

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DE CONSELHEIROS DE ESCOLA

Andreza Alves Ferreira - Mestre em Política Social (UFES/PPPS)

alves.andreza@hotmail.com

Madalena Maria Barbosa Tsyganok - Mestre em Educação (UFES/PPGE)

mada_sy@hotmail.com

Resumo

Neste trabalho apresentaremos os resultados de um processo de formação junto aos membros dos Conselhos das Unidades de Ensino da Prefeitura Municipal de Vitória (ES). Objetivamos socializar uma experiência de formação com conselheiros de escola, buscando dialogar com as práticas de política de gestão democrática. Para isso, descreveremos a experiência vivida nas formações por micro-regiões realizadas no ano 2008. No processo formativo procuramos “dar voz” aos conselheiros e possibilitar espaços para reflexões sobre o cotidiano escolar. Os resultados e discussões foram descritos a partir das contribuições de Paulo Freire.

Palavras-chave: Conselhos de Escola; Formação de Conselheiros; Gestão Democrática.

INTRODUÇÃO

Neste relato, buscamos descrever a experiência de formação vivida com os conselheiros de escola, coordenada pela equipe de Assessoria aos Conselhos de Escola, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES. O interesse por este trabalho emergiu de nossas atuações como Assessoria-referência e de formação junto aos conselheiros do município. Nossas indagações iniciais diziam respeito ao papel do Conselho de Escola (CE), especificamente, quanto ao sentido político-pedagógico de sua atuação. Esses sentidos se ampliaram a partir dessas reflexões e revelaram a nossa inquietude e curiosidade frente aos desafios de se pensar-sentir-agir a educação em direitos humanos. Isso nos motivou a dialogar mais profundamente sobre esses saberes e as nossas responsabilidades em promover uma educação-formação voltada para a cultura democrática e de direitos humanos.

Nos espaços de Assessoria-referência vivenciamos com muita frequência a centralidade de ações dos conselheiros nos aspectos administrativos e financeiros em detrimento de uma atuação mais política e voltada para o processo ensino-aprendizagem da Unidade de Ensino. Nesse sentido, buscamos refletir sobre as organizações modernas e as formas em que elas se materializam por meio de instituições burocráticas. Neste modelo, a *tecnocracia* é a forma predominante de sua manifestação, tendo como agente, a figura do tecnocrata. Conforme Norberto Bobbio (1986, p. 101), “(...) o tecnocrata é o depositário de conhecimentos que não são acessíveis à massa e que, caso o fossem, não seriam compreendidos pela maior parte ou então, no mínimo, a maior parte (isto é, os sujeitos do poder democrático) não poderiam dar

qualquer contribuição útil à discussão a que eventualmente fosse chamada”. Para Weber, este processo de racionalização das relações sociais significou o *desencantamento do mundo*, para Habermas, a colonização pela lógica da *razão instrumental* em detrimento de uma *razão comunicativa*.

Essa forma de dominação ainda se faz presente nos aparelhos do *Estado Democrático de Direito*. Assim, historicamente as organizações na forma de conselhos carregaram um legado burocrático-tecnicista. Na área educacional, esses conselhos transformaram a educação – uma política pública e social – em tema exclusivo de especialistas, afastando trabalhadores, professores, estudantes e demais representantes da comunidade escolar e local da discussão sobre os rumos da educação enquanto direito humano fundamental (LEHER, 2005).

No contexto de redemocratização da sociedade brasileira, frente às inovações institucionais, à ampliação da *esfera pública* e dos espaços de participação, os conselhos devem ser concebidos, conforme nos assinala Rosângela Paz (2005) em um tripé composto pelos conceitos de democracia, cidadania e participação. Entendendo a “cidadania não apenas como direitos individuais, mas a cidadania coletiva, da população, o direito desta se organizar e ter direitos de lutar por direitos e democracia num sentido mais amplo, “articulada à idéia de participação nas esferas públicas” (PAZ, 2005, p.20). Nessa perspectiva, o conselho é um *locus* de decisão e intervenção na esfera do público.

Portanto, uma política de formação para conselheiros deve considerar que o aperfeiçoamento isolado de conselheiros não garante que a eventual melhoria da atuação do conselheiro encontre na prática as condições propícias para a melhoria do ensino, pois a “entidade a ser objeto de atuação em uma política de melhoria do ensino é a escola e não as ‘competências’ profissionais de um indivíduo” (AZANHA Apud CARVALHO, 2007, p. 472).

Assim, torna-se necessário buscar o sentido das práticas educacionais, especialmente, quando se objetiva a formação de uma cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana, na preocupação com a justiça social e na luta pela conquista de direitos humanos, ainda que num contexto de indiferença e ineficácia da legislação.

A ação formativa em direção à reconquista da subjetividade autônoma orienta-se por práticas pedagógicas que visem à recuperação da capacidade de sentir e de pensar, capaz de penetrar

pelos sentidos nas dimensões do *ver*, do *fazer*, do *sentir*, do *falar*, do *ouvir*. Lembra-nos Bittar (2007, p. 323-324): “a subjetividade pós-moderna é a de um indivíduo *deslocado*, sem lugar próprio, e, exatamente por isso, incapaz de independência e autonomia”. Assim, cabe-nos indagar: “Qual o método e a qual a finalidade da educação (...) em direitos humanos? Qual seria, senão a humanização” (Idem, 2007, p. 330)?

OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA NOSSA VIVÊNCIA COMO ASSESSORIA-REFERÊNCIA E DE FORMAÇÃO COM OS CONSELHEIROS DE ESCOLA

O trabalho de Assessoria-referência emerge com a perspectiva de concretizar o processo de Assessoria como um referencial junto aos membros dos conselhos das Unidades de Ensino de Vitória/ES. Objetiva colaborar na identificação das necessidades dos conselheiros e da escola, visando produzir, junto com os atores escolares, as possíveis soluções para os problemas apontados. Para tanto, foram utilizadas em 2008 as estratégias de formação político-filosófico por microrregiões da cidade, como também o atendimento “in loco” ao conselho escolar. Nesses espaços-tempos, procuramos escutar as demandas apresentadas como também fornecer o embasamento legal, favorecer o relacionamento e o diálogo sobre as situações cotidianas e auxiliar na busca de caminhos para os problemas vividos.

Apreendemos, por meio do trabalho da Assessoria-referência aos Conselhos de Escola que o modelo burocrático além de contribuir com o afastamento dos “leigos”, influenciou as ações dos conselheiros, de modo que elas se concentravam nos aspectos administrativos e financeiros. Essa realidade implicava uma assessoria, enquanto Órgão Central, subsidiária de aportes técnicos tendo em vista a qualificação requerida para tais ações. Além disso, a estrutura prevista na legislação municipal (Lei 6.794/2006) e no arcabouço jurídico institucional estabelecido no ordenamento dos conselhos de escola induzia, em grande medida, a essa forma de intervenção/mediação/assessoria.

Destacamos que o arcabouço administrativo e jurídico responsável pela conformação dos conselhos de escola e por seu ordenamento, possui um conjunto de instrumentos que acabam por afastar o conselho de uma ação político-pedagógica, reduzindo-o a uma ação focada no administrativo-financeiro. Nessa perspectiva, citamos o exemplo do funcionamento do Conselho de Escola (CE) como Unidade Executora (UEX) responsável pela execução financeira dos recursos recebidos pela escola (MEC, 2009), que deverão ser aplicados de

acordo com as deliberações do CE, e no caso do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE), de acordo com as orientações normativas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Consideramos importante aprofundar a questão da atuação do Conselho de Escola como Unidade Executora de recursos públicos, contudo, queremos exemplificar, por meio dos trâmites para sua legalização – registro no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas e inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), abertura de conta bancária para receber os recursos do PDDE, entre outros – que eles se constituem, pelo que observamos no trabalho de Assessoria-referência, em prioridades dos CE's e, os mesmos, muitas vezes, deixam de atuar no sentido político e educacional enquanto uma forma de gestão democrática para as escolas públicas.

Nesse processo, observamos que a “assessoria-técnica” e “assessoria-formação político-pedagógica” se desvelaram como um paradoxo institucional, que tem influenciado tanto as ações dos conselheiros quanto da Assessoria-referência. Isso nos desafiou a refletir que é preciso desmitificar os processos de racionalização como sinônimo de cultura, progresso, desenvolvimento e melhoria, ou seja, da necessidade produzir uma formação voltada para a cultura da democracia e de direitos humanos.

No entanto, um exame mais detido do tema faz perceber que a racionalidade está profundamente impregnada pelo gérmen de sua própria contradição, de sua própria destruição. Quanto mais especialista, mais ignorante! Quanto mais racional, menos sentimental! Formação e *de-formação* podem estar andando lado a lado! Estas forças contraditórias são capazes de produzir horrores históricos, morais, políticos, ideológicos, o que motiva por si só que se repense que sentido possuem as práticas científicas, as pedagogias educacionais e o que engendram a partir de si mesmas (BITTAR, 2007, p. 314-315).

Nesse esforço de compreensão do problema da racionalidade, pois é sobre ela que se constroem as práticas educativas objetivando a socialização, Bittar (2007) alerta para a necessidade de parâmetros e práticas que possam definir “[...] o encaminhamento de uma ponderada proposta de ensino focado em práticas de educação para os direitos humanos” (p. 313). Para esse autor, um projeto de direitos humanos precisa *sensibilizar e humanizar*, pela própria metodologia muito mais que pelos temas ou conteúdos disciplinares; nesse sentido, diz o autor, “sensibilizar e humanizar importam em desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura, esta mesma que constrói um indivíduo

consumido pela consciência reificada [...] (p. 316).

Nessa perspectiva e movimentadas a um pensar-sentir-agir uma educação-formação voltada para a cultura democrática e de direitos humanos, nos lançamos aos desafios de pesquisar e propor um processo formativo problematizador, mobilizador e produtor de uma experiência de sentidos e significados para todos nós, assessores e conselheiros.

Essa experiência com a formação de conselheiros revelou-nos que a prática formativa carece de uma compreensão enquanto dimensão social da formação humana. Recorremos ao educador Paulo Freire (1996) nesse movimento de apreender os significados e sentidos da formação vivida, pois, para além da dimensão técnico-pedagógico-político-formal-gerencial do processo de assessoria e formação, fomos tocadas pela necessidade de assumirmos uma postura vigilante em relação a todas as práticas de desumanização presentes na sociedade.

Dessa forma, refletimos que, em contexto do ideário neoliberal e mercadológico produtor do individualismo e competitividade, trabalhar com a pedagogia da autonomia é fundamental. Paulo Freire afirma que os sentidos e significados da prática educativa têm o seu fundamento na *inconclusão do ser* (criança, jovem ou adulto) *que se sabe inconcluso*, portanto, como assessores e formadores precisamos estar atentos que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).

No processo formativo experienciado cabe sublinhar que, como assessoras-formadoras-professoras-ensinantes-aprendentes, temos a responsabilidade com a formação dos conselheiros de escola, no sentido de uma ética freireana, ou seja, daquela que condena a exploração humana e é capaz de produzir os sentidos e significados de uma formação baseada em uma *ética universal do ser humano*.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos [...] o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” (FREIRE, 1996, p. 16).

Os sentidos e significados dessa experiência em formação de conselheiros de escola demandou, de nossa Assessoria-referência, o compromisso com um processo educativo comprometido com a dignidade da formação de conselheiros e o profundo respeito a eles, à sua identidade, à sua pessoa, aos seus modos de ser no mundo, a sua expressão, a sua palavra, àquilo que eles vivem cotidianamente nos Conselhos de Escola. Isso exigiu de nós o cultivo da humildade e tolerância tão requerida no pensamento pedagógico de Paulo Freire (1996), pois, sabemos-sentimos o quanto carecemos de:

[...] humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço. A conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (p. 67).

Deste modo, refletimos que a Assessoria-referência e a formação de conselheiros precisam ser efetivas no fortalecimento da continuidade de lutas pelo apropriado funcionamento dos Conselhos de Escola, em conformidade com os princípios da gestão democrática e de luta pela promoção e exigibilidade do direito humano à educação de qualidade socialmente referenciada.

Também, consideramos que esses espaços poderão contribuir para o fortalecimento e participação ativa, informada e autônoma dos conselheiros, condição fundamental para o exercício da cidadania e de uma cultura centrada na convivência plural, aceitação da diversidade, respeito à dignidade da pessoa humana e preocupação com a justiça social (BITTAR, 2007, p.319). Estamos, pois, defendendo um processo educativo que visa à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com as mudanças daquelas práticas e condições da sociedade que violam os direitos humanos.

OS CÍRCULOS DE CULTURA E A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS DE ESCOLA

Buscando contribuir com uma apropriada atuação do Conselho de Escola, organizamos uma formação, cujo principal objetivo foi possibilitar aos Conselheiros o aprofundamento das reflexões sobre o tema “A Função Político-Pedagógica do Conselho de Escola” enquanto órgão consultivo, deliberativo, fiscalizador e de mobilização comprometido com o processo educacional da Unidade de Ensino. No trabalho, buscamos a referência no material didático do Ministério da Educação para o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos

Escolares (MEC, 2004; 2006).

A formação foi organizada em dois encontros e atividades não presenciais. A partir do tema proposto, algumas questões foram problematizadas nos momentos de formação, quais sejam: *Por que o Conselho de Escola existe? Qual a principal função do Conselho de Escola? Que práticas podem fortalecer o conselho enquanto órgão gestor da escola? Qual o tipo de educação a ser desenvolvida na escola?* Como resultados destas questões, foram produzidas algumas reflexões e produções de conhecimentos sobre a própria vivência dos conselheiros. A partir das produções, estabelecemos um diálogo de modo que pudéssemos juntos com os sujeitos que atuam diretamente nos conselhos, buscar alternativas que qualifiquem tanto a atuação destes conselheiros quanto da Assessoria-referência neste processo.

Refletimos que a atuação dos conselheiros requer processos democráticos e cidadãos na própria formação, por essa razão experimentamos nas vivências dos Círculos de Cultura, originado em Paulo Freire, o fundamento metodológico da formação. “O Círculo de Cultura leva em consideração as características essenciais da formação humana. Reconhece a pessoa como sujeito histórico, em permanente construção de si mesmo. Nesse sentido, somos seres inacabáveis e incompletos [...] a formação humana e a escola, o Conselho Escolar e a atuação dos conselheiros são historicamente construídos, por meio da ação dos grupos sociais” (MEC, 2006, vol. 6, p. 38-39).

Nesse processo formativo vivenciamos a possibilidade, coletiva e comunitária, da construção de um conselho atuante, colaborativo, co-responsável e solidário. A produção coletiva em uma das oficinas desvelou, pela experiência dos conselheiros, que para tornar o conselho um órgão gestor da escola é preciso “*ser representante de cada segmento a partir da discussão com seus pares; todos podem ser gestores e compartilhar responsabilidades. Há que planejar – executar – avaliar e ter espaço para discussão e transparência*”.

Nesse sentido, consideramos que os conselheiros são sujeitos e co-autores da elaboração/execução/avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola e precisam compartilhar da:

[...] superação dos problemas e a construção de novas iniciativas para a escola, exigidas pela complexificação da cultura e pela superação dos problemas sociais. Para tanto, participam da identificação de problemas da escola, da descoberta do

porquê desses problemas, da busca de alternativas de solução, da decisão das medidas necessárias para executar a alternativa escolhida para resolver o problema, se for da competência da escola, ou para encaminhar e reivindicar as medidas necessárias a serem tomadas pelas instâncias competentes (MEC, 2006, vol. 6, p. 37).

No Círculo de cultura, vivenciado nas formações, procuramos respeitar e contribuir com os conselheiros em sua atuação, dialogando e possibilitando o estudo das realidades vividas, buscando a qualidade social da educação. Em um dos grupos ou círculos de trabalho os conselheiros expressaram o seguinte acerca da educação que gostariam que fosse desenvolvida na escola: *“Afetiva; voltada para a cultura da paz; participativa; que difunda os valores universais; que forme cidadãos críticos; do diálogo; da formação moral e intelectual; da fraternidade, de atenção às famílias; da prática do diálogo para a resolução dos conflitos; em parceria com as famílias e comunidade escolar; que a escola esteja aberta à comunidade escolar nos finais de semana; de uma educação emancipatória; de um trabalho colaborativo; de respeito às diferenças; com maior participação da família no ensino-aprendizagem; de uma educação para a vida e para o trabalho”*.

Desse diálogo onde procuramos saber e abertura à realidade dos conselheiros, apreendemos que precisamos desenvolver um projeto de formação que esteja a favor de uma cultura de direitos humanos e de uma sociedade mais justa, de modo que os modos de ser conscientes sobre a inserção nos grupos se desvelem como um agir com o outro – interagir – através do diálogo voltado para a compreensão do mundo. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2002 apud BITTAR, 2007, p.320).

Durante os estudos, os conselheiros desvelaram-se comprometidos com as transformações das situações constatadas na escola, na perspectiva de atuar para que uma educação escolar com qualidade social se concretize para todas as nossas crianças e adolescentes. Registramos uma imensa lista de situações-problemas vividas no Conselho Escolar e cotidiano da escola como um todo, mas ao mesmo tempo, também nos deparamos com uma grande quantidade de alternativas de soluções apontadas por eles. Os conselheiros, através dos modos de ser persistentes se debruçaram e debateram sobre inúmeras situações, se revelando ao mesmo tempo interativos e solidários. Eles se lançaram em propostas futuras para que se instalasse um clima de esperança e atividade para a transformação da realidade escolar.

Assim, identificaram, por exemplo, a *“dificuldade de reunir todos os conselheiros para reuniões e fragmentação dos segmentos representados no conselho de escola (CE); a falta de consciência da importância do CE para todos aqueles ligados à escola; falta de participação e de comunicação; a falta de limites de alunos e alunas; a violência e uso de drogas e ausência das famílias”*. Acerca dessas situações, buscamos discutir, contextualizar e buscar a ampliação da compreensão desses problemas levantados como abertura e observação da história dessa realidade. Tentamos uma aproximação da dinâmica da vida nesse espaço de formação, a superação da distancia entre formadores e conselheiros, ou seja, procuramos estimular o diálogo, a criação e a valorização da liberdade como forma de relação intersubjetiva (BITTAR, 2007, p.320).

Nas proposições dos conselheiros registramos, a partir das produções nas oficinas, que é preciso *“alternar os horários de reuniões do CE; ter um tempo específico para discussões e planejamentos de pauta de reuniões do conselho; ter um tempo específico para discussões e planejamentos de pauta; capacitar os conselheiros para que compreendam o seu valor, o valor do outro nas decisões coletivas; passar informações sobre o que é o CE e sua importância para toda a comunidade escolar; ter aviso prévio dos encontros; pensar em estímulos/incentivos para maior participação dos segmentos: pais, comunidade, alunos; cumprir os horários, ter flexibilidade, ser atuante, divulgar a pauta das reuniões com antecedência; ter disponibilidade de tempo para os conselheiros debaterem com os segmentos”*.

Sentimos-sabemos que a voz dos conselheiros, expressas nessas proposições para um adequado funcionamento do Conselho de Escola, aponta possibilidades de trabalho, mas ao mesmo tempo, denuncia a falta de diálogo e de tempo para refletir sobre as situações-problemas vividas nos conselhos, sobretudo, compreendê-las a partir das diferentes áreas do conhecimento, dos saberes técnicos, da força da ideologia etc. Freire (1996, p. 139) ao se referir à necessidade de se debater o que se diz, mostra e como se mostra as temáticas apresentadas na mídia, nos faz um alerta de cuidado: *“O tempo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido”*.

INCONCLUSÃO

A realização dessa formação revelou-nos que esse processo tornar-se-á mais significativo na medida em que permitir aos sujeitos envolvidos refletirem sobre a realidade em que atuam e, ao mesmo tempo, buscarem alternativas aos desafios. Aponta ainda, para uma formação que se dá no cotidiano por meio de vivências que possibilitam atitudes de cooperação, solidariedade e tolerância. Sendo, portanto, um processo educativo que visa à formação do cidadão autônomo, livre, responsável e comprometido com as mudanças daquelas práticas e condições da sociedade que violam os direitos humanos.

Neste relato nos sentimos impulsionadas a pensar-sentir-agir o nosso trabalho como assessoras e formadoras. Assim, precisamos ter uma postura crítica e desperta em relação aos processos formativos e à defesa da cultura democrática, onde a autonomia, o desenvolvimento humano e o esclarecimento poderão favorecer a prática da liberdade e a capacidade do ser desvelar sua consciência crítica, participativa, tolerante, através de práticas comunicativas e de diálogo.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. Orgs. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Universitária, p. 323-324, 2007.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia** - uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1986.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos. In. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. Orgs. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Universitária, p. 469-4487, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEHER, Roberto. O Conselho Nacional de Educação no contexto neoliberal: participação e consenso fabricado. In. SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILLE, Eveline (orgs.). **Conselhos Participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 25-41.

MEC. **Conselho Escolar e aprendizagem na escola**, Brasília: Secretaria de Educação Básica, vol. 2, 2004.

_____. **Conselho Escolar como espaço de formação humana**: circulo de cultura e qualidade da educação. Brasília, Secretaria de Educação Básica, vol. 6, 2006.

_____. **Conselho Escolar e Direitos Humanos**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, vol. 11, 2008.

_____. **Conselho Escolar e sua organização em fórum**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 12, 2009.

PAZ, Rosângela. Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas. In.

PMV. **Lei Nº 6.794**: Dispõe sobre a organização dos Conselhos de Escola das Unidades de Ensino como Unidades Executoras dos recursos financeiros e dá outras providências, Vitória (ES): Prefeitura Municipal de Vitória, 2006. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br>

_____. **Assessoria-referência**: texto norteador do trabalho da equipe de Assessoria aos Conselhos de Escola (ACE): Vitória (ES): Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Gestão Democrática, 2008 (apostila).

SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILLE, Eveline (orgs.). **Conselhos Participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 19-24.