro Direto na Escola, destacamos o alto nível dos indicadores: regular a bom e bom a excelente. Nesse instante, o diretor fez uma explanação mais detalhada, uma vez que possuía profundo conhecimento sobre a temática abordada.

Desenvolver este trabalho, na Escola Santos Dumont foi significativo, pois a mesma estava com o conselho escolar inativo, prejudicando as parcerias entre comunidade local e escolar e, conseqüentemente, deixando de exercer as funções consultivas e fiscalizadoras. Diante a tais fatores, promovemos a discussão sobre a necessidade

da implantação do Conselho Escolar, pois é a partir dele que conseguiremos uma melhoria na qualidade de ensino, já que o mesmo tem como princípios básicos a ação e a reflexão coletiva, a organização, o envolvimento e a transformação de todos os sujeitos através da interação, do intercâmbio de decisões, da resolução dos conflitos, da troca de experiências e da cooperação efetiva entre os setores da sociedade que participam ativamente da vida da escola.

## Considerações finais

A prática da “Gestão escolar democrática” pressupõe um trabalho coletivo, colaborativo e participativo em que todos os partícipes sejam responsáveis para que se tenha uma educação de qualidade, bem como tenham o compromisso de zelar pelo ambiente no qual atuam.

Nesse sentido, a inquietação teórico-reflexiva que norteou o presente estudo encontrou corroboração desde as primeiras leituras dos módulos e discussões nos fóruns no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso Formação Continuada em Conselhos Escolares, em especial, no que se refere à gestão democrática que trouxe valiosas reflexões sobre Conselho Escolar. Há subsídios de como zelar pela manutenção da escola e como participar de uma gestão administrativa, pedagógica, financeira, contribuindo com as ações dos gestores escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino, já que eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo assim, que de fato, aconteça a gestão democrática nas escolas públicas.

Assim sendo, imbuídos em buscar informações/reflexões pertinentes ao tema citado, procuramos, também, compartilhar nossas inquietações, dificuldades e conquistas durante o todo o curso. Tal atitude aguçou o desejo por conhecer, de modo aprofundado, como se processa a gestão democrática escolar e como esta colabora para que aconteça o ensino e a aprendizagem de qualidade.

Durante a discussão nos grupos, percebemos que os pais demonstravam interesse em participar das decisões tomadas pela instituição de ensino, e que os alunos almejavam a reativação do grêmio estudantil para que eles tivessem direito e voz. A escola foi colocada como

espaço apropriado para promover encontros, discutir e negociar ações referentes a mesma, assim como ter a participação de todos os envolvidos no processo que envolve as questões administrativas e orçamentária.

Concluindo essa etapa, entendemos que esses momentos atenderam nossas expectativas e objetivos, temos consciência que todas as questões discutidas inquietaram e aguçaram a curiosidade de todos, no sentido de conhecer como ocorre a gestão democrática, quais as suas especificidades e como ela pode contribuir para a formação do cidadão. Nessa perspectiva, a partir de então, eclode a necessidade de desenvolver um trabalho participativo, em que a comunidade escolar e local tenha sua participação efetiva.

Por fim, este curso nos fez refletir sobre a nossa prática pedagógica, bem como adquirir conhecimentos extremamente importantes para nossa formação. Afirmamos ainda, que saímos desse curso com a sensação de dever cumprido, de ter feito um bom trabalho, de ter contribuído com a escola, da qual fazemos parte, já que possibilitamos discussões e experiências altamente significativas e necessárias para toda escola

## Referências

- ANTUNES, Angela. **Aceita um conselho?** como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GIMENO SACRÍSTIAN, José. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- INDICADORES da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.



# Olhares dos sujeitos da experiência sobre a formação continuada *on-line* em Conselhos Escolares

Adriana Rezende Cruz, Denize Brito Ferreira, Marivone de Oliveira Silva Pimentel, Niuzete Soares Oliveira, José Jackson Reis dos Santos

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Este trabalho objetiva relatar a experiência pedagógica de participantes do Curso de Formação Continuada em Conselho Escolar, realizado pela Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, do Ministério da Educação. O presente texto explicita, especialmente, o processo de elaboração e implementação do Projeto de Intervenção em Conselhos Escolares, realizado na Escola Municipal Dr. Joaquim Marques Monteiro, situada na Avenida Cidade de Brasília, no Conjunto Habitacional Brasil Novo, Bairro Jequiezinho, mantida pela Prefeitura Municipal de Jequié e fundada em 01 de dezembro de 1994.

A referida instituição tem, no seu quadro docente, 30 (trinta) profissionais e 800 (oitocentos) estudantes. A equipe gestora é formada

pela diretora, Niuzete Soares Oliveira; vice-diretora do turno matutino, Márcia Cristina de Souza Silva; vice-diretora do turno vespertino, Sandra Núncia Barbosa; vice-diretor do turno noturno, Lelito Caictano Lopes; coordenadora pedagógica do turno matutino – Márcia Lima Xavier e pela coordenadora pedagógica do turno vespertino – Ivone Araújo da Silva.

As condições físicas da escola não são satisfatórias, pois não há biblioteca, sala de leitura, depósito, quadra de esporte e outros espaços que são imprescindíveis ao acesso, permanência e aprendizagem dos educandos. A escola oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentou a nota 3,2 para os anos iniciais e 2,8 para os anos finais, indicando a necessidade de maiores investimentos, visando qualificar o trabalho político-pedagógico desenvolvido na instituição.

A comunidade escolar é formada por famílias de classe baixa. Muitas dessas famílias sobrevivem com um salário mínimo e outras estão abaixo da linha da pobreza, sobrevivendo apenas com a renda do Programa Social Bolsa Família. Essa realidade tem contribuído sobremaneira para alimentar o tráfico de drogas no bairro, com o envolvimento de crianças e adolescentes nessa ação.

## Participação no curso de Conselhos Escolares: expectativas e desafios

Fizemos a formação em Conselhos Escolares porque acreditamos que a formação, seja inicial ou continuada, presencial ou *on-line*, é necessária para que possamos interferir de forma qualificada nas escolas nas quais atuamos. Inicialmente, nossas expectativas foram as de que, no curso, receberíamos o conhecimento para acrescentar ou, até mesmo, mudar certas concepções de conselho escolar. Aliado a isso, estava a ideia da busca de conhecimento, fator imprescindível para o crescimento e aperfeiçoamento do profissional da Educação.

Em todo o processo, tanto na formação *on-line*, quanto na elaboração e implementação do projeto no contexto da escola anteriormente

referida, tivemos muitas dificuldades, principalmente, porque não trabalhávamos na mesma instituição, já que a equipe era formada por duas técnicas da Secretaria Municipal de Educação de Jequié, a presidente do Conselho Escolar da Escola Municipal Maria Lúcia Jaqueira e a diretora da unidade escolar na qual realizamos a experiência. Tal situação dificultava, às vezes, o encontro do grupo. Entretanto, tudo isso foi superado em função da nossa motivação e perspectivas em relação ao curso.

A nossa vontade em contribuir de alguma forma com a escola citada contagiou a comunidade escolar, que demonstrou interesse e vontade em melhorar cada vez mais o seu processo de democratização. Um dos facilitadores do nosso trabalho foi ter, na equipe de cursistas, a Diretora da Escola, Professora Niuzete Soares Oliveira, que já realizava um trabalho de formação na área de Conselho Escolar. Já havia uma prática de reuniões periódicas com a comunidade escolar e local, para revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Nesse sentido, aproveitamos a liderança da diretora na instituição e algumas das reuniões já previstas para elaborar e desenvolver o Projeto de Intervenção.

## Ações desenvolvidas no contexto da escola

Considerando o papel importante e decisivo do Conselho Escolar no processo de democratização da escola, fez-se necessário buscar formação continuada para os segmentos, visando garantir a participação efetiva e responsável dos envolvidos (pais, educandos, professores, funcionários e representantes da comunidade local) nas discussões e elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Na entrevista realizada com a gestora da escola, percebemos que a mesma almejava um conselho escolar autônomo e com capacidade para interferir diretamente na gestão escolar em todas as dimensões, não apenas nos aspectos financeiros. Sendo assim, entendíamos que, por meio de uma formação em conselhos escolares, os seus membros poderiam exercer de forma qualificada e com maior grau de responsabilidade a função de conselheiros.



Em questionário respondido pela comunidade escolar, a escola visa à consolidação da gestão escolar democrática, por isso mesmo, participativa, pois a maioria dos membros considerou os aspectos avaliados entre bom e excelente, e de regular a bom, o que pode indicar a existência de um trabalho que objetiva a gestão democrática. Há envolvimento e trabalho coletivo entre escola e comunidade. Observamos que o Conselho Escolar está bem organizado, necessitando, contudo, de mais formação dos conselheiros e de maior divulgação de suas ações e atribuições. A participação dos pais e da comunidade tem melhorado nos últimos anos, mas ainda é insatisfatória. Percebemos que é necessário ampliar a colaboração entre escola, comunidade e outras instituições.

Diante desse contexto, no tocante à necessidade de melhorar a atuação e qualificação do Conselho Escolar na instituição citada, buscamos construir e implementar um Projeto de Intervenção, tendo como principal ação a formação de todos os segmentos, já que apenas o segmento professor havia sido contemplado, em outros momentos formativos, com o curso de formação. Entendíamos que este projeto poderia contribuir com a efetivação de algumas ações, visando ampliar e qualificar, no interior da escola, uma gestão escolar democrática.

## O Projeto de Intervenção

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras, entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. (FREIRE, 1992, p.23)

A proposta de formação continuada para os conselheiros escolares elaborada pela Coordenação do Programa de Fortalecimento dos

Conselhos Escolares chegou no momento em que a escola vivenciava essa necessidade de formação, para embasar o trabalho dos conselheiros em função da qualidade da educação, afinal, o Conselho Escolar

[...] é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2004a, p. 21)

As reuniões realizadas com a comunidade escolar objetivaram buscar o apoio de todos no projeto de intervenção, visando encontrar soluções que modificassem a realidade do Conselho Escolar para torná-lo mais atuante, baseado no princípio de que

A construção de um processo de gestão democrática implica repensar a lógica de organização e participação na escola. Nessa direção, como vimos anteriormente, é fundamental discutirmos os mecanismos de participação na escola, suas finalidades e a definição de ações e metas a serem construídas coletivamente pelos diferentes segmentos que compõem a escola ou dela devem participar. (BRASIL, 2004c, p. 46)

Para construção e desenvolvimento do projeto de intervenção, foram realizados quatro encontros. No primeiro encontro entre cursistas e representantes de pais, de educandos, de professores, da direção e dos funcionários da Escola M. Dr. Joaquim Marques Monteiro, desenvolvemos as seguintes atividades: a) apresentação das cursistas do Curso de Formação Continuada em Conselho Escolar; b) discussão da importância da Gestão Democrática; c) explanação sobre a importância de conhecer o contexto escolar; d) apresentação da Proposta do Projeto de Intervenção.

Este primeiro encontro foi planejado, objetivando sensibilizar as pessoas, no sentido de mobilizá-las e incentivá-las a participar de forma efetiva do projeto de intervenção, que almejava redimensionar as ações da escola, tendo como referência a tríade reflexão-ação-reflexão, por meio dos temas propostos durante o curso.

Os presentes participaram ativamente da reunião, emitindo opiniões e sugestões sobre as questões apresentadas. Dentre os assuntos abordados, enfatizamos a importância da gestão democrática, por compreender a necessidade de fortalecer o Conselho Escolar, a fim de garantir a gestão democrática, isto porque:

A construção de uma escola em que a participação seja uma realidade depende, portanto, da ação de todos: dirigentes escolares, professores, estudantes, funcionários, pais de estudantes e comunidade local. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação são fundamentais para o exercício do aprendizado democrático que possibilite a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos. (BRASIL, 2004c, p. 33-34)

No segundo encontro, discutimos sobre Gestão Democrática. Nesse momento, apresentamos o questionário para diagnosticar os principais desafios da instituição. Este foi respondido pelos participantes e contribuiu para que pudéssemos pensar nas ações subsequentes.

Na terceira reunião, foi feita a apresentação, a discussão e a aprovação da justificativa do projeto de intervenção, o que demandou um processo de reflexão coletiva. Esse foi um dos momentos mais significativos do processo, pois nos possibilitou tomar consciência das reais necessidades da instituição e, ao mesmo tempo, redimensionar nosso olhar sobre nossa própria experiência pedagógica.

Na quarta reunião, explicitamos os problemas identificados em cada indicador informado pelos participantes na reunião anterior por meio do questionário. Em seguida, fizemos a criação coletiva do plano de ação do Projeto de Intervenção, definimos a data de desenvolvimento das ações, os nomes dos responsáveis pelas ações e pelo acompanhamento e avaliação de cada uma delas. Nessa perspectiva, buscamos fortalecer a ideia de gestão democrática, envolvendo todos os segmentos escolares, entendendo o Conselho Escolar como

[...] um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas edu-

acionais, que possibilita a participação social e promoção da gestão democrática. (BRASIL, 2004a, p. 32)

Com este Projeto de Intervenção, convocamos o Conselho Escolar para atuar efetivamente nas questões pedagógicas da escola, com intensificação do número de reuniões periódicas, visando conhecer e aprofundar-se na dinâmica que envolve o cotidiano escolar, deixando de atuar, apenas, como unidade executora dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Nesse contexto, o Conselho Escolar precisa estar preparado para exercer o papel que lhe cabe como órgão colegiado, qual seja: o de ser um espaço-tempo de trabalho efetivo em todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola, deliberando “[...] sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras [...]”, cabendo “[...] aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola”. (BRASIL, 2004a, p. 33-34)

Na experiência com o Projeto de Intervenção, em Jequié, Bahia, conseguimos realizar todas as ações previstas; ações estas construídas coletivamente, a exemplo: a) adquirir um mural para fixar todas as informações específicas do Conselho Escolar, em local visível e de fácil acesso a todos da comunidade escolar e local, já que foi discutido e informado no diagnóstico que, embora existisse mural na escola, este não era específico para o Conselho Escolar e, além disso, as informações sobre o referido órgão ficavam expostas por um período muito curto; b) intensificar a parceria da escola com outras instituições, buscando novos colaboradores, entre estes, centros culturais, bibliotecas, organizações não-governamentais, universidades, objetivando qualificar as ações pedagógicas no interior da instituição; c) promover palestras para intensificar a participação da família e da comunidade local na escola, pois é perceptível que, mesmo havendo participação da comunidade escolar e local nas decisões da escola, esta ainda é insatisfatória; d) organizar, bimestralmente, um calendário de reunião para informar sobre os repasses financeiros e para aprovar a prestação de contas.

Com relação à ação “formar os conselheiros da escola”, neste projeto, realizamos apenas uma reunião com os conselheiros no mês de agosto de 2010, o que tem colaborado para que cada um possa compreender melhor suas atribuições, qualificando, desse modo, sua intervenção no interior da escola.

Em todas as etapas do Projeto de Intervenção, contamos com a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, discutindo, propondo e assumindo responsabilidades, coletivamente. A participação, em nossa experiência, como diz Lück (2006, p. 83) “não é um fim em si mesma e sim um meio” para construir e vivenciar uma gestão democrática. Esta participação contribuiu muito para a realização do projeto, pois os envolvidos fizeram parte do próprio projeto e, conseqüentemente, parte integrante da escola. Foram sujeitos, como afirmam Benincá e outros autores (2004), que legitimaram o processo e assumiram a experiência como sendo parte de suas ações cotidianas. Compartilhar decisões significa envolver pais, educandos, educadores, funcionários e outras pessoas da comunidade na gestão escolar. Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da escola, temos a possibilidade de construir um processo democrático e qualificado no interior dos espaços educativos.

## Considerações finais

Sistematizar esta experiência em forma de relato possibilitou-nos perceber que o Curso de Formação Continuada em Conselho Escolar foi importante para nossa formação profissional, apresentando-nos subsídios teóricos e práticos necessários para interferirmos na realidade dos conselhos escolares, contribuindo, de forma significativa, para a melhoria da atuação dos conselheiros.

O conhecimento que tínhamos sobre conselho escolar aumentou consideravelmente. Isto nos trouxe maior segurança para contribuir na democratização da escola na qual atuamos, pois entendemos que um conselho escolar qualificado, consciente da sua importância e de

suas funções contribuirá na garantia e consolidação de uma gestão democrática.

Ao final deste curso, conseguimos redimensionar as ações do Conselho Escolar na Escola Municipal Dr. Joaquim Marques Monteiro. A participação dos membros tornou-se mais efetiva, mais responsável. Indubitavelmente, existiram desafios, entretanto, estes não impediram a concretização das propostas. O caminho percorrido permitiu novas construções e o amadurecimento dos participantes no desenvolvimento das atividades inerentes ao Conselho Escolar.

O material, em forma de módulos, foi bem elaborado e estruturado com linguagem clara e precisa, evidenciando que é imprescindível a articulação da função social da escola com as especificidades e demandas da comunidade.

Entendendo experiência na perspectiva de Bondía (2002, p. 25) como “[...] aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”, ressaltamos que o Curso de Formação Continuada em Conselho Escolar possibilitou um diálogo permanente entre teoria e prática, isto porque, em todos os módulos propostos, havia uma preocupação em relacionar os conceitos discutidos com as atividades práticas, buscando contextualizar os conteúdos estudados e suscitar um processo de reflexão-ação-reflexão, oferecendo alternativas e orientações para interferir diretamente na realidade escolar.

## Referências

- BENINCÁ, Elli et. al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. In: CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). **Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática**. 2. ed. Passo Fundo, RS: UPF, 2004. p. 29-50.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr., 2002,
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, DF, 2004a. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília, DF, 2004b. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares)

\_\_\_\_\_. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília, DF, 2004c. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. v. 3. (Cadernos de Gestão)

# O Conselho Escolar, a participação e a aprendizagem cidadã: revelações de um fórum no ciberespaço

Maria Adelina Hayne N. Mendes, José Wellington Marinho de Aragão

## Introdução

Este trabalho tem a intencionalidade de identificar a percepção dos conselheiros escolares em relação aos fenômenos da aprendizagem cidadã e da participação efetiva na escola da rede pública estatal da Educação Básica sob a ótica dos cursistas da Fase I, Turma1, Sala 9, do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Escolares (PFC-CE), referente ao primeiro semestre de 2011, de autoria do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Faculdade de Educação (FACED) e o programa de execução de cursos de extensão na modalidade de educação a distância (EaD), conhecido como Escola de Gestores da Educação Básica Pública (EG).

O universo deste estudo são os conselheiros escolares, cursistas na modalidade de educação a distância (EaD). A população se restringiu aos professores e técnicos escolares atuantes nos mais diversos municípios baianos, constituindo-se em amostra não-probabilística as salas de aprendizagem em *ciberespaço* a partir da utilização da ferramenta *molde*, contendo 10 salas com 35 alunos em média cada, sendo a sala 09 a selecionada para este estudo por apresentar bom nível de interatividade entre os conselheiros cursistas.

Configurando-se em uma pesquisa do tipo descritivo-explicativa no campo da abordagem qualitativa, tem como princípio fundante



a subjetividade. O que se pretende não é quantificar, mas, perceber e apresentar as categorias de análises decorrentes da discussão em *fórum* dos cursistas em suas vivências contextuais e estruturais advindas da realidade escolar em que atuam.

O trabalho e o tratamento dado ao tema neste estudo estão embasados pelos conceitos de *capital* revelados por Bourdieu no conjunto de sua obra, em específico o de *capital cultural* (relativo ao acesso aos bens culturais disponibilizados e respectiva classificação do que seja cultura e contra-cultura), *capital escolar* (remete a questão do acesso a escola, seus princípios e função), e, sobremaneira relevante neste estudo, o *capital simbólico* (gerador da violência simbólica, no campo do invisível, podendo gerar o comprometimento imaginário individual ou coletivo em função da incapacidade ou dificuldade de projeção futura) – dispostos nas estruturas estruturantes vivenciadas no *conjunto de habitus e campo*. Deste modo, as teorias que sustentam a abordagem deste estudo são o Estruturalismo Construtivista, a Teoria da Reprodução, ou ainda o Sistema de Hábitos Intelectuais proposto pelo teórico Pierre Bourdieu.

O estudo em pauta está subdividido em tópicos que se complementam. Inicialmente, no quadro teórico, está a discussão sob olhares diversos e convergentes de autores brasileiros e internacionais. O texto é composto por partes que se complementam em situação de interatividade: fundamentos teóricos: a legitimidade do Conselho Escolar; Conselho Escolar: aprendizagem cidadã e participação efetiva; o *campo* e a discussão dos resultados. Como produto transitório de aprendizagem e retenção reflexiva sobre os estudos realizados são registros de algumas impressões e considerações no final deste artigo.

Considerada a diversidade literária, este estudo admitirá dialeticamente convergências e divergências de olhares, com base na necessária complementaridade de saberes. Pensa-se que a partir deste artigo, seja possível possibilitar aos educadores, em seus contextos locais, regionais e até globais, esclarecimentos acerca das implicações subjacentes ao tema no âmbito da operacionalização efetiva de uma gestão escolar democrática e seus mecanismos que se complementam, atra-

vés da aprendizagem coletiva e da participação efetiva nos Conselhos Escolares via uma plataforma virtual de aprendizagem (AVA).

Desta maneira, sob nenhuma hipótese o estudo em questão pretende esgotar o assunto. Assim sendo, configura-se este artigo em mais uma exploração temática para que estudos outros sejam realizados, objetivando o aprofundamento complexo demandado no âmbito de contribuir com a ressignificação das políticas públicas no segmento Educação Básica.

## Fundamentos teóricos: alegitimidade do Conselho Escolar

O Conselho Escolar (CE) enquanto mecanismo de controle democrático, pode ser compreendido como elemento básico para conquista de novos espaços de ação coletiva, admitidas as dificuldades subjacentes no espaço escolar. Entretanto, Arroyo (2008, p. 277) nos alerta para a seguinte situação:

[...] a escola é mais forte do que nossos sonhos, pois a escola com sua monotonia, seus tempos e espaços, com seus rituais e suas estruturas é uma instituição que não muda tão fácil.

Em função desta dificuldade de “mudar a escola”, ou ainda, mudar a nós, profissionais da educação, para que se possa mudar a escola tão difícil de ser mudada, é que o plexo relativo aos sonhos, esperanças, entusiasmos, desejos e possibilidades, sustentados pela indignação focado no compromisso social são ampliados e ganham força, a cada dia, em cada unidade de ensino, nos pensamentos e nas ações concretas de educadores e educandos, ambos aprendizes de uma prática coletiva que se baseie no bem comum.

Holanda (1995, p. 171) revela que a grande revolução brasileira não é um fato que se registrasse em um instante preciso: antes é um processo demorado. Neste sentido, Sander (2005), a respeito da conquista democrática na educação, ressalta o ponto que demonstra possibilidades em potencial:

A administração democrática é uma conquista, uma construção histórica que se insere nos movimentos sociais de reconstrução de nossas instituições democráticas: ruptura institucional de 1964, movimento das “Diretas Já” e da Constituinte, que culminam com a adoção da nova Carta Constitucional de 1988; em educação, uma série de sociedades científicas e associações de educadores no âmbito das produções científicas e suas publicações. (SANDER, 2005, p. 132)

Portanto, no setor específico da administração da educação, a fase da construção democrática das últimas décadas é testemunha de um rico processo de aprendizagem. Isso significa, portanto, que muitos outros debates poderão e deverão ser compartilhados no bojo da dimensão norteadora da educação: a gestão.

Ao longo da nossa trajetória de estudos sobre órgãos colegiados temos clarificado que a participação está prevista na LDB nº 9.394/96, Art. 14, Cap II, sob a seguinte formatação:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Nesse aspecto, Barroso (2005, p. 71) ajunta que é necessário ter em conta, a influência exercida pelos indivíduos com interferência direta no funcionamento do sistema educativo quer como prestadores, quer como utilizadores (pais, professores, alunos, funcionários, gestores escolares).

A criação dos colegiados escolares baianos está assim descrita no Art. 249, inciso 10 da Constituição Estadual “a gestão democrática será assegurada através dos seguintes mecanismos: [...]; II – Colegiados Escolares”. A legitimação da instância Conselho Escolar deve estar explícita na Lei Orgânica do Município em que esta prescreverá, dentre outras estratégias de gestão democrática a organização e o funcionamento de órgãos colegiados de modo a torná-los *peças jurídicas*.

Em relação a importância de uma gestão colegiada, Schlesener (2006, p. 177) reafirma que, de fato, um dos meios para instaurar a prática da gestão democrática nas escolas são os conselhos escolares, que, propugnam a possibilidade de participação efetiva da comunidade na condução de todos os processos acadêmicos no chão da escola. Deste modo, é importante destacar que para além da legislação está a ação do grupo que compõe o Conselho Escolar. Utilizando-se da semântica de Holanda (1995, p. 178) ao se referir ao quesito normativo, trata-se de “letra morta”. A vivacidade deve então ocorrer na práxis.

Em correlação ao tema, Silva (1996, p. 117) faz referência à responsabilidade da Secretaria de Educação frente a esse processo: é necessário investir recursos na formação de sujeitos coletivos, mediante encontros, cursos, fóruns, etc, tornando os conselhos instrumentos úteis e importantes. Assim, pode-se refletir acerca da formação não só continuada, mas a formação escolar e universitária do segmento professores enquanto integrantes do conselho. Em consonância, e de igual importância, está a vivência e os saberes do segmento pais e alunos que compõem originalmente a comunidade em que a escola está inserida, ou público que atende.

Registra-se oportunamente que, em função do objeto de estudo em discussão, o conceito de aprendizagem cidadã e participação efetiva, e suas relações com o poder, ocupam lugar de destaque, pois, aponta para a necessária contribuição dos agentes escolares para que o espaço da escola oportunize o exercício da cidadania e as implicações subjacentes a esta. Sobre este aspecto, Freire (1989, p. 30), revela que o Brasil foi inventado de cima para baixo, autoritariamente, e é preciso reinventá-lo em outros termos.

## O Conselho Escolar: aprendizagem cidadã e participação efetiva

Compreendendo política como produção da convivência entre pessoas e grupos, cabe ressaltar que essa convivência pode ser produzida pelo domínio ou pelo diálogo, neste último caso dá-se a democracia. (PARO, 2008, p. 27) No campo da educação, sendo ela política,

precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende. (GADOTTI, 1992, p. 140)

Bobbio (1987, p. 76), num estudo clássico sobre a teoria geral da política esclarece que a forma de poder mental, que se exerce através da persuasão e da discussão, presente em todas as sociedades, ocorre na esfera da educação. Ainda Paro (2008, p. 32-41) entende que a persuasão, pelo fato de não diminuir a subjetividade dos sujeitos, caracteriza-se tipicamente como uma relação democrática, havendo, portanto, a existência autêntica do diálogo e necessária ausência de constrangimento.

Um dos pontos altos da democracia, conforme a visão de Demo (2008, p. 13), é o controle democrático. E acrescenta que, a democracia não nega o poder, ao contrário dele parte. Todavia, o poder sem controle, torna-se presa fácil de práticas corruptas. Considerando, conforme Bourdieu (2010, p. 204), que não há neutralidade do sistema de ensino, o que se observa ao longo da história da educação é a pobreza política que vai desencadear, aqui agora segundo Demo (2008, p. 24), na precariedade da cidadania o que a torna componente comprometedor do controle democrático. Tal situação pode gerar o que se pode denominar de democracia rotulada, democracia burocrática, de aparência ou rarefeita em seus princípios e conceitos procedimentais e atitudinais.

Considerando a escola como mais uma das oficinas da cidadania (presentes na sociedade), esta se configura em um *lugar* (BOURDIEU, 1997), em espaço social propício a oportunizar experiências e vivências que favoreçam o exercício do debate, da discussão, do argumento e do contra-argumento, em vias de desenvolvimento do espírito natural de cidadania enquanto direito e dever. A escola então é o espaço ideal objetivo para que aconteça a aprendizagem cidadã na medida em que “participação aprende-se participando” conforme afirma. (WERLE, 2003, p.13)

Situamos neste momento a importância do compartilhamento do poder entre os agentes educacionais para que se possa vislumbrar a atuação em equipe dos educadores de modo a desestruturar o poder centralizador ou conservador, com foco na cidadania aprendida e na

participação efetiva. O Conselho Escolar neste sentido, “[...] propicia a vivência de aprendizagens, sem estigmas. O Conselho Escolar configura-se como grupo que aprende, pois questiona, ouve, reflete, discute”. (WERLE, 2003, p. 59) Sendo o CE composto por representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar, é imprescindível se registrar que ocorre, portanto, o que se pode denominar de relação de confiança, em que a autonomia dos representantes é decerto relativa.

Bourdieu (2010) descreve a relação entre representantes e representados da seguinte maneira:

As relações entre representantes e representados dos diferentes segmentos da comunidade escolar são um tipo de “operação de crédito” por meio da qual os representantes conferem aos representados os próprios poderes que aqueles reconhecem nestes; é um crédito de confiança objetivo. (BOURDIEU, 2010, p. 188)

Neste sentido, referenciamos a autêntica relação entre a atuação do Conselho Escolar pautada em dados e resultados concretos a fim de melhor esboçar a realidade presente e intervir a curto, médio ou longo prazos na realidade objetiva e objetivada. Seria arrogância demasiada pensar em um processo de construção de forma individualizada e isolada, sem considerar as referências validadas pelo conjunto de diretrizes nacionais, o que não significa, no entanto que não se possa intervir, ressignificar, reinventar o convívio social com bases na solidariedade entre as pessoas. Afinal, é projetivo que o Conselho Escolar, para além de estruturante local, pode e deve contribuir como elo entre o local (a unidade escolar) e o Sistema de Ensino, principalmente se este último estiver, e normalmente está, fortemente aparelhado em suas estruturas hierárquicas e burocráticas, híbridas por essência, portanto, verticalizadas em demasia.

Ademais, não é menos tardio clarear que a aprendizagem cidadã (ato político; relacional) deve estar em consonância com a aprendizagem técnica (conhecimento). Negar uma ou outra dimensão é concordar com a desqualificação da ciência em seus usos sociais e políticos.

## O campo: Programa Nacional de Formação Continuada dos Conselhos Escolares - fase I, caderno 1

Configurando-se em um dos componentes das políticas públicas educacionais mais amplas, O Programa de Formação Continuada dos Conselhos Escolares (PFCCE) é de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, tem como objetivo o fomento e a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica. Além de órgãos nacionais locais, PFCCE tem como co-autores o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Na Bahia a chancela é da Universidade Federal da Bahia (UFBA)/ Faculdade de Educação (FACED) através da Escola de Gestores da Educação Básica (EG), em sua proposta e programa de extensão universitária.

O PFCCE tem como material instrucional 10 (dez) cadernos que são disponibilizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) conduzido pela Escola de Gestores/UFBA/FACED, sob os títulos: 1- *Conselhos Escolares: democratização da Escola e construção da cidadania*; 2- *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola*; 3- *Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade*; 4- *Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico*; 5- *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*; 6- *Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação*; 7- *Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil*; 8- *Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação*; 9- *Conselho Escolar e a educação do campo*; 10- *Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade*. Indexado aos cadernos instrucionais está o denominado *Caderno de Consulta: Indicadores da Qualidade na Educação*.

Importante destacar que o material instrucional chega a EG editado e devidamente protegido pelo Ministério da Educação (MEC) e

suas assessorias, limitando a esta (EG) a tarefa de disponibilizar o material em etapas e módulos e suas metodologias. No entanto, por se tratar de educação na modalidade EaD, em que a interatividade entre pessoas se faz em tempo real (como é o caso dos *chats*) ou em tempo administrado pelos ensinantes e aprendentes em espaço comum, neste caso e sobretudo neste estudo, os *fóruns*. A EG imprime sua identidade através da qualificação dos debates interativos mediados pelos professores-tutores, conforme consignas orientadoras e as demandas dos cursistas.

Neste estudo, foi utilizada como referência indicativa o Caderno 1 *Conselhos Escolares: democratização da Escola e construção da cidadania* e mais especificamente o debate em *backup* do **Fórum Avaliativo** do conteúdo do respectivo Caderno.

Estruturalmente, o Caderno 1 está dividido em duas partes. Didaticamente os conteúdos são introduzidos em forma de questões, que são: Qual a função social da escola? Qual a legislação que sustenta os Conselhos Escolares? Qual o significado histórico deste Programa? O que são os Conselhos Escolares? Como criar (re)criar ou consolidar os Conselhos Escolares? Como escolher os membros dos Conselhos Escolares? Quais as principais atribuições dos Conselhos Escolares? Como os Conselhos Escolares devem funcionar? Quais os aspectos positivos da implantação dos Conselhos Escolares? (BRASIL, 2007)

Utilizando uma linguagem acessível ao público que se destina, a bibliografia disponibilizada aos cursistas no Caderno 1, busca explicar os subitens ou questões uma a uma, configurando-se em um guia prático com embasamento teórico descritivo de forma abreviada.

Assegura-se que neste estudo de campo o interesse é – dentre tantas outras alternativas ou possibilidades de explorar as respostas dadas as questões pelo material instrucional –, identificar a partir dos conceitos enunciados no item introdutório sob a ótica da aprendizagem cidadã e da participação efetiva e suas relações com os colegiados escolares, deste modo, analisar o teor das contribuições dos cursistas quando nos posicionamentos postados por estes no *fórum* que estaremos analisando, como parte integrante do CFCCE/UFBA/FACED/Escola de Gestores FASE I – 2011.1, esta é a nossa tarefa.



Para realização e conclusão dos estudos foi feito o acesso via banco de dados da Escola de Gestores UFBA/FACED das 44 postagens representativas de 38 municípios, participantes da formação da Fase I de 2011.1, do CFCCE. Foi utilizado como recurso de coleta de dados a opção didático da *associação de palavras e expressões-chave* que pudessem proporcionar identificar os aspectos relevantes que refletissem o estudo em pauta, conseguindo-se ao final um mapeamento fidedigno das categorias e análise resultantes. Após, cada categoria de análise foi descrita conforme demonstrado na coleta em correlação com a teoria que respalda este estudo – Estruturalismo Construtivista – e com as referências bibliográficas em convergência e fontes oficiais do Estado brasileiro em seu conjunto de esferas.

## Discussão dos resultados

Foram analisadas qualitativamente as 44 postagens do Fórum Avaliativo do Caderno 1 – *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*, e, em específico, com base nos posicionamentos dos cursistas em resposta a seguinte proposta de avaliação disponibilizada no fórum já mencionado: Neste fórum, vamos conversar sobre a seguinte questão:

Em nossa sociedade, a escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. (BRASIL, 2007, p. 17)

E também sobre como “Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes. [...] (BRASIL, 2007, p. 25)

Neste sentido: Como essas duas propostas/metaspresentam em relação ao contexto da escola pública brasileira, focalizando, se possível, as realidades de escolas municipais e estaduais que vocês conhecem?

Foi possível detectar as seguintes categorias de análise, tendo em vista o mecanismo conselho escolar em suas relações com a aprendizagem cidadã e a participação efetiva: caracterização do Conselho Escolar, participação e formação do aluno para o exercício da cidadania. Em síntese: Conselho Escolar e participação e cidadania.

Em relação ao **Conselho Escolar e participação** foi notória a preocupação dos cursistas em adjetivá-los, em imprimir uma marca que desse ao CE sua identidade de natureza representativa e coletiva. Expressões como “conselho ativo”, “conselho participativo”, “conselho popular e participativamente ativo” foram amplamente publicadas pelos cursistas durante as discussões. O que chamou a atenção é que as expressões apareceram no tempo verbal futuro enquanto condição necessária ainda a acontecer, ou seja, ainda está residindo em projeção futura, o que, aliás, já é de bom tamanho se considerado o tempo de estudo em questão já que estamos a nos referir ao Caderno 1, momento inicial do curso, de uma série de 10 volumes no total. A positividade aparece fortemente atrelada as expressões CE e participação adjetivados, o que nos leva a crê que se ainda não ocorre o ativismo colegiado na prática, há intencionalidade em concretizá-lo, ou mesmo existe o reconhecimento e necessidade de ir além da legislação, da “letra morta” ou ainda de democracia enquanto mero *slogan*.

Também foram reveladas pelos conselheiros em formação, algumas situações que devem ser levadas em consideração no caminharem direção a construção/reconstrução de um CE tipicamente ativo: “é preciso conhecer a realidade rumo a realidade desejada”, “o CE significa apoio a outras lutas dentro do espaço escolar”, “CE é contribuição efetiva para a educação de qualidade social” e, “o CE é importante na democratização da educação e da escola”. Pode-se intervir em relação as colocações realizadas que, em nenhum momento foi mencionado o Estado como estrutura estruturante enquanto provedor dos meios logísticos estruturais para a viabilização de ações que possam alavancar o ânimo da comunidade escolar do ponto de vista da participação efetiva. Concordando com a premissa de não neutralidade do Sistema de Ensino, ocorre aqui o que Demo (2008, p. 25) pontua: “nada é mais temido pelo Estado e pelo mercado do que uma

população consciente organizada, com a qual tenha que se confrontar”. Assim, não é viável aguardar que o Estado se importe com a evolução política da comunidade escolar em termos de transformação da realidade. Para que ocorra a socialização do poder, sem corrupção deste, o confronto passa a ser integrante do processo.

Importante também é situar a posição do *lugar*, ou seja, a escola, em termos de posição relativa em relação com outros lugares (acima, abaixo, entre, etc) e pela distância que o separa deles conforme orienta Bourdieu (1997, p. 160). E ainda, numa tentativa de, a partir das revelações a respeito da redução do papel do Estado por diversos autores o que se verifica também neste estudo é que, de fato, a “mão direita do Estado” não quer saber o que a “mão esquerda do Estado” faz. Isto é, se o visível, a logística, não é disponibilizada como meio necessário objetivo, através dos agentes, a priori responsáveis [técnicos e políticos que compõem o Sistema de Ensino] imaginemos então o que acontece no campo do poder simbólico, naturalmente invisível e não por isso inexistente e muito menos desprezível e necessário a moldagem ideológica harmônica, essencialmente expropriante. Daí resultar também postagens que revelam o comprometimento imaginário e a violência simbólica, como “a educação é um mundo de faz de conta”, “há uma linguagem que agrada mais do que significa”, “em educação nada passa de imaginário e fantasia”, “o poder público vem elaborando políticas públicas claras”, e, “não é fácil”.

É, conforme já nos informou Arroyo (2008), não é mesmo fácil mudar a escola. Porém, “o sonho”, o “a escola precisa respirar participação”, “a escola democrática é vida!” e o “desistir jamais” alardeados nas publicações dos cursistas dão conta do combustível necessário no sentido de empreender esforços na direção de uma escola que faça do Conselho Escolar um mecanismo da gestão colegiada em benefício do bem comum, da unidade de ensino em específico, e por que não da sociedade em suas estruturas e agentes estruturantes, de modo a desestruturá-los para que um novo desenho de gestão local e global seja esboçado.

Em relação a **aprendizagem cidadã**, denominada pelos cursistas como cidadania, ou ainda em relação a fragilidade dos capitais

escolares e culturais, em primeiro lugar dos formadores/educadores e depois dos alunos nas suas respectivas escolas, ficou evidenciado que ocorre angústia e desânimos, ou mesmo reconhecimento de obstáculos que tem dificultado a formação para a cidadania. Neste sentido, convém relembrar que Schlesener (2006, p. 89) considera ser o Estado o primeiro educador. Mais diretamente Silva (1996, p. 17) declara que a Secretaria de Educação necessita investir recursos na formação de sujeitos coletivos, mediante encontros, fóruns, cursos, etc. Neste sentido, em sintonia com a responsabilidade dos professores e direção está a Secretaria de Educação. Não se pretende culpabilizar um ou outro setor pela deficiência na formação para a formação cidadã ou na operacionalidade da aprendizagem cidadã, mas, considerar que o trabalho de formação de todos os segmentos representativos dos conselhos escolares, incluindo pais e alunos, deve resultar de uma ação conjunta entre o Órgão Central e gestão escolar local. Somente a intencionalidade pedagógica em seus meios metodológicos não é suficiente. Um ambiente educativo sedutor e atraente e materiais audiovisuais e instrucionais interessantes são estratégias importantes neste processo, e por outro lado, demonstra a preocupação e a valorização dos sujeitos que se pretende mobilizar e formar.

Os cursistas fizeram revelações que em nada fica a dever a teoria em seus floreiros e oriundos de portadores de alto capital escolar, como: “é necessário a mudança de mentalidade dos professores para depois dos alunos”, “os educadores indignados vão construindo um novo cidadão”, “atenção ao senso crítico”, “a função da escola é formar o cidadão, ou seja, construção de conhecimentos, atitudes e valores para que o estudante forme-se ético, crítico e participante”, “precisamos formar alunos mais críticos” e até fazendo uso de uma citação do Mahatma Gandhi “[...] a intolerância é em si uma forma de violência e um obstáculo ao desenvolvimento do verdadeiro espírito democrático”, os cursistas puderam expressar seus sentimentos em relação a realidade objetiva que agem no que diz respeito a categoria aprendizagem cidadã. Daí a ponderação do Bourdieu (2011, p. 209) quando revela que, pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de

esquemas fundamentais capazes de serem aplicados na realidade. O que os cursistas disponibilizaram a partir das discussões em *fórum* foi um esquema, um *script*, do que seria uma proposta curricular pautada na aprendizagem cidadã. No entanto, foi percebido mais uma vez que os conselheiros chamaram para si a solução de todos os problemas o que nos possibilita concluir que, é possível que os sistemas simbólicos e suas estruturas estruturantes e estruturadas, convencionadas por Bourdieu (2010, p. 8-9) favoreça a reprodução da visão periférica e sistêmica dos conselheiros, em detrimento da visão dinâmica e difusa, favorecendo que o Estado em seu *status* abstrato não apareça como deveria, em suas obrigações, entendidas até aqui como restritas e até mesmo negadas. Idas ao cinema, teatro, parques, museus, fundações, etc, são lugares que necessitam estar atrelados ao currículo formal da escola para que esta possa proporcionar aos estudantes além do devido capital escolar o capital cultural, em oferta regular e não esporadicamente e mais como peça de *marketing* político partidário. Neste cenário de responsáveis e responsabilidades, Arroyo (2000, p. 61) esclarece que “é inadiável criarmos culturas, lógicas, estruturas escolares e profissionais que deem conta de processos de ensinar-aprender menos desumanos. A escola sozinha não reverte processos de desumanização. Acrescentamos, no entanto, que é necessário fazermos o que nos é possível dentro do nosso campo do possível, no mais, é preciso ir mais adiante, na concretude de demandas diga-se de passagem, de direito e de dever.

Registra-se ainda a necessidade dos educadores compromissados com a qualidade social da educação continuarem imprimindo esforços, sobretudo na esfera da possibilidade ou ainda considerando a importância do ato de semear num campo historicamente contraditório como é o caso da educação e seus complexos sistemas simbólicos: suas estruturas estruturantes e estruturadas. E ainda, permitindo-se refletir sobre o que Bourdieu e Passeron (1982, p. 190) ponderam: “[...] a escola pode ser instrumento de manutenção e reprodução ou modificação da sociedade”. Neste estudo fica validada a importância da função última mencionada, por revelar o princípio fundante da educação, sendo responsabilidade da escola, oportunizar, além da

aprendizagem científica, a aprendizagem cidadã, convergentemente. Compreende-se, neste sentido, que a função da escola enquanto instrumento de reprodução deva ser mencionada e conhecida, assim como revela e trata este assunto o autor Bourdieu, para que a ação reprodução possa ser gradualmente e educativamente desconstruída, de modo que possa vir a ceder lugar a transformação da escola em instância primeira (e primária!) do projeto democrático da sociedade brasileira.

## Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos conselheiros escolares em relação aos fenômenos da aprendizagem cidadã e da participação efetiva na escola da rede pública estatal da Educação Básica a partir das intervenções realizadas pelos cursistas através do **Fórum Avaliativo** (Caderno 1: *Conselhos escolares: democratização da Escola e construção da cidadania*), da Fase I, 2011.1 do PNFCE/EGEB, parte integrante do referido Programa, relacionados em seus aspectos teóricos e práticos, assim como, seus limites e possibilidades.

Foi possível perceber na análise que foi feita das discussões realizadas pelos cursistas que a intencionalidade é pulsante. No entanto, para além dos registros, está a efetividade das ações e necessárias revisões no que se refere aos limites e possibilidades, considerando os aspectos teóricos (conhecimento) e a práxis em seu conjunto de estruturas estruturantes concebidas muito mais pelos gestores diretos da educação, ou seja, pelos agentes estruturadores em nível hierárquico maior, do que pelos gestores escolares privados de convites a participação e, até aqui, tímidos em suas intenções e ações efetivamente participativas quanto a inter-relação necessária da unidade escolar e o órgão central: Secretaria de Educação e os setores que a constituem.

Já em relação a proposta do PNFCE/EGEB, considera-se que até aqui a ocorrência ou recorrência, com relação a partes da literatura disponibilizada, ainda que não seja objeto deste estudo, a presença de uma espécie de linguagem por vezes romântica e abreviada em suas bases teóricas o que pode gerar utopia demasiada frente as re-

ais possibilidades da participação efetiva dos Conselhos Escolares e ocorrência da aprendizagem cidadã. Bourdieu, conforme já mencionado neste estudo descreve este fenômeno como sendo a subutilização do capital escolar – enquanto empoderamento a partir do uso da linguística – em associação com o comprometimento imaginário e consequente violência simbólica em seu conjunto.

Convém salientar neste contexto que a temática da gestão democrática tem sido historicamente construída a partir de movimentos e atos. Sander (2005, p. 98) menciona a *Semana de Arte Moderna, O Manifesto dos Pioneiros*, como elementos estruturantes da tentativa de construção da democracia entre nós brasileiros, que resulta como reação a essa tentativa o golpe de Estado de 1964 e o longo período dos governos militares com a supressão da liberdade de expressão e a imposição de reformas autoritárias sobre os aparelhos de Estado e a sociedade de um modo geral. A retomada do povo pelo direito de se manifestar, de se organizar politicamente, veio através da reorganização de vários movimentos sociais, e mais tarde o próprio movimento das “*Diretas Já*” e a Constituinte, que resultou na adoção da Carta Constitucional de 1988 e, posteriormente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -9.394 de dezembro/1996. Foi no âmbito político de então que se começou a construção do movimento pela gestão democrática em todos os aparelhos de Estado, que engloba tanto a educação, quanto outras áreas que compõem a administração da sociedade em todos os seus níveis, com ênfase no poder local.

A impressão que se tem é que os agentes escolares da atualidade são alunos de uma aula tardia, ainda não concluída. Uma aula que teve em seu planejamento adiamentos e ajustes estruturais que tornaram o seu teor inadequado tendendo ao fomento de não concretude. Mas, de acordo com o estudo realizado, considerando-se a sempre *zona de aprendizado proximal*, principalmente em relação a conceituação do que vem a ser política e aprendizagens científica e cidadã ressalta-se positivamente a perspectiva da aprendizagem cidadã sobremaneira mencionada nas postagens com ênfase na participação efetiva dos cursistas.

O currículo foi então o elemento estruturante central, já que os cursistas mencionaram em suas falas técnicas e inquietações, a real necessidade de se imprimir um ritmo crítico de formação de crianças e adolescentes. O diretor escolar ficou então descaracterizado como instância única do poder escolar já que, em se tratando de Conselhos Escolares e participação efetiva o PNFCE Fase I, 2011.1 e mais ainda os professores-tutores, em exercício da condição de educadores, puderam minimizar ou maximizar a temática abordada no Caderno de estudos 1, realizando o movimento de “letra morta” ao convite de “mobilização e ação efetivas”. Ao menos, esta é e continuará sendo a expectativa daquele que trabalha no campo educativo, sobremaneira em sua dimensão norteadora, como meio para se atingir determinados fins: a gestão educacional, escolar, de sala presencial ou através do ciberespaço com o uso do AVA.

As categorias participação e aprendizagem cidadã, ou mais comumente, educação para a cidadania, tem sido exaustivamente estudadas pelos educadores imbuídos de ideais democráticos, não só na perspectiva da organização e funcionamento da escola, mas e, sobretudo, em relação a sociedade como um todo. Sim, conclui-se, sobretudo, que todos, em esferas diversas, são aprendizes da democracia e o avançar das ações essencialmente democráticas dependem da aula ministrada, da lição aprendida, da tarefa que cada um realiza enquanto sujeito autônomo, em sua relatividade, com base num construir ou reconstruir coletivo organizado, denominado por Silva (1996, p. 55) como sendo o “sujeito coletivo” em que, a unidade escolar e seus agentes unidos, a esperança e o desejo do sujeito humano, em suas experiências e saberes, possam compor esta organicidade.

## Referências

ARROYO, Miguel G. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAHIA. **Constituição do estado da Bahia**. 2. ed. Salvador: EGBA, 1990.



BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa. Universidade Aberta, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares: democratização da educação e construção da cidadania**. Brasília, DF, 2007. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares). Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000482.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

DEMO, Pedro. **Cidadania pequena**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

FERREIRA, Silvia Capareto. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2005. p. 64-100.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum na educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 177-181.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



## Sobre os Autores

*Ademar Sousa dos Santos* - Doutorando em Educação, PPGE/FACED/UFBA, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação; Coordenador Adjunto do Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares; bolsista FNDE. E-mail: ramedasous@hotmail.com

*Adriana Rezende Cruz* - Cursista do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares. Município de Jequié, Bahia. E-mail: dica\_rezende@hotmail.com

*Benedito Gonçalves Eugênio* - Doutor em Educação pela Unicamp, São Paulo, professor e pesquisador do Departamento de Filosofia e de Ciências Humanas (DFCH) da UESB, Campus de Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: dodoeugenio@yahoo.com.br

*Denize Brito Ferreira* - Cursista do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares. Município de Jequié, Bahia. E-mail: dzbritto@hotmail.com

*Emanuel Alberto Cardoso Monteiro* - Mestre em Educação pela UFBA/FACED. E-mail: betis10@hotmail.com

*José Jackson Reis dos Santos* - Professor tutor on-line do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares. Doutor em Educação. Professor Adjunto da UESB. Pesquisador da mesma instituição no GEPRÁXIS. E-mail: jackson\_uesb@yahoo.com.br

*José Wellington Marinho de Aragão* - Professor Associado da Faced/UFBA, credenciado no PPGE e no DMMDC/UFBA. Coordenador Geral da Escola de Gestores da Educação Básica/Faced-UFBA. Sociólogo. Doutor em Educação (UFBA), é organizador principal desta coletânea. E-mail: jwellingtonaragao@oi.com.br

*Josimara Santos Miranda* - Mestre em Educação pela UFBA. Professora da rede estadual e técnica da SEC-BA; Coordenadora Executiva do Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares; bolsista FNDE. E-mail: marashiva@hotmail.com

*Jurenilda Prado Oliveira* - Graduada em Pedagogia pela UESB. Auxiliar de apoio da Coordenação Geral do Programa Estadual Todos pela Alfabetização (TOPA), Etapa III, 2009/UESB. Membro do GEPRÁXIS/UESB, Linha: História, Políticas e Práticas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. E-mail: nil.prado@hotmail.com

*Luciene Souza Santos* - Mestre em Educação pela UFBA/FACED, doutoranda em Educação/UFBA, professora da UEFS. E-mail: lucienesantoz@gmail.com.

*Maria Adelina Hayne N. Mendes* - Mestranda em Educação PPGE/UFBA/Faced. Pedagoga, Especialista em Supervisão Escolar e Empresarial e em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Membro do Grupo de Pesquisa SUTIL/LPPGE/PPGE. Professora da Rede Pública Municipal de Salvador, presentemente está ocupando o cargo de vice-diretora de uma escola pública. E-mail:adelinahayne@hotmail.com

*Maria Nascirene Lopes Santana* - Graduada em Letras com habilitação em Português/Inglês e Literaturas pela UNEB - Campus XIV; Pós-graduada em Estudos Literários/UNEB; Pós-graduada em Metodologia da Língua Inglesa – IBPEX; Especialista em Educação a Distância/UNEB-UAB; Cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Rhmax.

*Marivone de Oliveira Silva Pimentel* - Cursista do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares. Município de Jequié. E-mail: marivonepimentel@yahoo.com.br

*Nilma Margarida de Castro Crusoe* - Doutora em Educação pela UFRN, professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da UESB, Campus de Vitória da Conquista. Tutora do Curso de Extensão: Formação Continuada em Conselhos Escolares da EG/FACED/UFBA, 2010/2011. E-mail: nilcrusoe@hotmail.com.

*Niuzete Soares Oliveira* - Cursista do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares. Município de Jequié, Bahia. E-mail: niuzete\_soares@hotmail.com

*Sandra Márcia Campos Pereira* - Doutora em Educação pela UNESP – Araraquara, São Paulo, professora do Departamento de Filosofia e de Ciências Humanas (DFCH) da UESB, *Campus* de Vitória da Conquista, Bahia. E-mail: sandracampos.2005@uol.com.br

*Sarah Teles de Oliveira* - Graduada em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos – UNEB; Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com Ênfase em Educação Infantil – RHmax; Cursando Especialização em Educação a Distância – UNEB e Gestão Educacional – FAC.

*Selma Barros Daltro de Castro* - Mestre em Educação pela UFBA/FACED, professora da UNEB/Serrinha, Bahia, professora das duas redes públicas de ensino. E-mail: selmadaltro@gmail.com.

*Sheila Cristina Furtado Sales* - Doutora em Educação, UFSCAR, São Carlos-SP. Professora adjunta da UESB. E-mail: scfsales@gmail.com



**Equipe da Escola de Gestores da Educação Básica/UFBA, 2010-2011  
– e todos os colaboradores nos 3 cursos de extensão e 1 curso de  
especialização na modalidade de EaD**

Ademar Sousa dos Santos	Josimara Santos Miranda
Ailla Leal Mascarenhas	Lanara Guimarães de Souza
Andreia Fonseca de Santana	Lilian Mattos de Souza
Crispiniano Carneiro de Oliveira	Lisiane Weber de Oliveira
Edison de Jesus Santos	Lúcia Regina do Sacramento
Emanuel Alberto Cardoso Monteiro	Luciene Souza Santos
Emanuel do Rosário S. Nonato	Mary Valda Souza Sales
Eufrasia Estrela	Márcia de Freitas Cordeiro
Eugles Oliveira Dias Júnior	Maria Adelina Hayne Mendes Neta
Fabiana Matos	Maria Carolina Castro Santos
Fabício de Souza Machado	Maria Carolina Souza
Gilson Alves Lima	Mariana de Freitas Kowalski
Igor da Hora Santos	Milenne Gomes de Santana
Isabela Lopes Lacerda	Rejane Matos
Ivana Priscilla Almeida dos Santos Silva	Rodrigo Fabiano Souza dos Santos
Jocelma Almeida Rios	Selma Barros Daltro de Castro
Jonei Cerqueira Barbosa	Tereza Kelly Gomes Carneiro
José Wellington Marinho de Aragão	Tiago Rafael de Jesus Barbosa

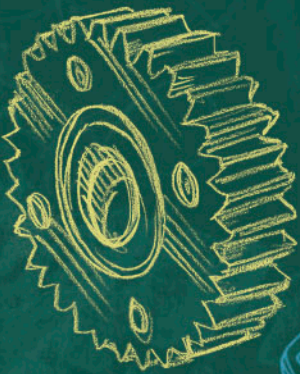
**Agradecimentos especiais a:**

Elizabeth Xavier (CCCV/UFBA);  
Evanice Maria Santos (FACED);  
Márdel Moreira (Analista de Projeto/ FAPEX);  
Sonia Chagas Vieira (BIEDU/UFBA)  
Maria Auxiliadora da Silva Lopes (BIEDU/UFBA)



## COLOFÃO

Formato	16 x 23 cm
Tipografia	Swift 10/15
Papel	Off-set 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 250 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão, Capa e Acabamento	JM Gráfica e Editora Ltda. Rua Vital Rego, 13 - Barbalho CEP 40301-090 - Salvador - Bahia
Tiragem	1.200 exemplares



ABC



ISBN 978-85-87876-03-4



9 788587 876034

ISBN 978-85-232-0968-1



9 788523 209681