



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

CHARLA BARBOSA DE OLIVEIRA MACEDO DE CAMPOS

**OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO
METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA: UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO**

VITÓRIA

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

CHARLA BARBOSA DE OLIVEIRA MACEDO DE CAMPOS

**OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO
METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA: UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C198c Campos, Charla Barbosa de Oliveira Macedo de, 1980-
Os conselhos municipais de educação da Região Metropolitana da Grande Vitória: uma proposta de formação / Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos. - 2019. 180 f. : il.

Orientador: Eduardo Augusto Moscon Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Conselhos municipais de educação. 2. Formação continuada. 3. Plano Nacional de Educação. 4. Plano Municipal de Educação. 5. Região Metropolitana da Grande Vitória. I. Augusto Moscon Oliveira, Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CHARLA BARBOSA DE OLIVEIRA MACEDO DE CAMPOS

**OS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO
METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA: UMA PROPOSTA DE
FORMAÇÃO**

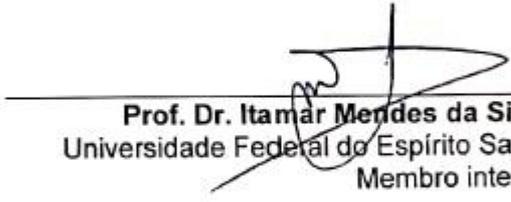
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 de setembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Prof. Dr. Edson Maciel Peixoto
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro externo

VITÓRIA
2019

Ao meu filho Arthur Oliveira Macedo de Campos,
luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por permitir que tudo isso se tornasse realidade, e me permitiu concluir, me dando força e serenidade nos momentos difíceis.

À Universidade Federal do Espírito Santo, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram um ambiente de aprendizado, trocas, experiências e afetos inestimáveis que levarei para toda a minha vida.

Ao Mestrado Profissional em Educação, em especial ao professor Alex Braga e professora Tânia Delboni porque acreditaram que esse sonho seria possível e estão escrevendo uma linda história com a implementação desse curso tão necessário aos trabalhadores da educação do Espírito Santo.

Ao meu orientador, pelo empenho dedicado à elaboração desta pesquisa, pela paciência comigo, mas sobretudo pela sua infinita generosidade em dividir o saber, confiar que eu seria capaz, acreditar na força apaixonada de minha militância e luta pela educação. Ele foi minha inspiração, guia, referência. A ele, professor Eduardo Moscon toda a minha gratidão.

Aos professores Edson, Itamar e à professora Gilda pelas preciosas contribuições que resultaram no aprimoramento e refinamento desta dissertação, desde a banca de qualificação até minha defesa.

Ao Conselho Municipal de educação de Vitória - COMEV, um dos lócus de minha pesquisa e espaço de tanta aprendizagem, fomento e militância. Nesse lugar aprendi a lutar pelos meus ideais, pelos meus sonhos e conheci diferentes bandeiras que me fizeram acreditar na disposição coletiva para a construção de um mundo mais justo, solidário e humano.

Agradeço à Ana Moscon, Márcia Sagrillo e Mel - "as meninas do COMEV", pelo apoio e incentivo compreendendo a importância dessa qualificação para a minha vida profissional e contribuindo de forma generosa e solidária para que eu pudesse realizar esse sonho.

Aos meus familiares, que sempre me encorajaram, meu eterno agradecimento por entenderem tantas renúncias em família.

À minha mãe, inspiração de vida e de futuro. Ela que me deu a vida e me ensinou a lutar pelos meus sonhos sem nunca perder a fé. Mãe amorosa, companheira e incentivadora, que por

tantas vezes abdicou de suas atividades para me ajudar com meu filho. Gratidão pelas orações das madrugadas pedindo a Deus que me fornecesse força e proteção.

Especialmente agradeço e dedico essa dissertação ao meu filho Arthur que ainda não entende a dimensão e necessidade dessa formação para mim, porém se manteve firme no propósito de me apoiar, de compreender minhas fugas e de me inspirar na escrita desse trabalho dado o contexto histórico em que essa dissertação é defendida. Arthur é a minha inspiração, o motivo pelo qual eu luto. Todos os dias olho para ele e em seus olhos vejo milhões de crianças mundo afora que precisam estar na escola e ter seus direitos garantidos em toda a plenitude que a lei exige.

Eu há muito tempo atrás sonhei que era possível governar esse país envolvendo milhões e milhões de pessoas pobres na economia, envolvendo milhões de pessoas nas universidades, criando milhões e milhões de empregos nesse país. Eu sonhei, eu sonhei que era possível um metalúrgico, sem diploma universitário, cuidar mais da educação que os diplomados e concursados que governaram esse país. Eu sonhei que era possível a gente diminuir a mortalidade infantil levando leite feijão e arroz para que as crianças pudessem comer todo dia. Eu sonhei que era possível pegar os estudantes da periferia e colocá-los nas melhores universidades desse país para que a gente não tenha juiz e procuradores só da elite. Daqui a pouco vamos ter juízes e procuradores nascidos na favela de Heliópolis, nascidos em Itaquera, nascidos na periferia. Nós vamos ter muita gente dos Sem Terra, do MTST, da CUT formados.

Esse crime eu cometi.

Eu cometi esse crime e eles não querem que eu cometa mais. É por conta desse crime que já tem uns dez processos contra mim. E se for por esses crimes, de colocar pobre na universidade, negro na universidade, pobre comer carne, pobre comprar carro, pobre viajar de avião, pobre fazer sua pequena agricultura, ser microempreendedor, ter sua casa própria. Se esse é o crime que eu cometi eu quero dizer que vou continuar sendo criminoso nesse país porque vou fazer muito mais. Vou fazer muito mais.

Luiz Inácio Lula da Silva

Ex- presidente do Brasil e preso político minutos antes de se entregar a Polícia Federal em 07/04/2018.

RESUMO

Este estudo analisa a formação de conselheiros municipais de educação da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES (RMGV) tendo em vista a efetivação das estratégias previstas nos Planos Municipais de Educação (2015-2025). Busca identificar as demandas de formação dos conselheiros a partir do perfil e da composição dos conselheiros municipais da RMGV. Essa pesquisa integra a linha de pesquisa "Docência e Gestão de Processos Educativos", do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Grupo de Pesquisa Gestão, Trabalho e Avaliação Educacional - GETAE e está integrada ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes/CE/UFES. Trata-se de investigação qualitativa e exploratória que utiliza técnicas de pesquisa documental, com base na pesquisa qualitativa. Os resultados preliminares demonstram que os conselheiros não receberam, ou tiveram ações muito pontuais de formação. A oferta de cursos ou momentos de formação institucional, com momentos presenciais, organizados pelas prefeituras após a aprovação dos PMEs, em 2015, não foram relatados pelos conselheiros. Ficou evidente a necessidade de ações governamentais que efetivem uma política de formação de conselheiros municipais de educação. Como produto educacional, formula-se uma proposta de formação para conselheiros municipais de educação da RMGV a partir das demandas levantadas na pesquisa.

Palavras-Chave: Conselhos Municipais de Educação. Formação continuada. Plano Nacional de Educação. Plano Municipal de Educação. Região Metropolitana da Grande Vitória/ES.

ABSTRACT

This study analyzes the formation of participants of the municipal council of education of the Grande Vitória Metropolitan Region / ES (RMGV) in order to implement the strategies foreseen in the Municipal Education Plans (2015-2025). It seeks to identify the training demands of the councilors from the profile and composition of the municipal councilors of RMGV. This research integrates the research line "Teaching and Management of Educational Processes" of the Graduate Program of Professional Master in Education (PPGMPE), from Federal University of Espírito Santo - UFES, Research Group Management, Work and Educational Evaluation - GETAE and is part of the Espírito Santo Basic Education Management Laboratory - Lagebes / CE / UFES. It is a qualitative and exploratory research that uses documentary research techniques, based on qualitative research. Preliminary results show that the councilors did not participate or had access to capacity building workshops. The councilors didn't mention any capacity building workshops organized by the municipalities, even after the approval of the Municipal Education Plans in 2015. It is evident the need for governmental actions that effect a policy of formation of municipal education counselors. As an educational product, a training proposal was formulated for the councilors based on the demands identified in the research.

Keywords: Municipal Councils of Education. Continuous training. National Education Plan. Municipal Education Plan. Grande Vitória Metropolitan Region.

LISTA DE SIGLAS

AMED	Assembléia Municipal de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
COCES	Coordenação de Acompanhamento aos Conselhos de Escola e Colegiados Estudantis
CONED	Conferência Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
EC	Emenda Constitucional
FORUNDIR	Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMEV	Fórum Municipal de Educação de Vitória
GGE	Gerência de Gestão Educacional
GETAE	Gestão Trabalho e Educação
GIPAE	Gerência de Inspeção, Avaliação e Estatística
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LAGEBES	Laboratório de Gestão da Educação Básica
MEC	Ministério a Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEB	Professor da Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PMEV	Plano Municipal de Educação de Vitória
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PPGMPE	Programa de Pós-graduação do Mestrado profissional em Educação
PPP	Projeto político pedagógico
Pró-Conselhos	Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
RMGV	Região Metropolitana da Grande Vitória
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Conselho Municipal de Educação de Cariacica.	120
Fotografia 2 - Conselho Municipal de Educação de Guarapari.....	120
Fotografia 3 - Conselho Municipal de Educação de Vila Velha.....	121
Fotografia 4 - Conselho Municipal de Educação de Fundão.....	121
Fotografia 5 - Conselho Municipal de Educação de Fundão.....	122
Fotografia 6 - Conselho Municipal de Educação da Serra.	122
Fotografia 7 - Conselho Municipal de Educação de Viana.....	123
Fotografia 8 - Conselho Municipal de Educação de Vitória.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos publicados com o descritor "formação de conselheiros" pela CAPES.....	80
Quadro 2 - Trabalhos com o descritor "formação de Conselheiros" da plataforma Scielo.....	90
Quadro 3 - Trabalhos com o descritor "perfil dos conselheiros" (âmbito educacional).	93
Quadro 4 – Cronograma e detalhamento do Pró-Conselhos.....	106
Quadro 5 – Municípios da RMGV e estratégias do Plano Municipal de Educação.....	109
Quadro 6 – Datas e horários das sessões nos Conselhos da RMGV.	118
Quadro 7 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do Conselho de Cariacica.....	127
Quadro 8 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do Conselho de Guarapari.	129
Quadro 9 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do Conselho de Viana.....	130
Quadro 10 – quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho de Fundão.	131
Quadro 11 – Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho da Serra.....	132
Quadro 12 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho de Vitória.	134
Quadro 13 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho de Vitória.	135
Quadro 14 – Comparação entre a legislação dos conselhos de educação dos municípios da RMGV.	137
Quadro 15 - Relação entre municípios e função dos CME da RMGV.	138
Quadro 16 – Eixo 1 formulado para encontro presencial.....	154
Quadro 17 – Eixo 2 formulado para encontro presencial.....	155
Quadro 18 – Eixo 3 formulado para encontro presencial.....	155
Quadro 19 – Eixo 4 formulado para encontro presencial.....	155
Quadro 20 – Eixo 5 formulado para encontro presencial.....	155
Quadro 21 – Ficha de inscrição para a formação.....	158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	20
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO	21
2.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990	23
2.3 O CONTEXTO DE APROVAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)	24
2.4 A DÉCADA DE 1990 E AS REFORMAS	27
2.5 OS GOVERNOS DO PT: ASCENÇÃO E QUEDA	29
2.6 MOVIMENTOS SOCIAIS ORGANIZADOS E LUTA POR DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	45
3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO EM ÓRGÃOS COLEGIADOS	49
3.1 DEMOCRACIA RADICAL: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O DEBATE E A PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	58
3.2 CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DEMOCRÁTICA NOS SISTEMAS DE ENSINO	64
3.3 OS PLANOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A PARTICIPAÇÃO	71
4 AS PESQUISAS SOBRE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL - 2008 A 2018	79
4.1 A FORMAÇÃO EM ESPAÇOS COLEGIADOS/ COLETIVOS	94
4.2 O PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - PRÓ-CONSELHOS	98
4.3 A “FORMAÇÃO” NA META 19 DO PNE E NOS PLANOS MUNICIPAIS DA RMGV	107
5 CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA RMGV	116
5.1 LEVANTAMENTO	117
5.2 OS CONSELHOS MUNICIPAIS DA RMGV E SUAS CARACTERÍSTICAS	123
5.3 ELEMENTOS COMUNS A TODOS OS CONSELHOS DA RMGV	135
5.3.1 O caráter paritário dos conselhos	136
5.3.2 O caráter fiscalizador	136
5.3.3 As funções do CME da RMGV	138
6. PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA	151
6.1 APRESENTAÇÃO	151
6.2 INTRODUÇÃO	152
6.3 METODOLOGIA DA PROPOSTA	153
6.4 OBJETIVOS	156
6.5 JUSTIFICATIVA	156
6.6 PÚBLICO/VAGAS	157
6.7 INSCRIÇÃO	158
6.8 REFERÊNCIAS PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS EIXOS	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
8 REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A	177
APÊNDICE B	178
APÊNDICE C	179
APÊNDICE D	180

APÊNDICE E.....	182
------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Eu não pararei porque eu não sou mais um ser humano, eu sou uma ideia, uma ideia misturada com a ideia de vocês. Quanto mais dias me deixarem lá, mais Lulas vão nascer neste país. Não adianta tentar parar o meu sonho, porque quando eu parar de sonhar eu sonharei pela cabeça de vocês.

Luiz Inácio Lula da Silva (2018)¹

Essa pesquisa nasce a partir desse sonho. Um sonho por liberdade das ideias reprimidas e o sonho de superação das desigualdades sociais tão algozes do povo brasileiro. Ela representa para mim um ideal de justiça e defesa da democracia em tempos de ódio.

O interesse pela temática desta pesquisa surgiu a partir de minha atuação como conselheira e também presidenta eleita do Conselho Municipal de Educação de Vitória - COMEV. Possuo graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo com pós-graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia. Sou professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Vitória na Educação Infantil – PEB (Professora de Educação Básica) I e no Ensino Fundamental - PEB II. Em maio de 2016 fui eleita representante do magistério no COMEV e posteriormente presidenta.

Ingressei como professora na Rede Municipal de Ensino de Vitória no ano de 2012, onde tive a oportunidade de lecionar para crianças da Educação Infantil e estudantes do ensino fundamental. Através da atuação na educação básica, obtive crescimento e aprendi o que não é normalmente ensinado na academia. Entendi que, para ser um bom professor, é preciso desenvolver a aprendizagem de seus alunos com competência e criatividade, e levar seus alunos a refletirem sobre sua função como sujeitos transformadores da sociedade.

Assim, de 2012 ao início de 2016 atuei na regência, onde pude vivenciar o "chão da escola", com todas as suas possibilidades, além de perceber o quanto ela precisa mudar seus conceitos, se democratizar, oportunizando aos estudantes o protagonismo. Para isso, eles precisam ser sujeitos do processo e querer aprender. Acredito que o que possibilitou uma aprendizagem significativa aos meus alunos exigiu a ressignificação das minhas práticas pedagógicas,

1

Parte de sua fala no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, instantes antes de se tornar um preso político no Brasil de 2018.

provocando a necessidade de um projeto formativo que oportunizasse uma trajetória de apropriação de conhecimento e de reflexão sobre a minha prática durante todo esse tempo.

Tomando por base minha formação em pedagogia pela UFES, a rotina da sala de aula, a experiência com crianças pequenas, a relação da teoria com a prática, e o tipo de conhecimentos e de saberes que oportunizou meu ingresso na rede via concurso público, através de ações efetivas para lutar contra a educação que seleciona, discrimina e exclui – que domina e legitima esse poder – propus-me a reconstrução de novas possibilidades para minha formação como professora. Dessa forma, a partir de uma reflexão sobre as minhas práticas, a escola e a sociedade, e da interação dos contextos sociais, políticos e econômicos, percebi que é possível uma escola onde o professor não seja o único detentor do saber, que é democrático, humano e capaz de formar sujeitos históricos críticos.

Por meio da militância nos movimentos da categoria do magistério e dos enfrentamentos com a administração pública, frequentando as assembleias e a partir dos espaços que passei a ocupar, fui adquirindo conhecimento político dos processos de opressão vividos pela base do magistério e percebi a necessidade de trilhar por outros espaços.

No ano de 2016 me senti provocada a me colocar como representante do magistério no Conselho Municipal de Educação de Vitória e disputar a eleição para a presidência, entendendo que esse é um importante espaço de lutas e defesa da educação. Assim, nesse ano fui eleita presidenta do Conselho e reeleita em abril de 2018 para mais um mandato de 2 anos. No cenário nacional, o Brasil vivenciava o golpe político-jurídico-midiático e com ele a generalização da violência, da repressão e da destruição de direitos políticos e sociais. A defesa de que teve um caráter político-jurídico-midiático, se explica a partir do entendimento de que combinou movimentos nas esferas: político-partidária, com a reorganização das alianças no âmbito do Congresso Nacional de forma a assegurar maioria parlamentar para o processo de cassação do mandato da presidenta Dilma Rousseff; jurídica, com a criminalização seletiva de lideranças do Partido dos Trabalhadores (PT), apesar da generalizada corrupção do sistema político-partidário brasileiro; e midiática porque contou com o apoio de grande parte da imprensa nacional e com uma sistemática campanha contra o PT, com o claro intuito de criar um ambiente de profunda rejeição a forças de esquerda na sociedade brasileira.

A violação dos direitos fundamentais, a inaceitável politização do modo de agir da Polícia Federal e a adoção de práticas autoritárias, verdadeiros atos antidemocráticos de força, como a

condução coercitiva do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, justificada em nome da “ordem pública”, contou com o apoio de setores do Judiciário para as práticas de exceção a serviço de interesses políticos. A ofensiva contra os direitos dos trabalhadores se efetivou por meio das propostas de Reforma da Previdência e Reforma Trabalhista e pelos cortes orçamentários que comprometem tanto o futuro da universidade pública quanto o de áreas estratégicas para o país, como a Ciência, a Tecnologia e a Cultura.

Toda essa conjuntura de desmontes e retrocessos experimentada no ano de 2016 abalou muito os sonhos daqueles que, de alguma forma, lutavam pela educação no Brasil. Faço questão de enunciar minha ocupação enquanto Presidenta de um conselho de educação e situar o momento histórico vivido porque entendo que afetam diretamente meu interesse nessa pesquisa buscando verificar a efetivação da gestão democrática, que está intimamente ligada ao fortalecimento da democracia e do Estado democrático de direito.

Pela primeira vez eu ocupava um espaço de gestão. No âmbito nacional uma mulher sofria um duro golpe acompanhado da misoginia e do discurso de ódio contra as mulheres, um discurso que faz parte da história do patriarcado, do sistema de dominação e dos privilégios masculinos, daquilo que podemos chamar de machismo estrutural, o machismo que petrifica a sociedade em sua base e impede transformações democráticas. A partir do golpe ficou evidente minha responsabilidade a frente do Conselho e com a luta contra a misoginia e todos os ódios a ela associados. Dilma Rousseff naquele momento histórico era minha inspiração. Sua força, altivez e dignidade me inspiravam. Ela estava sendo sacrificada naquele momento, mas para mim se tornava uma figura altamente simbólica da democracia e da luta contra o jogo hegemônico de poder instituído.

Dessa forma, me percebendo nesse contexto histórico tumultuado e a partir de minha trajetória profissional e observações realizadas questiono a ausência de formação para os conselheiros municipais de educação, em especial no contexto de críticas aos princípios constitucionais de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]”, conforme dispõe o artigo 206 da Constituição (BRASIL, 1988).

No que se refere ao exercício da função de conselheiros (as), parte importante de nossa pesquisa e objeto de nossa análise, nos implicamos com um estudo dos processos de formação

em vários âmbitos da educação, uma vez que essa vem sofrendo severos ataques, sobretudo no que se refere às tentativas de cerceamento do pensamento crítico.

A atual conjuntura política nacional vivencia uma ofensiva conservadora que tenta adentrar nos currículos das escolas a exemplo do projeto de lei PL 7180/2014 - "Escola sem partido", que altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, exigindo uma maior compreensão a respeito do que possa estar por trás de projetos como este. Somente mediante processos formativos contínuos, que educadores, estudantes, gestores, pais, membros de conselhos e todos os envolvidos nos processos educacionais poderão dar conta da complexidade dos mesmos. Além de matérias como essa, que emergem da conjuntura política com vistas à implementação de um novo projeto de nação e que inicia seu curso por meio da educação, muitos outros temas chegam aos conselhos e necessitam parecer técnico que exige formação.

Pensando assim, nos vem à cabeça a ideia de qualidade na garantia do direito à educação, porém, ao mesmo tempo em que reconhecemos a educação como prioridade, o que vemos na atual política educacional do Brasil, sobretudo após a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, são reduções nos investimentos, precarização do trabalho e falta de infraestrutura necessária para a efetivação da qualidade almejada.

Nessa regra, os gastos federais, menos o pagamento de juros sobre a dívida pública, ficarão limitados a um teto definido pelo montante gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (ROSSI; DWECK, 2016, p. 1).

Além disso, a meta 19 do Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014 ratificou a autonomia administrativa dos entes subnacionais para a formulação das leis locais sobre gestão democrática, impondo-se a organização federativa e a descentralização da oferta de educação básica. A delimitação de parâmetros mais específicos ocorreu na formulação da meta 19, na qual se abordou:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2018).

A partir dela, os municípios elaboraram seus Planos Municipais de Educação trazendo os mesmos princípios pautados pelo Plano Nacional.

Desta forma, questiono se os municípios da Região metropolitana da Grande Vitória constituíram propostas de formação continuada para aos seus conselheiros municipais, conforme destacado nos Planos Municipais de Educação e no PNE. Também, face a formação proposta pelo Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), questiono também, a necessidade de ouvir os conselheiros municipais em suas demandas de formação continuada.

Em face do exposto elencamos como **objetivo geral** dessa pesquisa:

Analisar os processos e as demandas de formação para conselheiros/as organizados pelos municípios da RMGV em especial após aprovação dos planos municipais de educação para o decênio de 2015 a 2025, e elaborar uma proposta de formação que contemple as necessidades formativas identificadas.

Como **objetivos específicos**:

- Analisar a composição dos conselhos municipais da RMGV e o perfil dos conselheiros;
- Identificar as demandas de formação dos conselheiros municipais da RMGV;
- Mostrar as propostas de formação para Conselheiros/as Municipais após a aprovação de seus Planos Municipais de Educação da RMGV;
- Elaborar proposta de formação com os conselheiros municipais de educação para a RMGV.

Inicialmente nosso trabalho refletiu acerca do percurso histórico da democracia e da educação até os dias atuais destacando as ameaças e a arena de disputas na qual mergulhou o direito à educação no Brasil e os tensionamentos que o ameaça. Discutimos sobre a gestão democrática e as disputas que foi se constituindo ao longo da história das políticas educacionais no Brasil. Abordamos uma contextualização histórica que possibilita compreender os processos excludentes que a educação foi submetida.

Posteriormente discorremos sobre a gestão democrática e os órgãos colegiados, entendendo a íntima relação estabelecida entre esses dois pilares. Nesse momento trazemos a discussão a respeito da constituição dos sistemas municipais de educação, bem como da elaboração dos planos de educação por meio da meta 19.

Em seguida, abordamos a formação de conselheiros a partir de uma revisão de literatura que evidenciou poucos trabalhos que pesquisaram essa temática nas plataformas analisadas, o que reforçou nossa hipótese para a elaboração do produto.

Foi realizado levantamento junto aos sete conselhos da RMGV, para revelar o perfil dos conselheiros, destacando a sua atuação no conselho. Além disso, foram levantadas as temáticas para a formação.

E para finalizar, apresentamos uma proposta de formação para conselheiros municipais de educação, com base nos levantamentos das temáticas de interesse e de acordo com a perspectiva teórica abordada na pesquisa que nos deu os fundamentos necessários para a elaboração de uma proposta que viesse ao encontro das reais necessidades dos conselheiros municipais de educação.

Consideramos que essa pesquisa revela dois pressupostos concebidos como entraves para a gestão democrática da educação e daí para a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: a herança de práticas do Estado patrimonialista, constantemente reativadas na gestão pública; e os ataques sofridos pela democracia nos últimos tempos, sobretudo no atual governo.

2 DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Importante para a compreensão de todo o processo histórico de afirmação ou negação de direitos no tocante à educação e à efetivação da gestão democrática é a definição do conceito de democracia e as profundas desigualdades sociais e regionais, conseqüentes do processo excludente quanto ao direito à educação no Brasil. Sem perder de vista o recente processo histórico de pouco mais de 25 anos da democracia brasileira, trataremos aqui de forma lúcida as fragilidades e as constantes ameaças que a mesma sofre.

Bovero (2002), numa primeira definição de democracia, explica como sendo o poder (*Kratos*) de tomar decisões coletivas, ou seja, decisões vinculadas para todos, exercido pelo povo (*demos*), ou seja, pela assembleia de todos os cidadãos como membros do *demos*, mediante livres escolhas individuais. Assim,

Krátos significa força, solidez, mas ao mesmo tempo também superioridade, capacidade de afirmar-se e, portanto, parece indicar uma força subjugadora, preponderante, que se impõe: poderíamos dizer a força do mais forte, mas como componente de palavras tais como democracia ou aristocracia, *krátos* passa a designar o poder político, ou seja, o poder de tomar decisões coletivas, portanto o poder atribuído àquele sujeito que em uma comunidade determina as escolhas públicas, e é por isso supremo ou soberano. Neste sentido, "democracia" indica aquela forma de comunidade política na qual tal poder é atribuído ao *dêmos*. *Dêmos* significa genericamente "povo". (BOVERO, 2002, p.15).

De acordo com Bovero (2002), antigamente a democracia não era de acesso a todos: apenas homens livres, adultos e autóctones tinham o título de cidadão e podiam participar e opinar na política. Ao longo do tempo essa concepção foi sendo "desconstruída", até que se tornou o que hoje chamamos de democracia moderna, que tem como base a universalização do direito de participação na política, isto é, para absolutamente todos os membros adultos, autóctones e integrados, ou seja, incluso na sociedade. Contudo tratamos aqui de apresentar de que modo, ao longo da história republicana brasileira, os processos democráticos foram sendo atacados, silenciados e até mesmo suprimidos.

É importante analisarmos o direito à educação numa dimensão histórica, para que possamos compreender o complexo processo de definição dos direitos sociais ao longo dos tempos. Democracia e direitos sociais nunca nos foram garantidos. São processos de lutas históricas e necessitam ser protegidos o tempo inteiro. De acordo com Bobbio (1986), "O problema mais grave hoje, não é mais o de fundamentar os direitos do homem, e sim o de protegê-los".

No Brasil, a Primeira República (1881 - 1930) foi marcada e conhecida por ser um período de exclusão e cidadania restrita, onde "[...] os direitos civis não se encontravam consolidados e nem contemplavam a maioria do povo brasileiro" (DELGADO, 2016, p. 53). O processo excludente desse período reduzia a população eleitoralmente ativa do país, uma vez que as mulheres expressavam importante segmento dessa população, e os trabalhadores, em sua maioria, ou eram imigrantes e, portanto, sem direito ao voto, ou eram majoritariamente analfabetos, descendentes de escravos ou não, também sem direito ao voto. Assim, os direitos civis eram privilégio dos segmentos mais abastados da população. Essa herança de exclusão social vem se reproduzindo até os dias atuais em diferentes roupagens, porém defendendo aos mesmos interesses.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e o da Saúde, o que significou um reconhecimento de que a educação deveria ser inserida na pauta nacional. Logo depois, em 1931, as reformas de Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; em 1934, a promulgação da Constituição que reconhecia a educação como direito, e colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação; durante todo o período de Vargas no poder, a edição das leis orgânicas de ensino (ARAÚJO, 2011).

As funções governamentais, a partir de 1937 adquiriram um papel extremamente autoritário. Sob o pretexto do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, tendo característica conservadora, o governo Vargas foi um período de conservação da estrutura latifundiária histórica no Brasil.

Esse período ficou marcado pela negação de direitos, pelo pluralismo de ideias e pela representatividade negada, sob o argumento de que uma sociedade unida pela busca de crescimento e objetivos comuns não necessitava criar canais e representatividade. Percebe-se assim a fragilidade da democracia e a tentativa de supressão de práticas de liberdade e escolha. A internacionalização do sistema capitalista, iniciada há séculos, mas muito acelerada pelos avanços tecnológicos recentes, e a criação de blocos econômicos e políticos têm causado uma redução do poder dos Estados e uma mudança das identidades nacionais existentes (CARVALHO, 2002).

Para Araújo (2011, p. 286):

Abordar a relação entre Estado e as políticas educacionais no Brasil constitui grande desafio, visto que nosso liberalismo foi outro, nosso intervencionismo foi outro e, não chegando a consolidar plenamente nem um nem outro, chegamos - por força das alterações no capitalismo mundial - no início do século XXI com a necessidade de diminuir um Estado já diminuto em sua dívida histórica com a parcela majoritária da população excluída dos requisitos mínimos para uma vida civilizada.

Assim, o Estado mínimo se torna a forma ideal para a preservação dos direitos civis. As limitações do Estado passam a ser identificadas como pressupostos para o funcionamento ideal dos mercados econômicos e político, que naturalmente devem refletir na sociedade e afetar a democracia.

Esse atrofiamiento do Estado se opõe fortemente ao modelo intervencionista e desenvolvimentista que o país vinha adotando desde 1930, gerando uma nova forma de regulação estatal que se dá não mais pela execução direta, mas pela transferência de encargos, gastos e responsabilidades para outras instâncias administrativas subnacionais, para as escolas e mesmo para as famílias, ao mesmo tempo em que os marcos regulatórios do Estado são redefinidos a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados. (ARAÚJO, 2011, p. 286)

A consequência de todo esse processo é uma sociedade fragilizada e conseqüentemente a cidadania ameaçada, porém, concomitante a isso, "[...] o crescimento populacional e a industrialização do país a partir da década de 1940 contribuíram para o aumento das pressões sociais por expansão das oportunidades de escolarização" (ARAÚJO, 2011, p. 290), aumentando também a pressão por igualdade de oportunidades para o acesso à escola. O período que compreende de 1945 a 1964 é identificado como sendo um importante ensaio de democracia na história brasileira.

De fato, a evolução do período foi caracterizada por avanços significativos das práticas democráticas clássicas, por consolidação real dos direitos civis e políticos e pela ampliação dos direitos sociais. Como mencionado por Delgado (2016, p. 40):

[...] a forte inserção política e social de movimentos da sociedade civil organizada, seja, por exemplo, em sindicatos e ligas camponesas, seja em movimentos culturais, como o cinema novo, o teatro da Arena, o teatro Oficina e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Esses espaços apresentavam como alternativa de construção coletiva para o enfrentamento aos regimes autoritários que se apresentavam. Em 1984, a expressiva participação popular

pedindo por eleições diretas para a Presidência da República, que contagiou o Brasil, seguida da ampla contribuição de organizações da sociedade civil para a estruturação e desenvolvimento da Assembleia Nacional Constituinte, mediante a apresentação de importantes ideias e emendas populares, muitas delas incorporadas ao texto constitucional de 1988, mostraram que a resistência era possível e o clamor por democracia era cada vez maior.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990

Para Oliveira (2006, p. 234), "[...] de todas as constituições do Brasil, a de 1988 apresenta o mais longo capítulo sobre educação com 10 artigos específicos, com conquistas significativas, entre elas o princípio da gestão democrática da escola pública. (Art. 206, IV)". Em sua tese, ele defende que, apesar das legislações trazerem a gestão democrática como um princípio, isso acontece de forma tímida e sua efetivação ainda é um desafio. Para Araújo (2018, p. 909),

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal (CF) completa 30 anos com 99 emendas e 119 artigos sem regulamentação. Em matéria de educação, a cooperação educativa, inscrita nos artigos 23 e 211, e o Sistema Nacional de Educação (SNE), que aparece com a nova redação dada ao artigo 214 pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, ainda não foram regulamentados e têm se constituído em desafios para a promoção de políticas educacionais equânimes de acesso, permanência e qualidade num país desigual, de dimensões continentais e com uma imensa dívida histórica quanto à garantia dos direitos sociais.

Se por um lado a república no Brasil é marcada por governos autoritários, permeada por exclusão, fruto de uma colonização patriarcal e que segrega e marginaliza, por outro lado,

A lógica da restrição e da exclusão, como se fosse ela mesma um sujeito histórico, conseguiu, inúmeras vezes, articular-se sob novas bases e formas, reproduzindo-se a si própria e ferindo gravemente as práticas democráticas inclusivas e os princípios lapidares do Estado Democrático de Direito (DELGADO, 2016, p. 41).

De forma muito clara esse processo histórico excludente, fruto dessa sociedade patriarcal, reflete na negação ao direito à educação.

No sistema normativo brasileiro, o direito à educação era considerado uma obrigatoriedade escolar como imposição e não como responsabilidade do Estado, não havendo uma concepção universalista que subsidiasse as discussões.

Só a partir de 1988, ao direito à educação por parte do indivíduo, correspondeu à obrigatoriedade de oferecer educação por parte do Estado e só muito recentemente o

Brasil atingiu índices de escolarização obrigatória alcançados por muitos países europeus desde o início da segunda metade do século XX (ARAÚJO, 2011, p. 289).

Dessa forma, percebemos que o percurso foi longo e que a constituição de 1988 foi um marco para o desenvolvimento das políticas garantidoras de direitos, sobretudo o direito à educação.

2.3 O CONTEXTO DE APROVAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), que teve importância crucial para a garantia do direito ao acesso a educação gratuita e de qualidade por toda população, para valorizar os profissionais da educação e estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública, além de abrir espaços para consolidar medidas que ampliassem o acesso e melhorassem o financiamento do ensino no Brasil. Entretanto, não podemos deixar de mencionar o contexto de disputa desde sua formulação até sua homologação, inclusive o "golpe" sofrido quando da sua aprovação.

A nova LDB apresenta-se e produz-se de forma diferente das legislações anteriores, cujos projetos são derivados do Executivo. Isso é importante não somente pelo fato de o projeto de LDB ter sido apresentado por um parlamentar, mas porque esse projeto surge da própria sociedade civil (OLIVEIRA, p. 817, 1997).

A partir daí a sociedade se organiza de modo veemente na defesa desse projeto, atenta ao processo de redemocratização do país e realiza a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em Goiânia, em 1986.

Nessa Conferência ficaram estabelecidas as posições dos educadores, com vistas a figurar na Constituição os seguintes princípios e garantias constitucionais: educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos de ensino e em todos os níveis; ensino fundamental e obrigatório com oito anos de duração; funcionamento autônomo e democrático das universidades; recursos públicos destinados exclusivamente às escolas públicas; garantia, pelo Estado, à sociedade civil do controle da execução da política educacional em todos os níveis, através de organismos colegiados democraticamente construídos.

A V CBE foi realizada dois anos depois em Brasília e encaminhou propostas para uma nova LDB. No documento final do encontro, demarcou que a nova LDB deveria ter como eixo a universalização do ensino fundamental e a organização de um Sistema Nacional de Educação. Os interesses cada vez mais se evidenciavam na disputa do texto, principalmente em relação ao ensino público e ao ensino privado. O embate político coloca-se entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP) e as entidades que representam o ensino privado: a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), do lado do grupo empresarial, e a Associação de Educação Católica (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), do lado do grupo confessional. "Importa registrar que esse embate define com mais ênfase a correlação de forças para aprovação do projeto" (OLIVEIRA, 1997, p. 818).

Dialogando com Cury (1998), percebemos que essa lei teve dupla iniciativa, tendo sido originária da Câmara e do Senado Federal. O projeto original que nasceu na Câmara dos Deputados contou com ampla participação popular "[...] com vontade de instituir no Brasil, finalmente, um Sistema Nacional de educação" (CURY, 1998, p.12). Ao contrário do que aconteceu na Câmara, no Senado acontece uma ampla participação do executivo na lei e pouca participação dos educadores.

Em maio de 1992, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresentou no Senado o seu projeto de LDB, cuja concepção contrapõe-se ao projeto que tramitava na Câmara. Porém, devido à ação do Fórum e à intervenção de alguns senadores, o projeto não chega a ser votado em plenário, só ocorrendo após acordo entre os partidos, mediante concordância em relação aos interesses e divergências.

A votação e a aprovação do projeto de LDB tem início no dia 25 de novembro de 1992 e ocorre por meio de acordo entre as lideranças dos partidos políticos, que formam a Câmara dos Deputados, num processo em que prevalece a estratégia da “conciliação” mediante a combinação de interesses e divergências. O projeto é aprovado em 1993, com 152 artigos, sob

a relatoria da deputada Ângela Amin (PPR/SC), que apresenta subemendas revelando os interesses do ensino privado. De acordo com Oliveira (1997, p.821):

No processo de negociação alguns pontos importantes do projeto são modificados. Por exemplo, altera-se a concepção de Sistema Nacional de Educação do projeto original; retira-se a atribuição principal do Conselho Nacional de Educação como órgão formulador e coordenador da política educacional; diminui-se o controle da destinação dos recursos públicos ao setor privado; perde-se a contribuição social do salário-creche; perde-se no que se refere ao ensino fundamental, que é dividido em duas etapas conclusivas.

O substitutivo de Darcy Ribeiro² é aprovado na Câmara e no Senado, já no governo Fernando Henrique Cardoso, após ter sido aperfeiçoado em alguns aspectos, porém:

Perde-se um trabalho desenvolvido de forma democrática e aprova-se um substitutivo, que define a sociedade política como autoridade educacional, inserido no quadro da política educacional brasileira calcada no projeto neoliberal de Estado, cujos princípios são veiculados, entre outros, pelo Banco Mundial (OLIVEIRA, 1997, p.824).

O relator substitui, dessa forma, a redação que vinha da Câmara, pela seguinte: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Com todo esse processo percebemos que a democracia, as construções coletivas, os interesses da comunidade escolar, são sucumbidos mediante as relações de poder e os interesses dos poderosos desse país. Fica também evidente a arena de disputas e a luta que colocava de um lado a sociedade, a comunidade científica e os movimentos sociais organizados e de outro o poder instituído que, na contramão dos direitos, lutava de acordo com os seus interesses.

² O substitutivo do senador Darcy Ribeiro, em relação ao texto do senador Cid Sabóia, separava a educação infantil da educação básica. A educação escolar dividir-se-ia em educação infantil, educação básica, composta de ensino fundamental e médio, e educação superior. Contudo, o ensino fundamental recuperava sua duração mínima de oito anos advinda da Constituição de 1967(CURY, 2008).

2.4 A DÉCADA DE 1990 E AS REFORMAS

Em 1º de janeiro de 1995, é empossado presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, que elencou a educação como prioridade no conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo seu governo. Entretanto, "[...] o programa político implementado pelo governo baseou-se na concretização de reformas, incluindo-se aquelas que já estavam em andamento após a aprovação da Constituição Federal de 1988. Dentre as mais importantes, esteve a da educação nacional" (HERMIDA, 2012, p. 1437). Sua gestão ficou conhecida como "A Era FHC", por ter feito amplas reformas, sobretudo na educação. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, o que atribuiu extrema importância à gestão escolar (OLIVEIRA, 2009).

Reeleito presidente da República em 1998, o neoliberalismo dos países considerados "desenvolvidos" e mandatários do capitalismo no mundo se consolida no Brasil, estabelecendo o que deveríamos pautar como projeto educacional.

Dentre os objetivos do governo, estiveram a estabilidade monetária e a abertura do mercado para os fluxos de capitais internacionais. Com isto, o monetarismo e o liberalismo se tornam a religião oficial das políticas econômicas brasileiras, e começam a influir no resto das políticas públicas, principalmente nas políticas sociais, dentre elas, na educação (HERMIDA, 2012, p. 1447).

Dessa forma, o Brasil passa a vivenciar o modelo de "Estado Mínimo", o arrocho salarial dos trabalhadores da educação e a restrição dos recursos destinados a áreas sociais em vista de pagar os juros das dívidas aos banqueiros nacionais e internacionais. Saviani (1999, p. 06) concorda e vai além, enfatiza que "[...] combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais".

As reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, foram determinantes para

assegurar novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, promovendo uma nova regulamentação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando a tendência internacional da época. Dialogando com Oliveira, percebemos que apesar disso, "o mais importante a destacar é que essas reformas alteraram a orientação da gestão das políticas públicas sociais no Brasil, e não só no plano da educação" (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a LDB, a versão mais recente e que está em vigor no Brasil apesar dos intensos ataques conservadores. Ela é promulgada ainda no primeiro governo FHC e, a partir dele, a escola passa a ser o local social privilegiado para uma formação destinada ao mundo do trabalho, com vistas a atender demandas do capital, um dos seus principais determinantes. A nova LDBEN assumiu um caráter reducionista, onde o papel do Estado na universalização da educação nacional se tornou cada vez mais neoliberal, pois teve como princípio determinante a estreita relação da ciência com o capital.

Resumidamente, pode-se afirmar que nessa nova conjuntura a função da instituição escolar é a formação de contingentes de indivíduos, a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir-se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples (HERMIDA, 2012, p. 1449).

Uma das maiores realizações do governo FHC foi a montagem de um sistema de avaliação a partir do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), cuja excelência foi reconhecida internacionalmente, e posteriormente se tornou um instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas. No ensino superior foi instituído o Exame Nacional de Conclusão de Curso, conhecido como Provão.

Com a assinatura de diversos acordos em 1998 e 1999 – o governo de FHC entregou a direção política e econômica ao FMI, que ficaram conhecidos como os mais lesivos que o país já assinou na sua história, tendo como objetivo principal o estabelecimento de metas para que a geração de recursos fosse principalmente utilizada para o pagamento das dívidas privada e pública assumida.

Apesar das diversas transformações que ocorreram no Brasil após a redemocratização e a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, a intensificação do esforço para diminuir as imensas desigualdades sociais do país e de implementar, de fato, os direitos previstos na constituição se deu a partir de 2003, com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva pelo Partido dos trabalhadores, com a implementação de políticas públicas e projetos de redistribuição de renda e combate à fome e à miséria.

Em um contexto mais favorável aos movimentos sociais e a busca por direitos civis e sociais de grupos marginalizados e minorias, a luta pelo direito à educação também se fortaleceu, culminando na recente universalização da escola básica (SEVILLA; SEFFNER, p.02, 2017).

A luta por projetos de sociedade e de educação se condensou, a partir de 2003, em defesa da articulação entre educação e democracia, quando o próprio processo de construção do Plano Nacional de Educação, que viria a substituir o Plano Nacional de Educação 2001-2011, expressou essa ideia. Os efeitos decorrentes desse processo ainda se fazem sentir em forma de resistência social nos dias atuais.

2.5 OS GOVERNOS DO PT: ASCENÇÃO E QUEDA

Se no governo FHC a concepção era de um Estado menor, mais regulador, voltado para os gastos prioritários na área social, privatizando, concedendo e terceirizando, no caso do governo Lula a orientação geral era de mais Estado, mais servidores, menos terceirização, menos privatização, menos capital privado, menos agências reguladoras, mais poder para os ministérios e mais abertura ao diálogo com os diversos setores da sociedade. Ele é eleito em 2003 e suspende o programa de privatização das estatais estratégicas como a Petrobrás, o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal, o BNDES, Furnas, Itaipu, Eletrosul, Eletronorte, Correios, Infraero etc.

Lula preocupou-se em definir o combate à fome como o carro-chefe de sua política social e implementou o Programa Fome Zero. Este programa previa, entre outros aspectos, a

transferência de renda para famílias em situação de extrema pobreza, mas que somente poderia ser utilizada na compra de produtos alimentícios definidos pelo governo.

Depois do fracasso operacional desse programa, no início de 2004, o governo Lula criou o Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome, ao promover uma reforma ministerial, e nele centralizou o conjunto de programas sociais de caráter assistencial (MARQUES; MENDES, 2006, p. 67).

A partir dessa decisão, os programas de transferência de renda então em vigor, tal como o Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e o Auxílio Gás, são unificados em um único, o Bolsa Família (Lei 10.836 de 9 de janeiro de 2004).³

Foi um governo marcado por políticas afirmativas, sobretudo no tocante a garantias de efetivação do direito à educação, que possibilitou a inserção das ditas "minorias" num contexto social antes negado. Um exemplo disso é o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴, que garantiu que segmentos menos favorecidos da sociedade pudessem chegar à educação superior (OLIVEIRA, 2014).

Para Fernandes (2017, p. 58):

Desse contexto, no caso brasileiro, emergiram esperanças renovadas que teriam que se haver com velhas e novas contradições em busca da ampliação e efetivação da justiça social para parcelas importantes da população. As políticas sociais estiveram no centro nevrálgico da questão: tanto porque se exigia a sua ampliação em perspectivas universalistas, quanto porque seriam elas mesmas a promover maior justiça social.

O programa Bolsa-Família teve um papel fundamental na superação das desigualdades sociais, sendo reconhecido internacionalmente como mola propulsora de cidadania. Estudos e

³ O Bolsa Escola foi instituído em 11 de abril de 2001 e era vinculado à Educação; o Bolsa Alimentação, vinculado à Saúde, foi instituído em 6 de setembro de 2001 e o Auxílio Gás em janeiro de 2002, todos eles durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Somente o Programa Nacional de Acesso à Alimentação foi criado no governo Lula, em 13 de junho de 2003. Para as famílias mais pobres, a junção desses programas resulta em aumento do valor recebido (MARQUES; MENDES, 2006).

⁴ É o programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Ele foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

pesquisas (PNAD/IBGE, 2005), demonstraram que tais programas e políticas alteraram as condições de existência de seus beneficiados, melhorando sua renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno (OLIVEIRA, 2009). Por outro lado, fez com que o governo, do ponto de vista político, estabelecesse fortes vínculos com a população por ele beneficiada, direta ou indiretamente, o que explica sua alta popularidade em várias regiões do país. Marques e Mendes (2006) chegam a comparar o que chamam de "populismo" do governo Lula ao "populismo" da Era Vargas, caracterizado, entre outros aspectos, pela capacidade de o Estado conter e manipular o movimento de massas organizado.

O populismo de Vargas se apoiava nos trabalhadores para fazer avançar a legislação que serviu para construir o mercado de trabalho para a indústria; o de Lula se utilizava da estrutura sindical e suas direções como forma de impedir que movimentos reivindicatórios paralisem seus projetos de contra-reforma (trabalhista, sindical, e mesmo previdenciária, novamente em pauta). Em relação às massas, sua relação passa a ser aquela derivada das políticas compensatórias (MARQUES; MENDES, 2006).

Apesar de tudo isso, a "Era Lula" foi marcada pela abertura ao diálogo com os diversos segmentos da sociedade, onde inúmeros grupos sociais passaram a exigir que a escola formasse, de fato, cidadãos. Além de políticas de inclusão e permanência, estes grupos também defendiam mais investimentos na área, com a exigência cada vez maior de investimentos em educação, tais como: formação continuada de professores e a inserção no currículo das escolas de temas que fomentassem uma formação integral.

[...] Assim, militantes, educadores, pesquisadores e estudantes lutaram para que diversas temáticas passassem a formar parte dos conteúdos abordados na escola. Neste texto, nos interessa especialmente a luta do movimento LGBT5 e do movimento feminista para a inclusão das temáticas relativas às relações de gênero e diversidade sexual na educação, com o objetivo de diminuir a violência e a evasão de grupos discriminados, garantir os direitos de todas as pessoas, independentemente do gênero e da orientação sexual, combater os preconceitos ampliando, dessa forma o grau de liberdade, de tolerância, de respeito e de visibilidade destes modos de viver na sociedade (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 03).

A partir da ampliação dos direitos sociais e da luta pela construção da escola pública, democrática, plural e laica, onde se passou a almejar o convívio com os diferentes, é que também situamos os processos de resistência a essas mudanças sociais e aos avanços nos direitos sociais de grupos marginalizados e até então excluídos.

Setores conservadores do país criticam e questionam essas mudanças sociais e estruturais da sociedade brasileira; se por um tempo pareciam grupos pequenos e que não conseguiam barrar essas alterações, nos últimos anos têm se fortalecido e constituído redes (SEVILLA; SEFFNER, 2017, P.03).

De acordo com Oliveira (2009, p. 203):

Segundo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de novembro de 2005, o governo do presidente Lula estaria fazendo do Brasil um país menos desigual. A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato.

Além do Bolsa Família, os demais programas sociais implementados pelo governo Lula a exemplo do Pró-Jovem⁵, foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza. Essa política teve profundo impacto na realidade educacional de milhares de crianças no Brasil. Um dos impactos foi a redução da evasão escolar, uma vez que um dos critérios para a manutenção do recurso mensal do bolsa-família era a permanência da criança na escola, a exemplo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)⁶.

Para a política educacional, o contexto foi marcado pela retomada da reforma produzida pelo governo anterior, procedeu-se a uma reforma da reforma. Para a educação superior, há que se considerar a multiplicidade de programas que emergiram com vistas à sua democratização em sentido quantitativo/qualitativo. Buscou-se, mais uma vez, o consenso social para promover a sua reforma. Nesse cenário, assumiu relevância a realização da Conferência Nacional da

⁵ A Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens ProJovem. Programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental. A Lei n. 10.748/2003 criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens.

⁶ PETI - Conjunto de ações que têm o objetivo de retirar crianças e adolescentes menores de 16 anos do trabalho precoce, exceto na condição de aprendiz a partir de 14 anos. O programa, além de assegurar transferência direta de renda às famílias, oferece a inclusão das crianças e dos jovens em serviços de orientação e acompanhamento. A frequência à escola também é exigida.

Educação Básica (Coneb)⁷. A Coneb foi uma conferência somente da educação básica, e revelou contradições que precisariam ser enfrentadas, caso a política educacional fosse elaborada a contrapelo da herança da política educacional gestada no Estado neoliberal, "[...] por isso mesmo, as críticas já se colocaram ainda no processo de construção da Coneb, principalmente por tal conferência não conferir também a educação superior" (FERNANDES, 2017, p.60). Assim a Coneb assumiu como tarefa para no futuro imediato realizar a “Conferência Nacional de Educação, contemplando todos os níveis educacionais, a ser realizada no primeiro semestre de 2010” (BRASIL, 2008b, p. 105).

Pode-se considerar que no decorrer dos dois mandatos do presidente Lula⁸ houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas sociais, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. Seu Plano de Educação previa como uma de suas primeiras medidas a implementação de um novo Conselho Nacional de Educação, normativo e deliberativo, com representação social das três esferas da administração e das instituições representativas de educadores e estudantes. Esta proposta estava permeada por uma visão de democracia participativa, no entanto, a postura do MEC foi a de manter a estrutura encontrada a qual se baseia no conceito meritocrático de representação.

Apesar de esta avaliação ser de 2006, até hoje, quando acessamos o site do CNE, é possível identificar as suas funções e atribuições, as quais, segundo o Plano de Educação do governo que assumiu em 2003, seriam rompidas. Porém, a Portaria nº 42 de janeiro de 2008 indicou um significativo avanço no que se refere à democratização da representatividade da sociedade civil no CNE ao sinalizar a relação de entidades que indicariam os nomes a serem apreciados

⁷ O objetivo central da Coneb foi a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, trabalhado a partir dos seguintes eixos temáticos: Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; Inclusão e Diversidade na Educação Básica; Formação e Valorização Profissional. (BRASIL, 2008).

⁸ A proposta do Plano de Educação do governo Lula estava de acordo com o projeto de LDB discutido com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que propugnava que o CNE deveria ser um órgão de Estado. Isto significava que o governo não poderia interferir na nomeação dos representantes da sociedade que teriam funções deliberativas. Ao poder executivo caberia “executar” as políticas, e não defini-las. No entanto, o projeto que foi aprovado resultou numa LDB (lei 9.394/96) que ratificava novamente o conselho como órgão de governo, e não como órgão de Estado. Neste sentido, o CNE era visto como órgão de assessoramento do Ministro de Estado da Educação (LEHER, 2005).

para a recomposição da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior (BATISTA, 2009).

Depois de dois mandatos consecutivos, Luís Inácio Lula da Silva concluiu sua jornada com mais de oitenta por cento de apoio popular e com um prestígio internacional único na história do Brasil, cuja trajetória pessoal e política quebrou tantos paradigmas, principalmente do pensamento conservador, tão presente em nossa imprensa e mesmo na academia (FERNANDES, 2017).

Podemos afirmar que a política econômica administrada durante o governo Lula operou em duplo eixo. Manteve a política de combate a inflação empreendida desde a década de 1980 com as políticas do governo FHC e a consolidação da estabilidade econômica a partir de uma posição anti-inflação no Brasil. Lula inovou, em seu primeiro mandato, ao conciliar estratégias de transferência de renda e aquecimento interno da economia (como o programa Bolsa Família) sem criar acomodação por parte do empresariado, aumentando o poder de compra do eleitorado de baixa renda, o que demonstrou uma ruptura com os modelos anteriores.

Uma onda conservadora começa a ganhar força no Brasil com a atuação do Movimento Brasil Livre - MBL, que "[...] tem sua origem, segundo informa seu domínio na Rede Mundial de Computadores, em 2014 e se caracteriza pela defesa do liberalismo econômico e republicanismo" (SILVA; SOUZA, 2018, p. 10). Nas pautas que esse movimento defende observamos o caráter meritocrático e, conseqüentemente excludente, de desqualificação e destruição da Educação Pública no Brasil em função de interesses privatistas e de gestão empresarial da educação. É possível perceber o caráter conservador nos termos “militarização das escolas”; “gestão privada das escolas públicas”; “competição entre escolas” entre outros. Para Krawczyk e Lombardi (2018, p.14):

O pouco que se sabe por enquanto é que o MBL (Movimento Brasil Livre) é financiado pelo Instituto Charles Koch, mantido pela família Koch, uma das mais ricas dos Estados Unidos, e que membros do MBL têm recebido treinamento da Students for Liberty, uma ONG com atuação internacional, que tem presença marcante em países cujos governos os Estados Unidos desejam derrubar. Em 2013 e 2014, essa organização ajudou a organizar protestos contra o governo da Ucrânia. Na Venezuela atua há muito tempo e tem sólidas ligações com organizações estudantis anti-chavistas.

O MBL se fortaleceu com a Operação Lava Jato. Nela, um conjunto de investigações em

andamento pela Polícia Federal do Brasil cumpriu mais de mil mandados de busca e apreensão, de prisão temporária, de prisão preventiva e de condução coercitiva, visando apurar um esquema de lavagem de dinheiro que movimentou bilhões de reais em propina. A operação teve início em 17 de março de 2014 e contou com mais de 61 fases operacionais autorizadas, entre outros, pelo então juiz Sérgio Moro (atual Ministro da Justiça), durante as quais foram presas e condenadas mais de cem pessoas. Essa operação investiga crimes de corrupção ativa e passiva, gestão fraudulenta, lavagem de dinheiro, organização criminosa, obstrução da justiça, operação fraudulenta de câmbio e recebimento de vantagem indevida.

Nas ruas, o movimento de fomento e incitação das massas contra o Partido dos trabalhadores e a presidenta em exercício Dilma Rousseff foi liderado por empresas promotoras de eventos fortemente midiáticas e fartamente financiadas pela oligarquia: MBL, Vem pra Rua, Revoltados Online, as marcas e rótulos pululam. Todo esse processo foi amplamente apoiado pela grande mídia, envolvendo políticos, policiais, promotores e juízes. O Movimento Vem pra Rua, oportunamente levanta uma de suas bandeiras de luta “Contra a roubalheira” e o simbólico painel que significa recusa e repulsa a presidenta Dilma Rousseff e ao Partido dos Trabalhadores (PT). O painel aqui tem um sentido de destituição da condição humana, uma vez que busca inviabilizar a comunicação de quem fala. Assim, "difunde-se a idéia de que corrupção possui estreita relação com PT e com o ex-presidente Lula" (SILVA; SOUZA, 2018, p.12). Ideologia é um conceito marcante nesses movimentos, uma vez que se mostram movimentos conservadores, pois trabalham no plano das ideais e da moral.

No ano de 2016 a democracia no Brasil foi severamente atacada por meio de um golpe parlamentar político midiático que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, sem a caracterização de crime de responsabilidade, que era a alegação inicial.

A caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment. Obviamente, os autores desse ato sempre negaram a existência do golpe argumentando que seguiram todo o ritual previsto, inclusive com a chancela do Supremo Tribunal Federal que presidiu a sessão do Senado que consumou o impeachment, conforme previsto na Constituição. Ocorre que o STF lavou as mãos sugerindo que a decisão cabe ao Senado Federal, órgão do Poder Legislativo que é autônomo, não cabendo ao Judiciário interferir (KRAWCZYK; LOMBARDI, 2018, p. 29).

Outro golpe foi a prisão para a interdição da candidatura de Lula à presidência nas eleições de 2018. Um terceiro golpe na democracia ficou claro na parcialidade da Justiça que investigou

ou se isentou de investigar conforme o interesse das elites, o uso massivo e ilegal de financiamento empresarial, o Caixa 2 para disparos também ilegais de Whatsapp, a exemplo das *Fakenews*, durante as eleições de 2018.

Para Frigotto (2017, p. 20),

O atual golpe instaurado no Brasil reitera, com novas sutilezas, as estratégias do passado da classe dominante brasileira para interromper duas conquistas, ainda que parciais, dos movimentos sociais, sindicatos, instituições científicas e culturais historicamente empenhadas na luta por uma sociedade mais justa: a Constituição de 1988 e a eleição, em 2002, do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva.

Com o golpe, uma série de medidas e políticas sobretudo no âmbito educacional vem sendo adotada, a exemplo da reforma do Ensino Médio, que não passou por um debate público amplo, com a participação de agentes interessados na questão, como pais, alunos e professores.

Da mesma forma, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que invisibiliza os campos científicos e humanos no currículo e deixam de estimular o estudante a pensar criticamente, atendendo aos mais diversos interesses do mercado, das editoras, de empresários e organizações que há muito vem interferindo no currículo educacional brasileiro. Além disso, a política de austeridade implementada por meio da Emenda Constitucional 95/2016 prevê reduções nos investimentos, precarização do trabalho e falta de infraestrutura necessária para a efetivação da qualidade almejada.

Nessa regra, os gastos federais, menos o pagamento de juros sobre a dívida pública, ficarão limitados a um teto definido pelo montante gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (ROSSI; DWECK, 2016, p. 1).

É importante ressaltar que historicamente as entidades educacionais vem tentando fazer frente aos ataques que surgem interferindo na educação com o objetivo de implementar projetos ideológicos e atacar as conquistas democráticas. Vale destacar a luta nacional de educadores e entidades que reivindicam uma educação crítica. Brzezinski (2008) destaca a importância fundamental das entidades educacionais alinhadas à luta pela qualidade social da educação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das

Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR). Dessa forma, percebemos que a comunidade científica tem se engajado nessa luta em defesa do pensamento crítico e em resistência aos ataques sofridos.

No último processo eleitoral datado de 28 de outubro de 2018, o candidato eleito para a Presidência da República Jair Messias Bolsonaro (PSL), afirmou que a Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Médio seriam prioridades, porém, em seu plano de governo não estava muito claro como muitas dessas políticas iriam acontecer na prática. A falta de clareza dessas propostas estaria ligada a não participação de Bolsonaro nos debates – e sua conseqüente falta de discussão e aprofundamento. Associados a isso, sua formação militar e seu discurso incansável de combate à corrupção e armamento da população o lançaram ao favoritismo, promovendo no país uma divisão esquerda/direita e o acirramento de discussões odiosas através de suas entrevistas e opiniões a respeito de minorias, mulheres, negros e homossexuais.

De acordo com Costa e Viapiana (2017), “[...] o candidato que reverencia torturadores, chama os direitos humanos de ‘esterco da vagabundagem’, diz que só quem ‘fraqueja’ gera filha mulher e que preferiria um filho morto a ser homossexual ostenta quase 20% nas pesquisas. Agora, finge ser liberal para encantar o mercado”. Investigado pelo Ministério Público por apologia à tortura, por ter homenageado o coronel Brilhante Ustra, primeiro torturador reconhecido como tal pelo Judiciário brasileiro, ao votar pelo impeachment de Dilma, em abril de 2016, antes mesmo de ganhar a eleição, ele já aparecia em vídeos convocando pais e alunos a delatar professores que promovessem segundo suas palavras, “doutrinação ideológica”. Tornou-se conhecido exatamente pela truculência, pelos raivosos ataques às minorias, pelas ofensas às mulheres, aos homossexuais e pela defesa radical da tortura e dos regimes autoritários. Ele reage a críticas demonstrando não admiti-las.

Até hoje, Bolsonaro conseguiu se eleger graças aos votos de pessoas aparentemente tão preconceituosas quanto ele. As que não o são, transmitem a impressão de estarem inebriadas pelo fenômeno eleitoral – os olhos vidrados e a postura quase catatônica de seu séquito, a entoar “mito, mito, mito” a cada aparição de Bolsonaro pelas capitais do País, falam por si. Nos últimos meses, o parlamentar aproveitou a crise de segurança e a escalada da corrupção para ampliar sua faixa de simpatizantes. Mais moderado, apresenta-se como o candidato ideal à Presidência para quem perdeu a confiança na política tradicional. Com isso, já aparece em segundo lugar nas pesquisas de opinião, atrás somente do ex-presidente Lula. Porém, que ninguém se engane. Bolsonaro significa um retrocesso para o Brasil (COSTA; VIAPIANA, 2017).

Atualmente, vivenciamos tempos difíceis e de incoerência política. No Brasil, o quadro histórico vivido tem demonstrado uma ofensiva conservadora que, sob o pretexto de valorização da família, surge como solução aos problemas deixados pela gestão petista do passado. Por meio de um maquiado "desejo por democracia" e narrativas patrióticas, anti-corrupção, em nome da ordem, etc., o pensamento conservador se alastra nas diversas arenas da agenda política brasileira. Dessa forma, o debate sobre a família, gênero e sexualidade, associado a uma composição desfavorável na Câmara dos Deputados e no Senado Federal de parlamentares ligados a bancadas religiosas, tem permeado os projetos de partidos de direita e de extrema direita, a exemplo do “estatuto da família”; da proibição do aborto, do “Escola sem Partido”, do “Escola sem Pornografia”; e até mesmo em projetos que institui o orgulho ao heterossexual e criminaliza a heterofobia. São apelos morais ao bem comum. Para Barroco (2009, p. 174):

A família é um dos alicerces morais do conservadorismo e sua função é a de manutenção da propriedade. A mulher exerce o papel de agente socializador responsável pela educação moral dos filhos; por isso, essa perspectiva é radicalmente contrária aos movimentos femininos, entendendo-os como elemento de desintegração familiar. A moral adquire, no conservadorismo, um sentido moralizador [...]. É assim que se apresentam sob diferentes enfoques e tendências, objetivando a restauração da ordem e da autoridade, do papel da família, dos valores morais e dos costumes tradicionais.

O PL nº 246/19, mais conhecido como "Escola sem Partido" é ainda mais radical do que as ideias defendidas pelo fundador do “movimento”, o advogado Miguel Nagib.

Criado em 2004, segundo sua página na Rede Mundial de Computadores, divide-se em duas vertentes, sendo uma que objetiva a implantação por meio de legislação do Projeto Escola Sem Partido e outra que corresponde a construção de uma associação de pais, alunos e conselheiros “preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis” ou o que consideram “doutrinação” por parte dos professores sobre os estudantes como público cativo (SILVA; SOUZA, 2018, p. 13).

É um movimento que busca a implementação de seu projeto por meio da difusão de ideias, vigilância, controle/criminalização de práticas por ele denominadas de doutrinadoras, porém, por outro lado, dedica-se a construir um movimento para sustentar seu projeto nos poderes legislativos e executivos do país. É uma organização conservadora que articula suas ideias na sociedade civil e na sociedade política.

Em sua nova versão, defende a gravação de aulas a pretexto de uma melhor absorção do conteúdo e garantia do direito de pais e responsáveis terem ciência do processo pedagógico e

avaliação da qualidade dos serviços prestados na escola. De acordo com Paiva (2019) "A proposta afronta a liberdade de cátedra assegurada pelo artigo 206 da Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, proíbe que grêmios estudantis promovam qualquer atividade político-partidária". De acordo com Araújo, Sobral e Ayres:

O conservadorismo tem servido de subsídio teórico-ideológico de sustentação para a política engendrada pela classe dominante no Brasil ao longo da história, assumindo características mais ofensivas em determinados períodos, com o intuito de naturalizar as desigualdades sociais, escamotear os conflitos de classe e produzir uma massa de seres não críticos. As ideologias conservadoras assumem características peculiares e impactos ainda mais desastrosos sobre a consciência da classe trabalhadora, seus direitos sociais e políticos. O presente trabalho tem como objetivo central analisar algumas políticas educacionais que compõem o arsenal de reformas da agenda conservadora para a educação, como o Programa Escola sem Partido e a Emenda Constitucional 95/2016 (SOBRAL; ARAÚJO; AYRES, 2018, p. 85).

Para dar legitimidade ao discurso de necessária reforma educacional em prol da suposta recuperação dos valores da família, tem sido realizado um trabalho articulado em nível de Brasil, encabeçado pela direita e extrema direita, de criminalização dos professores, com tentativas de cerceamento e controle do trabalho docente.

Além disso, esses grupos também estão associados a corporações e empresas que patrocinam políticos e seus partidos nas campanhas eleitorais e atuam fortemente defendendo seus interesses privados junto ao poder executivo e legislativo (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 09).

O movimento em defesa da liberdade de cátedra é reiterado pelas frentes de luta contra a privatização do ensino e pela utilização de verbas públicas para o ensino público, exclusivamente. Além disso, as lutas pela valorização dos trabalhadores da educação, das conquistas e participação dos movimentos sociais na construção e políticas públicas, bem como a valorização da diversidade, liberdade de expressão e práticas democráticas continuam sendo prioridade entre os educadores, pesquisadores, sindicatos, partidos de esquerda e movimentos sociais.

O atual governo aponta que "um dos maiores males atuais é a forte doutrinação" e promete "expurgar a ideologia de Paulo Freire", o patrono da educação brasileira, embora atualmente as bases curriculares tanto do ensino fundamental quanto do médio não façam referência aos métodos do educador. A rejeição a Paulo Freire se justifica, uma vez que ele simboliza o estímulo ao senso crítico, o que, na visão de Bolsonaro, significa doutrinação. Entretanto,

quando analisamos a obras do referido autor, compreendemos esse processo eleitoral, uma vez que Freire cita a experiência de um autogoverno, do qual sempre nos distanciamos, onde pudéssemos ter tido um melhor exercício de nossa cidadania:

[...] na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com nossas próprias mãos (FREIRE, 1967, p. 66).

O que vivenciamos hoje é uma inexperiência democrática devido às nossas condições históricas de colonização.

Ao ingressar na presidência, Bolsonaro indicou para o Ministério da Educação - MEC um professor colombiano naturalizado brasileiro chamado Ricardo Vélez Rodrigues. Indicado por Olavo de Carvalho⁹, Rodríguez integra a ala psicodélica do governo, onde perfilam também o Chanceler Ernesto Araújo e a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos Damares Alves. Rodríguez, no entanto, vem baixando seu tempo a cada volta.

Os delírios avolumam-se, a demonstrar que talvez tenhamos todos sido recolhidos a um hospício, sem no entanto nos darmos conta, temática explorada pelo escritor Campos de Carvalho em *A Lua Vem da Ásia*. Na mesma entrevista à *Veja*, o ministro disse que “o brasileiro viajando é um canibal, rouba coisas dos hotéis, rouba o assento salva-vidas do avião, acha que sai de casa e pode carregar tudo”. Em nota oficial com erro de português e letras em caixa-alta, o MEC classificou o jornalista Ancelmo Gois, de *O Globo*, como um agente do KGB “TREINADO EM MARXISMO E LENINISMO” pelo serviço secreto soviético. Motivo: o colunista publicara um texto mostrando que vídeos de pensadores de esquerda tinha sido suprimidos de uma web tevê pública. (PAIVA, 2019).

O presidente eleito afirmou que gostaria de ver a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) antes de sua aplicação para evitar questões com a do último exame, que usou um dialeto LGBT para testar conhecimentos em variações linguísticas. A elaboração da prova fica, hoje, a cargo do Inep, subordinado ao MEC. Apesar de isso nunca ter acontecido, o presidente pode, sim, revisar a prova antes de sua aplicação, uma vez que o MEC está subordinado à Presidência.

Na semana em que o governo Bolsonaro completou 100 dias, o Ministro da Educação Ricardo

⁹ Olavo Luiz Pimentel de Carvalho é um jornalista, ensaísta, ideólogo e influenciador digital brasileiro, estudou filosofia por conta própria, sendo um dos principais representantes do conservadorismo no Brasil. Em sua juventude, foi militante comunista, inclusive sendo membro do Partido Comunista Brasileiro de 1966 a 1968, tendo feito oposição durante todo o período do regime militar, mas, posteriormente, tornou-se um anticomunista convicto. É considerado pela imprensa como um "guru" do presidente da República Jair Bolsonaro, embora ele próprio rejeite essa afirmação.

Velez Rodrigues foi demitido. Dono de um dos maiores orçamentos do governo federal, o Ministério da Educação (MEC) se encontrava paralisado desde a posse do atual presidente, por uma disputa interna que opõe dois grupos com visões distintas de como a pasta deve operar. Houve ao menos 14 demissões no alto escalão, inclusive para o cargo de secretário-executivo, além da publicação de documentos oficiais com incongruências (que depois foram anulados) e de frases polêmicas de Vélez, que levaram a críticas. Importante também se faz destacar a atuação dos deputados/as de esquerda que, arduamente confrontaram as tentativas de retroceder na pasta propostas pelo Ministro Vélez. Para o lugar de Vélez, Bolsonaro indicou Abraham Weintraub. "O paulistano de 48 anos é formado em economia pela USP e trabalhou durante 18 anos no Banco Votorantim, onde foi de office-boy a economista-chefe e diretor" (PUTTI, 2019).

Weintraub também tem se mostrado incompetente para gerir uma das maiores pastas desse país. Muitos especialistas têm criticado a indicação do Ministro, com receio de que promova uma atuação pró-mercado. Em seu Currículo Lattes consta que é economista, trabalhou em bancos e em empresas de investimentos e tem mestrado sobre rentabilidade de fundos de renda fixa. Ele inicia sua gestão fazendo sérios ataques à educação, sobretudo ao ensino superior para justificar cortes exorbitantes na pasta. De acordo com Calegari (2019) o enfraquecimento da pasta da educação faz parte da guerra ideológica travada pelo governo Bolsonaro onde os cortes orçamentários na educação e os recorrentes ataques aos professores, acusados de disseminar o marxismo cultural no Brasil, estão longe de expressar a simples falta de projeto do governo para o setor. De todas as formas possíveis o governo Bolsonaro tenta justificar os ataques que vem desferindo a educadores e estudantes. Para Freitas (2019):

A forma de atuar coincide com uma tendência observada ao longo do curto governo Bolsonaro: tenta-se separar Bolsonaro das más notícias como se ele estivesse tomando medidas duras que não gostaria de tomar. Com isso, repassa para os Ministros o custo das medidas com o objetivo de preservar sua base eleitoral. Tem sido assim com a reforma da previdência e agora com os cortes na educação.

Dessa forma, seu governo se alicerça principalmente no que ele considera fracasso dos governos anteriores, sobretudo no governo petista, para justificar suas medidas, promovendo a bipolarização esquerda/direita e acirrando os confrontos entre apoiadores e esquerdistas. O Ministro da Economia de seu governo possui um projeto ultra-liberal, privatizante e defende o enfraquecimento das estruturas públicas nas áreas de educação, ciência e tecnologia. Além disso, defende a adoção de um sistema de vouchers para ser usado no sistema privado, adotando um discurso privatizante em um país que depende do setor público para avançar

(CALLEGARI, 2019). Contudo, educadores e estudiosos da educação entendem que não é o mercado que vai resolver necessidades e os direitos de crianças, jovens e adultos que necessitam da educação. Sua irmã Elizabeth Guedes é forte defensora do ensino à distância e vice-presidenta da Associação Nacional de Universidades privadas (ANUP), entidade que representa monopólios educacionais como Anhanguera, Estácio, Króton, Uninove, e Pitágoras. "Aqueles que acreditam que o MEC está querendo apresentar uma nova proposta educacional para o Brasil não têm noção do que está acontecendo. O projeto é o desmonte" (CALLEGARI, 2019). Em quatro meses de governo, vemos a materialidade dessa política destrutiva. Mas haverá reação, não deixaremos isso acontecer. Para Console (2019):

O envolvimento da família Guedes no setor de ensino privado foi tema de uma reportagem da Agência Pública que mostra que Paulo Guedes possui investimentos no setor educacional privado e a distância, chegando a captar R\$ 1 bilhão de fundos de pensão. As ações foram alvo da operação Greenfield, para apurar pagamento de propina nos fundos de pensão.

Após a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais (Andifes), informar o valor que o Ministério da Educação (MEC) irá bloquear no orçamento das Universidades Federais, iniciou uma onda de protestos em todo o país. De acordo com este levantamento, 34 das 68 instituições receberão cortes acima dos 30% nas verbas para pagamento de despesas não obrigatórias (CARVALHO, 2019). Esse anúncio foi feito pelo Ministro da educação Abrahan Weintraub para as universidades que provocam "balbúrdia".

Dentre as instituições anunciadas, a que terá maior impacto em seu orçamento é a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com o bloqueio de 54% de seu orçamento discricionário, ou seja, toda dívida não obrigatória, como pagamento de terceirizados, compra de equipamentos, água, luz, telefone e internet.

O governo Jair Bolsonaro bloqueou as bolsas de mestrado e doutorado concedidas pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Não foram divulgadas informações sobre o tamanho do corte, mas foram atingidos benefícios em cinco programas: DS (Demanda Social), Proex (Programa de Excelência Acadêmica), Prosuc (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior), Prosup (Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares) e PND (Programa Nacional de Pós-Doutorado) (BASÍLIO, 2019).

Dessa forma, a diretoria executiva da Capes decidiu pelo corte, devido à falta de condições para o pagamento dos recursos, sem qualquer comunicação com as instituições e pesquisadores.

De acordo com Basílio (2019), "[...] a Capes distribui cerca de 200 mil bolsas de mestrado e de doutorado diretamente às instituições públicas e privadas que possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu* avaliados pela agência e com nota igual ou superior a 3". As bolsas da Capes são institucionais, ou seja, são distribuídas às Instituições de Ensino Superior (IES), que repassam aos alunos por meio de processo seletivo. É a Capes, no entanto, a responsável pelo pagamento da bolsa, feito via depósito diretamente na conta bancária do bolsista.

Durante participação em uma audiência na Comissão de Educação no Senado, para apresentar as diretrizes e programas prioritários do MEC, o Ministro negou que haja corte para as instituições e afirmou: "Não houve corte, há um contingenciamento. Se a economia tiver um crescimento com aprovação da nova Previdência, se retomarmos a dinâmica de arrecadação, revertemos". A afirmação soou como uma clara chantagem que, em tom de ameaça, mostrou total despreparo e inabilidade política por parte do Ministro, que demonstrou agir em prol da aprovação da Reforma da Previdência. Paralelo a isso, uma onda de Fakenews (marcante nesse governo desde a campanha) se propagou nas mídias sociais, deturpando a imagem das universidades, com registros de jovens nus, acusações de uso de maconha e entorpecentes, monografias, dissertações e teses ridicularizadas por seus títulos e temas, promovendo revolta por parte de estudantes e profissionais do ensino superior.

Em oposição ao anúncio de cortes feito e à onda de desgaste às universidades, promovida pelo governo federal, mais de um milhão de pessoas foram às ruas protestar contra os cortes na Educação em 15 de maio. O protesto foi organizado por estudantes, sindicatos, movimentos sociais, professores e trabalhadores de universidades federais e escolas de diversos níveis.

No tocante ao direito à educação, a situação ainda está longe de ser ideal, especialmente em termos da qualidade do aprendizado, mas houve importantes avanços nas últimas décadas. É possível perceber, durante a análise histórica da democracia e da luta pela efetivação do direito à educação no Brasil, os riscos que sempre estiveram presentes no avanço deste direito. Seja durante governos autoritários e com eles, a abertura do país aos interesses estrangeiros, seja por meio da globalização capitaneada pelo imperialismo americano, os riscos e ataques ao direito à educação sempre estiveram presentes, ora mais ou menos acentuados.

O que vemos é uma forte ascensão de discursos que remete ao retorno da ditadura militar, ao mesmo tempo em que se nega a existência da mesma. A história e os documentos oficiais nos

mostram o que significou o golpe de 1964 e, mesmo assim, a direita dominante que hoje governa o Brasil tenta desmentir o contexto de matança seguida de sumiço de corpos, tortura, repressão e censura vivenciado nessa época. A ditadura militar-empresarial que se instala no poder político nesse momento não é reacionária apenas no que diz respeito à usurpação das liberdades democráticas. "Se fosse uma reação apenas à liberdade de organização e de expressão da classe trabalhadora, que se revelava no ascenso das mobilizações de massas, já seria suficientemente reacionária" (ARAÚJO; SOBRAL; AYRES, 2018, p. 88).

O modelo de educação proposto pelo atual governo em muito se assemelha ao proposto pela ditadura. De acordo com Freire (1987, p. 47): "Falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa", os professores foram ensinados a apenas reproduzir o conhecimento, não estimulando o pensamento crítico, a atuação política, e nem seu dever como cidadão. Além de todas as propostas de silenciamento do trabalho docente, em nenhum momento é priorizado o ensino como instrumento de se fazer política, de criticidade e emancipação humana e de geração de conhecimento para a transformação da sociedade. A atual situação provoca uma certa conformação. "Não haveria oprimidos se não houvesse uma relação de violência que os conformassem como violentados, numa situação objetiva de opressão" (FREIRE, 1987, p. 23). Os alunos de ontem se tornaram trabalhadores hoje, que não querem falar sobre política, que apenas vivem fazendo aquilo que lhes é atribuído como ferramenta necessária para um bom funcionamento do mecanismo global. Os oprimidos querem se tornar os opressores, não se sentem no poder de revolucionar esse sistema, porque na verdade são vítimas dele, acabam não vendo uma janela por trás da jaula. Fazem seu trabalho, não percebendo que pregam o valor à morte e não o valor à vida; a educação bancária se tornou uma epidemia e estamos vivendo um período onde nos perdemos em silêncio, silenciamos nossos filhos e nosso futuro. Porém "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra e na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p.78), ou seja, as pessoas cada vez mais estão deixando de refletir e construir.

2.6 MOVIMENTOS SOCIAIS ORGANIZADOS E LUTA POR DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Analizamos os movimentos sociais e a relação existente entre eles e a educação, considerando que os processos educacionais não acontecem somente na escola, mas também em espaços não formais. Assim, "a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais" (GOHN, 2011, p. 334). Ainda de acordo com Gohn (2011, p. 334):

No Brasil, essa relação foi sendo vagarosamente construída a partir do fim dos anos 1970, quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas bienalmente, que passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos.

Essas entidades reunidas traziam à tona a temática de debates em torno dos movimentos sociais e a necessidade de se discutir os novos sujeitos que emergiam das fábricas, sujeitos de novas ações coletivas, críticos e que necessitavam ter suas demandas atendidas. Da mesma forma, a atuação dos movimentos sociais e o modo como se organizam coletivamente promove nos envolvidos um sentimento de pertencimento, que passam a se sentir incluídos.

Podemos afirmar que na atualidade os movimentos sociais reivindicam não somente direitos sociais, econômicos e políticos, mas também culturais e identitários. Podemos incluir nesse grupo as lutas das mulheres, dos afro-descendentes, dos índios, dos grupos geracionais (jovens, idosos) e grupos portadores de necessidades especiais.

Nos anos de 2015 e 2016, no Brasil, estudantes organizados reivindicavam melhorias das condições educacionais nas escolas e protestavam contra a reforma do Ensino Médio. Dessa forma, uma grande onda de ocupações em escolas nos deu uma dimensão da capacidade organizativa de um coletivo por uma causa em comum.

O movimento social, como um sujeito social coletivo, não pode ser pensado fora de seu contexto histórico e conjuntural. As identidades são móveis, variam segundo a conjuntura. Há um processo de socialização da identidade que vai sendo construída (GOHN, 2008, p. 444).

No final de 2015, estudantes do Ensino Médio e do Fundamental II das escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo entraram em luta contra a “Reorganização Escolar” imposta pelo governo estadual de Geraldo Alckmin, dando início ao movimento das ocupações realizadas nas escolas públicas estaduais. Foi um grande exemplo de resistência, força e organização por parte dos estudantes, que rapidamente tomaram conta das escolas e percebeu-se que a adesão no Brasil crescia rapidamente. Tornou-se um movimento unificado com uma pauta em comum contrária à reforma do Ensino Médio. De acordo com Moraes e Ximenes:

Uma das principais características da mobilização foi sua heterogeneidade: cada escola apresentou uma dinâmica política própria. Os secundaristas receberam apoio e solidariedade de diferentes grupos políticos - estudantil, sindical, partidário ou do movimento popular -, mas mantiveram a postura autônoma ao longo de todo o processo de mobilização. Essa autonomia, o cuidado com o espaço público da escola e a criatividade nos métodos de luta desmontaram os aparatos de repressão e possibilitaram que o movimento ganhasse simpatia de amplos setores da sociedade (MORAES; XIMENES, 2016, p. 1081).

Assim, ficou evidente que a necessidade de atender aos apelos dos estudantes era emergente e, de certa forma, eles reivindicavam a participação nos processos decisórios das políticas educacionais. Devido ao modo organizado como as ocupações aconteceram, serviram de inspiração e deram exemplo de mobilização coletiva ordeira.

O modo como se organizam os movimentos sociais se modificaram com o avanço tecnológico. "Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet" (GOHN, 2011, p. 336). Desse modo, a organização e comunicação são facilitadas, atingindo números cada vez maiores de pessoas que compartilham das mesmas ideias e reivindicações.

O movimento das ocupações vivido pelos estudantes nos remete a Paulo Freire, quando ele propõe uma Pedagogia Libertadora elaborada entre as décadas de 1950 e 1960 no Brasil, através da qual a tomada de consciência é o estopim para a batalha a ser travada contra a opressão.

Sabemos que historicamente o saber foi negado às classes menos favorecidas da sociedade, no entanto elas podem buscá-lo por meio de movimentos organizados e enquanto práticas de liberdade. Para Freire (1987), os homens são capazes de reinventar o mundo e não apenas de reproduzi-lo, pois são seres de decisão e de ruptura, que podem lutar pela liberdade e pela

autonomia contra a opressão, o que certamente os condiciona a um processo educacional e não ao adestramento. "Nessa perspectiva, a Pedagogia Libertadora de Freire se constitui como um dos instrumentos fundamentais no processo de conscientização dos sujeitos e, por conseguinte, na constituição dos movimentos sociais" (STÊNICO; PAES, 2017, p. 52).

Assim, diante de uma tomada de consciência de que são explorados e oprimidos, os menos favorecidos tem a condição de se organizar e se engajar nas lutas sociais. Dessa forma, os motivos deste engajamento não se dão somente devido à exclusão, mas também devido à compreensão da razão pela qual são excluídos. Gohn concorda com Freire ao afirmar que "[...] os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social" (GOHN, 2011, p. 336).

Um dos maiores movimentos sociais do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST foi construído a partir da perspectiva Libertadora que propõe Paulo Freire. Esse movimento nasce justamente da revolta em se perceber sem terra enquanto uma minoria neste país é detentora de grandes quantidades de terra. Dessa forma, lutam pela democratização da terra e por democracia. Desde a sua criação em 1984 até os dias de hoje, o MST luta por reforma agrária, realizando ocupações, marchas e protestos com a ajuda dos próprios trabalhadores acampados e assentados.

Assim como o MST, muitos outros movimentos passaram a ganhar força e são pautas atualmente nos debates promovidos pelos principais meios de comunicação, onde candidatos a cargos políticos prometem serem os defensores de grupos historicamente excluídos (pretos, pobres, mulheres, homossexuais, etc...). Contudo, percebemos a dificuldade que legisladores tem tido em implementar, no Brasil, políticas de atendimento a esses grupos, uma vez que esbarram nos muros do preconceito e do conservadorismo.

Por meio das ideias de liberdade e emancipação de Freire verificamos que, uma educação crítica, consciente e politizada promove aos excluídos e oprimidos, ou seja, àqueles que estão à margem da sociedade, a condição de se organizarem em movimentos sociais reivindicatórios e que contribuam para o fortalecimento da democracia.

Nesse sentido, um programa de formação de conselheiros de educação torna-se imprescindível para que, enquanto representantes de órgãos de controle social, que participam

da gestão das políticas educacionais em seus municípios, possam contribuir de forma crítica com as transformações educacionais necessárias à efetivação e à garantia do direito à educação. Assim, defendemos o fortalecimento da gestão democrática, pensando os Conselhos enquanto *locus* de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade a fim de alcançar a gestão democrática e a qualidade social da educação pública.

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO EM ÓRGÃOS COLEGIADOS

Não poderíamos iniciar este capítulo sem antes explicar um pouco os pressupostos de um termo importante ao introduzirmos as discussões em torno da gestão democrática: a colegialidade. Para isso encontramos dentre os autores que fundamentam nossa pesquisa a defesa incansável da gestão democrática construída a partir de princípios fundamentais que fomentam a participação social e entre eles a colegialidade.

Rodrigo Bordalo (2016) no livro "Os órgãos colegiados no direito administrativo brasileiro" nos traz uma reflexão a respeito da colegialidade à luz do direito positivo, no qual, segundo ele, o princípio da colegialidade assumiria um caráter eminentemente procedimental, "[...] adstrito a peculiar formação da vontade de uma instância pluripessoal" (BORDALO, 2016, p. 91), baseado em três fases: convocação, quórum, discussão e votação. Ele ainda defende que a atuação dos órgãos colegiados não deve estar dissociada da colegialidade. Porém afirma que, apesar de os órgãos colegiados estarem necessariamente ligados à colegialidade, o inverso disso não pode ser afirmado, uma vez que "[...] a colegialidade não pressupõe, necessariamente, um órgão colegiado, uma vez que existem instâncias deliberativas pluripessoais alheias à noção de órgão colegiado", contudo elas adotam o procedimento colegial (BORDALO, 2016, p. 92).

Em sua obra, Bordalo (2016) afirma que no direito brasileiro inexistente uma prescrição normativa que imponha a adoção da estrutura colegiada, porém é preciso reconhecer que a administração pública nacional conta com a integração de inúmeros órgãos colegiados nas mais diversas áreas. Daí pode-se perceber a relevância da organização colegiada em nosso país. Para Bordignon (2004, p.24) "[...] o termo colegiado, que deriva de colégio, vem sempre associado ao funcionamento dos conselhos, uma vez que esses assumem poder, só podem deliberar, no coletivo dos colegas, dotados da mesma dignidade, com o mesmo poder, independentemente das categorias que representam".

No Brasil, a organização administrativa colegiada existe desde o Brasil-colônia, período em que determinados colegiados portugueses reivindicavam juridicamente sobre as dominações territoriais. Nesse período surgiram o Conselho Ultramarino, instituído pelo regimento de 14 de julho de 1642 e o Conselho da real Fazenda, criado pela Lei de 22 de dezembro de 1761. Já no Brasil-império surge o Conselho de Estado, criado em 1841, sucessor do Conselho dos

Procuradores Gerais das províncias, instituído por D. Pedro I antes da proclamação da independência. Durante a República os órgãos colegiados foram progressivamente se efetivando, em sua maioria com função consultiva. Surge assim o Conselho de Saúde e no âmbito educacional, o Conselho de Instrução Superior (reforma promovida por Benjamin Constant). No final da república Velha cria-se o Conselho Nacional do Trabalho (BORDALO, 2016).

Na constituição de 1934, diferente da carta republicana de 1891, alguns preceitos da estrutura colegiada são contemplados, tais como: o Conselho Técnico dos Ministérios (art. 103), o Conselho Nacional de Educação (art. 152) com a função de elaborar o Plano Nacional de Educação e o Conselho Superior de segurança Nacional (art. 159). A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842, e, em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública¹⁰.

A Lei n. 4.024/61, fruto da Constituição de 1946, sob o regime parlamentarista, substituiu o “velho” CNE pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Ela dispunha também sobre a existência de órgãos normativos estaduais sob o nome de Conselhos Estaduais da Educação. Tais dispositivos permanecem sob a Lei n. 5.692/71 cujo art. 71 dava aos Conselhos Estaduais poderes para delegar parte de suas atribuições a Conselhos Municipais de Educação onde esses houvessem sido autorizados. O mesmo é mantido na Lei n. 7.044/82 (CURY, 2006).

A atual Lei n. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (SENADO, 2005), decorrente do art. 22, XXIV da Constituição, recepciona, em seus artigos 8 e 9 o já criado Conselho Nacional de Educação pela Lei n. 9.131/95 e incumbe Estados, Distrito Federal e Municípios na criação de seus órgãos normativos dentro de seus sistemas de ensino. Por força de suas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas, por continuidade do que era exigido pelo art. 10 da Lei n. 4.024/61, no caso dos Estados, tais órgãos se denominam Conselhos (Estaduais/Municipais/Distritais) de Educação.

¹⁰ A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019).

A partir desse período os órgãos colegiados foram sendo contemplados nas legislações do Brasil de modo que não somente na esfera federal, mas também nas esferas estaduais e municipais o modelo adotado para a administração pública adota até os dias atuais a estrutura colegiada.

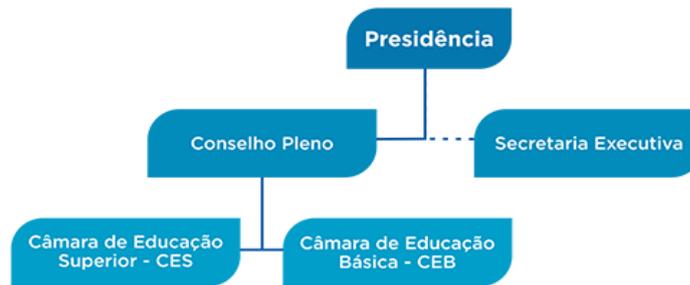
O atual Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República. Compete ao Conselho e às Câmaras exercer as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno (BRASIL, 2019).

As atribuições da Câmara da Educação Básica são analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE).

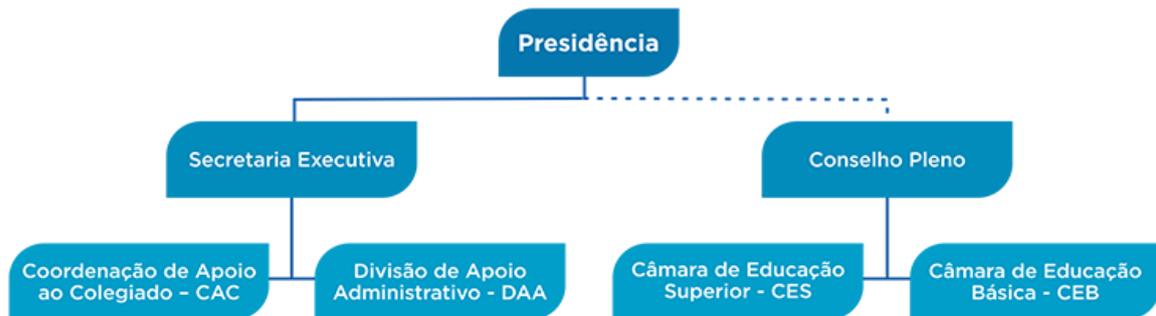
As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno (BRASIL, 2019).

Figura 1 - Estrutura Organizacional MEC/CNE: Conselho Nacional de Educação



Fonte: BRASIL (2019). Ministério da Educação.

Figura 2 - Estrutura Organizacional MEC/CNE: Conselho Nacional de Educação - Secretaria Executiva 1



Fonte: BRASIL (2019). Ministério da Educação.

O CNE é composto por 24 membros, o colegiado foi estabelecido por meio da Lei 9131/95 e sucedeu órgãos anteriores com nomes e objetivos semelhantes. Na prática, as principais missões do Conselho têm sido a elaboração do Plano Nacional de Educação (que define as metas para o setor) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que estabelece o currículo mínimo obrigatório em cada série.

O órgão esteve em evidência recentemente, durante a elaboração da BNCC do ensino fundamental, concluída em 2018. Na ocasião, houve muitas disputas em relação à redação dada, por ex. a presença de termos como “identidade de gênero” no texto. Após resistências de parlamentares e de entidades como a Associação Escola Sem Partido, a expressão acabou retirada sob o argumento de que se tratava de “ideologia de gênero”. Em 2017 o CNE aprovou a norma obrigando as escolas a aceitarem o chamado “nome social” de estudantes que se identificam como transgêneros. O Ministério da Educação apenas referendou a medida. A

atuação do Conselho nessas e em outras pautas motiva críticas de grupos conservadores, que disputam o currículo e contam com uma forte bancada na Câmara dos Deputados.

O CNE é dividido em duas Câmaras: a de Ensino Básico e a de Ensino Superior. As Câmaras se reúnem uma vez por mês, e o Conselho como um todo tem uma reunião a cada dois meses. O órgão é formado por indicação do presidente da República, mas, por lei, pelo menos metade das vagas precisa ser preenchida após “[...] consulta a entidades da sociedade civil” que tenham relação com a educação. O costume tem sido o de preencher todas as 24 vagas com nomes indicados por essas entidades (BRASIL, 2019).

No ano passado, o governo considerou indicações feitas por 45 entidades – seis a mais do que na seleção anterior, ainda sob a gestão da ex-presidenta Dilma Rousseff. Na lista do ex-presidente Michel Temer¹¹ havia um retrato plural da educação brasileira, contrariando as expectativas e incluindo representantes dos estudantes, das empresas do ramo educacional, de sindicatos de professores e, sobretudo, de organizações representativas de pesquisadores, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Academia Brasileira de Ciências e a Academia Nacional de Medicina. Diferentemente da gestão de Dilma, a lista também abarcou a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas e a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil.

Assim como acontece nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, um grande problema enfrentado no CNE é a lentidão na tomada de decisões. A natureza colegiada do órgão, somada às múltiplas visões representadas, criam um ambiente onde os debates são protelados por meses ou anos devido à falta de consenso. O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor aprovado em 2014 com quatro anos de atraso é exemplo dessa morosidade.

Mendonça (2001, p. 90) afirma que “[...] a colegialidade foi uma prática experimentada pelos sistemas mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988”. Além disso, o termo foi incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como um dos princípios segundo o qual os sistemas devem definir suas próprias normas de gestão democrática (Art. 14). Contudo, ao nos debruçarmos nas leituras, verificamos que a compreensão do termo

¹¹ Ao assumir o cargo, ele vetou quatro nomeações que tinham acabado de ser feitas por Dilma. Entre elas, a das sindicalistas Maria Izabel Azevedo Noronha e Lúcia Cavalli Neder, e a do professor aposentado Antonio Ibañez Ruiz, ligado ao PT. O emedebista manteve outros oito nomes, de caráter mais técnico. Felizmente, o CNE nunca se transformou em um mero espaço para loteamento partidário, como outras entidades do tipo (BRASIL, 2019).

também está intimamente relacionada com processos formativos que capacitam os sujeitos membros de órgão colegiados no exercício de suas funções. Para Mendonça:

A maneira cartorial como são constituídos alguns colegiados tem levado ao seu funcionamento inadequado. Apesar do poder formal que possuem essas instâncias no encaminhamento de diferentes situações da convivência escolar, muitas vezes ele não é exercido por falta de consciência dos conselheiros em relação a esse poder. De toda maneira, apesar das dificuldades decorrentes da implantação e funcionamento dos colegiados escolares, estes são mecanismos capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar (MENDONÇA, 2001, p. 91).

Percebemos que o autor dialoga com a nossa perspectiva de formação, prescrevendo um olhar crítico sobre os conselheiros no que se refere à capacidade de se perceberem protagonistas ao desempenhar suas funções e quando condiciona a plenitude desse exercício à consciência do poder que essa plenitude trará.

Para Lima (2014), a existência de órgãos colegiados como os Conselhos pode constituir uma alternativa democrática de grande alcance, principalmente se a participação nos processos de decisão puder ocorrer nas escolas, sendo essas dotadas de certa autonomia e inseridas em um contexto de administração escolar descentralizado. Ele também concorda que "a opção pela colegialidade dos órgãos é considerada mais próxima de concepções democráticas de pendor participativo" (LIMA, 2014, p. 1072).

A defesa pela colegialidade enquanto lócus de fortalecimento da gestão democrática e da participação social nos remete à reflexão de que, apesar de os colegiados serem constituídos por representações dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, há uma visão geral de que essas instâncias organizadas buscam o bem comum e não vantagens e benefícios para as facções representadas.

Assim, em órgãos colegiados percebe-se, muitas vezes, a tentativa de sobreposição de um determinado segmento em detrimento de outros. Nesse sentido, as relações de poder estabelecidas irão determinar as decisões, contudo processos formativos contínuos devem oportunizar aos colegiados de modo geral menos impacto promovido por essas distorções. Peixoto (2009, p. 117) dialoga com Mendonça (2001) quando, ao falar de Conselho Diretor e Conselho de Ensino, entende que estes Conselhos representam "[...] o lócus da colegialidade, onde permeiam conflitos, embates e jogos de forças decorrentes de uma cultura centenária, embricada em mediações e interesses".

Percebemos também que a participação é abordada como temática principal quando falamos em gestão democrática do ensino público e é possível constatar que, ao contrário do que possa parecer, a convivência entre os membros da comunidade escolar e os mecanismos adotados pelos sistemas não obtiveram êxito ao tentar eliminar as disputas entre segmentos. Assim, é necessária uma análise do termo gestão democrática, a fim de verificarmos, ao longo da história e das legislações o tratamento dado ao mesmo e de que modo se constituiu.

O princípio da gestão democrática aparece nas legislações como um imperativo constitucional e sua inclusão se deu a partir dos movimentos de mobilização da sociedade em torno do "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública"¹². Isso já demonstra que as entidades nacionais que compuseram o Fórum entendiam a gestão democrática para muito além do espaço do ensino escolar, alcançando os sistemas de ensino e a própria definição das políticas educacionais do Estado brasileiro (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 35).

A Constituição de 1988 trata da gestão democrática do ensino público na forma da lei, porém, o Fórum Nacional em defesa da escola pública batalhou para que o princípio fosse escrito da seguinte forma: **gestão democrática** do ensino público. Assim, envolveria as escolas públicas e privadas. Percebe-se o confronto no debate em torno do sentido que deveria ser atribuído à gestão da educação. Dessa forma "[...] é interessante lembrarmos alguns embates que ocorreram nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no processo constituinte (1987-1988) entre diferentes setores diante da questão da gestão democrática do ensino" (ADRIÃO; CAMARGO, 2001, p. 73).

A LDB também considera entre seus princípios a importância da efetivação da gestão democrática na educação. Dourado (2011) concorda com Oliveira (2006) ao afirmar que:

A LDB, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, apresenta um conjunto de dispositivos, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, e foi precedida por edição de leis, de decretos e portarias que a nortearam (DOURADO, 2011, p. 57).

A gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público, segundo o art. 206 da

¹² O Fórum Nacional em defesa da escola pública foi lançado pela Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita no dia 09 de abril de 1987, em Brasília. "O Fórum dos anos 80 surge, inicialmente, para reivindicar um projeto para a educação, como um todo e não apenas para a escola (embora esta, na modalidade pública, seja o centro principal de suas atenções)" (GOHN, 2001, p. 78).

Constituição Federal de 1988. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), confirmando esse princípio e reconhecendo a organização federativa, no caso da educação básica, repassou aos sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática, explicitando dois outros princípios a serem considerados: a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a participação das comunidades escolares em conselhos escolares ou equivalentes. Para Lima (2014, p. 1074):

"[...] os órgãos colegiados, democraticamente eleitos e democraticamente escrutinados, exercem uma autonomia assente na participação ativa, no debate e no diálogo, em práticas de democracia direta, sempre que possível e adequado, e em práticas de democracia representativa, assim reforçando o autogoverno escolar e a autogestão pedagógica, inscrevendo-se numa política e num sistema escolar nacional, mas favorecendo a diversidade de práticas e os processos de deslocação do poder para as escolas.

Dessa forma e se fortalecendo em colegiados, a comunidade escolar se torna agente de participação social dos processos decisórios e reguladores das práticas educacionais.

A gestão democrática da educação envolve, portanto, a garantia de marcos legais, por meio da regulamentação através de leis específicas, pelos entes federativos (o que é reforçado pelo PNE), e a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de toda a comunidade escolar na discussão, elaboração e implementação de planos de educação e projetos político-pedagógicos das unidades de ensino, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino.

Assim, a gestão democrática, entendida como espaço de construção coletiva e de deliberação, deve ser entendida e assumida por todos como uma alavanca que favorece a melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento das políticas educacionais, como políticas de Estado, articuladas com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Como afirmado por Peixoto (2009, p. 18), "[...] a efetivação da gestão democrática nos estabelecimentos de ensino requer, dentre outras ações, a criação de conselhos consultivos e deliberativos com a participação de toda a comunidade na escolha de seus representantes".

Em que pese à defesa de autonomia necessária ao funcionamento dos conselhos, entendemos que ela se dará mediante a efetivação da gestão democrática. Para Oliveira:

A gestão democrática da educação vai, portanto, para além da escola e toca propriamente a sociedade e o Estado. Pressupõe conselhos de educação com independência das esferas de governo (nacional e subnacional) (OLIVEIRA, 2006, p. 269)

Assim, em espaços colegiados também é perceptível a necessidade de afirmação desse princípio para o funcionamento das instituições que primem por formas de gestão que contemple os interesses de todos e todas. Dessa forma percebemos que a autonomia advinda da efetivação da gestão democrática deve permear não só a escola, mas todo o sistema de educação, inclusive os conselhos municipais que são os normatizadores das políticas públicas educacionais.

Além de todas essas legislações, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) prevê a gestão democrática como uma de suas diretrizes em seu inciso VI:

São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.(BRASIL, 2014, art. 2º grifo nosso)

Portanto, não há dúvidas de que, a partir da fixação dessa norma nas legislações, a participação foi ampliada e possibilitou uma maior inserção de setores da sociedade, antes excluídos, nos debates acerca da educação no nosso país. Um exemplo disso é a participação da comunidade escolar na elaboração o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para Oliveira (2006, p. 300), "[...] o PPP está edificado em uma vivência democrática cujos caminhos escolhidos para a escola, não serão mais responsabilidades somente do diretor ou da equipe pedagógica da escola, e sim da coletividade".

Refletindo a participação à luz das representações dos segmentos da sociedade presentes nos conselhos municipais de educação, compreendemos que "[...] tanto a participação dos sujeitos nos contextos mais amplos quanto a sua atuação no cotidiano, passaram a constituir conhecimento sobre a forma como entendemos esse sujeito, já individual e autônomo" (OLIVEIRA, 2006, p. 45).

A partir da perspectiva de gestão democrática, todos os sujeitos envolvidos nos processos de gestão passam a ser implicados nas decisões. A escola tem sido apresentada em alguns

estudos como um objeto de estudo atemporal, de controle político burguês, constituindo-se como uma organização formal. Ou seja, a escola pública é um projeto burguês que se consolidou com o objetivo de garantir a hegemonia da classe burguesa e a preservação do capital por parte dos detentores do poder. Contudo, ela foi se transformando ao longo do tempo, demandando ser vista como uma instituição complexa que necessita de recursos materiais e estrutura adequada que leve em consideração o contexto social em que está inserida (LIMA, 2008).

A escola democrática, para Freire (2001), deveria enfatizar a prática ao incitar a participação, a ingerência e o diálogo; com atividades plurais, ela deveria ser uma comunidade do trabalho e do estudo, privilegiando o trabalho em grupo e a pesquisa. Deveria fazer o aluno “aprender a aprender” ao enfrentar as dificuldades, resolver questões, desenvolver hábitos de solidariedade, de participação, de investigação e, ainda, criar disposições mentais críticas e oportunidades de participação no próprio comando da escola, tendo o autogoverno como uma das principais preocupações (FREIRE, 2001).

Da mesma forma, os representantes dos diversos segmentos da sociedade assentados em órgãos do sistema responsáveis pelas normatizações das políticas educacionais devem assim experimentar a gestão democrática, de modo a se perceberem como sujeitos implicados nos processos decisórios. Atualmente esses órgãos colegiados e os movimentos sociais em geral estão vivenciando sérios ataques em virtude da atual conjuntura política de desmontes e retrocessos educacionais que se instalou no Brasil após o impeachment da presidenta Dilma. Adicionalmente, a gestão democrática tem sido ignorada em detrimento da necessidade de aprovação das pautas ultraconservadoras e necessárias ao mercado internacional, aos empresários e banqueiros desse país.

3.1 DEMOCRACIA RADICAL: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA O DEBATE E A PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Utilizamos como principal referencial teórico para a pesquisa o intelectual, educador e filósofo pernambucano Paulo Freire. Considerado o patrono da educação brasileira, estabelecido na Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012, ele nos inspira por sua vida e trajetória dedicada à alfabetização e à educação da população pobre.

Segundo informações contidas no site do Ministério da Educação (2012), Freire nasceu em uma família de classe média, conviveu com a pobreza e a fome na infância, durante a depressão de 1929. A experiência o ajudou a pensar nos pobres e o levou, mais tarde, a elaborar seu revolucionário método de ensino. Em 1943, chegou à Faculdade de Direito da Universidade de Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante o curso, teve contato com conteúdos de filosofia da educação. Ao optar por lecionar língua portuguesa, deixou de lado a profissão de advogado. Em 1946, assumiu a direção do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco, onde passou a trabalhar com pobres analfabetos.

Assim, muito nos inspira utilizar um pensador tão comprometido com a educação, sobretudo a dos mais oprimidos, pobres e "desgraçados" do mundo como ele bem dizia. Um intelectual progressista que se faz tão atual, mesmo depois de tantos anos passados da publicação de seus livros, nos leva a refletir as condições a que as pessoas estão submetidas quando buscam liberdade, autonomia, salários dignos, condições de acesso e permanência na escola. Freire nos propõe o diálogo como canal para uma educação humanizadora e libertária. Através desse diálogo propõe uma forma mais democrática de relacionamento entre educadores e educandos, pautada no respeito mútuo com os saberes de cada um e voltada para a transformação social. Para ele:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das "zonas felizes" da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 2000, p. 44).

Além de intelectual pensador, teve experiência a frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir da eleição da primeira mulher para prefeita do município de São Paulo, Luiza Erundina de Souza, ao final do ano de 1988. Um momento político de grande envergadura para a democracia brasileira (FRANCO, 2014). Erundina convida Paulo Freire para ser o Secretário de Educação de sua gestão, por ser ele membro fundador do Partido dos Trabalhadores e por ser considerado "[...] um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica" (GADOTTI; TORRES, 2001, p. 12). Dessa forma, participou da gestão educacional da cidade de São Paulo por 2 anos e cinco meses, de 1989 a 1991 (FRANCO, 2014). Durante todo esse tempo se fez presente na luta por uma escola pública, popular e democrática.

Para Freire (2001), uma escola democrática deveria enfatizar a prática ao incitar a participação, a ingerência e o diálogo; com atividades plurais, ela deveria ser uma comunidade do trabalho e do estudo, privilegiando o trabalho em grupo e a pesquisa.

Apesar de ter recebido a secretaria em péssimas condições, para ele era preciso investir na construção da escola dos sonhos, portanto, era necessário mudar, coletivamente, a escola que se tinha para um lugar prazeroso, alegre, que fosse um espaço de “educação popular”, cuja “[...] boniteza se manifestasse na possibilidade de formação do sujeito social” (SÃO PAULO, 1989, p.4). Foi assim que se iniciou um investimento, baseado em princípios de verdade e transparência, que se esforçava para fazer circular todas as informações sobre a situação real de toda a Secretaria, e mostrar também os caminhos possíveis para a mudança (SME/SP, 1989, p. 4).

Ao longo de sua gestão ficou perceptível sua preocupação com a democratização das relações, dos espaços, além de sua luta na defesa da participação de todos na construção da educação sonhada. Franco (2014, p. 111) relata que foram traçados e implementados quatro eixos, durante toda aquela gestão do PT, ao longo dos quatro anos de governo, mesmo após a saída de Paulo Freire.

- Democratização da gestão – **democratizar** o poder pedagógico e educativo – todos os segmentos da escola e da comunidade.
- Acesso e permanência - **ampliar** o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública.
- Qualidade da educação - **construir coletivamente** um currículo interdisciplinar e investir na formação permanente do pessoal docente.
- Educação de Jovens e Adultos – **contribuir** para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo.

O olhar humanizado, a reorganização do que estava posto, o trabalho na perspectiva da participação, seu engajamento político libertador e suas proposições no sentido de ampliar de forma democrática e coletiva as construções em prol da escola pública foram suas marcas nessa gestão e exemplo a ser seguido. Ele queria romper a barreira da negação do povo na coisa pública que persegue o nosso país desde o período colonial. A opressão se fazia muito presente, alienando as pessoas como forma de reprodução das ideologias dominantes. Para Freire (1967, p. 71) “[...] o que existia era a criação de uma consciência hospedeira da opressão e não de uma consciência livre e criadora”, indispensável aos regimes democráticos, predominando um etnocentrismo europeu, pautado na superioridade ocidental e branca.

Dessa forma, a escolha de Paulo Freire como nosso principal referencial teórico se dá por reconhecermos a força propulsora de muitas conquistas para a educação no Brasil, sobretudo por sua militância em prol da garantia dos direitos das minorias ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Uma de suas grandes contribuições e que nos chama a atenção para fundamentar o debate acerca da gestão democrática é a perspectiva dialógica de educação que ele defende.

Na atual conjuntura política, estamos vivenciando fortes ataques à democracia e aos direitos individuais. Após o impeachment da presidenta Dilma, vislumbramos tempos difíceis para a consolidação dos sonhos daqueles que vivem à margem da sociedade e dos que lutam por justiça social no nosso país. Com base nisso, utilizamos os estudos e a proposta dialógica de Freire, não somente por ele considerar o diálogo um elemento basilar em sua pedagogia, mas também porque essa perspectiva contrapõe a ofensiva antidemocrática e autoritária que se instalou, sobretudo no campo educacional, onde está o interesse ideológico e econômico de grandes empresários, do mercado editorial, de banqueiros e dos legisladores que, a serviço do capital, têm retirado direitos do povo e contribuído para a transformação do bem público em propriedade privada.

Freire contribui com uma proposta dialógica, participativa, colaborativa, de respeito mútuo aos direitos, de solidariedade, de compromisso com as minorias e com a garantia dos direitos, propondo uma ruptura a todas as formas de opressão que promovem a passividade e a alienação. Ele critica a educação "bancária", uma vez que o saber e os conteúdos são "depositados" na cabeça do educando, sempre numa relação de transferência do educador para o educando. Para Freire (1987, p.33), o “[...] educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração”. A partir disso, Freire defende um modelo de educação dialogada, que se contraponha a esse modelo, que seja mediada pelo mundo, que torne o educando sujeito de seu conhecimento, repudiando qualquer tipo de "ato de depósito". Silva (1999, p. 60) concorda com Freire e também defende esse modelo de educação problematizadora quando diz:

É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como ato dialógico. A educação bancária torna desnecessário o diálogo na medida em que apenas o educador exerce um papel ativo relativamente ao conhecimento. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato do conhecimento. O mundo - objeto a ser conhecido – não é simplesmente “comunicado”; em vez disso, educador e educando, criam

dialogicamente, um conhecimento do mundo.

Da mesma forma, órgãos colegiados, que defendem a perspectiva democrática de atuação, necessitam pautar sua atuação no diálogo e nas deliberações coletivas. Assim, para que os conselhos possam agir de modo crítico e reflexivo na fiscalização, mobilização e normatização das políticas públicas educacionais e para que consigam fazer frente à lógica autoritária e antidemocrática dos sistemas, que muitas vezes se colocam sobre eles, as ideias e contribuições de Freire vêm a calhar. A lógica de Freire considera o acúmulo de todos e todas como importantes e que devem ser respeitados.

Os conselhos são compostos por representações de todos os níveis sociais e econômicos, desde conselheiros que possuem somente anos iniciais de escolarização até conselheiros que são doutores, como é o caso da representação da comunidade científica. Dessa forma, numa perspectiva de democracia para a libertação e construção coletiva:

Ser progressista significa aprofundar a conexão com as massas, significa respeitar a crença das pessoas, significa consultar as pessoas, significa começar pelas letras e palavras com as quais as pessoas estão começando o processo de educação. Todas essas coisas são como reconhecer que níveis de conhecimento as pessoas têm, a fim de criar um novo conhecimento e ajudar as pessoas a conhecerem melhor aquilo que já conhecem. Não é idealismo, é coerência. É um processo revolucionário. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 211-212).

O conselho é permeado por relações dialógicas e dialéticas, onde são produzidas sínteses possíveis e que contribuem para o aprimoramento das interlocuções, num processo de grande aprendizagem para todos os envolvidos, independente da formação dos conselheiros. Na perspectiva freireana as relações dialógicas envolvem a constituição do eu e do outro, sendo um meio pelo qual o sujeito busca se compreender na história, permitindo sua transformação na sociedade por uma busca da liberdade. Para Freire (2008) a liberdade depende do sentido que o eu dá a ela. E, quando o eu e o outro direcionam o diálogo para buscar a democracia, a liberdade possui caráter de libertação dos sujeitos.

Para Moraes (2013), Freire oferece uma contribuição significativa na formação de uma sociedade democrática e libertadora, à medida que cria uma concepção de educação popular, direcionada ao excluído do conhecimento e, conseqüentemente, da sociedade com a qual convive. Assim, segundo a autora, ele propõe a superação dos modelos excludentes de sociedade, por meio da tomada de uma consciência crítica de educação.

Entendemos que em órgãos colegiados a palavra é, assim como em Freire, o principal instrumento de "negociação", no momento de defender as propostas e fundamentar os

argumentos de defesa. Contudo, se faz necessário o respeito mútuo nas relações de poder estabelecidas, entendendo que todos/as, indistintamente, têm a condição de contribuir com os debates. Em Freire (1987, p. 45):

Se, é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito ao outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas entre seu permutantes.

Assim, percebemos que o principal desafio nesses espaços seria justamente dar voz e vez a todos/as os representantes, por meio da palavra e do respeito aos saberes trazidos, independente de formação acadêmica, cultural ou social.

Por meio de uma análise crítica sobre o papel do colegiado escolar frente às ressignificações da gestão da escola pública oriundas de indicações de organismos internacionais para as reformas dos sistemas educacionais capitalistas, defendemos, com base nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, a perspectiva de justiça escolar embasada em discussões sobre a escola pública como espaço de construção de justiça social. Podemos citar a importância dos conselhos escolares como instrumento da gestão democrática da escola pública, instituídos tal qual conhecemos hoje, pós-constituição de 1988, quando os movimentos sociais reivindicavam maior participação na formulação e implementação de políticas públicas bem como o reconhecimento dos direitos sociais no âmbito constitucional. Sabemos que os conselhos existem desde que a humanidade passou a decidir coletivamente, em forma de reunião de notáveis para decidir o destino das comunidades, “[...] assumindo caráter tecnocrático de assessoria especializada no núcleo de poder dos governos” (BRASIL, 2004, p. 16), conforme consta na primeira das publicações do MEC sobre os Conselhos.

Com a universalização do acesso à educação básica, a escola pública passa a vivenciar os problemas sociais vividos na sociedade brasileira, isto é, a desigualdade social, as discriminações étnico-raciais e de gênero. Assim,

Ocorre a implantação e atuação dos Conselhos Escolares cuja legitimidade vem marcada pela organização da sociedade brasileira na busca por justiça na distribuição de bens materiais e culturais por meio do reconhecimento dos direitos sociais e humanos (BATISTA, 2018, p. 211).

Eles passam a ser um importante instrumento da gestão democrática da escola pública, incorporando o papel de realizar o empoderamento dos sujeitos escolares (conselheiros e

conselheiras), discursiva e argumentativamente, para marcarem nas suas decisões o conhecimento das diferenças, opondo-se às desigualdades sociais, às opressões, contestando hegemonias e se colocando em resistência a todas as formas de submissão e violência simbólica e/ou material reproduzidas no espaço escolar, dialogando com Freire em muitas de suas defesas em prol da escola pública socialmente justa para todas e todos.

Pensando em Freire e seus pressupostos, também somos provocados a refletir as práticas escolares enquanto modelo de justiça social que reconheça o direito da comunidade escolar e local de participar nas decisões sobre todas as dimensões de organização da escola. Assim, pensamos justiça social também enquanto justiça escolar e, desse modo, refletimos questões pertinentes à formação dos conselhos escolares como a paridade dos segmentos que o compõem por exemplo. Essa ótica de justiça social se contrapõe ao modelo de sociedade capitalista com uma estrutura de classe que institucionaliza alguns mecanismos econômicos que negam de forma sistemática para alguns de seus membros os meios e as oportunidades que necessitam para participar na vida social em pé de igualdade com os demais (BATISTA, 2018).

Em 2004, foi criado pelo Ministério da Educação o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE)¹³ que, por meio da formação continuada oportunizou aos multiplicadores conhecimentos que os capacitariam para promover em seus municípios a formação dos Conselheiros Escolares. Não fizemos aqui uma análise desse programa por não ser objeto de nossa pesquisa, porém, consideramos de suma importância a reflexão acerca da constituição e do papel dos Conselhos no Brasil, por ser um colegiado que, assim como os Conselhos Municipais de Educação, possui função decisiva na democratização da educação e na instituição escolar.

3.2 CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DEMOCRÁTICA NOS SISTEMAS DE ENSINO

Segundo Farenzena (2006), os estudos sobre descentralização da educação brasileira devem levar em consideração as bases federativas republicanas, cuja institucionalização implicou na extensão de largas atribuições aos entes subnacionais. Neste sentido, a atuação dos

¹³ A portaria ministerial n.º 2.896 publicada em 17 de setembro de 2004 criou o PNFCE, localizando-o na área de competência da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC (PORTO, 2014).

movimentos sociais nos anos 1980 contribuiu com essa descentralização da gestão pública e o fortalecimento do poder municipal como forma de dar início ao processo de democratização das instituições do Estado brasileiro.

Dessa forma ela defende a descentralização como um importante eixo político, resgatando o que defende a Constituição Federal no que tange a uma organização descentralizada da gestão.

Entendemos que a democratização da sociedade acontece à medida que existir real possibilidade de organização da sociedade local para participar no exercício e no controle de tal poder. Neste sentido os Conselhos Municipais de Educação passam a ter fundamental importância para efetivar o novo modelo de gestão nos sistemas de ensino. Para Oliveira, (2006, p. 20):

A reforma constitucional de 1988 proporcionou aos municípios um novo *status* com vantagens e obrigações não vistas antes na história brasileira. Com a reforma educacional, a definição da atuação dos municípios no conjunto da educação fundamental e infantil torna-se mais clara.

Muitos foram os avanços verificados no tocante à garantia do direito à educação, fortalecimento do controle social dos recursos destinados por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) exigindo assim uma maior participação social. A partir da Constituição de 1988 a qual estabelece, em seu artigo 18, o município como um ente federado autônomo e o princípio de “gestão democrática do ensino público”, no artigo 206, inciso VI, firmou-se um ordenamento que direciona a organização da educação brasileira para a descentralização do poder, a autonomia e a gestão democrática dos sistemas e instituições de ensino, tendo como base regime de colaboração entre os entes federados, preconizados a partir das Leis federais de números 9.426/96 (FUNDEF), 9.394/96 (LDBEN), 10.172/2001 (PNE) e 11.494 que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB em substituição ao FUNDEF.

A Constituição Federal de 1988 inovou ao considerar o município um terceiro ente federado autônomo e, dessa forma, necessário se faz compreender que “[...] definimos o federalismo como um pacto pelo qual várias unidades territoriais se obrigam mutuamente de forma voluntária” (ARAÚJO, 2010, p. 392). Contudo, se, por um lado, a inclusão do município como ente federado ampliou a participação direta do cidadão na administração dos serviços públicos, por outro lado, significou também a ampliação das dificuldades na tentativa do

estabelecimento do equilíbrio federativo e de medidas de igualdade na prestação dos serviços públicos à população, tendo em vista as desigualdades sociais e territoriais do nosso país.

Ainda de acordo com Araújo:

No período de redemocratização do país, após o Regime Militar a campanha municipalista foi retomada com a atuação do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), tributário do movimento da década de 1940. Essa retomada também foi perpassada por um viés ideológico e idealista ao inserir formalmente, na Constituição Federal de 1988, o município como ente federado. Essa inserção não levou em consideração os impactos políticos nem os impactos financeiros e acirrou ainda mais os conflitos federativos ao adotar os mecanismos de competências comuns num contexto histórico marcado por um federalismo altamente predatório. (ARAÚJO, 2010, p. 395).

Dessa forma, os municípios passam a se constituir em sistemas de ensino e a criar seus próprios conselhos municipais de educação. Eles passam a constituir-se em importantes instrumentos institucionais no sentido de assegurar a participação no planejamento e gestão do ensino. Assim, os Conselhos Municipais de Educação assumem papel relevante para gestar e efetivar democraticamente a educação em nível local, assumindo dimensão política como “[...] órgãos de representatividade social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do Executivo” (BORDIGNON, 2009, p. 53). Além disso, passaram a ter funções próprias, relativas ao seu sistema de ensino, deixando assim de serem normatizados pelo Conselho Estadual de Educação.

Para falarmos desta descentralização iniciamos nossa discussão conceitualizando o termo "conselho". "No setor educacional, a tradição consagrou o termo conselho seguido da especificação da área institucional de abrangência - no caso, conselho nacional, estadual ou municipal de educação - para distinguir das demais áreas de ação governamental" (BRASIL, 2004). Cury (2000) afirma que, em sua origem etimológica, esta palavra é derivada do latim *consilium*, que vem do verbo *consulo/consulere*, significa ouvir e ser ouvido. Para ele, é o local onde as decisões precedidas de análise e debates com a sociedade civil são tomadas por meio de uma relação dialógica, onde a sociedade civil é capaz de interferir nas decisões políticas e fazer com que as suas demandas sejam inscritas nas agendas governamentais locais.

Utilizamos como principal referencial teórico para falar de conselhos, os estudos da socióloga Maria da Glória Gohn por sua experiência na área de Sociologia, Educação e Políticas Sociais atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais, participação social, educação não formal, associativismo e cidadania. Para ela, o modo de

organização em “conselho” utilizada na gestão pública, ou em coletivos organizados da sociedade civil, não é novo na História. Alguns pesquisadores afirmam que os conselhos são uma invenção tão antiga como a própria democracia participativa e datam suas origens nos clãs visigodos (GOHN, 2000). Em Portugal, entre os séculos XII e XV, foram criados “concelhos” municipais (escrita da época, com c), como forma político-administrativa de Portugal, em relação às suas colônias.

Entretanto, os conselhos que se tornaram famosos na história foram: a Comuna de Paris, os conselhos dos soviets russos, os conselhos operários de Turim – estudados por Gramsci, alguns conselhos na Alemanha nos anos 20 deste século, conselhos na antiga Iugoslávia- nos anos 50, conselhos atuais na democracia americana. Observa-se que, na modernidade, os conselhos irrompem em épocas de crises políticas e institucionais, conflitando com as organizações de caráter mais tradicional. Os conselhos operários e os populares, em geral, rejeitavam a lógica do capitalismo, buscavam outras formas de poder descentralizadas, com autonomia e autodeterminação (GOHN, 2000. p. 175).

Para Cury (2000), Conselho vem do latim *Consilium*. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade.

Para Bordignon (2009), somente em 1911 se cria o Conselho Superior de Ensino (CSE), após muitas tentativas, sendo reformulado em 1925 pelo Conselho Nacional de Ensino (CNE), que ampliou as definições e atribuições. O primeiro Conselho Nacional de Educação (CNE) foi instituído pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 e alterado pela Lei nº 176/36, para atender a um dispositivo da Constituição de 1934, criando o segundo CNE, com incumbência de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). Em 1961, cria-se pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/1961) o Conselho Federal de Educação (CFE) com o objetivo de formular a Política Nacional de Educação e normatizar o Sistema Federal de Ensino. Posteriormente, em 1994, a Medida Provisória nº 661 extingue o CFE de 1961, e cria com a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 o terceiro CNE, assumindo a natureza de Conselho Diretor do Ministério da Educação.

De acordo Bordignon (2009, p. 57), a partir de “[...] a criação dos sistemas municipais de ensino pela Constituição de 1988, registrou-se um estímulo à criação de conselhos municipais de educação, com funções próprias, relativas ao seu Sistema de Ensino a partir da autonomia de entes federados”.

Desde suas origens mais remotas, os conselhos constituíam formas de deliberação coletiva, representando a pluralidade de ideias, inicialmente por meio de assembleias, e posteriormente, por normas escritas sobre os assuntos de interesse do Estado. Alguns princípios fundamentais ao funcionamento dos conselhos estavam presentes desde suas origens: o público, a voz plural representativa da sociedade, a deliberação coletiva, a defesa dos interesses de todos e a participação. Porém, esse modo de organização para a gestão pressupõe uma linha progressista e democrática, o que não se percebe em governos autoritários e centralizadores.

Para Arendt os conselhos são a única forma possível de um governo horizontal; um governo que tenha como condição de existência a participação e a cidadania, afirmando que os conselhos poderiam ser não apenas uma forma de governo, mas também uma forma de Estado (ARENDR, 1973). Peixoto concorda com Arendt quando diz:

Os diferentes formatos de experiências de participação no governo local acabam por produzir formas diversas de participação, que vão desde o procedimento restrito de dar apenas voz aos participantes, até a inclusão de sujeitos então excluídos dos processos decisórios. Esse movimento visa à diminuição das desigualdades sociais, por meio da participação política dos cidadãos (PEIXOTO, 2015, p. 82).

No Brasil, as manifestações sociais em oposição à ditadura militar, propostas por setores da esquerda, reivindicavam participação e, nos anos 80, a discussão se dava em torno de conselhos populares, que tinham como núcleo central a questão da participação popular. Reivindicada pela sociedade civil ao longo das décadas de lutas contra o regime militar, havia vários entendimentos sobre o seu significado (GOHN, 2000, p. 176).

A mudança da Constituição de 1988 se torna possível em função do movimento pela reforma urbana já na década de 70 e do processo de redemocratização no país nos anos 80. A autonomia dos municípios se tornou prioridade nas discussões políticas, sendo uma das primeiras conquistas a universalização da eleição direta para prefeitos, algo inédito durante séculos de formação política do Brasil. De acordo com Marques (2009, p.84), "Os municípios neste processo de democratização acabaram assumindo funções que anteriormente eram de exclusiva responsabilidade federal, especialmente aquelas relacionadas aos serviços sociais". A repercussão culminou com a autonomia municipal sendo estabelecida na Constituição de 5 de outubro de 1988. Os municípios, a partir de 1988, se definem como centro dos processos decisórios passando a ter autonomia política, administrativa, financeira e de gestão do espaço urbano.

A autonomia prevista no texto de 1988 resulta na descentralização do poder que confere autonomia aos municípios e a criação de instrumentos de gestão pública participativa. As diversas proposições ao exercício da autonomia popular através da democracia participativa ficam explícitas no artigo 14 da Constituição Federal, que prevê a utilização dos mecanismos diretos de participação popular, como a iniciativa popular, o referendo e o plebiscito. "Esses instrumentos viabilizam a implementação inicial e gradual da democracia participativa, reestruturando o modelo de delegação de poderes, instaurado pelo Estado Liberal" (MARQUES, 2009, p 85).

Para Oliveira (2008):

Se, por um lado, a reforma do Estado brasileiro na área de educação fez com que os municípios tivessem suas competências ampliadas, assumindo maiores responsabilidades no fornecimento dos serviços educacionais, podendo instituir seu próprio sistema de ensino; por outro lado, passaram a desempenhar um papel auxiliar na proposição das políticas educacionais que estão nacional e internacionalmente definidas. Isso significa que os municípios estão sempre cumprindo objetivos e metas definidas previamente. A criação de estratégias político-institucionais que legitimam a gestão pública da educação como democrática torna-se exigência legalmente prevista, cabendo aos municípios a concentração de esforços para materializá-las. Neste cenário, a criação do Sistema Municipal de Ensino (SME), do Plano Municipal de Educação (PME) e de Conselho Municipal de Educação, dentre outros mecanismos, passa a ser relevante para adequar as instâncias municipais ao novo padrão de racionalidade administrativa na gestão pública da educação conforme os princípios democráticos. Se esses mecanismos funcionam e contribuem para a democratização da gestão pública da educação em nível municipal acarretando em melhorias nos serviços educacionais prestados à população é uma questão que merece investigação mais profunda. (OLIVEIRA, 2008, pp. 123 – 124).

O artigo 10 da Constituição Federal prevê: “É assegurada a participação dos trabalhadores e empregadores nos colegiados dos órgãos públicos em que seus interesses profissionais ou previdenciários sejam objeto de discussão e deliberação.” No artigo 194, inciso VII, que assegura o caráter democrático e descentralizado de sua gestão administrativa, com a participação da comunidade, em especial de trabalhadores, empresários e aposentados, a participação mais uma vez aparece na arena de disputas e percebe-se que são inúmeras as passagens da Constituição Federal de 1988 que tratam das normas de participação popular na Administração Pública. De acordo com Marques (2009, p.128), “[...] os conselhos gestores de educação, como instrumentos obrigatórios definidos pela legislação brasileira, fazem com que prefeitos e secretários municipais de educação não tenham alternativas, e que ‘criem’ e mantenham em funcionamento esses conselhos”. Assim, podemos perceber que o processo de descentralização das políticas sociais, promovido pelo governo federal, fez com que os mesmos se tornassem peças-chaves na estrutura dos municípios.

A Constituição Federal de 1988 trouxe o princípio geral da cidadania previsto por meio da democracia participativa. Leis orgânicas específicas passaram a regulamentar o direito constitucional à participação por meio de conselhos deliberativos, de composição paritária entre representantes do poder executivo e de instituições da sociedade civil (GOHN, 2000). Brasil afora, cresceu o número de conselhos sendo criados e, conseqüentemente o fortalecimento da gestão democrática. Percebe-se que mesmo que se verifique, conforme exposto, a criação dos Conselhos antes dos Sistemas de Ensino no Brasil, foi a partir da década de 90 e após a Constituição de 88 que os Conselhos Municipais de Educação tornam-se uma novidade, principalmente em função da possibilidade de serem órgãos deliberativos das políticas públicas.

Além disso, a legislação brasileira preconiza como requisito fundamental e imprescindível para o recebimento de recursos destinados às áreas sociais, a criação de conselhos, fortalecendo a gestão democrática e formas de gestão horizontalizadas. Desse modo, o texto constitucional brasileiro também faz referência quando estabelece no artigo 206 os princípios que orientaram a oferta do ensino e da educação pública e indica no inciso VI a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Essa redação dialoga com a opção feita pelo Brasil por um sistema de federalismo, onde o Estado Brasileiro constitui-se de maneira descentralizada, ou seja, distribuído em três níveis diversos, autônomos e cooperativos: a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, explicitando a cada um suas respectivas competências. Conforme Souza e Oliveira (2010, p. 14):

No Brasil, com a República, a federação nasce em outra direção, na perspectiva da descentralização. Surge como uma forma de organização capaz de permitir aos entes federados gozar de maior autonomia do que no Império. Entretanto, à maior descentralização corresponde uma maior desigualdade, a menos que o centro exerça um contrapeso no sentido de implementar ações supletivas. Essa tensão entre centralização e descentralização e a forma de colaboração ou relacionamento entre a União e os demais entes federados é fundamental para compreender-se a política educacional. Ainda que brevemente, é pertinente analisar essa temática em perspectiva histórica.

De todo modo, percebemos que o fato de haver uma legislação que exige a constituição em sistemas municipais de ensino e, por conseguinte, de conselhos, não evidencia que o controle social aconteça de fato, uma vez que não se percebe a efetivação da autonomia necessária ao funcionamento dos mesmos, nem tampouco fomento à participação popular nesses espaços. De acordo com Peixoto (2015, p.83), “[...] os Conselhos Municipais de Educação e os Fóruns Municipais de Educação são os principais órgãos colegiados das redes municipais de educação, nos quais há participação da sociedade civil com poder de voz e de voto”.

Contudo, necessita ser fomentada a participação e a autonomia para que, de fato, se faça o controle social necessário às ações do conselho.

Outro grande fator de preocupação em relação ao funcionamento dos conselhos é a paridade. Muitas vezes, os representantes do poder executivo se encontram em vantagem de representação, pela própria legislação de criação do conselho, inviabilizando a participação dos demais conselheiros. Além disso, a paridade deve ser garantida em relação às condições de acesso e participação, uma vez que é uma atividade voluntária e que muitas vezes não conta com nenhum subsídio que custeie a presença dos conselheiros. "A criação dessa arquitetura participativa, bem como a inserção de atores até então excluídos dos processos de participação na deliberação, gestão e fiscalização de políticas públicas configuram-se como espaços de disputa política" (PEIXOTO, 2015, p. 83).

Para concluir essa reflexão acerca do papel dos conselhos e do papel do conselheiro de educação, refletimos sobre o conceito de cidadania.

Um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania. Eis porque um conselheiro, membro desse órgão, ingressa no âmbito de um interesse público cujo fundamento é o direito à educação das pessoas que buscam a educação escolar (CURY, 2006, p. 41).

Assim, a função de conselheiro perpassa pelo exercício de um direito da cidadania, vinculado aos pressupostos constitucionais da gestão democrática, uma vez que são articuladores que atuam entre a sociedade civil e o poder público. É preciso que sejam garantidos os direitos de cidadania e que se aumentem os níveis de participação democrática. Esses níveis expressam-se em espaços públicos, consolidados em instituições que fomentam os direitos humanos e o exercício da participação cidadã, presentes em espaços de decisões coletivas, bem como nos conselhos.

3.3 OS PLANOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: A PARTICIPAÇÃO

Assim, nos reportamos ao movimento renovador, nos anos 20 e 30 que concebeu, pela primeira vez no Brasil, a ideia de um Plano Nacional de Educação. Com o objetivo de direcionar esforços e investimentos para se avançar na qualidade da educação, aumenta no Brasil a preocupação com essa pauta por parte dos que vislumbravam a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

"O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932, assinado por um seleto grupo de 26 intelectuais educadores e redigido por Fernando de Azevedo, foi o documento que estabeleceu a necessidade de um plano nesses moldes. Ele destacava a necessidade de um "Plano de Reestruturação Educacional", que rompesse com o abismo entre as etapas do ensino e superasse a falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus. "A proposta de um plano voltado para direitos sociais com as características complexas que hoje conhecemos foi se impondo progressivamente no contexto da crise de 1929" (CURY, 2011, p.805). Como se sabe, o liberalismo pressupõe a não intervenção do Estado a fim de proteger os contratos celebrados no âmbito do mercado e, em certa medida, os direitos civis do cidadão. As crises do Estado capitalista, associadas às pressões dos trabalhadores oprimidos pela busca por melhores condições de trabalho e de vida "[...] determinaram a manifestação das classes sociais e uma presença intervencionista da parte do Estado sabedor de que a "mão invisível" do mercado não é capaz de resolver as questões sociais" (CURY, 2011, p.805). Assim, o Estado, por meio de medidas tendentes a frear os excessos do mercado sobre as classes sociais não proprietárias, busca diminuir a distância social entre as classes por meio de políticas públicas.

Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosos quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizam nas demandas de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico (BOBBIO, 1992, p.76)

Na Constituição Federal de 1934, Artigo 150, apareceu a primeira referência ao PNE, mas sem estar acompanhado de levantamento ou estudo sobre as necessidades educacionais do país. Conforme Bordignon (2011), nosso primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação somente em 1962, como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, denotando que a ideia de um plano vem de longa data.

A implementação do primeiro Plano Nacional de Educação pós-1988 entrou na pauta de discussões logo após a aprovação da LDBN. Em fins da década de 1990 inicia-se tal processo para que, em 2001, o Congresso transformasse em lei o PNE 2001-2010. Composto por 295 metas e 11 temas, cada qual com três subitens: Diagnóstico, Diretrizes e Objetivos e Metas, o PNE nasceu de acirradas disputas. Dois projetos de lei rivalizaram o sentido do Plano e proporcionaram forte enfrentamento. O primeiro que deu entrada no Congresso Brasileiro atendia pelo subtítulo de "Proposta da Sociedade Brasileira", fruto da construção coletiva de

variadas organizações da sociedade civil e foi apresentado pela oposição ao governo. O segundo projeto subintitulava-se “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional” (MOURA, 2013).

A Constituição Federal de 1988 determina, que deverá ser estabelecido o “Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988, art. 214). Com a aprovação em 11 de novembro de 2009 da Emenda Constitucional 59 (EC 59), o governo federal deixa de ter autorização pra desviar recursos da educação para o pagamento da dívida pública, o que foi considerado positivo. Seria ainda mais positivo se o Congresso tivesse extinguido a Desvinculação dos Recursos da União (DRU) por completo, pois ela continuará prejudicando as demais áreas sociais. A EC 59 estabeleceu também a obrigatoriedade no ensino gratuito dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, devendo esta obrigatoriedade ser implementada progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. Para Araújo (2018, p. 914):

[...] a Emenda nº 59/2009, ao mesmo tempo em que introduziu o § 4º no artigo 211, prescrevendo que, na organização de seus sistemas de ensino, os entes federados definissem “formas de colaboração” de modo a garantir a universalização do ensino obrigatório, modificou o artigo 214, determinando que a lei deveria estabelecer o plano nacional de educação com o objetivo de articular o sistema nacional de educação, em regime de colaboração.

Dessa forma, percebemos que a redação do artigo 214 passa a exigir que a lei federal estabeleça plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam, dentre outras coisas, ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporcional ao Produto Interno Bruto (PIB). Para Cury (2011, p.794) surgem mudanças significativas: “[...] o PNE se completa com uma lei própria que o regulamente, com reiteração de sua duração decenal, fora de uma presença em disposições transitórias e, sobretudo, dentro de um sistema nacional de educação”. Percebe-se com a nova redação um desejo de que o PNE não se transformasse em uma carta de intenções, porém “[...] o veto aos artigos que estabeleciam percentuais do PIB a serem investidos na educação fez do documento uma carta de intenções sem bases e fundamentos econômicos” (MOURA, 2013, p.12). Sobre a historia do PNE :

É fundamental a consulta à Proposta da Sociedade Brasileira (1997), consolidada na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação - CONED, em Belo Horizonte/MG (1997). Como já referido anteriormente, em janeiro de 2001, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE I) – Lei n. 10.172/2001 –, que além de apresentar um diagnóstico da realidade educacional brasileira e das diretrizes e metas a serem executadas durante dez anos, traz também a obrigatoriedade de Estados, Distrito Federal e municípios elaborarem seus respectivos planos decenais. A promulgação desse PNE representou o fecho de um ciclo de profundas mudanças que caracteriza a “nova” política educacional para o país (BRASIL, 2018).

Através de análise documental de parte da publicação do "Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas" verificamos que nos termos do PNE I, a gestão democrática se materializa, quanto aos sistemas de ensino, na forma dos conselhos de educação, que reúnem competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais. E, no âmbito dos estabelecimentos escolares, essa materialização vem por meio da formação de conselhos escolares dos quais participam a comunidade, além da adoção de formas de escolha de direção escolar que associem garantia de competência, compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares, representatividade e liderança (GOMES, 2015).

Em 2010 a proposta do novo PNE enviada pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados, abordava o tema em dois dispositivos. No PL nº 8.035, de 2010, foi inserido o art. 9º, que determinava aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a atribuição de aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação. Concedia, para tanto, o prazo de um ano a partir da publicação da lei. A meta 19 visava: "[...] garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar (GOMES, 2015, p.144).

Ainda dialogando com Gomes (2015, p.145), quando ela afirma que "A Conferência Nacional de Educação, em 2010, tratou o tema da gestão democrática em uma perspectiva ampla, na educação básica e superior, em instituições públicas e privadas" e analisando os documentos produto da referida conferência, percebe-se que o processo de democratização se expande a partir dela, abarcando novos sujeitos numa perspectiva de fortalecimento da gestão democrática no Brasil. Ela afirma que essa nova forma de tratar esse tema visava trazer outros sujeitos para o controle social, garantindo a participação de estudantes, profissionais da educação, pais/mães/responsáveis e comunidade local na definição de políticas

educacionais; a democratização do funcionamento dos conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva da área educacional, com ampliação da participação da sociedade civil; a instituição de mecanismos democráticos de gestão das instituições educativas e sistemas de ensino – inclusive eleição direta de diretores e reitores (GOMES, 2015).

A proposta do II PNE ratificou a autonomia administrativa dos entes subnacionais para a formulação das leis locais sobre gestão democrática, impondo-se a organização federativa e a descentralização da oferta de educação básica. Além disso, "[...] não se pode negar que, em termos de metodologia de trabalho, a construção social do PNE 2014-2024 apostou na participação popular como processo emancipatório" (FERNANDES, p. 64, 2017).

A delimitação de parâmetros mais específicos ocorreria apenas na formulação da meta 19, na qual se abordou o tema da seleção de diretores de escola, que deveria ser vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho. Ainda de acordo com Ana Valeska Amaral Gomes, não havia referência à eleição direta do diretor pela comunidade escolar, mas à participação da comunidade escolar no processo (GOMES, 2015).

O recente processo de formulação do PNE dialoga com uma intensa história de lutas, discussões e disputas pela ideia de Plano de Educação e ficam perceptíveis características dessas disputas no texto do plano. A primeira característica diz respeito à vinculação do Plano com as Diretrizes da Educação Nacional. Além disso, destaca-se a ideia do Plano ser fixado por lei e, por fim, enfatiza o caráter plurianual do documento, cuja vigência deveria ser prolongada. Mais de 70 anos após a formulação de tal proposta de PNE, as atuais discussões envolvendo o novo Plano não alteraram estas perspectivas.

Quando lemos a redação do PNE vigente percebemos que o tom, o ritmo e a intensidade são fortes, já que é um texto analítico. Nele observamos um tom prescritivo bastante acentuado, expressando uma vontade política de mudanças. Só que essa força não acompanha o restante do texto. O andamento do texto dos artigos conta com um movimento que declara vinculação e obrigatoriedade, e o tempo verbal "deverão" comparece 11 vezes nos 12 artigos. "Contudo, quando se passa, enfim, para o Anexo das Metas e Estratégias, o qual, pelo artigo primeiro do corpo da lei, é parte constante desta lei, o prescritivo cede o passo para um tom apenas declarativo" (CURY, 2011, p. 809). Desse modo, a força atributiva ou vinculante presente na Exposição de Motivos e (até certo ponto) no corpo da lei, perde eficácia no Anexo. Pensando em políticas públicas, os efeitos esperados de um Plano de Educação, com metas e estratégias,

podem ficar preponderantemente na afirmação de uma nobre intenção, sem que venham a ser uma efetiva ação. Ainda de acordo com Cury:

Nesse sentido, o prescritivo que vincula não está expressamente contido no complemento estratégico, campo do Anexo. Expressão desse 'diminuindo' são os verbos predominantes no Anexo, tais como 'fomentar' (28 vezes), 'ampliar' (23 vezes), 'estimular' (10 vezes), 'promover' (9 vezes), fortalecer (5 vezes). São verbos declaratórios, diferentemente do constitutivo e vinculante verbo 'dever'. Mesmo na estratégica meta 20, a do financiamento, que versa sobre o alcance progressivo de, no mínimo, 7% do PIB no período, as estratégias não ficam muito claras. Desse modo, um certo hibridismo presente no conjunto do projeto de lei do Plano poderá ensejar, mais uma vez, zonas cinzentas que, por sua vez, poderão determinar obstáculos ao direito à educação no Brasil (CURY, 2011, p.810).

Com isso, percebemos os riscos que o PNE corre de não se efetivar como política garantidora de direitos, uma vez que na atual conjuntura e diante do cenário de cortes na educação, cada vez se faz mais presente a negação dessa lei. "Um PNE não se faz sem recursos. A grande maioria das metas e decorrentes estratégias de um PNE, ainda que não anunciem, requerem recursos substanciais para a sua realização e efetivação" (FERNANDES, p. 75, 2017).

Fica perceptível que as disputas trouxeram avanços, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que tencionaram o poder público e agitaram a sociedade na defesa de um sistema de educação dirigido por um Plano Nacional. Educadores, sindicatos, políticos, movimentos organizados da sociedade e estudantes ajudaram a dar corpo ao conceito atual de PNE, hoje balizado pela Constituição e por Lei federal. O manifesto defendia a articulação entre educação e democracia no Brasil. Tal articulação nasceu entre disputas de projetos de sociedade e, conseqüentemente, de projeto de educação. A vinculação entre educação e democracia, para os Pioneiros, nasceu concomitante a uma escola sustentada nas ciências modernas:

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 202).

Fica evidente a defesa de uma escola nova, com predominância emancipatória, em todas as suas atividades, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, pautada em modificações profundas.

Contudo, alguns retrocessos também se consolidaram, a exemplo do enunciado da meta 19,

como é reforçado nas estratégias 19.1 e 19.8, onde a gestão democrática da educação pública está associada à meritocracia. Tal fato se constitui em retrocesso à construção histórica da articulação entre educação e democracia, além de obscurecer o seu futuro. Obviamente, o texto da Lei encerra a síntese possível do consenso social construído sobre a questão no momento histórico. De acordo com Fernandes (2017, p. 66):

Condicionar a gestão democrática da educação pública à meritocracia significa mais uma perda na correlação de forças sociais para aqueles setores que almejam que a educação seja um canal de participação popular, visto como processo pedagógico para aprendizagens, demandas e resoluções coletivas. Há, aqui, um profundo retrocesso na relação sociedade, Estado e educação, mediada pela política educacional.

A meritocracia, pautada na competição e no individualismo, desconfigura e deslegitima a gestão democrática como processo coletivo de tomada de decisões. Ela se fundamenta em pressupostos de que todos são iguais, em processos históricos que originam e acentuam as desigualdades entre indivíduos. Quando a gestão democrática da educação se associa à meritocracia, espaços de decisões coletivas são deslegitimados em razão do mérito individual. Essa meritocracia tão combatida pelos educadores é herança do Estado neoliberal e patriarcal ao qual o Brasil foi submetido. Além disso, o alinhamento aos Planos estaduais e municipais também foi grande no tocante à meritocracia. Nos Estados, a perspectiva de efetivação da gestão democrática na Meta 19 aparece sempre associada a "[...] critérios técnicos de mérito e desempenho", com exceção do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (FERNANDES, 2017).

Com base nessa análise, percebemos que a relação entre sociedade, estado e Educação e a efetivação da gestão democrática se faz presentes de maneira mais razoável em 3 momentos históricos: na década de 1930 com o "Manifesto dos pioneiros da Educação Nova"; no processo constituinte do final dos anos 1980 que resultou no texto possível da Constituição Federal de 1988, que apresentou uma concepção de gestão democrática ampliada enquanto princípio do ensino brasileiro, cumprida em 1996 com a LDB 9394/96, e com o PNE (Lei 13.005/2014), aprovado após mais de 04 anos de discussão e debate no Congresso Nacional. O PNE 2014-2014 tem entre suas diretrizes a “[...] promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”, que é reforçada em diferentes metas e estratégias (FERNANDES, 2017). Fica evidente a importância dos planos enquanto política pública garantidora de direitos e como importantes instrumentos contra a descontinuidade das políticas, pois orientam a gestão educacional referenciando o controle social e a participação cidadã.

4 AS PESQUISAS SOBRE CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL - 2008 A 2018

Esta revisão apresenta resultados encontrados a partir do objetivo geral de analisar os processos de formação para conselheiros (as), em especial na RMGV.

Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico a partir de trabalhos publicados no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Na CAPES encontramos 15 trabalhos publicados com o descritor "formação de conselheiros", conforme Quadro 1.

Os trabalhos de Dutra (2015), Castellani (2017), Lima (2009) e Carvalho (2013) utilizam como descritor o tema "participação". Nesse sentido, percebe-se que as referidas pesquisas buscaram compreender fatores que promovem e/ou que dificultam a participação dos conselheiros nas decisões e nesse sentido, constataram que a participação e o controle social são elementos essenciais para a garantia de uma gestão de políticas sociais pautada na democracia, transparência e universalização dos direitos.

Com o descritor "gestão democrática" encontramos os trabalhos de Batista (2009), Porto (2014) e Castellani (2017). Eles trataram o tema buscando compreender a indução da gestão democrática, conforme prerrogativa constitucional por meio da formação, sendo que Batista (2009) converge com a nossa pesquisa no momento em que busca analisar em sua tese a formação de conselheiros enquanto elemento fundamental para que se concretize a gestão democrática da educação.

Quadro 1 - Trabalhos publicados com o descritor "formação de conselheiros" pela CAPES

(continua)

Autor(a)	Título	Ano/ Tipo	Resumo
Neusa Chaves Batista	A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação	2009 - Tese	Tem por finalidade analisar o processo de construção da política nacional de formação de conselheiros municipais de educação. Esta política pretende, em cumprimento ao dispositivo constitucional que afirma o princípio de gestão democrática do ensino público, induzir o fortalecimento da gestão democrática dos sistemas municipais de ensino a partir da qualificação de conselheiros. Com base nesta meta, já prevista no Plano de Educação do Governo Lula, no ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC), a partir de uma combinação específica de leis, de atribuições de crédito, de administrações e de pessoal voltados para a realização de um conjunto de objetivos – constrói o programa de ação governamental, o Pró-conselho.
Maria de Fátima Brito de Resende	Formação de conselheiros de saúde: a percepção dos conselheiros sobre a experiência do Conselho Municipal de Saúde de Volta Redonda, no período de 2005 a 2012.	2013 - Dissertação	Este estudo de caso busca entender e discutir a formação de conselheiros de saúde, com foco no Conselho Municipal de Saúde de Volta Redonda, situado na região do Médio Paraíba, Estado do Rio de Janeiro. Seu objetivo é analisar as iniciativas de formação/capacitação de conselheiros desenvolvidas no período de 2005 a 2012, no Conselho Municipal de Saúde, com a perspectiva de identificar quais os principais desafios em relação à formação de conselheiros. A discussão aponta para a necessidade de revisão da política de formação de conselheiros na perspectiva de repensá-la. Com base no pensamento de Paulo Freire e Vicent Valla, discute a importância de inserir os conselheiros na organização, definição dos conteúdos e metodologias, assim como na proposição das atividades de formação, uma vez que são sujeitos ativos que podem a partir da sua experiência e vivência trazer ricas contribuições para a superação das dificuldades encontradas.
Gisânia Carla de Lima	A dimensão educativa do processo de participação popular na gestão pública local	2009 - Dissertação	O presente estudo volta-se para a análise da dimensão educativa do processo de participação popular na gestão pública local, buscando compreender as formas de organização dos sujeitos sociais, os espaços coletivos de atuação e as ações educativas desenvolvidas nessa conjuntura. Nesse sentido foi tomado como referencial teórico metodológico a literatura sobre a participação como prática para emancipação dos sujeitos; educação popular, como metodologia que favorece esta prática e, por fim, a relação desses dois conceitos na Pedagogia da Participação Popular. Como procedimento realizou-se a aplicação de questionário e entrevistas com roteiro semiestruturado, que nos permitiu uma maior aproximação da realidade, além de um levantamento documental.
Maria Izabel Ribeiro Porto	Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares: fortalecimento de quem?	2014 - Dissertação	Analisa a implementação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE) no que concerne ao potencial de contribuição das estratégias e processos de formação de técnicos e de conselheiros para o fortalecimento de todos os segmentos do conselho escolar, com destaque ao segmento dos pais.

Fonte: Dados da plataforma CAPES, quadro elaborado pela autora.

Quadro 1 - Trabalhos publicados com o descritor "formação de conselheiros" pela CAPES

(continua)

Autor(a)	Título	Ano/ Tipo	Resumo
Eloy Macchiute de Oliveira	Comunidades de Prática na Formação de Conselheiros de Saúde: O que Conselheiros de Saúde da região Sudeste pensam sobre capacitação	2011 - Dissertação	Trabalho anterior à plataforma Sucupira.
Aline de Souza Nascimento	Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores: O caso das cooperativas de crédito	2018 - Dissertação	Avalia o impacto de um treinamento no trabalho de conselheiros de cooperativas de crédito. A pesquisa foi realizada em entidade corporativa voltada para treinamento profissional em que foi avaliado um curso presencial de Formação de Conselheiros de Cooperativas de Crédito (COOPCRED) com 96 horas/aula. Trata-se de um estudo empírico, descritivo exploratório, com delineamento misto e sequencial. Na coleta de dados, foram utilizadas fontes documentais secundárias de informação e uma amostra de respondentes do questionário, escolhida por acessibilidade e composta por egressos do treinamento.
Newton Kepler de Oliveira	Formação de conselheiro para o controle social no Sistema Único de Saúde - Ceará	2011 - Tese	Trabalho anterior à plataforma Sucupira.
Cristina Magalhães Foletto Machado	Atuação dos Conselheiros Escolares na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS: em pauta o fortalecimento da Gestão Democrática	2018 - Dissertação	Este estudo aborda os princípios da gestão democrática a partir da atuação dos Conselhos Escolares nas escolas da Rede de Ensino do Município de Santa Maria/RS. Nesse contexto, o objetivo geral desse trabalho prioriza compreender como se configura a atuação dos conselhos escolares na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, na perspectiva da gestão democrática, no sentido de contribuir com diretrizes para o fortalecimento desse órgão colegiado. A metodologia do estudo esteve ancorada na abordagem qualitativa, com base na investigação colaborativa. As pesquisas bibliográfica e documental permitiram um maior entendimento dos referenciais teóricos e legais necessários para a compreensão do problema extraído do cotidiano escolar bem como o entrelaçamento com os fatos observados e os dados construídos por meio das entrevistas semiestruturadas com conselheiros escolares de quatro escolas da Rede Municipal de Santa Maria/RS, utilizando-se da análise de conteúdo no entrecruzamento de dados.
Gislene Silva Dutra	Participação do Conselho Escolar em processos decisórios de escolas municipais	2015 - Dissertação	O objetivo da pesquisa foi compreender os fatores que promovem e/ou que dificultam a participação do Conselho Escolar nas decisões das escolas municipais de Ensino Fundamental de Brumadinho/MG, visando organizar uma proposta de intervenção para o seu fortalecimento, com elementos da abordagem de gestão social e visando ao desenvolvimento local.

Fonte: Dados da plataforma CAPES, quadro elaborado pela autora.

Quadro 1 - Trabalhos publicados com o descritor "formação de conselheiros" pela CAPES

(continua)

Autor(a)	Título	Ano/ Tipo	Resumo
Denise Aparecida Refundini Castellani	Gestão democrática: a participação e o protagonismo dos conselhos mirins na cidade de Santo André	2017 - Dissertação	O objetivo desta pesquisa é investigar qual a visão das crianças sobre a formação de Conselheiros Mirins ocorrida em 2016 na rede de ensino municipal da cidade de Santo André. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos procedimentos metodológicos pautaram-se em uma entrevista coletiva semiestruturada e análise documental. Foram entrevistadas oito crianças conselheiras mirins de nove e dez anos de idade, da Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André.
Izolde Hilgemberg de Oliveira	Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa: aspectos históricos, funções e contribuições	2008 - Dissertação	Este estudo tem por objetivo analisar os principais aspectos da criação, da estrutura, do funcionamento e das contribuições do Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa - PR, bem como investigar em que medida esse Conselho tem sido um instrumento de democratização das decisões educacionais. O referencial teórico é constituído por autores que fundamentam os conceitos de democracia, democracia representativa e as concepções de Estado e sociedade civil (Bobbio, Held, Chauí, Carnoy, Gramsci entre outros). Buscou-se compreender tais conclusões a partir de um sistema de mediações (locais e outras mais amplas) o qual tem determinado/configurado a atuação do CME: o tempo de existência do CME, o conservadorismo político que caracteriza a sociedade ponta-grossense, a falta de oportunidades de vivência democrática e participativa, as relações de poder e autoridade no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a ausência de mecanismos de formação de conselheiros e as características do processo de construção democrática na sociedade brasileira.
Marcela Riccome Nunes	Conselho do meio ambiente, Gestão ambiental local, Políticas públicas ambientais	2010 - Dissertação	A complexidade que envolve os desafios do desenvolvimento sustentável configura um paradigma onde são necessárias ações efetivas de gestão ambiental que, em última instância, tem relação com a formulação e a implementação de políticas públicas. A autonomia dos Municípios para legislar nas questões ambientais é assegurada pela Constituição Federal Brasileira e, aliada à Política Nacional do Meio Ambiente, representa um avanço em termos de políticas públicas ambientais. Mas, para que ocorra uma efetiva gestão ambiental no âmbito municipal, é necessária a participação da sociedade nos processos de gestão. Neste sentido, os conselhos municipais do meio ambiente são peças fundamentais na promoção da gestão ambiental local com vistas a uma melhor qualidade de vida.
Cristiano Costa de Carvalho	Assistência social, sociedade civil, gestão democrática e participativa: desafios e possibilidades no controle social da política municipal de assistência social de Belo Horizonte	2013 - Dissertação	O presente trabalho é estimulado pela reflexão sobre a participação e atuação da sociedade civil no âmbito do Conselho Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte - CMAS, considerando as dimensões política, operacional e ética, que parte do pressuposto de que a participação e o controle social são elementos essenciais para a garantia de uma gestão de políticas sociais pautada na democracia, transparência e universalização dos direitos.

Fonte: Dados da plataforma CAPES, quadro elaborado pela autora.

Quadro 1 - Trabalhos publicados com o descritor "formação de conselheiros" pela CAPES

(conclusão)

Autor(a)	Título	Ano/ Tipo	Resumo
Filipe Degani Carneiro	Investimentos Evangélicos em Psicologia no Brasil: a Psicologia no Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil na segunda metade do século XX	2017 - Tese	O objetivo desta pesquisa foi investigar de que forma sob quais condições e com quais objetivos institucionais ocorreu a inserção da Psicologia no Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (STBSB), na cidade do Rio de Janeiro, dentre as décadas de 1950-1990. Os métodos empregados foram pesquisa bibliográfica e entrevistas com informantes que foram alunos e professores do STBSB. Localizou-se a presença de disciplinas com conteúdos psicológicos no currículo do STBSB desde o início da década de 1950.
Luisete Moraes Bandeira	Formação à Distância para Conselheiros de Alimentação Escolar: elaboração, aplicação e avaliação	2012 - Dissertação	Os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) são instâncias responsáveis pelo controle social do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Atualmente existem cerca de 78.320 conselheiros de alimentação escolar. No período 2002 e 2007 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) formou 10.877 conselheiros (% do total estimado). Estes dados indicam a necessidade de se investir na diversificação e ampliação dos processos de formação de conselheiros. Objetivo - Este trabalho consistiu na elaboração, aplicação e avaliação de um curso de formação à distância para conselheiros de alimentação escolar, com intuito de propor um desenho a ser ofertado em maior escala.

Fonte: Dados da plataforma CAPES, quadro elaborado pela autora.

Encontramos o descritor "formação de conselheiros" nos trabalhos de Batista (2009), Rezende (2013) e Porto (2014), utilizado de modo a buscar compreender a efetivação ou não do processo formativo, discutindo a importância de inserir os conselheiros na organização, definição dos conteúdos e metodologias, bem como na proposição das atividades de formação, uma vez que são sujeitos ativos que podem, a partir da sua experiência e vivência, trazer ricas contribuições para a superação das dificuldades encontradas.

Percebemos poucos trabalhos publicados com a temática, e, dos 15 trabalhos encontrados na base de dados da CAPES, somente oito tratam do tema no âmbito educacional, sendo esses objetos de nossa análise.

Chamou-nos muito a atenção a tese da Neusa Chaves Batista. Pesquisada no estado do Rio Grande do Sul, ela analisa o processo de construção da política nacional de formação de conselheiros municipais de educação. Esta política pretende induzir o fortalecimento da gestão democrática dos sistemas municipais de ensino a partir da qualificação de Conselheiros Municipais de Educação. A partir da meta do PNE, o Ministério da Educação (MEC) construiu no ano de 2003 o programa de ação governamental - Pró-Conselho.

Para Batista (2009, p. 107), a política nacional de formação de conselheiros municipais de educação é fruto de uma problematização social iniciada na década de 1980, a qual trazia à tona questões relativas à participação social na gestão de políticas públicas. Foi neste sentido que a participação da sociedade civil na gestão da educação constituiu-se na base de reivindicações de diversas associações da área educacional preocupadas com a democratização e a qualidade do ensino.

O Pró-conselho foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), articulando três eixos fundamentais: a formação de conselheiros/as municipais de educação; a criação e fortalecimento dos conselhos municipais de educação; e a autonomia dos sistemas de ensino no âmbito dos municípios. Por meio desta ação pública, o MEC pretende possibilitar aos conselheiros/as uma atuação autônoma e qualificada no espaço do conselho e, conseqüentemente, na gestão do sistema de ensino local (PRÓ-CONSELHO, 2004).

À luz da pesquisa de Neusa apresentamos uma proposta de formação para conselheiros municipais da região metropolitana de Vitória, nos moldes do Pró-conselho, uma vez que essa formação não é ofertada desde 2014 e a formação de conselheiros se encontra deficitária

devido à falta de autonomia financeira que dê conta dessa e de outras demandas dos conselhos.

O trabalho da Maria Izabel Ribeiro Porto (2014), intitulado "Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares: fortalecimento de quem?", analisa a implementação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), criado pelo Ministério da Educação em 2004. O interesse dela pela pesquisa com os conselhos escolares se dá a partir de sua atuação como conselheira representante do segmento de pais, assim como aconteceu comigo, que tenho meu ambiente de trabalho, o COMEV, como um dos lócus de minha pesquisa.

Esse importante instrumento de participação e fiscalização é estudado por ela, que analisa o fortalecimento dos conselhos à luz de seu potencial participativo, democrático, inclusivo e de autonomia da escola. Ela coloca em cheque as reais intenções das políticas de formação aos conselhos escolares.

Diante da pergunta que intitula o presente trabalho, é possível considerar que, muito dificilmente, os conselhos escolares serão fortalecidos, caso não se reflita, especialmente nos cursos de formação, se, verdadeiramente, há intenção de admitir-se que um grupo de representantes de alunos, pais, professores e servidores, possa encontrar-se em volta de uma mesa e discutir de forma co-responsável, respeitosa e solidária, a educação oferecida pela escola (PORTO, 2014, p. 109).

A dissertação intitulada "Participação do Conselho Escolar em processos decisórios de escolas municipais", defendida em 2015 por Gislene Silva Dutra, dialoga diretamente com Porto (2014), uma vez que o objetivo da pesquisa foi compreender os fatores que promovem e/ou dificultam a participação do Conselho Escolar nas decisões das escolas municipais de Ensino Fundamental de Brumadinho/MG, visando organizar uma proposta de intervenção para o seu fortalecimento, com elementos da abordagem de gestão social e visando ao desenvolvimento local. A pesquisa é qualitativa de cunho exploratório e faz uma ampla análise dos desafios e entraves ao funcionamento dos conselhos escolares.

Na dissertação de Machado (2018) intitulada "Atuação dos Conselheiros Escolares na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS: em pauta o fortalecimento da Gestão Democrática" também percebemos que a metodologia do estudo esteve ancorada na abordagem qualitativa, com base na investigação colaborativa. Com a finalidade de compreender a gestão democrática escolar, considerando a atuação dos conselhos escolares na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, foi realizada a construção do referencial teórico para reconhecer

concepções e políticas públicas pertinentes à gestão democrática educacional, em suas relações com a atuação dos conselhos escolares na escola pública. Assim como o nosso trabalho, essa dissertação também deixou um produto final que consiste em diretrizes destinadas à formação para conselheiros escolares das escolas municipais de Santa Maria/RS. Concluiu-se que, com a formação dos membros dos conselhos escolares, torna-se possível construir e consolidar a identidade da escola, gerar uma funcionalidade enquanto instituição social que atenda às expectativas de seu público e da comunidade da qual faz parte e, principalmente, constituir-se como uma instituição de natureza verdadeiramente democrática e participativa.

Para Dutra (2015), no que se refere aos desafios e entraves na gestão dos Conselhos percebe-se uma coerência entre os autores pesquisados, dentre os quais destacamos Alves (2010); Conceição (2007); Veloso, Craveiro e Rufino (2012); Martins (2008); Marques (2012), em diferentes regiões do País. Os autores pesquisados destacam como problemas recorrentes: a participação impedida pela falta de informação, reuniões esporádicas e conselhos instituídos como órgãos burocráticos.

Da mesma forma, Porto (2014) traz em sua dissertação alguns entraves à formação de conselheiros escolares, tais como: a distância entre os discursos pautados nos programas de formação sobre o tema "gestão democrática" e o modo e o conteúdo da formação oferecida pelo MEC; o curso ser oferecido apenas aos profissionais da educação; e a fragilidade da formação oferecida com temas não pertinentes ou não condizentes com conselhos críticos e atuantes.

Nela, a participação é entendida como alavanca para a transformação da realidade social da escola, porém nas considerações finais fica evidenciado que a participação necessita ser fomentada e fortalecida, oportunizando aos membros do conselho o máximo de diálogo, participação e incentivo à autonomia. Como produto final de sua pesquisa, ela apresenta um projeto de formação para conselheiros escolares a ser desenvolvido com conselheiros dos conselhos de escola das 8 escolas municipais de Brumadinho/MG.

A dissertação intitulada "Gestão democrática: a participação e o protagonismo dos conselhos mirins na cidade de Santo André" analisa, por meio de pesquisa qualitativa, a formação oferecida a esses conselheiros mirins e de que forma essa participação acontece. Essa pesquisa visou atender aos objetivos propostos no Mestrado Profissional Formação de

Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo. Nela, a participação é vista desde cedo como pilar fundamental à efetivação da gestão democrática na escola. Assim, Castellani (2017, p. 35), nos reporta ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), onde defende o direito da escola pública escolher o caminho a trilhar na busca pela efetivação da gestão democrática mediante a garantia da participação de todos e todas, independente do segmento que representa ou idade que possui.

Importante registrar que foi o único trabalho encontrado abordando a participação de crianças nos processos decisórios da escola. Castellani revela que, o mesmo desafio em evitar a soberania do gestor sobre os outros membros do conselho por meio de sua autoridade, se revela em evitar que a criança seja silenciada pelo adulto ou considerada incapaz de participar por sua pouca idade ou maturidade. Nesse sentido os desafios de criar uma cultura de participação na escola pública não são pequenos, pois implica romper com o paradigma da autoridade pertencente a uma pessoa ou a um grupo, no caso, diretor e equipe gestora respectivamente. Além disso, implica, sobretudo, em colocar a escola na esfera de outros direitos, os quais a sociedade exige cada vez mais que tenham qualidade social (CASTELLANI, 2017, p. 45).

Arendt (1989) concorda com Castellani (2017) quando revela que espaço público se constitui na relação entre iguais. Ela discorre acerca da igualdade adquirida no princípio da justiça e nesse sentido defende a participação indistinta de todos e todas nos processos decisórios.

A igualdade, em contraste com tudo o que se relaciona com a mera existência, não nos é dada, mas resulta da organização humana, porquanto é orientada pelo princípio da justiça. Não nascemos iguais: tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão por nos garantirmos direitos reciprocamente iguais. (ARENDR, 1979, p. 335).

Da mesma forma Sarmiento (2008, p. 4) reitera o pensamento de Arendt, quando afirma:

Acresce a isto o facto da modernidade ter confinado às crianças ao espaço privado, ao cuidado da família e ao apoio de instituições sociais – asilos, infantários, creches, reformatórios, asilos de menores, orfanatos – cujo impulso eugenista inicial se caracteriza exactamente por retirar da esfera pública os cidadãos mais jovens, especialmente se apresentam indicadores potenciais de desviância ou se a indigência económica os remete para cuidados assistenciais.

Dessa forma, percebemos com esse trabalho que, historicamente, foi negado às crianças, assim como aos idosos, negros, mulheres, "desgraçados" do mundo (parafrazeando o mestre Paulo Freire), a participação crítica, a oportunidade de participação nos debates, nos acúmulos e na possibilidade de contribuir com as reflexões. Às crianças, conforme exposto,

foi resguardado um lugar de exclusão e privação, não observando a capacidade crítica e de propositura que elas são capazes de revelar, relegando-as a meras expectadoras nos processos decisórios.

A dissertação de Izolde Hilgemberg de Oliveira, intitulada “Conselho Municipal de Educação de Ponta Grossa: aspectos históricos, funções e contribuições”, analisa o próprio Conselho Municipal de Ponta Grossa (CME) e em que medida ele tem sido um instrumento de democratização das decisões educacionais. Diferente dos demais trabalhos apresentados, este conclui pela ausência de formação de conselheiros e um modelo de participação a serviço de legitimar as políticas educacionais da Secretaria de Educação de Ponta Grossa (SME), o que é lamentável do ponto de vista da defesa da gestão democrática. A ausência dos conselheiros nas reuniões, o atrelamento do CME à SME e a falta de divulgação das ações do conselho formam dificuldades comuns nas duas fases do conselho. O que ela chama de primeira fase é o período de 1995 a 2002, onde o conselho era presidido por representantes da secretaria, a segunda fase acontece a partir de 2003, quando ele passa a ter caráter deliberativo e normativo.

Ela chama a atenção para um importante aspecto da participação de conselheiros: a representação. Muitas vezes o conselheiro tem dificuldade em exercer a representação de seu segmento, votando ou opinando à luz de suas próprias convicções sem levar ao seu coletivo o acúmulo debatido ou sem trazer até o conselho o que seu coletivo deliberou.

As observações das reuniões do CME indicaram que os representantes da maioria das entidades, raramente traziam questões oriundas das bases que representavam e alguns demonstravam pouca familiaridade com a realidade social e educacional do município. De algum modo, esse tipo de representação não contribui para que os conselhos se tornem espaço de debate e intervenção da sociedade civil nas decisões governamentais (OLIVEIRA IH, 2008, p. 158).

O último, mas não menos importante, dos sete trabalhos elencados para nossa análise, é a pesquisa “Formação à Distância para Conselheiros de Alimentação Escolar: elaboração, aplicação e avaliação”. É uma dissertação de Luisete Moraes Bandeira defendida em 2012 que analisa um importante órgão colegiado e fiscalizador inclusive dos recursos destinados à alimentação escolar, previsto na criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio da Resolução CD/FNDE nº38/2009.

Os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) foram criados por meio da Lei nº. 8.913/1994, sucedida pela Lei 11.947/2009, que estabeleceu que o recurso do Programa Nacional de

Alimentação Escolar (PNAE) somente fosse repassado às Entidades Executoras que tivessem CAE em funcionamento. Assim, a participação e o modo de gestão instituído se tornam imprescindíveis a uma boa atuação na observância, fiscalização, controle social e aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar. Mais uma vez a formação se torna instrumento de análise devido sua importância na efetivação da gestão democrática e a garantia da participação de todos e todas. Os problemas elencados como resultado da pesquisa também aparecem nas outras como entraves à participação crítica.

Analisando a plataforma da Scielo, encontramos apenas seis trabalhos com o descritor "formação de Conselheiros" conforme Quadro 2. Dos seis trabalhos encontrados, apenas um trata do tema "formação de conselheiros" na área da educação, especificamente analisando a estratégia de implementação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares adotada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Esse trabalho, intitulado "Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares", analisa a inserção da gestão democrática nas pautas das secretarias de educação, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, concluindo que a formação de conselheiros escolares contribuiu com a conscientização de que os conselhos de escolas são lugares de participação, decisão coletiva e debate.

Estudos e pesquisas sobre os desdobramentos do Programa na realidade das escolas públicas e o seu impacto na melhoria da educação básica trarão subsídios importantes para ampliar o conhecimento sobre os processos de democratização da escola e da sociedade brasileira, bem como sobre as políticas públicas de educação (AGUIAR, 2008, p. 142).

A partir da análise do programa, conforme a pesquisa acima, os conselhos se fortaleceram enquanto espaço decisório da gestão, refletindo isso em melhoria na qualidade da educação.

Quadro 2 - Trabalhos com o descritor "formação de Conselheiros" da plataforma Scielo.

(continua)

Autor(a)	Título	Ano/ Tipo	Resumo
Cezarina Maria Nobre Souza; Léo Heller	O controle social em saneamento e em saúde: análise comparativa com base nos marcos legais federais brasileiros	2016 - ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva	Este trabalho compara os marcos legais federais brasileiros das áreas de saúde e de saneamento, sob a perspectiva do controle social. O esforço comparativo foi realizado a partir de seis critérios analíticos: mecanismos de controle social definidos; caráter conferido ao controle social; responsabilidade, recomendações e apoio para viabilizar o controle social; acesso à informação; controle sobre o uso dos recursos; controle da implementação das deliberações. Avaliaram-se possibilidades de o marco do saneamento se beneficiar das formulações no campo da saúde e lograr produzir práticas mais efetivas de controle social na condução dessa política pública. Os resultados revelam que, mesmo tendo recebido alguma influência da área de saúde, o marco do saneamento é mais restrito e tem menor potencialidade de produzir práticas mais efetivas, uma vez que apresenta: 1) mecanismos mais restritivos por não serem necessariamente deliberativos; 2) ausência de uma política de formação de conselheiros e de educação popular como incentivo e fortalecimento ao controle social; 3) ausência de mecanismos efetivos voltados para a fiscalização do uso dos recursos.
Claudio Valdivino e Silva; Diego Ferreira Lima Silva; Elza Maria de Souza	A participação da sociedade civil na democratização do setor de saúde no Brasil	2013 - Revista Brasileira de Educação Médica	Este ensaio apresenta a trajetória da participação da sociedade civil brasileira nas conquistas do setor de saúde no período da redemocratização política no País. Autores como Carvalho, Fleury, Paim e Gerschman auxiliam a compreensão desse caminho. Pretende-se demonstrar a importância dos movimentos sociais da saúde e suas diferentes relações com o Estado brasileiro com vista à institucionalização dos Conselhos de Saúde. Como alternativa fundamental para a concretização da democracia participativa, os avanços práticos dos mecanismos de controle social desses colegiados ainda são bastante limitados. Os autores concluem que há um verdadeiro esvaziamento político na maioria dos Conselhos de Saúde, com práticas ainda marcadas pelo passado de legitimação do poder dominante
Marcela Riccomi Nunes; Arlindo Philippi Jr; Valdir Fernandes	A atuação de conselhos do meio ambiente na gestão ambiental local	2012 - Revista Saúde e Sociedade	Essa pesquisa objetivou a identificação de oportunidades de melhoria na estrutura e no funcionamento do Conselho Municipal de Gestão e Saneamento Ambiental de Santo André (COMUGESAN) como uma contribuição para sua atuação na gestão ambiental. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, no ano de 2008, caracterizando-se como estudo de caso exploratório no Município de Santo André, SP. Observou-se que a atuação de Conselhos Municipais do Meio Ambiente na gestão ambiental transcende as ações de tomada de decisão, formulação e implementação das políticas locais, constituindo-se, sobretudo, como espaço educativo e de construção da cidadania.

Fonte: dados da plataforma Scielo, quadro elaborado pela autora.

Quadro 2 - Trabalhos com o descritor "formação de Conselheiros" da plataforma Scielo

(conclusão)

Autor(a)	Título	Ano/ Tipo	Resumo
Márcia Angela da S. Aguiar	Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares	2008 - Educar em Revista	Examina-se a estratégia de implementação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares adotada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação com o objetivo de identificar os mecanismos utilizados para a inscrição da temática da gestão democrática na agenda das secretarias de educação e das escolas, bem como o envolvimento dos gestores e conselheiros escolares nos processos de formação promovidos pelo MEC, no período de 2004 a 2006.
Maria Conceição Oliveira Costa; Rosely Cabral de Carvalho; Josele de F. R. Santa Bárbara; Carlos Antonio S. T. Santos; Waldelene de A. Gomes; Heloísa Lima de Sousa.	O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência	2007 - revista Ciência e Saúde Coletiva	Este trabalho tem por objetivo estimar a prevalência das formas de violência contra crianças e adolescentes, registradas nos Conselhos Tutelares, e a associação dessas violências por faixas etárias das vítimas e vínculo com agressores, em 2003-2004. Os resultados apontam para a necessidade de divulgação do "Disque Denúncia"; a formação de conselheiros, quanto ao registro adequado, assim como a implementação de políticas de prevenção da violência contra crianças e adolescentes.
Iraci dos Santos; Maria Goretti David Lopes; Maria Therezinha Nóbrega da Silva	Revista Brasileira de Enfermagem - uma história de resistência	1998 - Revista Brasileira de Enfermagem	Parte das conquistas da ANEDB, atual ABEn, desde 1920 a REBEn se inseriu na luta dos profissionais pela difusão dos feitos da enfermagem. Deve-se a Edith Magalhães Fraenkel e Rachel Haddock Lobo a inspiração e iniciativa para criação, desde 1929, com a participação no I Congresso Quadrienal do ICN, em Montreal onde se discutiu facilidades, dificuldades e avanços dos periódicos de enfermagem. Os ANNAES de Enfermagem, editado pelo Jornal do Brasil - RJ, em 1932, foi o precursor da REBEn. Com sua existência, leitores, estudantes e profissionais ávidos por ampliar seus conhecimentos específicos, construtores da documentação histórica e do saber da profissão, responsáveis pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela emissão de conceitos de diferentes épocas da enfermagem brasileira, aprenderam a aproveitar seus benefícios. Com mais de 50 volumes e 200 números editados, a REBEn adquiriu "status" de referência nas áreas de saúde e das ciências humanas nacional e internacional. Já consolidada, dissemina resultados de dissertações, teses e trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de Enfermagem.

Fonte: dados da plataforma Scielo, quadro elaborado pela autora.

Encontramos também 35 trabalhos com o descritor "perfil dos conselheiros". Desses foram levantados dois trabalhos discutem esse perfil no âmbito educacional (Quadro 3).

O trabalho de Gomes (2014) analisa a formação como base para a atuação do conselho municipal de educação de Arara (PB). A pesquisa concluiu que há uma urgente necessidade de se ampliar a participação da comunidade na gestão dos sistemas da sociedade, rompendo assim com práticas autoritárias e imposições que perduram até os dias atuais. Dessa forma é possível apontar para a necessária apropriação da sociedade nas políticas educacionais, para debater e compartilhar todos os problemas e entraves da educação nos mais diversos níveis, em busca de soluções para os problemas, com qualidade de ensino e participação, resultando em uma aprendizagem mais significativa. Assim como em nossa pesquisa, a formação de conselheiros municipais de educação está no centro do debate, motivando a pesquisa no sentido de verificar sua efetivação e de que forma ela se dá. Dessa forma, esse estudo dialoga conosco quando busca investigar a atuação dos conselheiros, seu perfil, as legislações vigentes que resguardam os processos democráticos e seu cumprimento, bem como as práticas decorrentes de processos formativos ou da ausência dos mesmos.

O trabalho de Lima (2017) discute as formas de organização, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação de São Luís/MA (CME/SL). O objetivo central foi descrever e analisar a composição, organização e atuação do Conselho Municipal de Educação de São Luís (MA) no período de maio a dezembro de 2016. Para isso, foram mapeadas as representações e ações dos conselheiros durante o trabalho efetivo no conselho. Buscou-se compreender como os conselheiros se organizam, se articulam, interpretam suas funções e como atuam, verificando como os dissensos são administrados e como os consensos são construídos, para entender se os conselheiros se percebem como grupo ou pensam suas ações individualmente e/ou articuladas aos interesses dos seus representados.

Quadro 3 - Trabalhos com o descritor "perfil dos conselheiros" (âmbito educacional).

Autor(a)	Título	Ano/ Tipo	Resumo
Glicerinaldo de Souza Gomes	Gestão Democrática e aprendizagem organizacional na formação do conselho municipal de educação de Arara.	2014 - Dissertação	Aborda a gestão democrática a partir do Conselho Municipal de Educação, tendo por base a análise da formação e a contribuição do Conselho Municipal de Educação de Arara – PB, entendido como instância de gestão democrática e como organização aprendente, com responsabilidades na formulação e acompanhamento de políticas públicas voltadas para uma educação básica de qualidade. O marco teórico consistiu na realização de uma análise documental na Secretaria Municipal de Educação, a aplicação de questionário sócio-demográfico e entrevista com todos os conselheiros municipais de educação do município de Arara – PB. A partir daí, tornou-se possível conhecer o perfil dos conselheiros, sua formação, a estrutura de funcionamento do conselho, as fragilidades e dificuldades que tanto o CME quanto os conselheiros enfrentam, bem como a rica aprendizagem organizacional decorrente da pluralidade que constitui o CME, com vistas a contribuir para o fortalecimento deste e dos demais conselhos de educação, a fim de, torná-los mais atuante. Conclui-se, portanto, que tanto no município de Arara quanto no Brasil, a gestão democrática, traduzida nos Conselhos Municipais de Educação tem apresentado inúmeros avanços, mas também retrocessos de cunho estrutural, político e cultural.
Natália Pereira Lima	O Conselho municipal de educação de São Luiz/MA: composição, percepções e ações práticas na gestão municipal.	2017 - Dissertação	Essa dissertação analisa as formas de organização, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação de São Luís/MA (CME/SL). O foco recai sobre o perfil, percepções e práticas dos conselheiros. Procuramos compreender de que maneira o Conselho organiza cotidianamente suas funções já definidas pelas diretrizes e postulações nacionais para seu funcionamento. Para isso, mapeamos o perfil dos conselheiros, suas percepções e práticas relacionadas à política educacional e analisamos as dinâmicas dos debates realizados durante as reuniões das Câmaras e das plenárias semanais, com vistas a entender as potencialidades e os desafios deste órgão na gestão dos sistemas educacionais. Durante as observações, buscamos mapear a presença de debates relacionados às funções públicas dos Conselhos – normativa, consultiva, deliberativa e de acompanhamento. Para a investigação, realizou-se observações participantes em 29 reuniões e analisamos 54 atas do Conselho. As análises indicam que o tempo de debate entre os conselheiros, tanto nas câmaras quanto nas plenárias, é majoritariamente dedicado às funções deliberativa e normativa, que envolvem a regularização, autorização e credenciamento para funcionamento de escolas e de cursos, entre outras atividades.

Fonte: dados da plataforma CAPES, quadro elaborado pela autora.

Assim, o trabalho de Lima (2017) buscou conhecer a conjuntura deste Conselho: sua constituição, perfil, seus referenciais, suas necessidades, e como lida com a realidade do município. Nesse sentido ele se assemelha ao nosso estudo uma vez que também buscamos compreender esses mesmos aspectos com o objetivo de analisar os processos e as demandas de formação dos conselheiros municipais de educação na RMGV.

Assim como em nosso trabalho, ela utiliza o descritor “gestão democrática” como referência. Foi constatado com esse estudo que, apesar de constar nas leis de criação e regulamentação, o princípio democrático e participativo do Conselho Municipal de Educação de São Luiz (MA), ratificado pelo Plano Municipal de Educação, quando interpretado pela rotina e dinâmica das reuniões, conclui-se que os conselheiros ainda não conseguiram alinhar suas práticas e discursos de acordo com a legislação. Nossa pesquisa também busca investigar se os conselheiros dos conselhos municipais de educação da RMGV alinham suas práticas no exercício de suas funções às legislações que primam pelo princípio democrático, buscando evidenciar a efetivação ou não da gestão democrática.

Para finalizar, com os trabalhos levantados, destacamos a importância do fomento à formação, sobretudo a continuada de conselheiros, como instrumento de fortalecimento da gestão democrática nos processos decisórios. Ressaltamos que a análise destes trabalhos pode auxiliar nossa dissertação em andamento, bem como pesquisas futuras sobre formação, participação e autonomia dos conselheiros.

4.1 A FORMAÇÃO EM ESPAÇOS COLEGIADOS/ COLETIVOS

Tratamos aqui da formação numa perspectiva de humanização, entendendo o ser humano como um ser inacabado e que ao longo da vida irá se constituir humano. A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo (SEVERINO, 2006). Essa humanização dialoga com Freire quando se refere a uma educação problematizadora e pautada no diálogo, uma vez que se libertariam com a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua

inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 1987, p. 42).

Da mesma forma, Freire também entende que o homem se constitui por meio de sua relação com o mundo, se humanizando na relação com ele e com os outros. Dessa forma, Freire nos traz a possibilidade da educação como agente libertador do homem, uma vez que possibilita ao homem se perceber oprimido nesse mundo.

Nesse sentido, vamos aqui refletir sobre a formação humana na perspectiva da educação enquanto prática de liberdade. Essa prática está intimamente relacionada com uma formação que possibilite a transformação social do mundo através da ação do homem consciente e humanizado sobre ele.

Numa perspectiva filosófica, percebemos que a ética prevaleceu na antiguidade como cerne da formação humana, ou seja, "[...] o ideal humano era o aprimoramento ético-pessoal e esta era a finalidade essencial da educação. Já num segundo momento, historicamente situado na Era Moderna, esse ideal se delineava como uma adequada inserção da pessoa na sociedade" (SEVERINO, 2006, p. 622), onde a política era a grande matriz. Entretanto, na contemporaneidade essa concepção se modifica passando a conceber a educação como mola propulsora de formação de sujeitos históricos e sociais.

Sem perder as imprescindíveis referências éticas e políticas, mais que se afirmar como processo de formação de um sujeito ético ou de um sujeito cidadão, o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo (SEVERINO, 2006, p. 622).

Essa é uma concepção de formação da perspectiva crítica da escola de Frankfurt, que visa refletir sobre o modo de exploração capitalista e a exploração dos sujeitos nessa sociedade opressora. Essa concepção dialoga com Nóvoa (1992) quando o mesmo defende que a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. "A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas" (NÓVOA, 1992, p.16), e tem como desafio "[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas" (NÓVOA, 1992, p.18).

Muitas demandas que chegam aos conselhos para análise necessitam de uma fundamentação teórica consistente. Entretanto, por diversas vezes os conselheiros se vêem diante da impossibilidade de um julgamento preciso por não estarem tecnicamente aptos a analisarem assuntos que exijam uma análise mais densa e profunda. Como afirma Gohn (2004, p. 24), "[...] resulta que, com as mudanças da conjuntura política na economia globalizada, o perfil e caráter da formação dos agentes mediadores ou educadores (as) sociais se alterou". Dessa forma, "[...] nesta fase, marcada pela crise de conjunto de uma formação social, o movimento de conscientização aparece como uma resposta, no plano educacional, à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro" (FREIRE, 1967, p. 17).

É importante ressaltar que, historicamente as entidades educacionais vem tentando fazer frente aos ataques que surgem interferindo na educação com o objetivo de implementar projetos ideológicos e atacar as conquistas democráticas. Vale destacar a luta nacional de educadores e entidades que reivindicam uma educação crítica. Brzezinski (2008, p. 1141) afirma:

É preciso esclarecer que, embora para mim, todas as entidades educacionais alinhadas aos parâmetros da qualidade social na educação sejam dignas de respeito, compartilho princípios das que vêm desenvolvendo ações conjuntas e esboçam uma organização em rede. São elas: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

Dessa forma, percebemos que a comunidade científica tem se engajado nessa luta em defesa do pensamento crítico e em resistência aos ataques sofridos. Além disso,

No Brasil de muitos “brasis”, a importância da diversidade de lócus de formação de professores não tem sido também ignorada pelos educadores, porém alertam que a diversidade é solução transitória e que a universidade deverá constituir a instituição, por excelência, de formação inicial de todos os profissionais da educação, a ser ministrada em cursos presenciais (BRZEZINSKI, 2008, P. 1143).

Para Saviani:

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Ao analisarmos os impactos da Emenda Constitucional 95 (EC 95) na educação verificamos uma redução do Estado e uma tentativa de promover seu sucateamento e inviabilizar seu caráter universal. Isso afeta diretamente os sonhos de todos que historicamente lutaram pela educação libertadora, crítica, reflexiva e emancipatória. Atingir esse sonho requer investimento. Para Brzezinski:

Na definição e desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, constata-se, contudo, que o governo nas duas últimas décadas opta por práticas de políticas pontuais e emergenciais, por meio de planos e programas dispersos, marcados pela inorganicidade e desarticulação do próprio Ministério da Educação (MEC). No âmbito dessas políticas, ignora-se a importância de um controle social sistemático, o que implica malversação de recursos públicos. Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1243)

Esse controle social sistemático, do qual a autora se refere, está diretamente ligado ao fortalecimento de espaços coletivos e colegiados de discussões a respeito da gestão dos recursos públicos, que deverá sempre acontecer de forma transparente, crítica e democrática. Freire, em sua obra "Educação como prática de liberdade" (1967) relaciona a capacidade crítica de um grupo de pessoas à democracia, enfatizando que quanto menos experiências democráticas que exijam conhecimento crítico da realidade pelas suas atuações nelas, as pessoas estiverem submetidas, mais inclinadas a encará-las de forma ingênua e superficiais elas estarão. "Nesta fase, marcada pela crise de conjunto de uma formação social, o movimento de conscientização aparece como uma resposta, no plano educacional, à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro" (FREIRE, 1967, p. 17).

Freire cita a experiência de um autogoverno, do qual sempre nos distanciamos, onde pudéssemos ter tido um melhor exercício de nossa cidadania, "[...] na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com 'nossas próprias mãos' (FREIRE, 1967, p. 66). O que vivenciamos hoje é uma inexperiência democrática devido às nossas condições históricas de colonização.

Percebemos a formação no mote da tomada de consciência crítica com o objetivo de fomentar a participação cidadã e efetiva no controle social e nas práticas educativas. "Os conselheiros devem ter formação e consciência crítica, para terem como meta o entendimento do processo onde se inserem [...]" (GOHN, 2004, p.28). Portanto, seja em espaços formais ou não formais

de aprendizagens, é fundamental a tomada de consciência dos cidadãos enquanto sujeitos do poder local para a fiscalização e o controle social. Assim:

Tudo isso pode ser resumido na expressão: PARTICIPAÇÃO CIDADÃ, aquela que redefine laços entre o espaço institucional e as práticas da sociedade civil organizada, de forma que não haja nem a recusa à participação da sociedade civil organizada, nem a participação movida pela polaridade do antagonismo a priori, e nem sua absorção pela máquina estatal, porque o Estado reconhece a existência dos conflitos na sociedade e as divergências nas formas de equacionamento e resolução das questões sociais, entre os diferentes grupos, e participa da arena de negociação entre eles. Os Conselhos são uma das modalidades para o exercício da cidadania (GOHN, 2004, p. 29).

Essa participação deve ser construída nos movimentos de base, se qualificando nos processos formativos, acumulando nos debates, de modo que certos princípios democráticos não sejam deixados de lado, mas se tornem marcos referenciais pautados por justiça, liberdade, solidariedade e igualdade com respeito às diferenças.

A formação de conselhos de educação é fortalecida por meio da Lei n. 10.172/01 – Plano Nacional de Educação (PNE), na estratégia 19.5, da meta 19, onde se lê:

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.

Considerado senão o principal viés de afirmação do princípio da gestão democrática no município, o Conselho participa da gestão, representando a voz da sociedade civil na implementação das políticas públicas educacionais.

4.2 O PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - PRÓ-CONSELHOS

O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-conselhos) foi implementado pelo governo Lula, por meio do MEC, sob a responsabilidade do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE) e da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE), atendendo a uma problematização social iniciada com o processo de redemocratização do país (BATISTA, 2009). Essa política é o desdobramento de uma das diretrizes do Plano de Educação colocado em prática a partir da primeira gestão desse governo.

Juntamente com o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), o Pró-conselhos foi criado para substituir o PRASEM (Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação).

O pró-conselhos articula três eixos fundamentais: a formação de conselheiros/as municipais de educação; a criação e fortalecimento dos conselhos municipais de educação autonomia dos sistemas de ensino no âmbito dos municípios (BATISTA, 2009, p. 16).

Pensado numa perspectiva de fortalecimento e participação social por parte dos conselhos, objetivou incentivar e qualificar essa participação nos processos decisórios da gestão e uma melhor ação dos conselheiros na gestão das políticas educacionais:

Sob esta perspectiva, a partir de uma combinação específica de leis, atribuições de crédito, e atividades voltadas para a realização de um conjunto de objetivos, construiu-se o Programa de ação governamental, coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC): o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação/Pró-Conselho. A execução do Programa teve início em setembro de 2003, sob a responsabilidade do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE) e da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE).

O programa foi elaborado com o objetivo de oportunizar aos conselheiros uma reflexão crítica sobre seu papel social e político. O curso, concebido para ser realizado na modalidade à distância, foi destinado à formação de conselheiros municipais de educação. Para isso foi produzido um Guia de Diretrizes Metodológicas contendo as orientações necessárias aos Estados para cadastro no curso.

As ações para a implementação do Pró-conselho foram justificadas pelo MEC como sendo fundamentais para um país onde o sistema educacional é descentralizado, com implicações e com prioridades de ações diversas para os diferentes entes federados. Justifica que o fortalecimento e criação de conselhos municipais de educação constituem-se em importantes elementos para o estabelecimento de políticas que considerem e cumpram as diretrizes nacionais e ao mesmo tempo formulem políticas peculiares e próprias das regiões, estados, municípios e unidades escolares vinculadas a estes sistemas (MEC, 2008). "Os objetivos do programa Pró-conselho foram delineados a partir de ações para a capacitação de conselheiros já existentes no âmbito do Ministério da Educação, mais especificamente no programa PraseM III" (BATISTA, 2009, p.157). Eles estavam direcionados para a formação técnica de dirigentes municipais de educação. Não havia no momento da formulação do programa uma preocupação de que o mesmo fosse articulado à formação de conselheiros municipais de educação. Todavia, foi sob a vigência deste programa que se percebeu a necessidade de que os conselheiros municipais de educação também recebessem capacitação técnica.

A formação de conselheiros no âmbito do governo federal iniciou-se com Prasem III, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este Programa constituído para a formação de secretários municipais de educação possuía um enfoque estritamente técnico. A maioria dos textos foi organizada por técnicos (consultores legislativos e Fundescola). O material de formação do Prasem III era composto por cinco cadernos e um Guia de Consulta organizado por temas e sub-temas, no qual a gestão democrática da educação em nenhum momento aparece como tema central (título). No entanto, foi possível mapear alguns sub-temas correlatos à gestão democrática. Desde o governo Lula os textos elaborados no período do Prasem III foram sendo utilizados pelo programa Pró-conselho até a última oferta do curso.

O programa que substituiu o Prasem em 2003 foi o PRADIME, voltado para a formação de secretários municipais de educação. Seu conteúdo era constituído por três Cadernos de textos e quatro Cadernos de oficinas, os quais dedicam a maior parte da formação a aspectos técnicos e legais da organização dos sistemas municipais de ensino. Porém, mesmo sendo composto predominantemente por textos técnicos, o programa trazia textos da gestão democrática da educação como um tema central.

O novo perfil do PRADIME pode ser atribuído à mudança de governo (Lula) e, decorrente disso, às novas indicações de órgãos administrativos internos do MEC os quais passam a ser geridos por atores que atuaram em associações da sociedade civil no campo educacional. De acordo com Francisco das Chagas Fernandes, Secretário da Educação Básica do MEC/2006 (SEB/MEC), além do Pró-conselho, foram criados três programas para fortalecer a gestão democrática: o fortalecimento dos conselhos escolares, a formação de diretores de escola (escola de gestores) e a “formação de dirigentes municipais de educação” (ARCANCHY, 2006).

No conteúdo textual organizado pelo programa Pró-conselho percebe-se a gradual penetração de temas diretamente relacionados à gestão democrática da educação, inserindo na formação o viés político, visto que a própria natureza dos conselhos é essencialmente política, envolvendo relações de poder e produção de consensos entre os diferentes segmentos e interesses representados neste espaço (BATISTA, 2009). No material instrucional do programa, foi incluído o texto com o tema “Educação e direitos humanos: repensando os conselhos enquanto práticas de solidariedade”, com sub-temas: “Educação escolar direitos humanos e conselhos”; “Vida/convivência direitos humanos,

democracia e conselhos de educação”; “Conselhos de educação como redes associativas e solidárias e novos modos de defesa dos direitos humanos à educação”.

Na elaboração dos textos do Pró-conselho ocorre uma mudança no perfil dos autores que passa a ser constituído, na maior parte, por conselheiros de educação e pesquisadores da área de políticas e gestão educacional.

O Pró-conselho está ligado ao Plano Nacional de Educação, que diz claramente que o MEC deveria estimular a criação de conselhos municipais para viabilizar a gestão democrática. A diferença mais significativa do Pró-conselho é que ele sai de Brasília e vai para os estados. Tem dupla finalidade: estimular a criação dos conselhos e estimular a formação de conselheiros. Foi além de uma sensibilização, criou consciência da importância dos conselhos (CURY, 2005).

O programa Pró-conselhos, é um programa que, pela natureza de seus objetivos, pressupõe um processo democrático norteado pelo compartilhamento do poder na gestão da política pública. Ao entendermos que essa política deve ser democrática, percebemos que, se não é construída democraticamente, já nasce com vício de origem. Com base nesse argumento, o programa trouxe à tona o contexto dos pressupostos em que se insere a construção de uma política nacional que se pretende indutora do fortalecimento da gestão democrática da educação dos municípios. Num primeiro momento, podemos citar a construção das políticas públicas e as dificuldades inerentes ao fortalecimento da gestão democrática no sentido de estabelecer o que é bem público e o que é bem privado, já que “bem privado” traz ainda um forte traço do Estado patrimonialista, de onde deriva práticas clientelistas, centralizadoras e autoritárias, constantemente reativadas no setor público brasileiro.

Dito isso, podemos citar a influência de políticas globais nas agendas dos Estados nacionais; estas orientações globais emergem na agenda do Estado brasileiro, ainda na primeira gestão de FHC, com o modelo de gestão pública que ficou conhecido como “gerencialismo”. É importante destacar que traços desse modelo começaram a surgir durante o Regime Militar, principalmente com o fortalecimento dos órgãos da administração pública indireta. Esse modelo passa a ser integrado à gestão pública em geral, alcançando a gestão da educação, na década de 1990, ainda que de modo a concorrer com o modelo de gestão democrática do ensino público, reconhecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996.

A análise do programa e seus objetivos evidencia, além da preocupação técnica com a formação dos conselheiros, a formação política. O Pró-conselhos tem como parceiros o

Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), a União dos Dirigentes Municipais (Undime), o CNE, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Os objetivos estabelecidos foram:

- consolidar uma estrutura educacional que garanta a aprendizagem escolar e a participação coletiva na avaliação das ações pedagógicas e administrativas do poder público municipal;
- incentivar a instituição de ações colegiadas que propiciem a intervenção organizada, bem como as atitudes preservadoras de autonomia municipal e de representatividade social;
- ampliar a capacidade de compreender e interpretar a legislação educacional;
- ampliar a capacidade de atuação dos conselheiros;
- estimular a colaboração entre conselhos municipais, estaduais e nacionais de educação;
- assegurar a participação da sociedade no alinhamento da gestão educacional;
- incentivar o fortalecimento dos CME; [Conselhos Municipais de Educação]
- fomentar a criação de novos conselhos municipais de educação (BRASIL, 2008).

A coordenação técnica e operacional dos encontros, bem como a escolha de capacitadores/formadores ficou a cargo dos coordenadores estaduais da Uncme¹⁴ e o acompanhamento da realização dos encontros de formação continuada ficou por conta da Presidência da Uncme, que executava o pagamento da hospedagem e alimentação dos participantes, produção de material e contratação de palestrantes. Já aos municípios pólo, atuando em colaboração, cabia a responsabilidade de oferecer o local dos encontros e o apoio logístico, como o fornecimento dos equipamentos necessários e o local para o Encontro (BATISTA, 2009). A formação de 2007 aconteceu em 43 pólos (municípios), distribuídos em 22 estados, com um gasto nacional de R\$ 545.748,00, conforme indica a Tabela 1.

Tabela 1 - Recursos financeiros para a formação em Pólos – 2007

						(continua)
Nº	ESTADO	Nº DE PÓLOS	Nº DE CME	Nº DE CONSELHEIROS	Nº DE CAPACITADORES	VALOR DISPONÍVEL
01	PARAIBA	01	30	60	02	R\$ 12.430,00
02	TOCANTINS	01	18	36	02	R\$ 8.312,00
03	ALAGOAS	01	07	21	02	R\$ 5.732,00
04	MARANHAO	01	16	32	02	R\$ 7.624,00
05	PIAUI	01	06	18	02	R\$ 5.216,00

Fonte: Bueno (2009).

14

Cada coordenação estadual da Uncme teve que elaborar um projeto específico para o estado informando os municípios (ou o município) que seriam sede dos encontros. No projeto definiam data para execução, os temas a serem discutidos, a metodologia e a programação. Também, juntamente com os capacitadores elaboraram o material a ser utilizado na formação. Acompanhavam o projeto os custos levantados em pelo menos 3 orçamentos de despesas para o encontro (BUENO, 2009).

Tabela 1 - Recursos financeiros para a formação em Pólos – 2007

						(conclusão)
06	CEARA	01	26	52	02	R\$ 11.064,00
07	SERGIPE	01	07	21	02	R\$ 5.732,00
08	BAHIA	04	93	186	08	R\$ 40.472,00
09	MATO GROSSO	04	18	36	08	R\$ 14.672,00
10	PARA/AMAPÁ/RORAIMA	01	11	33	02	R\$ 7.796,00
11	AMAZONAS	01	06	18	02	R\$ 5.216,00
12	GOIÁS	04	59	118	08	R\$ 28.776,00
13	PERNAMBUCO	01	30	60	02	R\$ 12.440,00
14	SANTA CATARINA	04	157	314	08	R\$ 62.488,00
15	SÃO PAULO	04	293	586	08	R\$ 109.272,00
16	ESPÍRITO SANTO	01	43	86	02	R\$ 16.914,00
17	MINAS GERAIS	04	156	312	08	R\$ 62.144,00
18	PARANA	01	36	72	02	R\$ 14.504,00
19	RIO DE JANEIRO	01	45	90	02	R\$ 17.600,00
20	RIO GRANDE DO SUL	04	184	368	08	R\$ 71.776,00
21	MATO GROSSO DO SUL	01	12	24	02	R\$ 10.720,00
22	RIO GRANDE DO NORTE	01	37	74	02	R\$ 14.848,00
	TOTAL	43	1.290	2.617	86	R\$ 545.748,00

Fonte: Bueno (2009).

Analisando a Tabela 1 percebemos que a definição da quantidade de pólos se deu mediante o número de conselhos existentes e a extensão territorial. Além disso, a formação de 2007 aconteceu em 43 pólos (municípios), distribuídos em 22 estados, com um gasto nacional de R\$ 545.748,00. Isso mostra uma descentralização no uso dos recursos para a Uncme gerir, de modo a assegurar a participação efetiva na gestão da política dos atores que estão diretamente envolvidos com a educação nos municípios. A gestão dos recursos proferida à Uncme se deu por meio de convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE nº832006/2006), disposto pela Resolução 35 de setembro de 2006, que resolve:

Art. 1º Aprovar a assistência financeira para a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME, destinada à realização do projeto de capacitação de conselheiros municipais de educação, conforme consta nos autos do processo nº 23400.012191/2006-49 (BRASIL, 2019).

Para fazer parte do programa, o coordenador de cada Estado deveria registrar um projeto de extensão na universidade para garantir a certificação dos cursistas. Além disso, deveria fazer contato com a Undime, o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Uncme solicitando um representante de cada instituição para fazer parte do GT, organizar a oficialização de um convênio entre as instituições do GT e a universidade, definir nesse GT: a seleção dos tutores, o modo operacional do curso, a infra-estruturar, calendário, etc. Adicionalmente, deveria organizar o treinamento dos professores tutores, participar das oficinas presenciais e das reuniões no MEC, fazer a avaliação e relatório do curso em seu estado e por fim, certificar os conselheiros (BRASIL, 2008).

Para acesso ao ambiente virtual, o grupo de trabalho constituído em cada estado deveria entrar em contato com a SEB/MEC para indicar o nome do responsável para fazer o cadastro dos participantes no ambiente virtual. Os grupos deveriam ser nomeados pelo nome do Estado e, após a criação dos grupos, eram criados os cadastros dos usuários. Após a realização do cadastro dos grupos, o administrador do ambiente do GT estadual deveria enviar um formulário para cadastro prévio dos cursistas aos professores tutores que, por sua vez, ficariam responsáveis por devolvê-los preenchidos com os dados corretos de cada cursista.

A partir de 2008, depois de alguns encontros entre a SEB com a Uncme e a Undime, novas estratégias de continuidade da política de formação de conselheiros são dimensionadas e incluídas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁵.

No Espírito Santo, o Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-conselhos) foi criado com a proposta de qualificar, ainda mais, a atuação dos Conselheiros Municipais em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação.

Foi realizado em regime de parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por meio do Centro de Educação (CE) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica (Lagebes), com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e com o apoio da Uncme.

Importante destacar que o Lagebes possui importante relevância na implementação do programa no ES. Criado em 2006 como projeto de extensão permanente vinculado às atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas no Programa Escola de Gestores da Educação Básica da UFES, possui em sua trajetória várias ações formativas de extrema importância e, como instituição do Centro de Educação da UFES, tem participado das discussões nacionais e locais sobre as temáticas que dizem respeito a política e a gestão da educação, entre outras. Além disso, tem atuado em sintonia com os movimentos sociais ligados à educação no Espírito Santo. Além do Pró-conselhos, a Escola de Gestores, que é um programa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que teve por objetivo a formação

¹⁵ A partir de 2007, com o início da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a proposta do MEC é que os programas de transferência voluntária passem a ser acessados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), integrante do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁷⁴, ao qual aderiram, os 5.563 municípios brasileiros até o final de 2008. O PDE é considerado pelos seus gestores como o plano executivo do MEC (BATISTA, 2009).

de profissionais de ensino atuando em cargo de direção em curso de Pós-Graduação Lato-Sensu à distância, foi coordenado pelo Lagebes. Além do curso em Gestão Escolar e o Pró-Conselhos, vários outros cursos de aperfeiçoamento e Pós-Graduação vêm sendo desenvolvidos e vinculados ao laboratório desde a sua criação, tais como o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), o Curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Coordenação Pedagógica e o Curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Todas essas iniciativas visam à formação de profissionais ligados diretamente à Educação Básica, com o intuito de oferecer uma educação pública de qualidade.

O laboratório foi criado a fim de consolidar espaços e tempos para planejamento, desenvolvimento e disseminação de estudos e pesquisas coletivas e individuais sobre a realidade de gestão educacional nas diferentes etapas da educação básica do Estado do Espírito Santo. Além disso, oferece condições para a socialização de pesquisas individuais e coletivas realizadas pelos integrantes do Lagebes e por profissionais de outras instituições, criando e consolidando parcerias internas e externas para a realização de estudos e pesquisas. Ao longo dos anos tem sido reconhecido o lugar de fomento à pesquisa, oferecendo às unidades, redes e sistemas de ensino a colaboração para melhoria das ações gestoras e, conseqüentemente, da qualidade da educação básica. Ele organiza eventos científicos nacionais e internacionais para estudo, reflexão e divulgação de projetos e/ou pesquisas produzidos pelos profissionais da área de gestão educacional, promovendo e envolvendo graduandos, pós-graduandos e profissionais da educação básica nas atividades de pesquisa e extensão.

No ano de 2013 foram oferecidas 80 vagas para os 78 municípios capixabas para a realização do Pró-conselhos. Em 2014, foram ofertadas 240 vagas, sendo 120 vagas para cada uma das duas turmas do ano, uma acontecendo no primeiro semestre e outra no segundo semestre.

Segundo relatório da prorrogação do curso de formação elaborado pela professora do Centro de Educação da UFES e coordenadora geral do Pró-Conselhos doutora Mariângela Lima de Almeida a 1ª oferta do curso teve início em março de 2014 com previsão de término para agosto de 2014. Este foi iniciado com aula inaugural para os 143 inscritos no dia 13/03/2014, porém compareceram 98 cursistas. Neste dia foi realizada uma conferência de abertura intitulada “Federalismo e Regime de Colaboração: implicações para atuação dos Conselhos

Municipais de Educação”, proferida pela Prof. Dr^a Gilda Cardoso de Araujo da UFES. Posteriormente, realizou-se a oficina de início do curso (oficina introdutória).

Diante disso, o público selecionado para a primeira turma de 2014 foram os Conselheiros Municipais de Educação em efetivo exercício e técnicos pertencentes ao quadro efetivo das Secretarias de Educação dos Municípios do Estado do Espírito Santo, especialmente os que não instituíram Conselhos Municipais de Educação.

O curso aconteceu de modo presencial e também à distância. No Quadro 4 é possível observar o cronograma realizado na última edição do curso e os módulos:

Quadro 4 – Cronograma e detalhamento do Pró-Conselhos.

Módulo	Conteúdo	Carga horária
Módulo 1. Educação e Tecnologia.	Introdução à questão das novas tecnologias da comunicação e da informação e suas relações com os processos educativos.	28h – à distância 08h – oficina presencial
Módulo 2. Concepção, Estrutura e Funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação.	Os princípios que norteiam a educação básica brasileira e as atribuições do Conselho Municipal de Educação.	32h – à distância 04h – oficina presencial
Módulo 4. Guia de programas para os municípios.	Subsídios para atuação do conselheiro municipal de educação.	32h – à distância 04h – oficina presencial
Módulo 5. Projeto Integrador	Subsídios teórico-metodológicos para elaboração de uma ação educativa tendo como base as demandas específicas de cada localidade.	40h – à distância 08h – oficina presencial

Fonte: Programa Pró-conselhos/Lagebes/UFES.

Era requisito básico realizar as atividades previstas em cada sala ambiente – Módulos (atividades obrigatórias, complementares e discussões sobre os textos indicados). Além disso, era necessário acessar a plataforma semanalmente, planejar e organizar horários específicos para isso. Os cursistas deveriam ficar conectados e acompanhar as orientações dos Professores Tutores, mantendo contato permanente. Para viabilizar articulação entre a formação e os conselhos, eles deveriam dialogar com seus pares no seu Conselho de origem e entre os Conselheiros de outros Municípios, evitando deixar acumular atividades. Era necessário também observar o cronograma de abertura e fechamento de cada sala ambiente (Módulos).

O programa Pró-Conselhos realizado no Espírito Santo foi considerado de grande relevância social e abrangência. Entendemos como de grande importância sua continuidade, tendo em vista as proposições dos planos municipais de educação da RMGV, que trazem metas específicas de formação, e também por ser uma temática que necessita ser problematizada com urgência, tendo em vista a ausência de formação continuada desde 2014.

4.3 A “FORMAÇÃO” NA META 19 DO PNE E NOS PLANOS MUNICIPAIS DA RMGV

A meta 19 do PNE consiste em:

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

Nessa meta, a formação é componente de três estratégias:

- 19.2. “Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) [...]”;
- 19.5. “Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, [...], inclusive por meio de programas de formação de conselheiros [...]”;
- 19.8. “Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares [...]”.

Para Oliveira, Campos e Santos (2018):

A premissa anunciada no PNE pressupõe a reestruturação e/ou a continuidade da oferta de programas nacionais dessa natureza, como o “Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica”, “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” e o “Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)”, entre outros, desenvolvidos a partir do Regime de colaboração (OLIVEIRA; CAMPOS; SANTOS, 2018).

O Programa Escola de Gestores vem sendo realizado desde 2006 em parcerias com os diferentes entes federados.

Trazemos no Quadro 5 a relação dos sete municípios da RMGV e as estratégias que tratam, dentro da meta, da formação (em negrito) dos conselheiros (as) municipais de educação, dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros, e aos representantes educacionais em demais

conselhos de acompanhamento de políticas públicas, conselhos escolares, de diretores e gestores escolares (sublinhado).

O Quadro 5 é parte de um levantamento de dados prévio realizado desde o início do presente ano e fundamentou o trabalho intitulado "A formação de conselheiros e gestores nos planos municipais de educação da região metropolitana da grande Vitória/ES", apresentado no XI Seminário Regional Sudeste da ANPAE e XI Encontro Regional Sudeste da ANFOPE - Política, Gestão e Formação de Professores: (Contra) Reformas e Resistência, no estado do Rio de Janeiro em 08/08/2018.

Todos os planos municipais de educação dos municípios da RMGV reafirmam o exposto nas estratégias 19.2, 19.5 e 19.8 do PNE e avançam, propondo a realização de formação a partir de suas redes. A exceção é o município de Guarapari, que teve a meta 19 de seu PME excluída pela Câmara à época da votação do plano. Somente pela Lei nº 4.195 de 28 de dezembro de 2017 foi incluída a Meta 20 no PME. Nesta inclusão, há a reprodução das estratégias 19.2, 19.5 e 19.8 do PNE, sem alterações.

O município de Cariacica propõe “[...] implementar e fortalecer programa de formação para conselheiros” e “desenvolver programas de formação específica para gestores escolares”. Viana é um dos municípios que reforça a vinculação com o regime de colaboração, ao destacar (e cobrar) em duas estratégias de formação de conselheiros o “apoio da união” em desenvolvimento de programas de formação e conselheiros. Em relação à formação de gestores escolares e membros de conselho de escolas, propõe “realizar programas de formação
continuada”.

Quadro 5 – Municípios da RMGV e estratégias do Plano Municipal de Educação.

(continua)

MUNICÍPIO	ESTRATÉGIAS	ESTRATÉGIA
VITÓRIA	META 19 COM 9 ESTRATÉGIAS	<p>19.2) Implementar políticas de apoio e formação aos (às) <u>conselheiros (as) dos Conselhos de Educação, de Escola, de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselhos de Alimentação Escolar e outros, bem como aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas,</u> garantindo a esses colegiados recursos financeiros , espaços físico apropriado e acessível, equipamentos e meios de transporte, com vistas ao bom desempenho de suas funções. (p.22)</p> <p>19.4) Constituir e fortalecer a criação de <u>grêmios e outras formas de organizações estudantis, assegurando formação prévia sobre democracia participativa e ações que promovam o protagonismo estudantil</u> com espaço adequado e condições de funcionamento autônomo na instituição escolar (p.22)</p> <p>19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de <u>Conselhos Escolares</u> como instrumentos de participação e fiscalização assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo nos processos da gestão escolar, por meio de políticas de formação de conselheiros e dos segmentos da comunidade escolar (p.23)</p>
VILA VELHA	META 19 COM 30 ESTRATÉGIAS	<p>19.3) desenvolver programas de formação em gestão escolar a fim de <u>subsidiar a formação dos profissionais em educação que queiram se candidatar à direção de escola;</u></p> <p>19.6) ampliar e efetivar os programas de apoio e formação aos <u>conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, do Conselho Municipal de Educação e demais representações da escola pública básica;</u> (Corresponde a 19.2 do PNE)</p> <p>19.8) garantir a constituição e renovação de <u>conselheiros dos Conselhos Escolares, através de eleições, bem como seu fortalecimento, como instrumento de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional,</u> inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; (Corresponde a 19.5 do PNE)</p> <p>19.11) desenvolver programas de formação de <u>diretores escolares,</u> a fim de subsidiar a gestão democrática, durante o seu mandato; (Corresponde a 19.8 do PNE)</p> <p>19.18) dar continuidade à assessoria nas escolas quanto à <u>dinamização dos seus Conselhos</u> e outras formas de participação da comunidade escolar, promovendo a formação continuada para todos os segmentos do Conselho Escolar, com foco na gestão democrática;</p> <p>19.29) <u>fortalecer a atuação dos conselhos,</u> por meio de suporte financeiro para suas atividades bem como a formação continuada dos conselheiros, em parceria também com a União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação – UNCME;</p>

Quadro 5 – Municípios da RMGV e estratégias do Plano Municipal de Educação.

(continuação)

MUNICÍPIO	ESTRATÉGIAS	ESTRATÉGIA
SERRA	META 19 COM 10 ESTRATÉGIAS	<p>19.2) implementar políticas de apoio e formação os (as) <u>conselheiros (as) dos Conselhos de Educação, de Escola, de acompanhamento e controle social do Fundeb, conselho de alimentação escolar</u>, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico apropriado e acessível, equipamentos e meios de transporte, com vistas ao bom desempenho de suas funções (p.66)</p> <p>19.4) estimular a constituição e o fortalecimento nas unidades de ensino, <u>de grêmios estudantis</u>, assegurando-lhes formação e as condições adequadas de funcionamento considerando as especificidades de cada unidade de ensino, <u>fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares</u>, por meio das respectivas representações (p.66)</p> <p>19.5) estimular e promover a constituição e o fortalecimento dos <u>Conselhos Escolares e Conselho Municipal de Educação como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional</u>, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros (as), assegurando-se condições de funcionamento autônomo (p.66)</p> <p>19.8) desenvolver programas de formação de diretores (as) <u>escolares</u> (p.66)</p>
CARIACICA	META 19 COM 19 ESTRATÉGIAS	<p>19.2) Implementar e fortalecer políticas de apoio e formação aos/as <u>conselheiros/as dos Conselhos de Educação, de Escola, de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar, e outros; e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas</u>, garantindo a esses colegiados, no prazo de 2 (dois) anos recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.(p.13);</p> <p>19.8) Desenvolver programas de formação específica para <u>gestores escolares</u> com acompanhamento e avaliação contínua.(p.13)</p> <p>20.4) Fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de quatro de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a formação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB e demais recursos vinculados à educação, com a colaboração com o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União e do Estado</p>
VIANA	META 19 COM 15 ESTRATÉGIAS	<p>19.2 Assegurar, com apoio da União, o desenvolvimento dos programas de formação aos <u>conselheiros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar, Conselhos Municipal de Educação, Conselhos de Escola e aos representantes educacionais em outros conselhos de acompanhamento de políticas públicas específicas</u>.</p> <p>19.4 Fortalecer, com o apoio da União, a atuação dos Conselhos de Escola e do Conselho Municipal de Educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.</p> <p>19.11 Realizar programa de formação continuada para <u>gestores escolares e membros dos conselhos de escola</u> das unidades escolares municipais.</p>

Quadro 5 – Municípios da RMGV e estratégias do Plano Municipal de Educação.

(conclusão)

MUNICÍPIO	ESTRATÉGIAS	ESTRATÉGIA
GUARAPARI	META 20 COM 8 ESTRATÉGIAS	<p>20.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (as) <u>conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas</u>, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções.</p> <p>20.5) estimular a constituição e o fortalecimento de <u>conselhos escolares e conselhos municipais de educação</u>, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo.</p> <p>20.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.</p>
FUNDÃO	META 15 COM 27 ESTRATÉGIAS	<p>15.9) realizar <u>concurso público para o cargo de Cuidador de crianças de 0 a 03 anos em nível médio para atender a demanda dessa faixa etária e realizar a formação específica par desempenho de funções</u>, tais como: alimentar, realizar higiene corporal, vestir, auxiliar na locomoção (p.26)</p> <p>15.11) <u>garantir a funcionalidade e manutenção do Programa de Informática Educativa -ProInfo</u> do município, no sentido de promover a formação dos educadores (as) na utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (p.27)</p> <p>15.18) Promover e apoiar Programas de Formação continuada para os <u>Conselheiros, referentes á gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola</u>, subsidiando-os com materiais, palestras e encontros, com a finalidade de melhorar a atuação dos mesmos nos processos de decisão da escola. (p.27)</p> <p>15.22) Garantir a capacitação e formação permanente dos <u>Conselheiros do Conselho Municipal de Educação e demais Conselhos ligados à Educação do município</u>. (p.28)</p>

Fundão trata na Meta 15 a Gestão Democrática. Em relação à formação, busca “Garantir a capacitação e formação permanente dos conselheiros” e “Promover e apoiar programas de formação continuada para conselheiros”. A formação de gestores é destacada na estratégia 16.21:

[...] implementação de uma política de Formação Continuada na rede pública municipal de ensino, de forma articulada, contemplando os diversos seguimentos da escola (gestores, assessores pedagógicos, docentes, secretários escolares e demais servidores), [...] em parceria com Estado, União e outros.

Vila Velha tem 30 estratégias na meta 19 do PME, sendo que em seis delas a formação é componente. Propõe desenvolver, ampliar, promover e efetivar programas de formação continuada para diretores, conselheiros e segmentos do conselho escolar. Na estratégia 19.3, propõe desenvolver programas de formação em gestão escolar para os candidatos que almejam se “candidatar à direção de escola”. É o único município que explicitamente anuncia parceria com a Uncme em seu PME, na estratégia 19.29.

Vitória e Serra têm similaridades em relação às estratégias, pois tratam da formação de conselheiros nas estratégias 19.2: “implementar políticas de apoio e formação [...]”. Diferentemente de outros municípios, são mais claros no processo de fortalecimento dos grêmios estudantis na estratégia 19.4 de ambos os municípios, pois asseguram formação aos grêmios. Vitória detalha o tipo de formação, que deve tratar “[...] sobre democracia participativa e ações que promovam o protagonismo juvenil”. O município da Serra, na estratégia 19.8, propõe-se a “desenvolver programas de formação de diretores escolares”.

Em 02/07/2018, fizemos um pequeno levantamento sobre a oferta de formação para conselheiros nos conselhos municipais da RMGV e, com base nele, alguns pontos foram destacados:

A) Em Vila velha, as informações foram prestadas pela presidente do Conselho Municipal de Educação. Ela informou que os conselhos não tem formação oficial. As formações acontecem nas comissões de trabalho com os membros que as compõe. Para os conselheiros de escola, a formação é anual e feita via formação continuada. Com a aprovação do Pano Municipal de Educação e da Lei 5938/2017 que regulamenta a gestão democrática no Município, os diretores passaram a ter formação obrigatória.

B) No município da Serra as informações foram prestadas por parte da presidenta do

Conselho Municipal de Educação, Paula Coelho. Segundo ela, o CME da Serra, em seu Plano de Ação Anual, aponta que a formação dos conselheiros, de acordo com as demandas, é realizada no âmbito das Comissões Permanentes ao longo do ano. Uma atividade indicada como formação envolvendo toda a Comunidade Escolar e Comunidade Local (é aberta aos diversos segmentos interessados) é a Assembléia Municipal de Educação (AMED), que ocorre no mês de agosto (em 2018 o tema foi: “BNCC: encontros e desencontros com a educação da Serra”). A AMED está prevista no Calendário Escolar das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino (o material para estudo e discussão é encaminhado às unidades de ensino). Não há previsão de formação específica para conselheiros de escola.¹⁶

Pesquisando na internet sobre essa instituição encontramos uma plataforma para os inscritos da Serra que definia o curso da seguinte forma: “O Projeto visa contribuir com a formação continuada das **equipes gestoras de Escolas Públicas Municipais** do município de Serra, para que possam fortalecer a gestão, trabalhando em conjunto, visando a construção de uma escola de excelência, com um ensino que proporcione uma aprendizagem significativa eficiente e eficaz, melhorando o desempenho de todos os seus alunos, sob os aspectos de conhecimento escolar, cidadania e competências básicas desenvolvendo autonomia para a vida moderna”.

Segundo informações da Gerência de Inspeção, Avaliação e Estatística (GIPAE) da Secretaria Municipal de Serra, em relação aos **Conselheiros de Escola**, a formação acontece no início do mandato, logo após a posse dos mesmos. Há uma dificuldade em administrar as formações porque são 136 Unidades de ensino e o município é muito grande. A última formação se deu de acordo com a organização de cada escola e cada Unidade de ensino definiu como preferia a formação. Assim, as equipes da Secretaria iam visitando e realizando a formação de acordo com as demandas.

Em relação à formação com os **conselheiros do Conselho de Alimentação Escolar**, foi informado que esse ano, além da formação do PNAE que aconteceu em abril em parceria com

16

Quanto ao Conselho de Alimentação Escolar - CAE, conversamos com a gerência de formação da prefeitura de Serra e nos foi informado que a Secretaria de Educação de Serra trabalha com um programa institucional de formação. Segundo ela, a secretaria promove curso de extensão para trabalhar a saúde do trabalhador da educação em parceria com a UFES, ministrado pela professora Beth Barros, sendo voltado para pedagogos e diretores de escola. Segundo ela, o município tem uma parceria com a LABOR EDUCACIONAL para a formação continuada de pedagogos e diretores de escolas do município.

o governo do Estado, onde todos os conselheiros de alimentação escolar do Estado participaram, os conselheiros de Serra também receberam uma capacitação referente ao cardápio, oferecida pela Secretaria de Educação com formadoras nutricionistas. Está prevista outra formação para acontecer esse ano ainda referente à prestação de contas.

C) Em Cariacica as informações foram prestadas pelo presidente do Conselho Municipal de Educação de Cariacica (COMEC), Paulo Passamai. Segundo ele, o COMEC realiza formações com os conselheiros, durante o desenvolvimento da gestão e não existe uma sistematização específica. O trabalho é realizado via comissões especiais, que estudam e apontam a necessidade do processo formativo. Mediante o levantamento das demandas são convidados os conselheiros e os representantes dos diferentes segmentos que compõe o conselho. O COMEC convida as escolas a participarem das formações e ações como seminários, palestras, e audiências públicas organizadas pelo conselho. Segundo ele, a SEME não realiza formação voltada para o **Conselho de Alimentação Escolar**, porém realiza com os diretores via Gerência de Educação Cidadã, e outros setores da Secretaria. O município possui uma Resolução COMEC 01/2017 que normatiza o processo de escolha de gestores, garantindo a participação da comunidade escolar. O documento não aponta em suas diretrizes um processo formativo dos profissionais como pré-requisito para concorrer à função da direção.

D) Em Viana, Júlio César Alves dos Santos - Coordenador estadual da Uncme informou que nos últimos 2 anos o CMEV realizou formação com os conselheiros empossados e que a formação com diretores e conselheiros de escola não acontece há 3 anos. A formação do **Conselho de Alimentação Escolar** de Viana aconteceu pela primeira vez nos últimos 4 anos e o Conselho recebeu uma formação que se deu via Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), **em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo**. Os **diretores** são indicação do prefeito e o mandato dos mesmos é por tempo indeterminado.

Esse Encontro, uma iniciativa da Coordenação de Educação e Controle Social (COECS), é destinado aos Gestores, Nutricionistas e Conselheiros da Alimentação Escolar das Secretarias Municipais e Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.

Para os **conselheiros de escola** das Unidades de Ensino a formação se dá via FNDE e à distância.

E) Guarapari informou que não tem formação própria ainda organizada, após a aprovação do PME. Na ausência de programas específicos, participa do programa do MEC / FNDE “Formação pela escola”.

F) O município de Fundão informou o mesmo que Guarapari.

G) Em Vitória a informação foi prestada por parte de uma servidora da Gerência de Gestão Democrática (GGD/SEME) que informou por meio de questionário que a formação ofertada acontece no âmbito dos conselhos de escola e é planejada após a posse dos conselheiros para o mandato do triênio (estamos no triênio 2016-2019). O ciclo é encerrado em 08 de agosto de 2019. As novas eleições para os Conselheiros escolares acontecem no mês de maio de 2019 e a posse em agosto de 2019. O Projeto de Formação para Conselheiros Escolares é planejado de acordo com as orientações do MEC, com o Programa de Fortalecimento dos Conselhos de Escola e parcerias com os equipamentos do município (conselho tutelar, CRAS, CREAS, Fórum Municipal de Educação, COMEV, Unidade de Saúde, entre outros). A formação é feita por adesão dos conselheiros escolares na modalidade semi presencial. Também é ofertada a formação in loco para os conselhos que solicitam ou com fragilidade nos processos de gestão democrática. Essa é realizada em reunião extraordinária do Conselho de Escola, com todos os membros/segmentos com duração entre 2 a 3 horas.

O COMEV realiza formação de acordo com as demandas emanadas do plano. Atualmente, tem realizado formação com os conselheiros da Câmara específica do FUNDEB, com a participação da Mônica Kandler (Secretaria da Fazenda) e do servidor Arthur Viana Rangel, (Secretaria da fazenda Estadual). Realiza também formação com os conselheiros sobre temáticas diversificadas, de acordo com as demandas existentes.

Fica evidente que as formações que acontecem são esporádicas e em sua maioria são realizadas para atender demandas específicas que majoritariamente se referem a processos de eleições, seleção e/ou escolha. Isso acontece na atual conjuntura política, em um cenário de exceção das liberdades democráticas, de ajuste e restrição orçamentária, de ampliação do ultraconservadorismo e expansão do neoliberalismo e gerencialismo que ameaçam o princípio da gestão democrática. Verifica-se a ausência de continuidade, ou criação de novos programas de formação de conselheiros e gestores educacionais por parte das contrapartidas da União na efetivação das estratégias 19.2, 19.3 e 19.8 do PNE.

5 CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA RMGV

A investigação em educação modificou-se desde a publicação da primeira edição de “Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos”, em 1982. Predominavam questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, e, posteriormente, a investigação alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por "Investigação Qualitativa" (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Nossa proposta de pesquisa busca analisar os processos de formação para conselheiros organizados pelos municípios da RMGV evidenciando a efetivação ou não da gestão democrática à luz de processos participativos e colaborativos, com base na pesquisa qualitativa. Trata-se de investigação qualitativa e exploratória que utiliza técnicas de pesquisa documental e entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com técnicos das secretarias e membros dos conselhos e fóruns municipais e estadual de educação.

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas (BODGAN, BIKLEN, 1999).

Assim, considerando minha atuação enquanto professora da rede municipal de ensino de Vitória, atualmente na presidência do COMEV, que é um lugar de guardião dos processos democráticos de normatização e implementação das políticas educacionais, esse envolvimento na pesquisa será inevitável, uma vez que o objeto do nosso estudo faz parte da minha atuação profissional. Dessa forma a pesquisa também será realizada a partir de minha prática.

Da mesma forma, para Freire (1996), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, a pesquisa colaborativa parte da pesquisa-ação emancipatória, que por sua vez, tem como objetivo transformar os espaços escolares em comunidades críticas com professores reflexivos, que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, a fim de favorecer sua emancipação profissional (IBIAPINA, 2008). Para Martinelli (1999, p.115):

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar.

Dialogando com Freire, percebemos que essa dialética pressupõe conhecer o mundo de modo a transformá-lo, por meio da superação dos limites vividos e impostos aos oprimidos por forças hegemônicas. Assim:

[...] é preciso possibilitar que, “voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” ou seja, “na formação permanente dos sujeitos, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39).

A partir desses referenciais utilizamos como procedimentos de pesquisa:

- Análise documental em arquivos dos conselhos e Secretarias de Educação da RMGV
- Entrevista semi-estruturada com os presidentes dos conselhos Municipais de Educação da RMGV
- Questionário com os conselheiros Municipais de Educação
- Entrevistas com os responsáveis pelo setor de formação das redes municipais sobre os projetos/ ações de formação com os Conselheiros Municipais de Educação.

5.1 LEVANTAMENTO

Fizemos agendamento prévio dos dias de visita aos conselhos da RMGV, nas sessões plenárias, com o objetivo de apresentar a pesquisa aos conselheiros e aplicar os questionários para o levantamento das informações. Assim, elaboramos um quadro com as datas e os horários das sessões (Quadro 6), para realizar os passos abaixo da pesquisa:

- Entrega da Carta convite à presidência (APÊNDICE A)
- Apresentação da pesquisa e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B)
- Escuta com os conselheiros
- Entrega do formulário a ser preenchido pelo presidente (APÊNDICE C)
- Distribuição dos formulários a serem preenchidos pelos conselheiros (APÊNDICES D e E)

Inicialmente montamos um cronograma de vistas para facilitar a nossa organização (Quadro 6). Esse cronograma se deu a partir da disponibilidade dos Conselhos em nos receber, uma

vez que a pesquisa precisaria entrar nas pautas das sessões plenárias para que pudéssemos aplicar os questionários com o tempo necessário.

Quadro 6 – Datas e horários das sessões nos Conselhos da RMGV.

Município	Presidente	Data da visita
Cariacica	Paulo	27/05 às 8:30
Vitória	Charla	27/05 às 14:00
Guarapari	Celeste	04/06 às 14:00
Vila Velha	Tatiana	12/06 às 14:00
Serra	Rosana	12/06 às 8:00
Fundão	Josiane	13/06 às 13:30
Viana	Leia	28/06 às 11:30

Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos que os conselheiros nos acolheram com muita expectativa e atenção, contudo refletimos acerca da importância e do respeito conquistado pela Universidade Federal do Espírito Santo, uma vez que eles se mostravam muito curiosos por ouvir falar da pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional e das demais pesquisas oferecidas pelo Lagebes/UFES. A aplicação dos questionários junto aos Conselhos se deu num período de extremos ataques promovidos pelo Governo Federal como parte de sua política de esvaziamento e degradação da imagem das Universidades no país. Contudo, fica perceptível o respeito à pesquisa e extensão e todo o legado acumulado pela Universidade Federal do Espírito Santo junto à sociedade civil capixaba esboçado na receptividade e seriedade com que a pesquisa foi acolhida pelos conselheiros.

Levantamos as questões da entrevista a partir da análise dos módulos do último programa do Pró-Conselho ofertado pelo governo federal e da necessidade de se investigar um ponto de partida para um projeto de formação para conselheiros que de fato contemplasse as reais necessidades formativas dos conselhos e que viesse a calhar com a atual conjuntura política de desmontes da educação pública promovida pelo governo federal. Dessa forma, incluímos alguns eixos que surgiram pós-golpe (temas como ideologia de gênero, escola sem partido, reforma do Ensino médio, BNCC). Outras questões emergiram da minha prática enquanto conselheira e outras a partir da revisão de literatura realizada, que apontou para a necessidade de se investigar a formação de conselheiros no Brasil, uma vez que nos pareceram escassas as pesquisas em educação com essa temática.

Utilizamos o livro "Métodos e técnicas de Pesquisa Social" do Antonio Carlos Gil¹⁷ como fonte para a elaboração do questionário, que serviria como base para definir as possíveis temáticas do curso de formação para conselheiros. O livro consiste em um manual de procedimentos básicos para o desenvolvimento de pesquisas, sobretudo daquelas que são definidas como levantamentos. Assim, buscamos perguntar aos conselheiros os temas de interesse, sugerindo por meio de questionário que evidenciava o perfil dos mesmos e outro com escala de importância de Likert que visava levantar os temas considerados de maior interesse por eles. "A escala de Likert baseia-se na de Thurstone, porém, de elaboração mais simples e de caráter ordinal, não medindo, portanto, o quanto uma atitude é mais ou menos favorável" (GIL, 2008, p. 143). As escalas do tipo Thurstone foram bem aceitas pelos cientistas sociais, pois possibilitaram a mensuração de atitudes numa escala de intervalos aparentemente iguais. Seu uso ficou restrito em virtude das dificuldades para sua construção e do aparecimento das escalas tipo Likert, alguns anos depois. Dessa forma, no sentido de mensurar a importância dispensada por cada conselheiro às variáveis de pesquisa, foi aplicado um questionário composto por 19 perguntas em uma escala do tipo *Likert* de 1 a 5 de acordo com o grau de importância, conforme Apêndice E.

Relacionadas com a investigação e, num sentido mais amplo, com o processo científico, elaboramos questões epistemológicas ligadas a três aspectos: (1) a natureza do objeto da investigação - que aqui seriam os conselhos; (2) questões sobre a relação investigador/objeto, ou seja, sobre o processo do conhecimento científico - entrevistas, questionários, dentre outros, e (3) o objetivo inerente a uma investigação, ou seja, a finalidade da atividade científica - ligada ao projeto de formação a ser ofertado como produto. Escolhemos a pesquisa qualitativa porque ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e o objeto investigado por meio, sobretudo, do trabalho de campo. Os dados coletados foram predominantemente descritivos. O material obtido na pesquisa é rico em descrições do perfil dos conselheiros, seus interesses, temas a serem abordados no projeto de formação, questionários, documentos, etc.

Aos presidentes foi apresentado um questionário semiestruturado com 12 questões descritivas e específicas da gestão do conselho. Muitas delas já sabíamos a resposta, uma vez que foram analisados previamente os regimentos internos e leis de criação dos Conselhos, entretanto

¹⁷ Antônio Carlos Gil é graduado em Ciências Políticas e Sociais e Pedagogia. Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo e em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade de São Caetano do Sul. Autor também dos livros Como elaborar projetos de Metodologia do ensino superior, publicados pela Atlas (GIL, 2008).

precisávamos analisar se os presidentes saberiam responder. Assim, analisamos respostas referentes às leis de criação da Gestão Democrática nos municípios, bem como sua importância e de que modo era vista sua efetivação ou não. Buscamos enfatizar na visita (Fotografias de 1 a 8) que a pesquisa resultaria em um produto que seria a proposta de formação e que em outro momento seria ofertada. Assim, ficou evidente o interesse por meio das diversas manifestações e intervenções demonstrando curiosidade e externando a nós não somente a necessidade de formação, mas também o desejo por ela.

Fotografia 1 - Conselho Municipal de Educação de Cariacica.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 2 - Conselho Municipal de Educação de Guarapari.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 3 - Conselho Municipal de Educação de Vila Velha.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 4 - Conselho Municipal de Educação de Fundão.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 5 - Conselho Municipal de Educação de Fundão.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 6 - Conselho Municipal de Educação da Serra.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 7 - Conselho Municipal de Educação de Viana.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Fotografia 8 - Conselho Municipal de Educação de Vitória.



Fonte: acervo pessoal da autora.

5.2 OS CONSELHOS MUNICIPAIS DA RMGV E SUAS CARACTERÍSTICAS

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 26 de junho de 2014. Esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação

com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro em uma década, desde a educação infantil até a pós-graduação. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos — considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

O texto da lei estabelece 20 metas para serem cumpridas até 2024. A lei também aponta 254 estratégias relacionadas a cada uma das metas e 14 artigos que definem ações a serem realizadas no país.

A meta 19 do PNE prevê:

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

Porém, como mencionado no Capítulo 4, na referida meta a formação é componente de três estratégias (OLIVEIRA; CAMPOS; SANTOS; 2018, p. 2):

19.2. Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) [...];
19.5. Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, [...], inclusive por meio de programas de formação de conselheiros [...];
19.8. Desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares [...].

Dessa forma, nota-se nos planos municipais expectativas em relação ao cumprimento do regime de colaboração com a oferta de programas federais de formação previstos na meta 19 do PNE.

De acordo com Oliveira, Campos e Santos (2018, p.515), "[...] todos os planos municipais de educação dos municípios da RMGV, reafirmam o exposto nas estratégias 19.2, 19.5 e 19.8 do PNE e avançam, propondo a realização de formação a partir de suas redes." A exceção é o município de Guarapari, que teve a meta 19 de seu PME excluída pela câmara a época da votação do plano. Somente pela Lei nº 4.195 de 28 de dezembro de 2017 foi incluída a Meta 20 no PME. Nesta inclusão, há a reprodução das estratégias 19.2, 19.5 e 19.8 do PNE, sem alterações. Dessa forma, pretendemos verificar se o que os planos municipais de educação da RMGV tentaram garantir em suas metas e estratégias se efetivou na prática, visto que o prazo para o cumprimento se esgotou no final de 2016.

Os Representantes da Sociedade Civil são: 02 (dois) Conselheiros Titulares e 02 (dois) Conselheiros Suplentes escolhidos entre pais de alunos devidamente matriculados na rede pública de ensino municipal, indicados através de assembléia do referido segmento; 02 (dois) Conselheiros Titulares e 02 (dois) Conselheiros Suplentes escolhidos dentre alunos emancipados e devidamente matriculados na rede pública de ensino municipal, indicados através de assembléia do referido segmento; 01 (um) Conselheiro Titular e 01 (um) Conselheiro Suplente, escolhidos dentre os professores da educação básica da rede pública de ensino municipal de Cariacica; 01 (um) Conselheiro Titular e 01 (um) Conselheiro Suplente, escolhidos dentre os diretores (as) da rede pública de ensino municipal de Cariacica; 01 (um) Conselheiro Titular e 01 (um) Conselheiro Suplente, escolhidos dentre os servidores técnicos - administrativos da rede pública de ensino municipal de Cariacica; 01 (um) Conselheiro Titular e 01 (um) Conselheiro Suplente escolhidos dentre proprietários ou dirigentes de instituições de educação infantil e de educação especial particular (privadas, filantrópicas ou comunitário-confessionais) de Cariacica; 01 (um) Conselheiro Titular e 01 (um) Conselheiro Suplente escolhidos pela Federação das Associações de Moradores de Cariacica - FAMOC, indicados dentre os moradores de Cariacica; 01 (um) Conselheiro Titular e 01 (um) Conselheiro Suplente escolhidos dentre os participantes dos Conselhos Tutelares de Cariacica - ES; 01 (um) Conselheiro Titular e 01 (um) Conselheiro Suplente escolhidos dentre os integrantes do Movimento Negro e Afro-descendentes de Cariacica - ES.

O mandato do presidente é eletivo, via escrutínio secreto, podendo ser reconduzido a mais um mandato. Os representantes dos diferentes segmentos que compõem o COMEC são escolhidos conforme previsto na Lei 4701/2009 que estabelece a criação do Conselho, e que estabelece assembleia para a retirada dos respectivos representantes. O chefe do poder executivo não pode presidir o Conselho, o que demonstra um avanço nas relações de poder e fortalecimento do controle social por parte da comunidade. Por outro lado, o Conselho não possui autonomia financeira, sendo que as despesas decorrentes de sua execução e funcionamento ficam a cargo da Secretaria Municipal de Educação, conforme legislação vigente. Dessa forma, tanto a parte organizacional quanto os recursos necessários para o custeio das atividades do Conselho seguem o previsto em Lei. Os conselheiros representantes da sociedade civil podem obter ajuda de vale transporte para participação nas reuniões.

O município de Cariacica possui legislação de gestão democrática em vigor conforme prevê a Lei 035/2011. Em relação à efetivação da referida lei, o presidente do COMEC em exercício relata por meio de preenchimento de formulário aplicado durante a visita:

No que tange a participação da comunidade escolar no processo de escolha de gestores, o município atualmente segue a resolução COMEC 01/2017 que estabelece o processo de escolha da função gratificada do diretor e vice-diretor na rede municipal, sendo feita via escolha da comunidade, entretanto considero que alguns elementos da meta 19, estão sendo executados, no entanto, se faz necessário o acompanhamento e o aprofundamento das ações previstas pela Lei do PNE, sobretudo no que tange à organização do processo, formação de gestores, apoio na formação dos órgãos colegiados e políticas específicas com diretrizes balizadoras.

Ainda segundo ele, os conselheiros recebem formação referente aos conselhos, conforme demanda apontada pelos seus membros, sendo realizada pelo próprio conselho via comissão específica.

Em relação ao Pró-conselhos, o presidente demonstrou saber o que é e como foi formado por meio de entrevista, relatando que os conselheiros participaram do programa em 2009 e ele mesmo participou em 2014. Relatou ainda que participa da Uncme atualmente ocupando o cargo de 1º secretário. Para ele, apesar de atualmente o município desenvolver um processo de formação de gestores e equipe pedagógica das escolas da rede, tendo como base a elaboração do PPP da escola e a gestão democrática, ainda é preciso fortalecer os mecanismos e espaços que possibilite a formação contínua dos gestores na perspectiva da gestão democrática.

Assim como o COMEV, o COMEC é um dos conselhos com mais segmentos representados, totalizando 22 (Quadro 7), o que podemos considerar de extrema relevância para o controle social.

Quadro 7 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do Conselho de Cariacica.

CONSELHO	Cariacica
LEI DE CRIAÇÃO	Nº. 2.067/90 Nº. 4373/06
MANDATO	2 anos
TITULARES/SUPLENTES	22
SEGMENTOS	Representantes do Poder Público municipal : a) 10 (dez) Conselheiros Titulares e 10 (dez) Conselheiros Suplentes serão escolhidos pelo Prefeito Municipal após ouvido (a) o (a) Secretário (a) Municipal de Educação; b) 01 (um) Conselheiro Titular e 01 (um) Conselheiro Suplente serão escolhidos pela Comissão de Educação, Saúde, assistência Social e Turismo, da Câmara Municipal de Vereadores de Cariacica - ES. Representantes da Sociedade Civil : a) 02 (dois) Conselheiros Titulares e 02 (dois) Conselheiros Suplentes serão escolhidos entre pais de alunos devidamente matriculados na rede pública de ensino municipal, indicados através de assembléia do referido segmento; b) 02 (dois) Conselheiros escolhidos dentre alunos emancipados e devidamente matriculados na rede pública de ensino municipal, indicados através de assembléia do referido segmento; c) 01 (um) Conselheiro serão escolhidos dentre os professores da educação básica da rede pública de ensino municipal de Cariacica; d) 01 (um) Conselheiro escolhido dentre os

	diretores (as) da rede pública de ensino municipal de Cariacica; e) 01 (um) Conselheiro escolhido dentre os servidores técnicos - administrativos da rede pública de ensino municipal de Cariacica; f) 01 (um) Conselheiro escolhido dentre proprietários ou dirigentes de instituições de educação infantil e de educação especial particular (privadas, filantrópicas ou comunitário - confessionais) de Cariacica; g) 01 (um) Conselheiro escolhido pela Federação das Associações de Moradores de Cariacica - FAMOC, indicados dentre os moradores de Cariacica; h) 01 (um) Conselheiro escolhido dentre os participantes dos Conselhos Tutelares de Cariacica - ES; i) 01 (um) Conselheiro escolhido dentre os integrantes do Movimento Negro e Afro-descendentes de Cariacica – ES.
--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Com isso, percebemos que “quanto mais a pluralidade das categorias de educadores e da comunidade estiver representada, mais os Conselhos expressarão a voz e as aspirações da sociedade” (BORDIGNON, 2009, p. 70), possibilitando maior atuação e participação da sociedade e das entidades organizadas buscando uma qualidade da educação e o interesse coletivo.

II) Guarapari

Visitamos o Conselho de Guarapari no dia 04/06 à tarde (Fotografia 2). Esse Conselho foi criado pela Lei nº 1.634/1997, cujo artigo 3º estabelece que tem por finalidade normatizar, planejar, orientar, avaliar e **fiscalizar** as atividades educacionais no Município, o que é muito significativo. O caráter fiscalizador do Conselho promove uma maior autonomia em relação ao poder executivo no exercício da função de conselheiro, uma vez que torna o poder público submetido ao controle social. Apesar disso, é o Conselho com menor número de titulares e suplentes representados da RMGV, tendo sete membros titulares e igual número de suplentes, sendo 02 representantes do Poder Público (um representante da Secretaria Municipal de Educação e um servidor municipal efetivo com atuação na área de finanças e orçamento); 02 representantes do Magistério, sendo eles um representante do SINDIUPES e um representante do SINPRO; e 02 representantes da Comunidade, sendo eles: 01 representante indicado pela Federação de Associações de Bairros ou entidade assemelhada e 01 representante de pais dos alunos da rede municipal, eleito em assembléia por eles.

Em sua composição possui 03 conselheiros e 11 conselheiras, demonstrando a grande participação das mulheres na composição do Conselho. Assim como nos municípios de Cariacica, Vitória, Guarapari, Viana e Vila Velha, o mandato é de 02 anos, podendo ser reconduzidos por eleição direta, e o presidente é eleito por escrutínio secreto e a presidência não pode ser pleiteada por representantes do poder executivo. Além disso, o Conselho é

custeado em sua organização, estrutura e funcionamento pela Secretaria Municipal de Educação.

Interessante foi poder observar os questionamentos feitos pelos conselheiros no momento em que respondiam ao questionário com os temas propostos para escolha. Percebemos que alguns conselheiros desconhecem as atribuições do conselho. Temas como Base Nacional Comum Curricular eram desconhecidos por alguns como atribuição do conselho em discutir e normatizar para o município. Esse estranhamento fica evidente na fala de uma das conselheiras: "Isso é currículo, a escola é que deve discutir". Conforme Cury (2006, p. 42), o Conselho “[...] se faz aproximar da organização da educação nacional, para, dentro da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol das finalidades maiores da educação escolar”. Assim, percebe-se que o conselheiro precisa conhecer a legislação que trata sobre a educação, quais as suas funções e atribuições para que possa desempenhar um trabalho com eficiência e eficácia. Ainda, para Cury (2006, p. 42), “espera-se dele (conselho) estudos e investigações que o conduza a conhecimentos específicos para o exercício das tarefas próprias da função”.

Apesar de possuir em sua lei de criação o caráter fiscalizador, percebemos que falta formação no sentido de conscientizar os conselheiros a respeito da importância dessa função no controle social das ações do poder executivo. Os relatos dos conselheiros no momento da visita mostraram que os segmentos mais atuantes e que contribuem, inclusive com os demais durante as discussões, tem sido o sindicato. Segue quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho (Quadro 8).

Quadro 8 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do Conselho de Guarapari.

CONSELHO	Guarapari
LEI DE CRIAÇÃO	Nº.1634/97 Nº. 164/00
MANDATO	2 anos
TITULARES/ SUPLENTE	7
SEGMENTOS	02 representantes do Poder Público , sendo eles: a) um representante da Secretaria Municipal de Educação; b) um servidor municipal efetivo com atuação na área de finanças e orçamento. 02 representantes do Magistério, sendo eles: a) um representante do SINDIUPES; b) um representante do SIMPRO. 02 representantes da Sociedade Civil , sendo eles: a) um representante indicado pela Federação de Associações de Bairros ou entidades assemelhada; b) um representante de pais dos alunos da rede municipal, eleito em assembléia por eles.

Fonte: elaborado pela autora.

III) Viana

O Conselho funciona atualmente dentro do prédio da Secretaria Municipal de Educação, com a participação majoritária de mulheres conselheiras (Fotografia 7), sendo as eleições para todos os membros realizadas na primeira reunião do mandato. O conselho é custeado em seu funcionamento e estrutura pela Secretaria de Educação porque não possui autonomia financeira. As formações são organizadas pelo próprio conselho que faz a proposta e convida os palestrantes.

De acordo com entrevista realizada com a presidenta Sr^a. Léia, conselheiros de mandatos anteriores participaram da formação do Pró-Conselhos, que ela considera relevante, porém, na atual composição os conselheiros desconhecem a formação. Ela também relatou que, diferente dos demais conselhos visitados, o Conselho de Viana participa das reuniões do colegiado da Uncme periodicamente. Constatamos que o coordenador estadual da Uncme é membro do Conselho, o que de alguma forma influencia a participação nas reuniões. O Quadro 9 explica a criação, organização e representações do conselho desse município.

Quadro 9 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do Conselho de Viana.

CONSELHO	Viana
LEI DE CRIAÇÃO	Nº. 1874/06
MANDATO	2 anos
TITULARES/ SUPLENTE	14
SEGMENTOS	Representando o poder público : 04 (quatro) representantes da secretaria municipal de educação; 01 representante da comunidade acadêmico-científica; 01 representante da secretaria municipal de assistência social, renda e cidadania; 01 representante da secretaria municipal de saúde. Representando a sociedade civil : 01 representante de docente efetivo no ensino fundamental da rede municipal de ensino, indicado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo - SINDIUPES; 01 representante de docente efetivo na educação infantil da rede municipal de ensino, indicado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo - SINDIUPES; 01 representante de docente efetivo das escolas estaduais de ensino médio, indicado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo - SINDIUPES; 01 representante de pais de alunos do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino, indicado pela Comissão de Coordenação dos Conselhos de Escola; 01 representante de pais de alunos da educação infantil da rede pública municipal de ensino; 01 representante das instituições de educação infantil da iniciativa privada; 01 representante da comunidade, indicada pela FEMOPOVI - Federação dos Movimentos Populares de Viana;

Fonte: elaborado pela autora.

IV) Fundão

O Conselho funciona provisoriamente dentro da Secretaria de educação anexo à biblioteca municipal e, segundo relatos da presidenta Josiane terá uma sede própria futuramente. É composto majoritariamente por mulheres, sendo apenas três homens componentes do conselho atualmente (Fotografias 4 e 5). O mandato é de 3 anos (Quadro 10), podendo ser reconduzido por mais 3, e os conselheiros são eleitos por votação direta em escrutínio secreto. O chefe do poder executivo pode pleitear a presidência do Conselho desde que seja membro do conselho. Assim como os demais, o Conselho é custeado em seu funcionamento e em sua estrutura pela Secretaria Municipal de Educação. Em entrevista com a presidenta Sr^a. Josiane, o Conselho possui legislação de gestão democrática (Lei n. 254/2003). Contudo, os conselheiros não recebem formação e ela desconhece a formação do Pró-Conselhos. Em relação às reuniões da Uncme, ela relatou em visita que participou apenas de uma reunião no ano de 2018.

Quadro 10 – quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho de Fundão.

CONSELHO	Fundão
LEI DE CRIAÇÃO	Nº. 018/97
MANDATO	3 anos
TITULARES/ SUPLENTE	12
SEGMENTOS	Representando o poder público : 6 representantes escolhidos pelo Prefeito e o Secretário Municipal de preferência com formação acadêmica; Representando a sociedade civil : 01 representante de Pais da Rede Pública Municipal de Ensino de Fundão, indicados pelos Conselhos de Escola; 02 representantes dos trabalhadores da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Fundão, eleitos em Assembléia da Categoria ou indicados pela respectiva Entidade de Classe; 01 representante do Sindicato dos Servidores de Fundão - SINSERFU, escolhidos em Assembléia; 01 representante do Conselho Tutelar de Fundão, escolhidos dentre seus membros e 01 representante de Pais da Escola do Campo, escolhidos em Assembléia.

Fonte: elaborado pela autora.

V) Serra

O Conselho da Serra conta com sede própria, e possui caráter fiscalizador dos recursos da educação municipal, o que o torna mais autônomo e, além disso, oferece Gratificação pela participação às reuniões do Conselho aos seus conselheiros - JETON¹⁸. De acordo com

¹⁸ Resolução Normativa Nº 276/ 2018 - Dispõe sobre procedimentos para pagamento de diárias nacional e internacional, verba de representação e gratificação pela participação em órgão de deliberação coletiva (jeton) para o atendimento de despesas de conselheiros, empregados, convidados e prestadores de serviço dos Conselhos Federal e Regionais de Química, e dá outras providências (BRASIL, 2018).

informações dos conselheiros (Fotografia 6), não acontecem cancelamentos de reuniões por falta de quórum, o que comprova o caráter promotor e estimulador na participação dos conselheiros às sessões.

Por meio do Decreto Municipal Nº 6.488/2015, o município instituiu um novo modelo para escolha de candidatos à função de Diretor Escolar e Coordenador de turno nas unidades de ensino da Rede Municipal da Serra, que era provido por meio de eleições diretas de livre escolha da comunidade escolar. Conforme indica o referido Decreto, o Conselho Municipal de Educação da Serra (CMES) elabora a Resolução CMES Nº 194/2015, que dispõe sobre o processo de Consulta Pública à Comunidade Escolar para escolha dos candidatos às funções de Diretor e Coordenador de Turno. Em 19 de outubro de 2018 foi publicado o decreto Nº 3175 que modifica novamente o processo eleitoral estabelecendo novas regras para pleitear o cargo.¹⁹

Em relação à formação de conselheiros, o Conselho Municipal de Educação da Serra, em seu Plano de Ação Anual, aponta que a formação aconteça de acordo com as demandas. Assim, elas são realizadas no âmbito das Comissões Permanentes ao longo do ano. Uma atividade indicada como formação envolvendo toda a Comunidade Escolar e Comunidade Local (é aberta aos diversos segmentos interessados) é a Assembléia Municipal de Educação (AMED), que ocorre no mês de agosto e está prevista no Calendário Escolar das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino (o material para estudo e discussão é encaminhado às unidades de ensino). A maioria dos membros da atual composição do conselho não participou da formação do Pró-Conselhos. Segue quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho (Quadro 11).

Quadro 11 – Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho da Serra.

CONSELHO	Serra
LEI DE CRIAÇÃO	Nº. 1647/92
MANDATO	4 anos
TITULARES/ SUPLENTE	19
SEGMENTOS	04 representantes do poder público de livre nomeação do prefeito. 15 representantes da sociedade civil sendo eles: 04 representantes do magistério público do Município eleitos pela categoria em assembléia convocada pela entidade de classe (02 professores em docência da rede municipal de ensino e 02 professores em especialidade pedagógica da rede municipal de ensino); 02 representantes dos pais da rede municipal de ensino; 02

¹⁹ Informações prestadas pela presidenta anterior Paula Cristiane Andrade Coelho por meio de entrevista realizada em 07/02/2018.

	representantes estudantis, maiores de 16 (dezesseis) anos, da rede municipal de ensino; 01 representante das Associações de Moradores do Município, indicado pela Federação - FAMES. 01 (um) representante dos Conselhos de Escola ou similar, dentre os organizados junto às unidades escolares da rede municipal de ensino; 01 representante dos estabelecimentos particulares de ensino com sede no Município; 01 representante da entidade de classe do magistério da rede particular de ensino que atue no Município; 01 representante da Associação dos Empresários da Serra – ASES; 02 representantes do Sindicato dos Servidores do Município da Serra – SERMUS.
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

VI) Vitória

O Conselho Municipal de educação de Vitória (Fotografia 8) funciona dentro da EMEF Octacílio Lomba, um prédio antigo da prefeitura de Vitória e sem acessibilidade. Contudo, tem normatizado desde 2008 o processo eleitoral para a função gratificada de diretores escolares. Elaborou a Resolução Normativa N.º 01/2017, que inovou ao exigir para o pleito o curso de formação e também ao universalizar o voto dos estudantes do Ensino fundamental. O Quadro 12 resume a criação, organização e representações do conselho.

Durante o processo eleitoral para gestores é ofertada formação para pré-candidatos sobre Gestão Escolar com carga horária de 40 horas na modalidade semipresencial e com obrigatoriedade da entrega do Plano de Gestão para a Unidade de Ensino em que pretende se candidatar. Durante o triênio, atualmente 2018-2021, é ofertada formação específica para diretores no primeiro mês de mandato (janeiro) envolvendo todos os processos administrativos e setores da SEME para que o novo diretor conheça todo organograma e organização do Órgão Central. Após início do ano letivo, formações com temáticas elencadas pelo Fórum de Diretores são planejadas para o triênio, com convite de professores da academia para desenvolvimento das temáticas, também na modalidade semi presencial, com palestras (cerca de 4 por ano) e atividades envolvendo o gestor e o Conselho de Escola na Plataforma Vix Educa. Também há formação diferenciada para os diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Tempo Integral (EMEFTIs), uma vez que Vitória segue o modelo de Pernambuco e tem parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Espírito Santo em ação. O modelo de gestão para estas escolas são coordenadas e acompanhadas pela Equipe de Coordenação e Acompanhamento das Escolas em Tempo Integral, localizada na Gerência de Ensino Fundamental, porém, os diretores

também são convidados a participarem da formação com os demais diretores das escolas regulares.²⁰

Tendo em vista que o COMEV não possui autonomia financeira para custear formações, palestras, viagens, participação em congressos e eventos e até mesmo sua própria estrutura de funcionamento, ele acaba contando com parceiros como o Lagebes e a própria Secretaria Municipal de Educação (SEME) para a realização de suas atividades normativas. Contudo, a SEME não oferta formação para conselheiros municipais de educação há pelo menos 5 anos. Desse modo, com base em alguns encontros estaduais da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), onde tivemos a oportunidade de conversar com os presidentes dos conselhos da RMGV, verificamos que esta também é a realidade deles.

Percebemos a fragilidade no tocante à formação. Além disso, a autora reforça a descrição da formação, sendo necessário propor políticas, no sentido de fiscalizá-la, partindo das fundamentações adquiridas nos respectivos cursos de formação de conselheiros municipais, de modo que os conselheiros possam exercer esse ofício em sua plenitude.

Quadro 12 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho de Vitória.

CONSELHO	Vitória
LEI DE CRIAÇÃO	Nº. 1376/65 Nº. 4746/98
MANDATO	2 anos
TITULARES/ SUPLENTE	19
SEGMENTOS	São representantes do poder público municipal : 02 representantes da Secretaria de Educação, indicados pelo titular da Pasta ao Chefe do Poder Executivo, que os designará para exercer suas funções; 02 representantes da comunidade científica da área educacional, escolhidos e designados pelo Chefe do Poder Executivo para exercer suas funções. Representam a sociedade civil : 02 representantes do magistério das instituições escolares da rede pública municipal de ensino; 02 representantes de pais de alunos da rede pública municipal de ensino; 02 representantes das instituições de educação infantil da iniciativa privada; 02 representantes dos estudantes da rede pública municipal de ensino, um dos quais é indicado pela entidade de estudantes secundaristas; 02 representantes da comunidade; 01 representante dos diretores das escolas públicas municipais; 01 representante dos servidores técnico-administrativos da educação básica municipal; 01 representante do Conselho Tutelar de Vitória; 02 representantes dos professores das instituições de educação infantil da rede privada de ensino.

Fonte: elaborado pela autora.

²⁰ Em relação aos conselheiros do **Conselho de Alimentação Escolar** - CAE, ela informou que a formação é planejada pelo próprio conselho e a SEME/GGE/CANE é convidada para contribuir com palestras e oficinas.

VII) Vila Velha

Conselho formado em sua maioria por mulheres (Fotografia 3), sendo seus conselheiros eleitos por voto direto, em escrutínio secreto, com mandato de 2 anos, podendo ser reconduzidos por mais 2. Toda a sua estrutura e funcionamento são mantidos pela Secretaria Municipal de educação.

O município possui lei de gestão Democrática - N.º 5938/2017 e realizou no ano de 2018 eleições diretas para diretores escolares. De acordo com relatos da presidenta Tatiane Sperandio Fernandes Molini, os conselheiros da atual composição não participaram da formação do Pró-Conselhos, e também não acontecem formações para conselheiros municipais de educação, somente para gestores. Em relação à UNCME, ela relatou que não acontecem encontros ou reuniões em que o conselho participe. O Quadro 13 explica sobre a criação, organização e representações do conselho.

Quadro 13 - Quadro explicativo sobre a criação, organização e representações do conselho de Vitória.

CONSELHO	Vila Velha
LEI DE CRIAÇÃO	N.º. 2611/90 N.º. 4100/03
MANDATO	2 anos
TITULARES/ SUPLENTE	12
SEGMENTOS	06 representantes do poder público sendo eles: 03 representantes da comunidade científica, indicados pelo Secretário Municipal de Educação; 03 representantes da Secretaria Municipal de Educação, indicados pelo Secretário Municipal de Educação. 06 representantes da sociedade civil sendo eles: 01 (um) representante dos professores em docência na rede pública municipal; 01 representante do Conselho de Ensino Religioso do Espírito Santo, indicado pelo CONERES; 01 representante das instituições privadas de educação infantil, indicado pelo órgão de representação de classe; 01 representante de pais de alunos, indicado pelos conselhos escolares; 01 representante dos alunos da rede pública municipal, indicado pelos grêmios escolares; 01 representante da comunidade, indicado pelo Conselho Comunitário de Vila Velha.

Fonte: elaborado pela autora.

5.3 ELEMENTOS COMUNS A TODOS OS CONSELHOS DA RMGV

Para que os conselhos cumpram seu papel com independência e atinjam seu objetivo instituidor, precisamos analisar a presença de algumas variáveis imprescindíveis no processo de sua criação e funcionamento: o caráter consultivo, deliberativo, a paridade ou não na sua constituição, o conselho como instrumento de aperfeiçoamento da democracia, o conselho

como espaço de representação e de participação; a autonomia do conselho no seu funcionamento; a efetividade e eficácia no funcionamento dos conselhos e a capacitação dos conselhos e dos conselheiros em analisar e votar as matérias de forma consciente. Abordaremos a seguir algumas destas variáveis:

5.3.1 O caráter paritário dos conselhos

Utilizamos a denominação “paritário”, porque consideramos que paritário se refere a duas partes iguais e para significar que os representantes da sociedade civil representam 50% na composição do conselho, ficando os demais segmentos, com os outros 50%. Assim, o conselho paritário é aquele cuja composição é paritária entre governo e sociedade civil, cada segmento indicando metade dos conselheiros. Formalmente essa configuração aponta para um equilíbrio de poder. Podemos verificar na observação da tabela por município (Tabela 2) que os conselhos de Fundão, Viana e Vila Velha possuem paridade entre a representação do poder executivo e da sociedade civil. "Na dialética do funcionamento da sociedade e das organizações, todos exercemos estrategicamente nosso poder, jogamos nosso jogo, usamos nossas cartas" (BORDIGNON, 2004, p. 38), porém quando a sociedade civil se encontra em situação de desigualdade em suas representações assentadas na arena de disputas dos conselhos, certamente a transparência e o controle social ficarão comprometidos.

Tabela 2 – Comparação da composição do Conselho por município da RMGV.

CONSELHOS	REPRESENTANTES DO PODER EXECUTIVO	REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL
VITÓRIA	4	15
CARIACICA	10	12
SERRA	4	15
FUNDÃO	6	6
VIANA	7	7
VILA VELHA	6	6
GUARAPARI	3	4

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da lei de criação dos Conselhos.

5.3.2 O caráter fiscalizador

A respeito das funções e atribuições, faz-se necessário salientar que cada conselho assume atribuições próprias garantidas em suas leis de criação. Em geral, as normas sobre conselhos referem-se a funções deliberativa, consultiva, normativa, mediadora, mobilizadora, propositiva fiscal, recursal entre outras. Eles sempre deliberam, ou de modo administrativo, quando definem normas ou determinam ações na sua esfera de competência, ou como simples propositores, quando oferecem uma orientação/normatização, seja por meio de pareceres ou

resoluções. "As funções denominadas como normativa, recursal e outras têm caráter deliberativo ou consultivo, de acordo com o grau de autonomia e as competências que a lei confere ao conselho, e sempre estabelecem uma mediação entre o governo e a sociedade" (BORDIGNON, 2004, p. 25). As decisões do conselho, votadas e aprovadas pelo pleno, dependem, para serem objetivadas em ação, do ato administrativo da homologação pelo Executivo. Isso faz com que, de certa forma, os conselhos não percebam seu caráter terminativo nos processos decisórios de normatização das políticas públicas.

De todos os conselhos da RMGV, somente os de Guarapari, Fundão e Serra possuem em suas leis de criação ou atualização das mesmas a função fiscalizadora (Quadro 14). No caso do conselho de Serra, essa atribuição se dá no âmbito dos recursos federais, estaduais e municipais destinados ao ensino na rede municipal. A competência fiscalizadora do conselho se dá no sentido de acompanhar, examinar, sindicatar e avaliar o desempenho do sistema municipal de ensino, seus recursos e a política pública educacional.

Quadro 14 – Comparação entre a legislação dos conselhos de educação dos municípios da RMGV.

VITÓRIA LEI N°. 1376/65 Lei N°. 4746/98	O Art. 2º da Lei 4746/98 prevê que o conselho exercerá "as funções de caráter normativo, consultivo e deliberativo sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do município".
VILA VELHA LEI N°. 2.611/90 Lei 3821/01	O Art. 2º da Lei de 2001 prevê que o conselho exercerá "as funções de caráter normativo, consultivo e deliberativo nas questões que lhe são pertinentes".
CARIACICA LEI N°. 2.067/90	Apresenta no Art. 1º "as funções normativas, deliberativas, consultivas e de avaliação da educação ministrada no município na esfera de sua competência".
SERRA LEI N°. 1647/92	Apresenta no Art. 2º "as funções normativas, deliberativas e consultivas na esfera de sua competência". Porém no Art. 3º inc. V - "Acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais destinados ao ensino na Rede Municipal", afirma o caráter fiscalizador."
FUNDÃO LEI N°. 018/97 LEI N. 1056/16	Apresenta no Art. 3º inc. II - "Exercer as funções normativa, deliberativa, consultiva, fiscalizadora , mobilizadora, propositiva, de assessoramento e de avaliação do ensino ministrado no Município na esfera de sua competência".
GUARAPARI LEI N°. 1634/97	Prevê em seu Art. 2º. que o conselho é de "natureza consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora, integrado à estrutura da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de Guarapari". A função fiscalizadora aparece no Art. 3º - "O COMEG tem por finalidade normatizar, planejar, orientar, avaliar e fiscalizar as atividades educacionais no Município."
VIANA LEI N°. 1874/06 LEI N°. 1931/07	Em seu Art. 2º prevê as "atribuições normativas, consultivas, deliberativas nas questões que lhe forem pertinentes, de forma a assegurar a participação da sociedade na formulação, no planejamento e na avaliação das políticas educacionais, objetivando o aperfeiçoamento da educação municipal".

5.3.3 As funções do CME da RMGV

Percebemos durante a análise das leis de criação dos conselhos que as funções que mais aparecem são: normativa, consultiva, deliberativa, propositiva, fiscalizadora e mobilizadora (Quadros 14 e 15). Entretanto, como mostrado pelo Quadro 15, verificamos que 100% dos conselhos da RMGV possuem o caráter normativo, consultivo e deliberativo. Analisando essas funções percebe-se que, de acordo com o caráter normativo, os conselhos são responsáveis por elaborar normas para o sistema de ensino no que se refere à autorização de funcionamento das escolas municipais, assim como das escolas da educação infantil da rede particular, comunitária, confessional e filantrópica. Possuem função consultiva quando assumem o caráter de assessoramento, por meio de pareceres aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do poder executivo ou da sociedade, referentes a projetos e programas educacionais. Podem atender a consultas acerca de legislação vigente, acordos, convênios e propõem medidas, tendo em vista o aperfeiçoamento da educação pública municipal. É deliberativo na medida em que a lei atribui ao Conselho a elaboração do seu Regimento e Plano de ação, a aprovação de regimentos e estatutos, legaliza e oferta cursos e delibera sobre o currículo escolar e as diretrizes do município. O CME também toma medidas para melhoria do rendimento escolar e busca diferentes estratégias de articulação com a comunidade, além de emitir moções e notas pertinentes à conjuntura política educacional do município.

Quadro 15 - Relação entre municípios e função dos CME da RMGV.

CONSELHO/FUNÇÃO	N	C	D	P	F	M
VITÓRIA	x	x	x			
VILA VELHA	x	x	x			
CARIACICA	x	x	x			
SERRA	x	x	x		x	
FUNDÃO	x	x	x	x	x	x
GUARAPARI	x	x	x		x	
VIANA	x	x	x			

Legenda: N – normativa; C - Consultiva, D - Deliberativa, P - Propositiva, F - Fiscalizadora, M - Mobilizadora.
Fonte: elaborado pela autora.

A compreensão sobre o papel dos membros do CME é de suma importância para direcionar as ações a serem desenvolvidas. Na perspectiva de Bordignon (2009), o CME tem como principais funções deliberativa, consultiva e, no contexto atual, a função mobilizadora e a de

controle social. Para ele, a natureza da função significa a competência conferida ao conselho. O caráter deliberativo refere-se à decisão final em matérias específicas por meio de instrumentos próprios. Nessa função, o conselho aprova, decide, estabelece normas e ações. O caráter consultivo está no plano de assessoramento às ações do Governo na matéria educacional, funcionando como um colaborador na formulação das políticas públicas. No exercício dessa função, o CME responde a consultas e propõe ações sobre temas relevantes por meio de pareceres e resoluções.

Dos conselhos analisados na RMGV, percebemos que a entidade sindical está presente em todos os conselhos da RMGV, uma vez que a representação do segmento do magistério deve ser eleita em assembléia da categoria por meio do sindicato e o magistério se faz presente em todos os conselhos.

Nenhum conselho da RMGV possui autonomia financeira. Importante destacar que, de acordo com Bordignon (2009, p. 84):

No campo da autonomia é necessário destacar a importância de dotação orçamentária própria para os conselhos. Por outro lado, as condições precárias de funcionamento afetam a qualidade do exercício das nobres e relevantes funções atribuídas aos conselhos municipais de educação.

Assim, percebemos que a autonomia não se dá somente no campo intelectual e na liberdade de pensamento, deve acontecer também no campo material, garantindo as condições de funcionamento autônomo e independente.

Outro aspecto de grande preocupação revelado com a pesquisa é o fato dos conselhos terem seus membros por indicação do chefe do executivo, limitando a autonomia e condicionando aos seus interesses. Além disso, o fato dos conselhos funcionarem em salas localizadas no prédio da Secretaria Municipal de Educação, a exemplo dos conselhos de Fundão, Cariacica e Viana, compromete o aspecto da autonomia desse órgão, criando-se uma espécie de cumplicidade, reforçando o papel paternalista e controlador do Estado.

Observamos que os conselheiros realizam auto-formação para questões operacionais dos conselhos caracterizadas aqui nas atividades de elaboração de pareceres, moções, notas, resoluções, bem como o trabalho de análise das matérias envolvendo pesquisa para a fundamentação das defesas necessárias às suas aprovações. São processos de auto-aprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas para o entendimento e a conclusão de matérias relacionadas à normatização das políticas educacionais contidas nos currículos formais e também temas transversalizados dos currículos

a exemplo das questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, diversidade, etc. Segundo Gohn (2007, p.47),

Há metodologias [...] que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal.

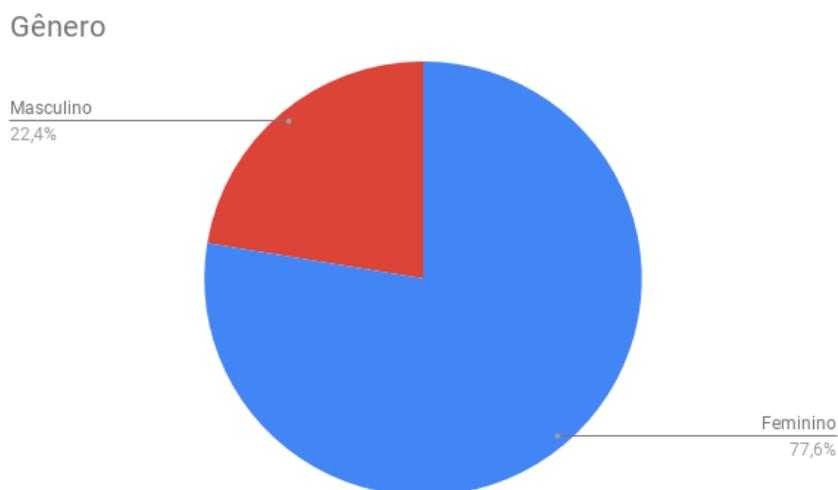
Concordamos com Gohn nessa perspectiva, entendendo que uma ação formadora produzida pela reflexão da experiência, pode contribuir em muito na ausência de uma formação específica.

5.4 O PERFIL DOS CONSELHEIROS

Os formulários foram aplicados com os conselheiros presentes no momento da visita. Procuramos visitar as sessões com quórum para qualificar os mesmos e garantir que o maior número possível de conselheiros respondesse o formulário. Em todas as visitas observamos que os presentes eram em sua maioria mulheres, o que se confirmou após a análise dos resultados. Assim, participaram da pesquisa um total de 69 conselheiros dos sete Conselhos Municipais de Educação da RMGV entre titulares (69,7%) e suplentes (30,3%). Utilizamos o formulário do Google para fazer a tabulação dos resultados, e a partir dos gráficos com os percentuais obtidos nas respostas foi possível chegar a algumas constatações.

O Gráfico 1 mostra uma significativa diferença entre as mulheres e os homens na participação com a pesquisa. Utilizamos “gênero” e não “sexo” para distinguir homens e mulheres, uma vez que "gênero faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas de reivindicar um novo terreno para explicar as persistentes desigualdades entre homens e mulheres" (SILVA; ALVARENGA; AMORIM; FERREIRA, 2018, p. 620). Contudo, o que percebemos foi a supremacia feminina sobre a masculina exemplificando processo de feminização da educação por meio da qual ocorre também a transferência dos predicados do lar – cuidado, carinho, amor, dedicação, vocação – para esse campo. Essa atividade é considerada uma continuidade da educação primária do lar e esses atributos vão constituindo o feminino. O que historicamente a educação perpetuou? Um campo feminino voltado para o cuidar, portanto função da mulher. "Gênero parte do pressuposto de que as relações estabelecidas entre os sexos são relações de poder e de hierarquização dos homens sobre as mulheres" (SILVA; ALVARENGA; AMORIM; FERREIRA, 2018, p. 621).

Gráfico 1 – Participação percentual de homens e mulheres na pesquisa.

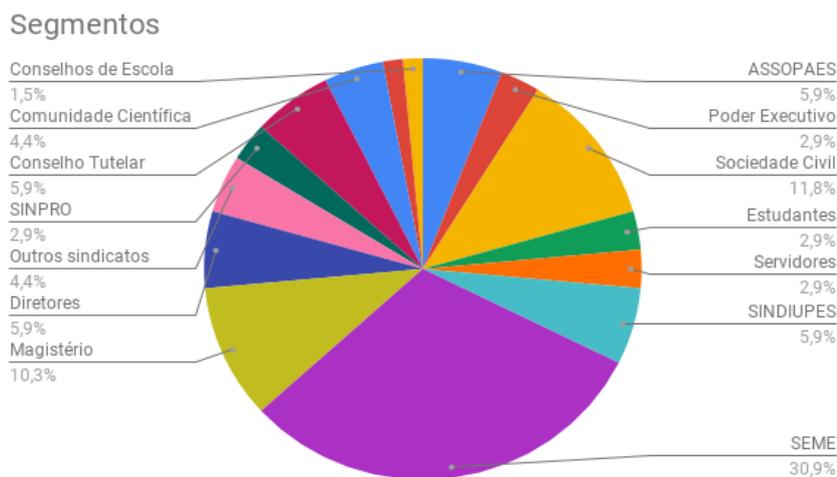


Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

Ficou evidente também que o segmento que mais participou ou respondeu às perguntas da pesquisa foi o poder executivo (um total de 21 conselheiros que correspondem a 30,4%). Isso demonstra que no momento da visita eram os conselheiros mais presentes, apesar de muitas vezes ser o segmento com menos representação no conselho. O Gráfico 2 demonstra essa discrepância e nos faz acreditar que na arena de disputas dos processos decisórios o poder executivo está alerta e a postos para participar na defesa de seus interesses. "Quando predominam os representantes do Executivo, por vinculação a cargos ou livre nomeação, o conselho tende a expressar a voz do governo" (BORDIGNON; PEREIRA, 2008, p. 52). Por outro lado, a sociedade civil parece não ter percebido a importância da ocupação desse espaço de controle social.

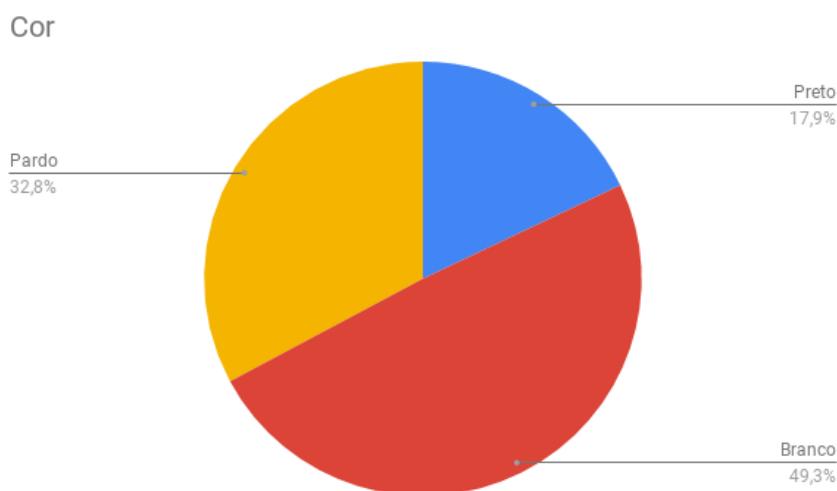
Os resultados também mostraram que a maioria dos conselheiros participantes da pesquisa possuem menos de 3 anos de atuação como conselheiro, sendo que 53,6% possuem entre 40 e 50 anos. Além disso, 50% dos conselheiros participantes se identificaram como brancos, apesar de visivelmente percebermos que não corresponde à realidade dos conselhos (Gráfico 3). As classificações raciais podem ser baseadas primordialmente nas características físicas da pessoa, como cor da pele, tipo de cabelo e outros traços físicos, tendendo a identificar como "branca" a pessoa que tem a pele mais clara.

Gráfico 2 – Segmentos representados nos CME da RMGV.



Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Como os conselheiros se identificam em relação à raça.



Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

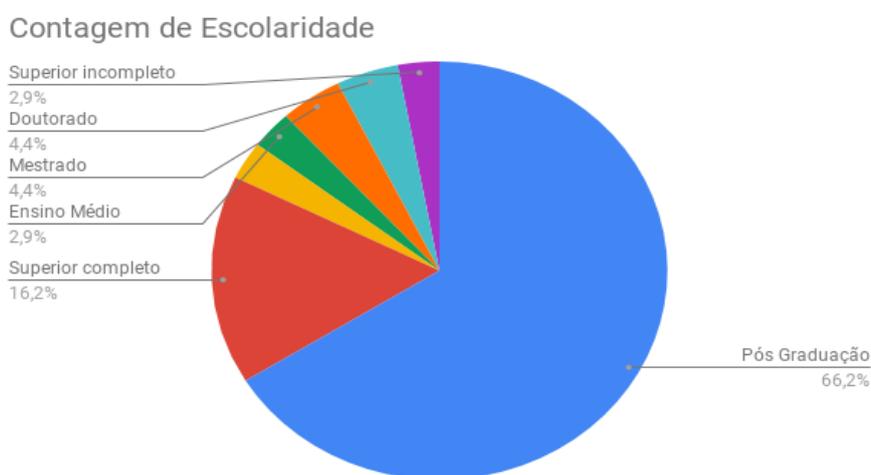
No Brasil, é possível que irmãos, filhos dos mesmos pais sejam classificados como racialmente diferentes, se tiverem tons de pele contrastantes. Historicamente, ser branco no Brasil era visto como um elemento facilitador, que ajudaria na mobilidade social. No Brasil, uma pessoa de pele escura pode ser considerada branca pelo senso comum, se for rica e bem educada (a relação entre riqueza e branquidão no país permanece). Isso faz parte do processo colonizador que o Brasil sofreu e repercute nos dias atuais na forma de uma não aceitação da própria cor.

Ao lado desta constatação, as fontes enunciam que assumir-se branco ou negro, da maneira expressa nas relações étnico-raciais brasileiras, remete a um processo de aprendizado em assumir pertencimento a certo grupo étnico, cujas fronteiras são construções sociais e dinâmicas (FORDE, 2016, p. 211).

Esse ainda é um processo pelo qual necessitamos formação para combate à ideologia do branqueamento, para que o processo de pertencimento identitário não seja marcado por tensionamentos permeados pela ideologia do branqueamento. Não era de se esperar essa falta de pertencimento ao se identificar entre conselheiros de educação, porém ao problematizar a relação entre educação e identidade verifica-se na escola um espaço que interpela, negativamente, a identidade da população negra, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história (FORDE, 2016).

O perfil de escolarização observado mostrou que 66,7 % ou 46 dos 69 conselheiros que participaram da pesquisa possuem pós-graduação (Gráfico 4). Em conselhos com tantos e diversos segmentos podemos considerar um percentual alto de pessoas qualificadas para análise crítica das matérias. Entretanto, de acordo com a pedagogia freireana, alicerce de nossa fundamentação teórica, é necessário a resignificação desse entendimento em órgãos colegiados. Para isto, de acordo com os pressupostos da educação problematizadora de Freire, é imprescindível compreender e reconhecer as percepções dos sujeitos envolvidos acerca de determinado tema, respeitando os saberes trazidos, as vivências e experiências, o conhecimento de mundo e isso independe de uma titulação acadêmica.

Gráfico 4 – Níveis de escolaridade dos conselheiros dos CME da RMGV.



Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

Outro dado curioso foi observar que a maioria, porém não muitos, tem filhos matriculados na escola pública e isso favorece um sentimento de pertencimento junto à formulação e normatização das políticas. O levantamento revelou que somados os que têm filhos aos que têm enteados na escola pública totalizam 58,4% conselheiros envolvidos diretamente com a educação formal e seus interesses. Esse dado nos ajuda a compreender que, no contexto das dinâmicas dos conselhos, ao inserirem-se nas pautas levantadas nas sessões plenárias, elaboram o sentido de pertença relacionado à gestão escolar da qual passam a fazer parte e na qual vislumbram seus filhos inseridos. Não se trata somente do domínio sobre o próprio trabalho, inclui a relação com o coletivo, como cada sujeito se integra à escola. Entende-se que são os próprios sujeitos que elaboram o sentido de pertença em sua relação com o social, portanto, não é algo pronto ou pré-determinado. Nesse caso, se tornam essenciais o vínculo e a pertença para os sentidos dados à dedicação dos conselheiros aos conselhos.

Gráfico 5 – Quantos conselheiros possuem filhos ou enteados na escola pública.

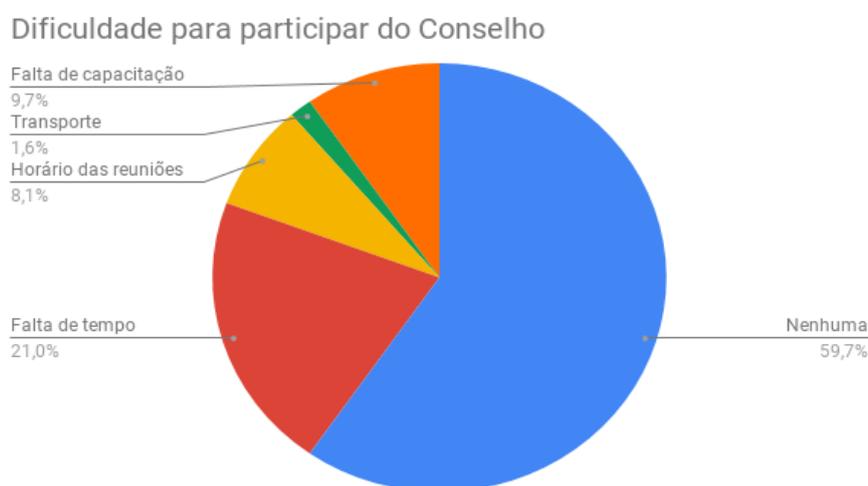


Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

Analisando o levantamento que mostra a contagem de dificuldades ou não na participação dos conselheiros no conselho verificamos que 58,1% manifestaram não possuir nenhuma dificuldade em participar, o que não justifica a dificuldade de constituição de quórum para as sessões plenárias relatada pela maioria dos presidentes que entrevistamos. Por outro lado, já esperávamos por isso, uma vez que, com exceção do Conselho Municipal de Educação de Guarapari, que em sua lei de criação não estabelece que a função de conselheiro têm prioridade sobre o de qualquer outro cargo público no município, em todos os demais conselhos da RMGV a função de Conselheiro do Conselho Municipal de Educação é considerada de relevante interesse social e o seu exercício terá prioridade sobre o de qualquer cargo público municipal de que sejam titulares os seus membros.

De acordo com sua lei de criação n.º 1634/97 "art. 16 - As funções de conselheiros do COMEG são consideradas de relevante interesse para a educação, e seu exercício de cargos públicos municipais". Em todas as leis de criação dos demais conselhos essa mesma frase vem precedida da **prioridade sobre qualquer outro cargo público no município**, o que demonstra uma grande maioria de municípios preocupados em garantir a participação de seus conselheiros nas sessões do conselho, bem como o reconhecimento da relevância social desta função.

Gráfico 6 – Motivos de dificuldade para participar do Conselho.

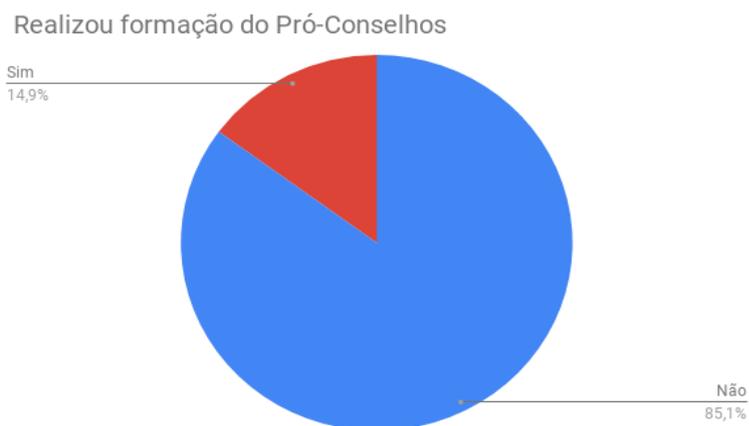


Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

5.5 As Temáticas de interesse para formação

Uma das questões do questionário aplicado com os conselheiros apontou que 87,5% deles não participaram do programa Pró-Conselhos (Gráfico 7). Além disso, as respostas dos questionários respondidos pelos presidentes revelaram que a maioria dos conselhos não recebe formação para conselheiros por parte de nenhuma instituição. Os que conseguem realizar o fazem por conta própria. Isso reforça e de certa forma justifica a necessidade do programa de formação para conselheiros proposto como produto de nossa pesquisa.

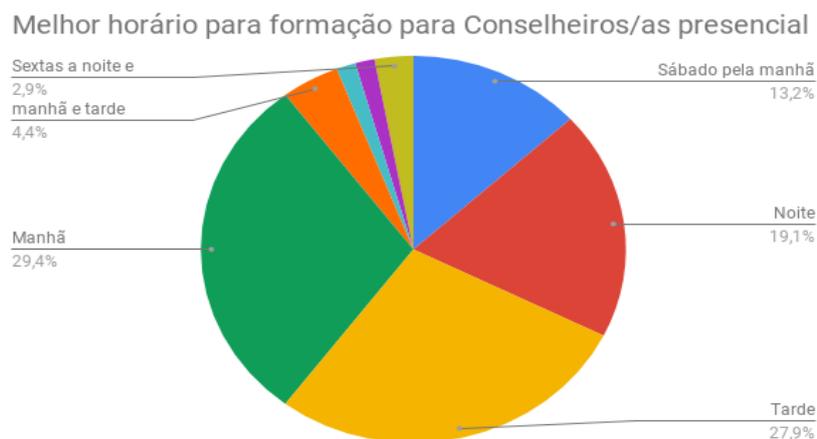
Gráfico 7 – Participação em formação do Pró-Conselhos.



Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

Quando perguntados sobre o melhor horário para formação presencial eles manifestaram interesse pela manhã e tarde (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Preferência/disponibilidade para horário de formação.



Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

Os conselheiros revelaram também interesse em participar da formação com parte presencial e parte à distância (61,8%), conforme Gráfico 9.

O formulário aplicado para levantar as temáticas de maior interesse e relevância para os conselheiros é composto por 19 perguntas em uma escala do tipo *Likert* de 1 a 5 de acordo com o grau de importância, conforme Apêndice E.

Gráfico 9 – Preferência por modalidade do curso de formação.



Fonte: resultado automático de formulário on-line elaborado pela autora.

Tivemos a oportunidade de selecionar os temas de maior importância a serem abordados no projeto de formação a ser ofertado. Selecionamos aqueles temas que, de acordo com a escala de Likert obtiverem importância alta e muito alta para os conselheiros. "Com frequência, os pesquisadores elaboram extensa relação de hipóteses e, depois de detida análise, descartam a maior parte delas" (GIL, 2008, p. 46).

Para a elaboração dos temas é importante considerar que muitos estão presentes nos trabalhos pesquisados, porém vários temas foram incorporados a partir da vivência desta pesquisadora no COMEV e na militância em fóruns, conselhos e coletivos em defesa da democracia e do direito à educação.

Assim, as questões consideradas de maior relevância foram incorporadas às selecionadas no último programa Pró-Conselhos para resultarem no projeto de formação proposto.

A Tabela 3 mostra os resultados do levantamento com o percentual de conselheiros que consideraram as referidas temáticas de importância muito alta ou alta.

Observando a Tabela 3, um tema que nos chama atenção é a temática de "Diversidade, gênero e orientação sexual" devido ao baixo percentual de conselheiros que o considerou importante. Somente 37,5% dos conselheiros consideraram essa temática muito importante, o que nos faz refletir sobre o contexto das políticas educacionais em que as diversidades e diferenças provocam resistências por parte de colegiados importantes de discussões das políticas públicas, o que não deveria ocorrer.

Tabela 3 – Classificação por opinião de importância das temáticas para compor as formações.

TEMAS PROPOSTOS	Muito alta %	Alta %
Concepção, Estrutura e Funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação	69,6	13
O financiamento da educação e o município - LOA, PPA, FUNDEB, Custo Aluno Qualidade	66,7	18,8
Democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão.	66,7	18,8
Conselho Municipal e as Políticas Públicas.	65,2	20,3
O papel dos conselhos e dos conselheiros	64,7	22,1
Democracia participativa e controle social	63,2	26,5
Planejamento e Educação: PNE, PEE, PME	60,9	23,2
Os princípios que norteiam a educação básica brasileira e as atribuições do Conselho Municipal de Educação	59,4	30,4
Orçamento público	58	29
Educação municipal, currículo e a BNCC, - Movimento de padronização do Currículo municipal. Privatização.	55,1	27,5
Profissionais da educação no município e condições de trabalho.	53,6	23,2
Direito à Educação	53,6	24,6
Transparência pública	53,6	34,8
Profissionais da educação	52,2	29
Orçamento participativo, transparência e controle social	44,9	34,8
Educação e diversidade	44,9	27,5
Sistema Nacional de Educação	43,5	34,8
Diversidade, gênero e orientação sexual.	37,7	27,5
Relação entre as esferas federal, estadual e municipal	36,2	43,5

Fonte: elaborada pela autora, levantamento realizado durante a pesquisa.

Isso remete ao crescimento da onda conservadora no Brasil e no Espírito Santo, organizada na direção de reprimir o debate sobre gênero na escola, sobretudo liderado pelos defensores do projeto "Escola sem partido". Além disso, esse baixo interesse nessa temática é compatível com o texto final do PNE (Lei nº 13.005/2016), quando foi ignorada qualquer menção à igualdade de gênero para formular políticas públicas em educação, sob o argumento de parlamentares de que essa discussão não deveria ser objeto de reflexão da escola (SILVA; ALVARENGA; AMORIM; FERREIRA, 2018).

Se por um lado a temática ligada à diversidade, gênero e orientação sexual aparece com baixo percentual de conselheiros que lhe atribuiu importância alta ou muito alta para ser estudada, por outro lado a temática "Democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão" aparece com 66,7% de conselheiros que assinalaram importância muito alta. Aparentemente o que se percebe é um desconhecimento em relação à extrema relação dos direitos humanos e da inclusão com as questões ligadas à diversidade, gênero e orientação sexual. O conceito de gênero se apresenta para denunciar que somos diferentes, mas diferença não deve ser

contraposta a desigualdade e sim a homogeneização. Igualdade deve ser oposta à desigualdade. "Nesse sentido, apesar de diferentes, não podemos transformar essas diferenças em desigualdades e impedir as pessoas de acessarem direitos sociais que todo ser humano tem, independentemente de sua condição social ou orientação sexual" (SILVA; ALVARENGA; AMORIM; FERREIRA, p. 617, 2018).

Outro tema com baixo percentual de conselheiros interessados em estudar é a "Relação entre as esferas federal, estadual e municipal" (apenas 36,2% consideraram de importância muito alta). Sabemos que as políticas públicas de educação são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática, ou pelo menos deveriam, medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos. Além de garantir a educação para todos também é função das políticas públicas avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. Elas são ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação. São propostas, estudadas e criadas a partir de leis que são votadas pelos membros do Poder Legislativo (deputados federais e estaduais, senadores e vereadores) em cada uma das esferas de governo: federal, estadual e municipal.

Dessa forma, é imprescindível que os Conselhos se apropriem desses programas ou projetos porque eles são a ponta e deles devem sair as normatizações necessárias à efetivação ou não dos mesmos. É tão imprescindível estudar as relações e os arranjos governamentais nas esferas federal, estadual e municipal que, sem essa compreensão, certamente outras temáticas (a exemplo do SNE e do acordo de colaboração), dificilmente poderão ser compreendidas. "São inegáveis as dificuldades inerentes à regulamentação da cooperação federativa e à instituição do SNE em decorrência dos múltiplos e complexos interesses em jogo ao longo da história da educação brasileira" (ARAÚJO, 2018, p. 922). Entretanto esse é um excelente exemplo de pauta formativa necessária aos conselhos porque, apesar de todas as dificuldades em se efetivar, continuam sendo bandeira de luta e de defesa irrestrita da comunidade educacional no Brasil.

A temática "Concepção, Estrutura e Funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação" foi considerada de alta importância pelo maior número de conselheiros (69,6%), o que demonstra uma busca por parte deles em estudar seu lócus de atuação. Durante as conversas com os conselheiros nas visitas percebemos em alguns conselhos falas que demonstravam pouco conhecimento a respeito das atribuições dos conselhos. Por outro lado, todos apresentaram algum tipo de dependência em relação às secretarias de educação para o seu

funcionamento, porém, isso não foi determinante para se considerar a temática de alta importância para ser estudada. Da mesma forma, o fato de considerar determinada temática de baixa importância a ser estudada nem sempre demonstra de fato, baixa importância. Pode ser impulsionada pela alienação e pelo desconhecimento da mesma e, portanto de sua importância.

6. PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

6.1 APRESENTAÇÃO

Esta é uma proposta de formação construída a partir da pesquisa intitulada “Os conselhos municipais de educação da Região Metropolitana da Grande Vitória: uma proposta de formação”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) na linha de "Docência e Gestão de Processos Educativos", da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Grupo de Pesquisa Gestão, Trabalho e avaliação Educacional - GETAE e está integrada ao Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes/CE/UFES. Trata-se da proposta de produto educacional com relevância social realizada a partir dos estudos com os conselhos da RMGV e do levantamento de dados extraídos dos formulários aplicados junto aos conselheiros.

Trata-se de investigação qualitativa e exploratória que utiliza técnicas de pesquisa documental e entrevistas com técnicos das secretarias e membros dos conselhos e fóruns municipais e estadual de educação. Nossa proposta buscou analisar os processos de formação para conselheiros (as) organizados pelos municípios da RMGV evidenciando a efetivação ou não da gestão democrática à luz de processos participativos e colaborativos, com base na pesquisa qualitativa. Participaram os conselhos municipais de educação dos municípios de Guarapari, Serra, Vitória, Vila Velha, Fundão, Cariacica e Viana. Foram realizadas visitas aos conselhos participantes, por meio das quais a pesquisa foi explicada e, numa construção coletiva pudemos aplicar os formulários e formular, a partir das demandas dos conselheiros, a proposta de formação com os temas sugeridos por eles.

A partir da resposta dos formulários, tivemos a oportunidade de selecionar os temas considerados por eles de maior importância a serem abordados no projeto de formação a ser ofertado. Selecionamos aqueles temas que, de acordo com a escala de Likert obtiveram importância alta e muito alta para os conselheiros. "Com frequência, os pesquisadores elaboram extensa relação de hipóteses e, depois de detida análise, descartam a maior parte delas" (GIL, 2008, p. 46). Assim, as questões consideradas de maior relevância para eles serão incorporadas às selecionadas no último programa Pró-Conselhos para resultarem no projeto de formação proposto.

Nessa proposta encaminhamos os eixos temáticos, as propostas de Leitura prévia para os encontros presenciais, sugestão de palestrantes pesquisadores dos referidos temas e carga horária prevista para o curso.

6.2 INTRODUÇÃO

Após analisar o programa Pró-conselhos, investigar junto aos setores de formação das secretarias e conversar com os conselheiros municipais de educação da RMGV, elaboramos de forma participativa esta proposta de formação de conselheiros. Percebemos que, como afirmado por Gohl (2007, p. 92):

Faltam cursos ou capacitação aos conselheiros de forma que a participação seja qualificada em termos, por exemplo, da elaboração e gestão das políticas públicas: não há parâmetros que fortaleçam a interlocução entre os representantes da sociedade civil com os representantes do governo.

Dessa forma, a presente proposta poderá contribuir para preencher também esta lacuna.

A proposta de um produto de relevância social surge a partir da necessidade de construir coletivamente e de forma colaborativa o programa de formação desejado. A construção da proposta a partir da aplicação dos questionários e das visitas aos conselhos nos levou a refletir o pensamento de Freire (1996, p. 26) no fomento à autonomia ao explicar que “isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos”. Assim, ao invés de elaborar uma proposta “para” conselheiros municipais de educação, decidimos elaborar “com” esses mesmos conselheiros. “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 26).

Utilizamos o Pró-conselhos como inspiração, pelo seu potencial qualificador e suas contribuições no âmbito da formação de conselheiros. Para Stival (2015, p. 27926):

O Curso de Extensão à Distância de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho, tem como objetivos: capacitar conselheiros municipais educação, bem como técnicos das Secretarias Municipais de Educação, especialmente dos Municípios que ainda não possuem Conselhos Municipais de Educação instituídos (...).

E isso acontece visando qualificar a atuação do conselheiro, de modo a tornar os conselhos locus de diálogo e mediação, entre o poder público e a sociedade.

Assim, o curso foi lançado numa perspectiva emancipatória, buscando qualificar a atuação dos conselheiros, de modo que a relevância social do papel de conselheiro fosse enfatizada, propondo mudanças sociais, políticas e educacionais. Gohl (2007, p.111) explica que:

Os conselheiros devem ter cursos de formação e atualização enquanto sujeitos políticos, que precisam ter como referência um modelo de participação social cidadão- com pluralidade e que respeite as diversidades culturais e as diferenças de raça, etnia, sexo, geração etc. respaldado um projeto emancipatório, que vislumbre mudanças na sociedade a médio e longo prazo, e não se circunscrevam às ações imediatistas da conjuntura; deve-se também criar algum tipo de pré-requisito mínimo para que um cidadão se torne um conselheiro, principalmente no que se refere ao entendimento do espaço que ele vai atuar, assim como um código de ética e posturas diante dos negócios públicos; deve-se ter uma forma de acompanhar as ações dos conselhos e de se revogar e destituir qualquer membro que cumpra suas funções durante seu mandato, portanto, o exercício dos conselhos deve ser passível de fiscalização e avaliação.

Propomos a criação de um programa de formação continuada de conselheiros da região metropolitana da grande Vitória, no âmbito municipal, de modo a contribuir com os conselhos e suas demandas, possibilitando também a interlocução de uns com os outros. "Com a participação democrática e vontade política, cada município encontrará o caminho mais adequado à sua realidade" (BORDIGNON, 2009, p.75).

Nossa proposta visa capacitar Conselheiros Municipais de Educação e/ou técnicos do quadro efetivo das Secretarias Municipais de Educação, visando a qualificar a atuação do Conselheiro em relação à atribuição do cargo, à legislação educacional, repasse e controle do uso das verbas da educação, matérias da legislação em pauta na atual conjuntura nacional, de modo a aprimorar o processo de formação dos Conselhos Municipais de Educação para que este se fortaleça enquanto locus de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade a fim de alcançar a gestão democrática e a qualidade social da educação pública.

6.3 METODOLOGIA DA PROPOSTA

Os resultados mostraram que 83,5% dos conselheiros que participaram da pesquisa não participaram da formação do Pró-Conselhos. A partir das respostas dos formulários aplicados durante a pesquisa, ficou constatado que a maioria dos conselheiros preferem estudar pela manhã (30,4%) e à tarde (27,5%) de forma presencial com parte do curso à distância (62,3%) e totalmente presencial (31,9%). Assim, elencamos os temas que obtiveram mais de 50% de importância muito alta para os conselheiros e elaboramos um quadro com os eixos contemplando os temas da última formação do programa Pró-Conselhos, os temas selecionados de alta importância dos formulários aplicados mais temas da atual conjuntura

política nacional.

O curso será ofertado em cinco encontros presenciais de 4 horas cada e 20 horas à distância, totalizando 40 horas. Para cada eixo será disponibilizado um texto base na plataforma online criada para leitura prévia dos participantes a fim de subsidiar os debates nos encontros presenciais. Na plataforma online ficarão disponíveis os textos para leitura prévia dos participantes, postagem dos relatórios referentes às leituras e atividades referentes aos encontros presenciais.

Os encontros presenciais contarão com no mínimo um moderador por eixo temático, que fará a explanação por um tempo previamente determinado e permitirá a participação por parte da plenária com perguntas e reflexões pertinentes ao tema abordado. Os encontros presenciais foram divididos em eixos conforme cronograma a seguir (Quadros 16 a 20).

Quadro 16 – Eixo 1 formulado para encontro presencial.

Eixo 1 - Concepção, Estrutura e Funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação
Ementa: A origem dos Conselhos. As concepções de conselhos de educação a partir da sociedade moderna. A formação da estrutura social brasileira, a cultura, a política, a economia e a legislação educacional e suas relações com os conselhos municipais de educação no contexto das mudanças conjunturais e estruturais da sociedade brasileira até a atualidade. As tendências educacionais e suas influências no contexto brasileiro. O processo de redemocratização e o papel político-social dos órgãos colegiados na formação da cidadania. A formação política do conselheiro.
Conteúdos presenciais: Os princípios que norteiam a educação básica brasileira e as atribuições do Conselho Municipal de Educação; O papel dos conselhos e dos conselheiros; Sistema Nacional de Educação.
Conteúdos em EAD: Funções do Conselho e suas articulações com as políticas públicas municipais, estaduais e federal.
Carga horária: 4 horas

Quadro 17 – Eixo 2 formulado para encontro presencial.

Eixo 2 - Os conselhos municipais de educação e as políticas públicas.
Ementa: Analisar o Sistema Nacional de Educação; Análise das condicionantes institucionais, políticas, sociais e culturais do desenvolvimento e da gestão social. A gestão democrática e a participação popular; Estudo de políticas públicas e a atuação dos conselhos na normatização.
Conteúdos presenciais: Planejamento e Educação: PNE, PEE, PME. Sistema Nacional de Educação.
Conteúdos em EAD: Legislação educacional brasileira
Carga horária: 4 horas

Quadro 18 – Eixo 3 formulado para encontro presencial.

Eixo 3 – Financiamento e profissionais da educação.
Ementa: As legislações de financiamento da educação no Brasil. o que é LOA, PPA, CAQ e CAQi, Conceitos; ambiente de trabalho e saúde; acidentes de trabalho; anamnese ocupacional; Desvio de função; o professor e o uso da voz.
Conteúdos presenciais: LOA, PPA, FUNDEB. Direito à Educação e o Custo Aluno Qualidade. Profissionais da educação no município e condições de trabalho.
Conteúdos em EAD: Profissionais da educação: formação, carreira, condições de trabalho.
Carga horária: 4 horas

Quadro 19 – Eixo 4 formulado para encontro presencial.

Eixo 4 - Educação municipal, currículo e a BNCC, Educação e diversidade.
Ementa: Movimento de padronização do Currículo municipal. Privatização. Diversidade, gênero e orientação sexual. Democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão.
Conteúdos presenciais: Movimento de padronização do Currículo municipal. Privatização. Diversidade, gênero e orientação sexual. Democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão.
Conteúdos em EAD: Os movimentos de extrema direita. Escola sem partido, questão de gênero.
Carga horária: 4 horas

Quadro 20 – Eixo 5 formulado para encontro presencial.

Eixo 5 Democracia participativa e controle social
Ementa: Os processos de decisão e gestão como dimensões indissociáveis da Política Social. Princípios e conceitos básicos da gestão social e do orçamento público. Tendências da gestão da política social no Brasil contemporâneo e seus impactos na constituição da esfera pública. Emergência de novos sujeitos e a instituição de mecanismos democráticos de gestão social (o sistema de poder local, aparelhos, equipamentos e mediações. Municipalização, regionalização). Gestão democrática direta e indireta e a articulação com movimentos populares, partidos políticos e sindicatos. Principais entraves institucionais e políticos à gestão democrática da Política Social.
Conteúdos presenciais: Transparência pública Orçamento público.
Conteúdos em EAD: Movimentos sociais e controle social
Carga horária: 4 horas

Para contemplar as 20 horas não presenciais os cursistas deverão fazer a leitura dos textos do conteúdo à distância e postar na plataforma o resumo com no mínimo 20 linhas até a data pré estabelecida para a postagem. Os textos deverão estar disponibilizados na plataforma.

6.4 OBJETIVOS

Capacitar Conselheiros Municipais de Educação e/ou técnicos do quadro efetivo das Secretarias Municipais de Educação, visando a qualificar a atuação do Conselheiro em relação à atribuição do cargo de conselheiro, à legislação educacional, repasse e controle do uso das verbas da educação, matérias da legislação em pauta na atual conjuntura nacional, de modo a aprimorar o processo de formação dos Conselhos Municipais de Educação para que este se fortaleça enquanto lócus de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade a fim de alcançar a gestão democrática e a qualidade social da educação pública. Assim, a formação proposta se propõe possibilitar:

- Dar mais efetividade às ações dos conselhos;
- Permitir uma atuação eficaz e eficiente da função de conselheiro em conformidade com as legislações pertinentes ao controle democrático e à transparência nos procedimentos e condutas;
- Fazer o controle social com mais eficiência;
- Promover um maior fortalecimento dos conselhos;
- Dar condições técnicas aos conselheiros para fiscalizar/acompanhar a gestão pública, elevando a qualidade de intervenção dos conselhos;
- Fortalecer o princípio da Gestão Democrática, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

6.5 JUSTIFICATIVA

Esse projeto visa ofertar um programa de formação continuada para conselheiros da região metropolitana da grande Vitória, no âmbito municipal, de modo a contribuir com os conselhos e suas demandas, possibilitando também a interlocução de uns com os outros. A formação proposta possibilitará dar mais efetividade às ações dos conselhos, permitindo uma atuação eficaz e eficiente da função de conselheiro em conformidade com as legislações pertinentes ao controle democrático e à transparência nos procedimentos e condutas.

Esta formação é componente de pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFES e realizada em parceria com o Lagebes-UFES. Utilizamos o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselhos como inspiração pelo seu potencial qualificador e suas contribuições no âmbito da formação de conselheiros. Esse programa foi implementado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação - MEC em 2003 e é o desdobramento de uma das diretrizes do Plano de Educação colocado em prática a partir da primeira

gestão desse governo. Pensado numa perspectiva de fortalecimento e participação social por parte dos conselhos, objetivou incentivar e qualificar essa participação nos processos decisórios da gestão e uma melhor ação dos conselheiros na gestão das políticas educacionais.

No que se refere ao exercício da função de conselheiros(as), parte importante de nossa pesquisa e objeto de nossa análise, nos implicamos com um estudo dos processos de formação em vários âmbitos da educação, uma vez que esta vem sofrendo severos ataques, sobretudo no que se refere às tentativas de cerceamento do pensamento crítico.

A atual conjuntura política nacional vivencia uma ofensiva conservadora que tenta adentrar nos currículos das escolas a exemplo do projeto de lei PL 7180/2014 - "Escola sem partido", que altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, exigindo uma maior compreensão a respeito do que possa estar por trás de projetos como este. Somente mediante processos formativos contínuos, educadores, estudantes, gestores, pais, membros de conselhos e todos os envolvidos nos processos educacionais poderão dar conta da complexidade dos mesmos. Além de matérias como essa, que emergem da conjuntura política com vistas à implementação de um novo projeto de nação e inicia seu curso por meio da educação, muitos outros temas chegam aos conselhos e necessitam parecer técnico que exige formação.

A pesquisa evidenciou lacunas no que se refere à formação de conselheiros municipais de educação no âmbito institucional, mostrando que a autoformação predomina entre os conselheiros. Por não haver uma aproximação entre os conselhos tanto no âmbito estadual quanto da RMGV, propomos uma parceria da universidade sob a coordenação do Lagebes com esses municípios no sentido de reaproximá-los e avançarmos na formação sobre assuntos que interessem a todos os conselhos e possibilite maior diálogo entre eles.

6.6 PÚBLICO/VAGAS

O público-alvo são Conselheiros Municipais de Educação da RMGV, técnicos pertencentes ao quadro das Secretarias de Educação dos Municípios da RMGV, trabalhadores da educação em efetivo exercício e corpo técnico dos conselhos.

Serão disponibilizadas 70 vagas sendo inicialmente ofertadas por meio de inscrição eletrônica prévia aos membros dos conselhos municipais de educação da RMGV. Após encerrado o período de inscrição destes, as vagas remanescentes serão abertas aos demais trabalhadores da educação destes municípios em efetivo exercício.

6.7 INSCRIÇÃO

A pré-inscrição deverá ser realizada através de e-mail a ser cadastrado com esta finalidade, onde deverá ser preenchida uma ficha de inscrição (Quadro 21).

Quadro 21 – Ficha de inscrição para a formação.

NOME		TITULAR ()	
		SUPLENTE ()	
CONSELHEIRO (A) () NÃO CONSELHEIRO(A) ()			
MUNICÍPIO:			
TELEFONE:		RG	CPF
EMAIL	NOME DO CONSELHO		
Quantidade de Conselheiros: _____ Titulares e _____ Suplentes			
Segmento que representa: <input type="checkbox"/> Poder Executivo ou Órgãos Executivos <input type="checkbox"/> Professores () Diretores () Sindicatos <input type="checkbox"/> Sociedade Civil <input type="checkbox"/> Escola Privada <input type="checkbox"/> Pais <input type="checkbox"/> Servidores <input type="checkbox"/> Outro Qual? _____			
Função no Conselho:			
Telefone do conselho: () _____		Email do conselho:	

Fonte: elaborada pela autora.

Os cursistas que concluírem o curso com aproveitamento de 70% receberão certificado de conclusão do curso de formação emitido pelo Laboratório de Gestão da educação Básica - Lagebes/UFES.

6.8 REFERÊNCIAS PROPOSTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS EIXOS

Abaixo relacionamos as referências recomendadas para o desenvolvimento dos eixos durante as formações com os conselheiros.

1. ABICALIL. Carlos Augusto. (Org.) **SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA**. Brasília. 2014.
2. ABICALIL. Carlos Augusto. **O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014.
3. ARAÚJO. Gilda Cardoso. **A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil**. Educação e pesquisa. São Paulo. v. 36, n.1, p. 389-402, jan/abr. 2010.
4. BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
5. BORDIGNON, Genuíno. **O Planejamento Educacional no Brasil**. Brasília: MEC/FNE (colaboração de Arlindo Queiroz e Lêda Gomes). 2011.
6. CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007
7. CASSINI S. A; ARAUJO, G.C. As concepções de educação como serviço, direito e bem publico: contribuições para a defesa da escola publica como garantia do direito a educação. In: OLIVEIRA, E.A.M; SILVA, I.M; LIMA, M. Política educacional e gestão da escola básica: perspectivas. São Carlos: Pedro e João, 2014 p. 9-27
8. FRIGOTTO. Gaudêncio; CIAVATTA Maria. **EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: SUBORDINAÇÃO ATIVA E CONSENTIDA À LÓGICA DO MERCADO**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 93.
9. GOHL, M. G. M. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**-8a edição. 3a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. v. 1000. 128p .
10. GOHN. Maria da Glória. **Conselhos gestores e gestão pública**. Ciências Sociais Unisinos 42(1):5-11, jan/abr 2006.

11. GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
12. DAVIES. Nícolás. **FUNDEB: A REDENÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA?** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.
13. Bibliografia obrigatória: 4.1 ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade de uma Base Nacional Comum. Revista e-curriculum. São Paulo. 2014.
14. FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. Rio de Janeiro UERJ, LPP, 2017. 144 p.
15. FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado**. Sorocaba/SP. v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017.
16. FERREIRA. Eliza Bartolozzi. **Federalismo e planejamento educacional no exercício do PAR**. Cadernos de Pesquisa. vol.44 n.153 São Paulo Jul/Sept. 2014.
17. GOHN. Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
18. LIMA Licínio C. **Democratização da escola, participação comunitária e cidadania crítica**. In: Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
19. MACHADO. Denise, Lenise. **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO- FUNDEB: UMA ANÁLISE SOBRE OS INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO**. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Educere. 9284 - 9295.
20. OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.92, pp.753-775.

21. PINTO, José Marcelino de Rezende. **A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo.** Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.877-897.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação empreendida que teve como objeto de análise os processos e as demandas de formação para conselheiros (as) organizados pelos municípios da RMGV em especial após aprovação dos planos municipais de educação para o decênio de 2015 a 2025 buscou focar a atenção sobre a análise com verificação de possíveis processos formativos, mapeando a sua construção e refletindo sobre a formação numa perspectiva democrática. Sob essa ótica, o trabalho evidencia que os sujeitos que participam diretamente da gestão da política, são também gestores públicos.

Observando o contexto de participação e atuação dos conselheiros percebe-se que o gestor público está inserido no contexto da formação do sujeito democrático. Contudo, percebemos no percurso da pesquisa que a formação é precária e não somente por não acontecer, mas também por não haver a conscientização política necessária à compreensão da pertinência dessa ação junto aos conselhos. Não vislumbramos nenhuma ação intitucional ou formal efetiva voltada para a formação dos conselheiros vinculada às estratégias dos Planos Municipais de Educação, apesar de esboçarem grande desejo.

Percebe-se que os conselheiros realizam autoformação por meio de estudos e pesquisas pertinentes às matérias, audiências públicas, reuniões e debates, elaboração de moções e notas, de forma autodidata enquanto conselheiros e participantes dos processos dos conselhos. Porém, essa formação, apesar de não ser organizada do ponto de vista institucional, proporciona aos conselheiros acúmulo formativo tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo. Importante destacarmos o apoio da Universidade Federal do Espírito Santo por meio do Lagebes aos municípios, no sentido de estabelecer parcerias a fim de contribuir com os processos formativos dos conselhos com palestras, visitas e debates que têm favorecido o entendimento de muitas matérias ligadas à normatização das políticas públicas que surgem tanto no âmbito nacional quanto local.

As ações organizadas e elaboradas com fins específicos de formação dos conselheiros, em especial cursos como o Pró-Conselhos e a previsibilidade das estratégias das metas dos PMEs ligadas à efetivação da gestão democrática não foram localizadas.

O perfil dos conselheiros apontado na pesquisa revelou que em geral não receberam

formação para as atribuições do cargo e desempenho de suas funções, sendo que a maioria desconhece o programa Pró-conselhos ou não participou, contudo demonstraram grande interesse em capacitação similar ou equivalente para qualificar sua atuação. Os conselheiros participantes da pesquisa, em sua maioria possuem menos de 3 anos de atuação nos conselhos e apresentaram um perfil que necessita de formação inicial e continuada para o exercício da função. Apesar da maioria dos conselheiros participantes da pesquisa possuir pós-graduação, compreendem que a formação específica para o exercício da função de conselheiro municipal de educação é imprescindível.

Durante o levantamento dos temas para a elaboração da proposta de formação, verificamos pouco interesse nas temáticas ligadas às questões de gênero e diversidade, demonstrando um perfil conservador em relação às discussões sobre valorização da vida e dos direitos humanos, presentes na agenda educacional da atual conjuntura política do Brasil.

O fato dos conselheiros terem dificuldades com questões mais operacionais, ligadas às suas atribuições, demonstra que necessitam trabalhar nos conselhos com maior autonomia, entendendo que na tradição dos conselhos, a autoformação muitas vezes não é completa, apresentando lacunas que necessitam ser preenchidas. Devido à complexidade das temáticas que a atual agenda governamental tenta implementar, a exemplo do programa “Escola sem partido”, se torna secundário a apropriação por parte deles dessas temáticas. Nesse sentido a formação institucional seria imprescindível porque nela estariam prescritos os pressupostos e fundamentos cruciais à compreensão tanto das temáticas de operacionalização dos conselheiros, quanto das ligadas aos direitos humanos e diversidade.

Precisamos deixar registrado que o segmento mais atuante e participativo nos conselhos é o poder executivo, que demonstra preocupação e interesse em acompanhar as atividades dos conselhos, o que não favorece as disputas da sociedade com o governo. A representação desse segmento não é maior em quantidade de assentos em relação aos demais, porém, é o que durante a pesquisa apresentou mais assiduidade nas sessões plenárias. Assim, podemos concluir que o poder executivo é atuante na defesa de seus interesses e a formação poderia contribuir com a conscientização por parte dos conselheiros no sentido de que os conselhos possam de fato expressar a voz da sociedade no controle social.

Ficou evidente que, após a aprovação dos planos municipais de educação em 2015 pelas câmaras municipais da RMGV, as estratégias de formação de conselheiros previstas não foram cumpridas, o que demonstra ausência de comprometimento dos gestores municipais com a efetivação da gestão democrática.

Considero como fundamentais ações que efetivem uma política de formação de conselheiros municipais de educação para a garantia da gestão democrática no âmbito dos conselhos municipais de educação. Entretanto, se faz imprescindível destacar que essa política traz elementos que vão à contramão tanto da tradição político-administrativa das instituições públicas brasileiras, marcadas pelo centralismo e o clientelismo, quanto da atual conjuntura mundial de gestão de políticas públicas orientadas, em muitos aspectos, pelo modelo global do gerencialismo público.

Observamos que a formação continuada é parte do ofício de conselheiro, sobretudo devido às constantes transformações sofridas pela política brasileira nos últimos anos, que modifica a política pública educacional com projetos de Governo e não de Estado, necessariamente normatizados pelos Conselhos. Desta forma, os sujeitos, conselheiros ou não que participam da gestão da política educacional, não podem estar alheios à luta pela ampliação do direito à educação e à construção da cidadania na sociedade.

Convém lembrar que a pesquisa foi permeada por dois pressupostos concebidos como entraves para a gestão democrática da educação e daí para a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino, quais sejam: práticas herdadas do Estado patrimonialistas constantemente reativadas na gestão pública; e os ataques sofridos pela democracia nos últimos tempos, sobretudo no atual governo.

Isso nos levou a constatar que os segmentos representados nos conselhos municipais de educação se enredam em disputas de poder e, de tal forma, que terminam por dificultar o estabelecimento dos mesmos como espaços e instrumentos da gestão democrática dos sistemas municipais de ensino. Além disso, a investigação indicou que o fortalecimento ou não da gestão democrática está diretamente relacionado à arena de disputas que foi se constituindo ao longo da história das políticas educacionais no Brasil.

Pode-se dizer que existe, na esfera pública, um campo de forças historicamente demarcado e constituído por associações da sociedade civil, cujo papel tem sido fundamental nos embates e lutas pela gestão democrática da educação no Brasil. Entretanto, nos dois últimos governos esses embates e lutas não têm sido feitos em prol de novas conquistas, mas sim pela

manutenção de direitos arduamente adquiridos, pelas liberdades individuais e pela democracia.

No que se refere ao papel fundamental do Estado na formação de identidades sociais na construção da cidadania nacional, é preciso lembrar o fato de que a organização do Estado brasileiro se deu sob uma tradição que cultua uma gestão pública do tipo patrimonialista de cunho autoritária e clientelista, formando identidades sociais permeadas por esses valores. Levando-se em conta esse aspecto, a formação para uma identidade democrática tal como é a proposta do Pró-conselhos e a que propomos vinculada a uma ação do Estado tem sido historicamente negada em função da arena de disputas existente e dos diversos interesses alheios às lutas populares e sociais.

Com base no momento histórico em que essa dissertação é defendida posso concluir que o fortalecimento e a efetivação da gestão democrática não se fazem com cortes, sucateamento e invisibilidade. Ao contrário: em um país que ainda não construiu um Sistema Nacional de Ensino e é detentor de uma das maiores desigualdades de distribuição de riqueza e renda do mundo, o direito à educação a todos, à transparência nos processos decisórios, ao controle social, se faz importante para a reversão da tessitura social vigente. Assim, precisamos resistir em prol da construção de processos emancipatórios nas políticas educacionais.

A ofensiva conservadora, instalada no Brasil pós-golpe, reintroduziu o moralismo e o conservadorismo de forma aprimorada, associados ao pseudocombate à corrupção, originado na privatização do público pelo privado, com o apoio de forças fundamentalistas nas casas legislativas de todo o país, estabelecendo uma agenda que fortalece as desigualdades, a meritocracia, a exclusão e dissemina o ódio. Entretanto essa pesquisa revela a necessidade de uma união de forças contrárias que faça frente aos desmontes e retrocessos estabelecidos.

Assim, ficou evidente a necessidade de formação institucional para os conselhos municipais de educação no vácuo de programas como o Pró-conselhos e na ausência do cumprimento das estratégias que se referem à perspectiva de efetivação da gestão democrática nos PMES.

Considerando que temos um PNE vigente e pulsante, garantidor de direitos e que necessita se efetivar, acredito na possibilidade de superação da conjuntura vigente em prol de novos caminhos e construções onde possamos, por meio da união de forças, defender esse importante instrumento na luta pelo direito à educação no Brasil.

Espero que novas pesquisas sejam realizadas considerando o conjunto dos conselhos da RMGV e a possibilidade de diálogo e ações conjuntas entre esses conselhos. O futuro será

muito difícil, e a tarefa principal dos conselhos na conjuntura é unir forças, com a máxima solidariedade possível, para barrar a nova normalidade e, em contra-ataque, acumular forças para se manter atuante e militante das legislações educacionais, da constituição federal e da democracia no Brasil.

8 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T., CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

AGUIAR, M.A.; DOURADO, L.F. Orgs. [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, M.A.S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar em Revista**, Curitiba. p. 129 - 144. 2008.

ALVES, A.V.V. **Fortalecimento dos Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

ARAÚJO, G.C. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p. 389-402, jan./abr. 2010.

_____. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, Abr. 2011.

_____. Federalismo cooperativo e educação no Brasil: 30 Anos de omissões e ambivalências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p.908-927, out./dez, 2018.

ARAÚJO, R.D.; SOBRAL, K.M.; AYRES N. O conservadorismo e seus rebatimentos na educação brasileira. **Marx e o Marxismo**, v.6, n.10, jan/jun 2018.

ARCANCHY, H. **Cresce em 30% número de conselhos municipais de educação**. Brasília, Portal MEC, 2006. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2006.

ARENDT, H. **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. 1979.

BANDEIRA, L. M. **Formação a Distância para Conselheiros de Alimentação Escolar: elaboração, aplicação e avaliação.** 01/08/2012 168 f. Mestrado em Nutrição Humana. Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, BRASÍLIA. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UnB.

BARROCO, M.L.S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BASÍLIO, A.L. Qual o impacto da suspensão das bolsas da Capes por Bolsonaro? **Carta Capital**. 9 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/qual-o-impacto-da-suspensao-das-bolsas-da-capes-por-bolsonaro>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

BATISTA, Neusa Chaves. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. A Política Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação: Um Estudo do Programa Pró- Conselho. **26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE**. Recife, 2013.

_____. Participação em conselhos escolares: da resistência ao gerencialismo rumo à justiça escolar. **Revista Foro de Educación**, v. 16, n. 25, jul./dez. 2018, p. 207-223.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia (uma defesa das regras do jogo)**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 171 p.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994. 336p.

BORDALO, R. **Os órgãos colegiados no direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Saraiva. 2016.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Elaboração. Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004. 59 p.

_____. **O Planejamento Educacional no Brasil**. (Colaboração de Arlindo Queiroz e Lêda Gomes). Brasília: MEC/FNE, 2011.

BORDIGNON, G; PEREIRA, A.P. **Perfil dos conselhos municipais de educação 2007**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 95 p.

BOVERO, M. **Contra o governo dos piores: Uma gramática da democracia**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Conselho Nacional de Educação – Histórico**. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em 13 out. 2018.

BRASIL, 2005. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Secretaria de Editoração e publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília.

Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2018.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29. n.105. Set./Dez.2008.

_____. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.

BUENO, D. **Conselhos Municipais de Educação na instituição dos sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CALLEGARI, C. O projeto é o desmonte da Educação Pública. **Carta Capital**. 15 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica>>. Acesso em: 16 de mai. 2019.

CARNEIRO, F. D. **Investimentos Evangélicos em Psicologia no Brasil: a Psicologia no Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil na segunda metade do século XX'** 05/05/2017 152 f. Doutorado em Psicologia Social. Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: btd/uerj.

CARVALHO, C.. **Assistência Social, Sociedade Civil, Gestão Democrática e Participativa: desafios e possibilidades no controle social da política municipal de assistência social de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário UNA. Belo Horizonte. 2013.

CARVALHO, I. Metade das universidades federais terão cortes acima de 30% no orçamento. **Jornal Brasil de Fato**. 17 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/17/metade-das-universidades-federais-terao-cortes-acima-de-30-no-orcamento>>. Acesso em: 18 de mai. 2019.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLANI, D.A.R. **Gestão Democrática: A Participação e o protagonismo dos Conselhos Mirins na cidade de Santo André**. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais). Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza (Unicid, Tatuapé).

CONCEIÇÃO, M. V. **Constituição e função do Conselho Escolar na gestão democrática**. 2007, 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2007.

CONSOLE, L. Como a associação liderada pela irmã de Paulo Guedes se beneficia de cortes no ensino. **Jornal Brasil de Fato**. 09 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/09/como-a-associacao-liderada-pela-irma-de-paulo-guedes-se-beneficia-de-cortes-no-ensino>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

COSTA, Maria Conceição Oliveira et al. **O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência.** *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2007, vol.12, n.5, pp.1129-1141. ISSN 1413-8123.

COSTA, O.; VIAPIANA, T. **A ameaça totalitária.** Revista Isto é. 17 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://istoe.com.br/a-ameaca-totalitaria>>. Acesso em: 05 mai.2019.

CURY, C.R.J. Perspectivas da Educação Brasileira e a LDB. In: VIII Encontro Nacional metodista de Educadores, n. 12. **Revista do Congeime**, 1998.

_____. Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144. Set./Dez. 2011.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (2005). Pauta da conjuntura educacional. **Ação Educativa**, Boletim Ebulição n.16. Disponível em <www.controlesocial.org.br/boletim/ebul16>. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Goiânia, v.22, n.1, p. 1-184, jan/jun, 2006.

DELGADO, L.A.N. Cidadania, Democracia e Direitos Sociais: Impasses e Desafios em um Século de História no Brasil. **RDRST**, Brasília, V. 2, n. 2, 2016, p 36-67, jul-dez/2016.

DOURADO, L. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

DUTRA, G.S. **Participação do Conselho Escolar em processos decisórios de escolas municipais.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário Uma, Belo Horizonte, 2015.

FARENZENA, Nalú (2006). **A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira.** Porto Alegre. Editora da UFGRS.

FERNANDES, M.D.E. **Projetos em Disputa na Política Educacional Brasileira: A Gestão Democrática da Educação.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2017.

FORDE, G.H.A. **“Vozes Negras” na História da Educação: Racismo, Educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002).** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. 257f.

FRANCO, D.S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. **Pro-posições**, Campinas, v. 25, n. 3., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREITAS, L.C. 2019. Cortes na educação: um governo "Fake"? **Blog do Freitas**. 15 de maio de 2019. Disponível em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/15/cortes-na-educacao-um-governo-fake/>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

FRIGOTTO, Daudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADOTTI, M.; TORRES, C.A. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989 - 1991). In: FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M.G. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 8a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 128p.

GOHN, M.G. Abordagens Teóricas no Estudo dos Movimentos Sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, Set./Dez., 2008.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. v.13, n.2, p.20-31, maio/ago, 2004.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio/ago. 2011.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. 2000. O papel dos conselhos gestores na gestão urbana. In: TORRES, A.C.R. (Orgs). **Repensando la experiencia urbana de América Latina: cuestiones, conceptos y valores**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor. p. 175 – 201.

GOMES, A.V.A. Gestão Democrática no Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Plano Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/21659>> Acesso em: 10 jan. 2019.

GOMES, G.S. **Gestão Democrática e Aprendizagem Organizacional na Formação do Conselho Municipal de Educação De Arara**. 2014. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes). Universidade Federal da Paraíba, 2014. Biblioteca Central/UFPB.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERMIDA, J.F. Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): Duas Propostas, Duas Concepções. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”. 2012. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil em Síntese – Espírito Santo – Vitória**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>>. Acesso em 20 out. 2018.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J.C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LEHER, R. O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado. In: SCHEINVAR, E; ALGEBAIL, E. (Orgs.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIMA, G.C. **A dimensão educativa do processo de participação popular na gestão pública local**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB/Biblioteca Setorial do CE.

LIMA, N.P. **O Conselho Municipal de Educação de São Luís/MA: Composição, Percepções e Ações Práticas na Gestão Municipal**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2017.

LIMA, L.C. A Gestão Democrática das Escolas: do Autogoverno à Ascensão de uma Pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n 129, p. 1067-1083, out/dez 2014.

_____. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.12, n.2, p.82-88, maio/agosto 2008.

MACHADO, C.M.F. **Atuação dos Conselheiros Escolares na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS: em pauta o fortalecimento da Gestão Democrática**. 2018. 146 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16222>> Acesso em: 11 abr. 2018.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MARTINS, A.M. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 195-206, Jun.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a03.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

MARQUES, L.R. Formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 121, p.1175-1194, Dez. 2012.

MARQUES, V.T. **Conselhos Municipais de Educação e Democracia**: relações entre o estado e a sociedade nos conselhos municipais de educação de Sergipe. 2009. 312f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12152>> Acesso em 14 out. 2018.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. O Social no Governo Lula: a construção de um novo populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal. **Revista de Economia Política**, v. 26, n.1 (101), p. 58-74 jan./mar. 2006.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MENDONÇA. E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.

MOURA, E.S. A Construção da Ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções. In: **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED – 2013**, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05_3246_texto.pdf> Acesso em 6 set. 2018.

MORAIS, M.S. **A Perspectiva Dialógica da Educação na Proposta Curricular da EJA na Rede Municipal do Recife**. 2013.154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13125>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

MORAES, C.S.V.; XIMENES, S.B. Políticas Educacionais e a Resistência Estudantil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.37, n.137, Out./Dez. 2016.

NASCIMENTO, ALINE DE SOUSA. **Efeitos de treinamentos no desempenho de gestores: O caso das cooperativas de crédito.** 23/02/2018 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações - PSTO). Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: BCE.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NUNES, Marcela Riccomi; PHILIPPI JR, Arlindo e FERNANDES, Valdir. **A Atuação de conselhos do meio ambiente na gestão ambiental local**. *Saude soc.* [online]. 2012, vol.21, suppl.3, pp.48-60. ISSN 0104-1290.

Nunes, Marcela Riccomi. **Conselho do meio ambiente, Gestão ambiental local, Políticas públicas ambientais'** 01/08/2010 158 f. Mestrado em Saúde Pública. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: SIBI FSP-USP.

OLIVEIRA, N. K. **FORMAÇÃO DE CONSELHEIRO PARA O CONTROLE SOCIAL NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE – CEARÁ'** 01/11/2011 196 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.

OLIVEIRA, D.A. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, E.A.M. **A instituição escolar e a comunicação constituída no sistema educacional: uma mediação dialógica.** 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. 2006.

OLIVEIRA, E.A.M.; CAMPOS, C.B.O.M.; SANTOS, G.M.R.O.; A Formação de Conselheiros e Gestores nos Planos Municipais de Educação da Região Metropolitana Da Grande Vitória/ES. In: **XI Seminário Regional Sudeste da ANPAE e XI Encontro Regional Sudeste da ANFOPE - Política, Gestão e Formação de Professores: (Contra) Reformas e Resistência**, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, I.H.O. **Conselho Municipal de educação de Ponta Grossa: aspectos históricos, funções e contribuições.** 2008. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. PR. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1253>>. Acesso em: 3 out. 2018.

OLIVEIRA, ELOY MACCHIUTE DE. **Comunidades de Prática na Formação de Conselheiros de Saúde: O que Conselheiros de Saúde da região Sudeste pensam sobre capacitação'** 01/12/2011 81 f. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) Instituição de Ensino: Universidade do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ/CEH

OLIVEIRA, O.F. **O Conselho Municipal de Educação no Brasil: práticas políticas e deliberação pública em Nova Iguaçu.** 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, R.T.C. **A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996.** In: Do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Anais Eletrônicos.** UNICAMP, Campinas, 1997.

PAIVA, F.M. Escola Sem Partido e Devaneios do Ministro: Educação chega à demência. **Carta Capital.** 20 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/escola-sem-partido-e-devaneios-do-ministro-educacao-chega-a-demencia/>>. Acesso em: 05/04/2019.

PEIXOTO, E.M. **A atuação do legislativo municipal no processo de deliberação das**

políticas públicas para a educação: “Em discussão”. “Encerrada a discussão”. “Chamada para votação”. 2015. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=9489>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

PEIXOTO. E.M. **Políticas de Educação profissional e Tecnológica:** a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET - MG. 2009. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós - graduação em Educação, Universidade de Brasília - UNB.

PORTO, M.I.R. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares:** fortalecimento de quem? 2014. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

PRÓ-CONSELHO, 2004. Ministério da Educação – Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-conselho/publicacoes>> Acesso em 19 dez. 2018.

PUTTI, Alexandre. Saiba quem é o novo ministro da educação escolhido por Bolsonaro. **Revista Carta Capital.** 8 abr. 2019. Disponível em: <<https://dev.cartacapital.com.br/politica/saiba-quem-e-o-novo-ministro-da-educacao-escolhido-por-bolsonaro>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

RESENDE. M.F.B. **FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS DE SAÚDE NO BRASIL: Estudo de caso sobre a experiência do Conselho Municipal de Saúde de Volta Redonda, no período de 2005 a 2012.** 119f. Dissertação (mestrado Profissional em Saúde) - Escola Politécnica Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro. 2013

ROSSI, P; DWECK, E. Impactos do Novo regime Fiscal na saúde e educação. **Caderno Saúde Pública,** v.32, n.12. Espaço temático: Austeridade fiscal, direitos e saúde. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v32n12/1678-4464-csp-32-12-e00194316.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

SANTOS, Iraci dos; LOPES, Maria Goretti David e SILVA, Maria Therezinha Nóbrega da. **Revista Brasileira de Enfermagem: uma história de resistência.** *Rev. bras. enferm.* [online]. 1998, vol.51, n.2, pp.305-320. ISSN 0034-7167.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Documento: **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular.** Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/ 1989.

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M.J; GOUVÊA, M.C.S. (Org.). **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEVERINO, A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

SAVIANI. **Escola e Democracia.** Prefácio à 30ª Edição. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SEVILLA, G.; SEFFNER, F. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2017.

SILVA, Claudio Valdivino e; SILVA, Diego Ferreira Lima e SOUZA, Elza Maria de. **A participação da sociedade civil na democratização do setor de saúde no Brasil**. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2013, vol.37, n.2, pp.254-259. ISSN 0100-5502.

SILVA, E.M.; ALVARENGA, E.; AMORIM, F.L.A.; FERREIRA, E.B. A "**Ideologia de Gênero**" e a "**Escola Sem Partido**": **Faces de uma mesma moeda em Ações Políticas Conservadoras no Brasil e no Espírito Santo**. **Inter-Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p. 615-631, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.48847>>. Acesso em: 1 out. 2018.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, A.L.; SOUZA, M.A. **Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil: disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018**. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 7-23, jul./dez.2018. ISSN: 2447-4223.

SOUZA, Cezarina Maria Nobre e HELLER, Léo. **O controle social em saneamento e em saúde: análise comparativa com base nos marcos legais federais brasileiros**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2019, vol.24, n.1, pp.285-294. ISSN 1413-8123.

SOUZA, S.Z; OLIVEIRA, R.P.. O federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R.P; SANTANA, W. (Orgs). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir as diversidades. Brasília. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2010. p. 13-35.

STÊNICO, J.A.G.; PAES, M.S.P. Paulo Freire e os movimentos sociais: uma análise da conjuntura brasileira. **Revista Educación**, v.. XXVI, n.50, p. 47-61, mar. 2017.

STIVAL, M.C.E.E. Formação de Conselheiros Municipais de Educação do Estado do Paraná: Acompanhamento e Avaliação. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. PUC-Paraná. 2015. P.27922-27933. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16372_10674.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018. ISSN 2176-1396.2015.

VELOSO, L.; CRAVEIRO, D.; RUFINO, I. Participação da comunidade educativa na gestão escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38. n. 4. Out./Dez. 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/ep510.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, integrante do Conselho Municipal de Educação de _____, RG: _____, CPF: _____ declaro estar ciente de minha participação voluntária na aplicação de instrumentos de pesquisa científica desenvolvida pela pesquisadora Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos e orientada pelo pesquisador Prof. Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira, no âmbito do programa de mestrado profissional em educação da UFES intitulada: "A formação de conselheiros municipais de educação da região metropolitana da grande Vitória/ES".

A pesquisa se propõe a discutir proposta de formação de conselheiros, em conformidade com as legislações pertinentes ao controle democrático e à transparência nos procedimentos e condutas.

Fui alertado/a de que, participando da pesquisa poderei contribuir com o levantamento de dados necessários à Capacitar Conselheiros Municipais de Educação e/ou técnicos do quadro efetivo das Secretarias Municipais de Educação, de modo a aprimorar o processo de formação dos Conselhos Municipais de Educação para que este se fortaleça enquanto locus de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a orientanda Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos e o Professor orientador Dr. Eduardo Augusto Moscon Oliveira do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da universidade federal do Espírito Santo. Com eles poderei manter contato pelo telefone (27) 4009 - 7777, (27) 99740-11570.

Autorizo a utilização das informações coletadas por meio de registros em diário de bordo, gravação de áudio e vídeo, entrevistas e observações, desde que sua divulgação seja por nome fictício, a fim de resguardar o sigilo necessário. Não haverá identificação em nenhum tipo de publicação, escrita ou não. Assim, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Cidade de _____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura/ Conselheiro/a

Assinatura/ Pesquisadora

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)**

CARTA CONVITE

Proposta de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação da Região Metropolitana da Grande Vitória

Prezad@s Presidente,

É com grande satisfação que convidamos os nobres conselheir@s deste egrégio conselho a participarem da pesquisa em andamento que se propõe a ofertar um programa de formação continuada para conselheiros da região metropolitana da grande Vitória, no âmbito municipal, de modo a contribuir com os conselhos e suas demandas, possibilitando também a interlocução de uns com os outros. O programa intitulado: "Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação da Região Metropolitana da Grande Vitória", tem o objetivo de capacitar Conselheiros Municipais de Educação, visando a qualificar a atuação do Conselheiro

Esta formação é componente de pesquisa no âmbito do mestrado profissional em educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e realizada em parceria com o Laboratório de Gestão da Educação Básica - Lagebes/UFES.

Por fim gostaríamos de salientar a importância da participação de cada indivíduo neste espaço. Contamos com a sua presença.

Charla Babosa de Oliveira Macedo de Campos
Estudante do Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE/UFES

Vitória, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)

Questionário aberto específico para o presidente do Conselho

Conselho Municipal de Educação de _____

- 1 - Na atual composição quantos representantes são mulheres e quantos são homens?
- 2 - O mandato do presidente é eletivo ou indicação? Ele e os conselheiros podem se reeleger?
- 3 - Qual a forma de escolha do presidente?
- 4 - Qual a forma de escolha dos representantes da comunidade escolar (Diretores, magistério, estudantes, etc)?
- 5 - O chefe do poder executivo pode pleitear a presidência?
- 6 - O conselho possui autonomia financeira? De que modo é custeado seu funcionamento? Os conselheiros recebem algum subsídio por participação nas sessões?
- 7 - O município possui legislação de gestão democrática em vigor? Qual?
- 8 - Como presidente, você acha que a Gestão Democrática prevista para se efetivar num prazo de 2 anos a partir da homologação do PNE foi efetivada em seu município?
- 9 - Os conselheiros recebem formação referente aos Conselhos? Quem oferece ou ofereceu? Quando ocorreu a última?
- 10 - Você a origem do programa Pró-conselho? Como surgiu? Quem demandou? Quem participou?
- 11 - Como é a relação do Conselho com a UNCME? Há uma parceria? São organizados encontros para discutir as demandas do Conselho?
- 12 - Dadas as condições constitucionais - de gestão democrática do ensino público - em que a política de formação de conselheiros foi para a agenda governamental, evidencia-se o seu propósito de formar o gestor democrático. Há alguma política de formação de conselheiros municipais de educação proposta ofereça condições efetivas para que se forme o gestor democrático? Como é este gestor democrático? Quais suas principais características?

Presidente (a)

APÊNDICE D
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)
QUESTIONÁRIO

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE: _____

CONSELHEIRO: TITULAR () SUPLENTE ()

SEGMENTO QUE REPRESENTA:

TEMPO QUE PARTICIPA DO CONSELHO (CONSIDERANDO RECONDUÇÃO)

- () menos de um ano - () de 1 a 2 anos
 () de 2 a 3 anos - () de 3 a 4 anos
 () de 4 a 5 anos - () de 5 a 6 anos
 () de 6 a 7 anos - () de 7 a 8 anos
 () de 8 a 9 anos - () mais de 10 anos

MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA: _____

IDADE: _____ COR _____

GÊNERO F () M () NÃO BINARIO ()

ESCOLARIDADE:

- () Fundamental incompleto
 () Fundamental Completo
 () Ensino Médio incompleto
 () Ensino Médio Completo
 () Superior incompleto
 () Superior Completo Curso: _____
 () Pós- graduação Curso: _____

TEM MATRICULADO NA ESCOLA PÚBLICA:

- () filhos - () netos
 () enteado/a
 () outro _____
 () não é responsável por criança ou adolescente matriculado na escola publica

PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTO SOCIAL:

- () Sim
 () Não
 Qual? _____

DEDICAÇÃO SEMANAL AO CONSELHO:

- () menos de uma hora - () de 1 a 2 horas
 () de 2 a 3 horas - () de 3 a 4 horas
 () de 4 a 5 horas - () de 5 a 6 horas
 () de 6 a 7 horas - () de 7 a 8 anos
 () de 8 a 9 horas - () mais de 10 horas

PARTICIPAÇÃO COMO CONSELHEIRO NA DEFINIÇÃO DAS PAUTAS DO CONSELHO:

- () nunca
 () raramente
 () as vezes
 () frequentemente
 () sempre

DIFICULDADE PARA PARTICIPAR DO CONSELHO:

- Falta de tempo
 Horário das reuniões
 Transporte
 Falta de Capacitação
 Outro _____

Comentários: _____

QUESTOES E DESAFIOS PARA MELHORAR O FUNCIONAMENTO DO CONSELHO (marque por ordem de prioridade - 1 a 8):

- necessidade de melhor organização e planejamento do conselho
 participação e dedicação dos conselheiros
 representatividade das entidades e dos membros dos conselhos
 formação continuada para os conselheiros
 interlocução com as escolas
 Relação com a Secretaria Municipal de Educação
 Interação inter-setorial com outros conselhos, entidades e áreas afim
 aproximação e interlocução com a sociedade civil e movimentos sociais
 Outro _____

Comentários: _____

REALIZOU FORMAÇÃO DO PRO-CONSELHOS: () Sim () Não

MELHOR HORARIO PARA FORMAÇÃO PARA CONSELHEIROS PRESENCIAL:

- Manhã () Tarde () Noite
 Sábado pela manha
 Sextas a noite e sábado manha
 Sábado e domingo

MELHOR MODALIDADE DE CURSO:

- Totalmente presencial
 Totalmente a distancia (Ead)
 Parte presencial e parte a distancia (Ead)

Assinatura do Conselheiro

APÊNDICE E
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)

FORMAÇÃO DOS CONSELHEIROS

Sobre os assuntos listados abaixo, lei atentamente e marque de acordo com o grau de importância (Escala de Likert):

- 1 – Importância muito alta
- 2 – Importância alta
- 3 – Importância média
- 4 – Importância baixa
- 5 - Importância muito baixa

	Temáticas a serem ofertada em curso de formação para conselheiros	1	2	3	4	5
1	Concepção, Estrutura e Funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação					
2	Os princípios que norteiam a educação básica brasileira e as atribuições do Conselho Municipal de Educação					
3	Relação entre as esferas federal, estadual e municipal					
4	Conselho Municipal e as Políticas Públicas.					
5	Planejamento e Educação: PNE, PEE, PME					
6	Sistema Nacional de Educação					
7	O financiamento da educação e o município - LOA, PPA, FUNDEB, Custo Aluno Qualidade					
8	Orçamento participativo, transparência e controle social					
9	Direito à Educação					
10	Profissionais da educação no município e condições de trabalho.					
11	Profissionais da educação					
12	Educação municipal, currículo e a BNCC, - Movimento de padronização do Currículo municipal. Privatização.					
13	Educação e diversidade					
14	Diversidade, gênero e orientação sexual.					
15	Democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão.					
16	O papel dos conselhos e dos conselheiros					
17	Transparência pública					
18	Orçamento público					
19	Democracia participativa e controle social					

Assinatura do Conselheiro