

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA VALÉRIA ATAÍDE E SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PARAÍBA**

João Pessoa – PB

2018

KÁTIA VALÉRIA ATAÍDE E SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PARAÍBA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na linha de pesquisa “Políticas Educacionais”, como parte dos requisitos à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão

João Pessoa - PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

SS86g Silva, Kátia Valéria Ataíde e.

Gestão democrática escolar: uma experiência em duas
escolas públicas na rede municipal de João
Pessoa-Paraíba / Kátia Valéria Ataíde e Silva. - João
Pessoa, 2018.
275 f.

Orientação: Wilson Honorato Aragão.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. Gestão democrática - Rede municipal -
João Pessoa. 3. Práticas democráticas - Escola pública.
I. Aragão, Wilson Honorato. II. Título.

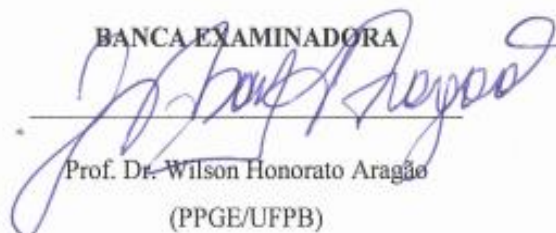
UFPB/BC

KÁTIA VALÉRIA ATAÍDE E SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM DUAS ESCOLAS
PÚBLICAS NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PARAÍBA

Tese aprovada em: 28/02/2018

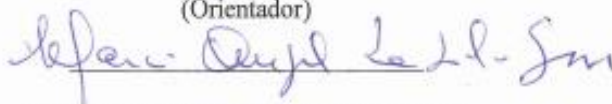
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão

(PPGE/UFPB)

(Orientador)



Prof. Dr. Márcia Ângela da Silva Aguiar

(PPGE / UFPE)

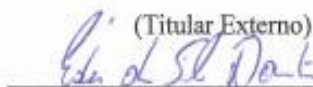
(Titular Externo)



Prof. Dr. Maria da Salete Barboza de Farias

(MPPGAV/ UFPB)

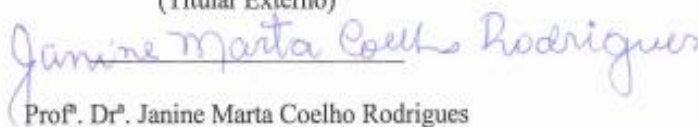
(Titular Externo)



Prof. Dr. Éder da Silva Dantas

(MPPGAV /UFPB)

(Titular Externo)



Prof. Dr. Janine Marta Coelho Rodrigues

(PPGE/UFPB)

(Titular Interno)

João Pessoa - PB

2018

Dedicatória

Aos meus pais.

Pelos exemplos de vida,
caráter, dedicação e afetividade a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Maria Santíssima por me concederem a saúde, sabedoria e determinação na construção deste trabalho com êxito.

Aos meus amados pais, pelo constante incentivo e apoio, em todos os momentos de minha vida. O amor e os ensinamentos de vocês me tornaram, a cada dia, uma pessoa melhor e cheia de gratidão à vida. Essa conquista é nossa!

Aos meus familiares, incentivadores desse trabalho, de quem muitas vezes fui forçada a privar da companhia fraterna. Para vocês, o meu amor incondicional.

Ao professor Dr. Wilson Honorato Aragão, meu Orientador, pela parceria na construção deste trabalho. Obrigada por acreditar em mim e compartilhar das reflexões, com sensibilidade e competência. Continuemos na luta, em defesa de uma educação pública, comprometida com os princípios democráticos.

Aos professores doutores, Maria da Salete Barboza, Janine Marta, Aline Maria Machado, Marlúcia Menezes, Éder Dantas, membros da banca de Qualificação de Tese, que apresentaram contribuições decisivas para este trabalho.

Especialmente, quero agradecer a amiga-irmã, professora Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias, minha orientadora no Mestrado, que continuou a me incentivar e dar todo o apoio, para eu concretizar este sonho. Seu profissionalismo, humanidade e compromisso ético com a educação pública é um exemplo, que eu quero seguir. Eterna gratidão!

Aos meus amigos e amigas, que acreditam em mim e impulsionam a realização dos meus projetos. De forma especial, agradeço o apoio dispensado por Jerônimo Regis, Jaime Câmera, Maria Lúcia Cunha, Luciana Augusto, Solange Moura, Silvana Rosas. Todo meu carinho.

Gratidão à professora Dra. Ana Maria Coutinho, que desde o início desse projeto, apresentou sua inteira disponibilidade em me ouvir, apoiar, e acima de tudo, incentivar nos momentos de insegurança e fragilidades, nesta fase de minha vida. Toda sua competência profissional, sensibilidade e carinho foram decisivos, para que eu perseverasse com confiança e leveza, nesse projeto pessoal. Obrigada, também, por mais uma amizade construída.

A todas as pessoas que integram as escolas públicas “ALFA” e “BETA”, nosso campo de investigação. Muito grata à acolhida e apoio recebido pela equipe gestora, ao abrir a escola e disponibilizar material necessário à pesquisa. Também, agradeço aos sujeitos dessas escolas, pelas valiosas contribuições nas entrevistas. Com vocês, reafirmo que a prática da gestão democrática é uma construção possível na escola!

Por fim, meu agradecimento aos colegas da “Escola Municipal Francisca Moura”, meu espaço de trabalho, aprendizado e motivação para manter-se na luta em defesa de uma escola pública democrática e humanizada. Grata pelo apoio!

Agradecimento aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelo trabalho dedicado e atenção dispensada.

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BM	Banco Mundial
CAM	Centro Administrativo Municipal
CC	Conselho de Classe
CE	Conselho Escolar
CE	Centro de Educação
CF	Constituição Federal
CCS	Centro de Ciência da Saúde
CDE	Conselho Deliberativo Escolar
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRASS	Centro de Referência e Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CT	Conselho Tutelar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Especialista em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FNE	Fórum Nacional de Educação
GE	Grêmio Estudantil
GQT	Gestão de Qualidade Total
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Aplicada
JP	João Pessoa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPPB	Ministério Público da Paraíba
OFI	Organismos de Financiamento Internacional
ONG	Organização não governamental
OMC	Organização Mundial do Comércio
OP	Orçamento Participativo
OPCA	Orçamento Participativo da Criança e Adolescente
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma da Administração de Estado
PMDB	Partido do Movimento democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP	Planejamento Pedagógico
PPGE	Programa de Pós- graduação em educação
PPP	Projeto Político-pedagógico
PS	Prestador de Serviço
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSF	Programa Saúde da Família
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SME	Sistema Municipal de Ensino
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJPB	Tribunal de Justiça da Paraíba
TER	Tribunal Regional Eleitoral
UEX	Unidade Executora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UR	Unidade de Registro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Demonstrativo dos Entrevistados por Escola.....	28
Quadro 2 Demonstrativo de Escolas da rede pública municipal de João Pessoa -PB, por Pólos.....	121
Quadro 3 Demonstrativo das notas do IDEB da rede pública municipal escolar de João Pessoa – PB.....	123
Quadro 4 Demonstrativo do Desempenho Escolar / Escola ALFA/ ano 2016	137
Quadro 5 Desempenho da Escola ALFA, na Avaliação da “Escola Nota 10”	137
Quadro 6 Demonstrativo do Desempenho Escolar /Escola BETA/ ano 2016.....	144
Quadro 7 Desempenho da Escola BETA, na Avaliação da “Escola Nota 10”.....	144

RESUMO

Este estudo trata sobre a construção da gestão democrática na escola pública. A pesquisa teve como objetivo analisar como se dá o processo de gestão democrática em duas escolas, na rede pública municipal de João Pessoa, na Paraíba. Para fundamentar esse estudo tomaram-se as reflexões sobre as concepções teóricas democráticas e modelos de gestão construídas ao longo do tempo histórico. Realizou-se uma contextualização sobre a reforma gerencial do Estado brasileiro e sua influência no campo da política educacional, situando a política de democratização da gestão, nos anos de 1990. Sobre a gestão democrática, abordaram-se os aspectos históricos, legais, princípios e instâncias colegiadas. Entende-se a gestão democrática uma prática social, caracterizada pelo engajamento e participação da comunidade escolar – pais, alunos, funcionários, professores, especialistas, gestores – no agir autônomo e dialógico. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, tomando-se por base categorias que se aproximam do método dialético. Para a coleta de dados foi realizada a pesquisa documental e bibliográfica, entrevistas semiestruturadas com 28 sujeitos de duas escolas públicas, nosso campo empírico. O recorte temporal da pesquisa situa-se no período de 2015 a 2017. Os dados resultantes das entrevistas foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2010). A pesquisa evidenciou que a maioria dos entrevistados, nas duas escolas investigadas, apresenta compreensão sobre a gestão democrática, ressaltando os mecanismos de participação – eleições diretas para gestor, conselho escolar, conselho de classe, projeto político pedagógico, planejamento pedagógico e assembleia de estudantes - e o trabalho coletivo, como elementos de significância na organização escolar. Apesar da existência viva de mecanismos de participação, detectaram-se elementos comprometedores do processo de construção da gestão democrática escolar, a exemplo do conselho escolar, que apesar de se constituir uma instância representativa, há problemas no processo de escolha dos representantes; os planejamentos pedagógicos, valorizados e participativos, não envolvem toda comunidade, pois limita o processo de discussões e encaminhamentos, aos gestores, professores e especialistas. O conselho de classe é realizado, excluindo os estudantes. Estes elementos passam a exigir um cuidadoso processo formativo de discussão sobre gestão democrática e seus desdobramentos. Por fim, o estudo aponta que há mudanças nas escolas pesquisadas: melhoria do relacionamento interpessoal escolar; a integração, o diálogo entre escola e comunidade; diminuição da evasão; melhoria na qualidade do ensino. O fortalecimento de parcerias da escola com instituições e o reconhecimento da comunidade pelo trabalho comprometido e acolhedor nas duas escolas, são outras mudanças identificadas.

Palavras – chave: Gestão democrática escolar. Mecanismos de participação. Práticas de mudança.

ABSTRACT

This study deals with the construction of democratic management in the public school. The objective of the research was to analyze how the process of democratic management is given in two schools, in the municipal public network of João Pessoa, in Paraíba. To substantiate this study, reflections were taken on the democratic theoretical conceptions and management models built over historical time. A contextualization was carried out on the management reform of the Brazilian state and its influence in the field of educational policy, placing the policy of democratization of the administration in the years 1990. On Democratic management, the historical, legal, principles and collegiate instances have been addressed. Democratic management is a social practice, characterized by the engagement and participation of the school community – parents, students, employees, teachers, specialists, managers – in acting autonomous and dialogic. The research is inserted into the qualitative approach, taking into account the categories based on the dialectical method. For the collection of data was carried out the documentary and bibliographic research, interviews with 28 subjects of two public schools, our empirical field. The temporal resection of the research is located in the period from 2015 to 2017. The data resulting from the interviews were analyzed by the content analysis technique, systematized by Bardin (2010). The research showed that the majority of respondents, in the two schools investigated, have an understanding of democratic management, emphasizing the mechanisms of participation-direct elections for manager, school board, class council, pedagogical political project, pedagogical planning and student Assembly-and collective work, as elements of significance in the school organization. In spite of the living existence of mechanisms of participation, there were evidences of compromising elements of the process of construction of the Democratic school management, the example of the school board, which, although it constitutes a representative instance, there are problems in the process of choice of representatives; The pedagogical planning, valued and participatory, does not involve the whole community, because it limits the process of discussions and referrals, to managers, teachers and specialists. The class council is carried out, excluding students. These elements begin to require a careful formative process of discussion about democratic management and its developments. Finally, the study points out that there are changes in the research schools: improvement of the interpersonal school relationship; Integration, dialogue between school and community; Decreased evasion; Improvement in the quality of education. The strengthening of partnerships of the school with institutions and the recognition of the community for the work committed and welcoming in the two schools, are other changes identified.

Key words: Democratic school management. Participation mechanisms. Changing practices.

RESUMEN

Este estudio trata sobre la construcción de la gestión democrática en la escuela pública. La investigación tuvo como objetivo analizar cómo se da el proceso de gestión democrática en dos escuelas, en la red municipal de João Pessoa, Paraíba. Para fundamentar ese estudio se tomaron las reflexiones sobre las concepciones teóricas democráticas y modelos de gestión construidas a lo largo del período histórico. Se realizó una contextualización sobre la reforma del Estado brasileño y su influencia en el campo de la política educativa, situando la política de democratización de la gestión, en los años 1990. Sobre la gestión democrática, se abordaron los aspectos históricos, legales, principios e instancias colegiadas. Se entiende la gestión democrática una práctica social, caracterizada por el compromiso y la participación de la comunidad escolar - padres, alumnos, funcionarios, profesores, especialistas, gestores - en el actuar autónomo y dialógico. La investigación se inserta en el abordaje cualitativo, tomando como base categorías que se aproximan al método dialéctico. Para la recolección de datos se realizó la investigación documental y bibliográfica, entrevistas semiestructuradas con 28 sujetos de dos escuelas públicas, nuestro campo empírico. El recorte temporal de la investigación se sitúa en el período de 2015 a 2017. Los datos resultantes de las entrevistas fueron analizados por la técnica del Análisis de Contenido sistematizada por Bardin (2010). La investigación evidenció que la mayoría de los entrevistados, en las dos escuelas investigadas, presenta comprensión sobre la gestión democrática, resaltando los mecanismos de participación - las elecciones directas a gestor, consejo escolar, consejo de clase, proyecto político pedagógico, planificación pedagógica y asamblea de estudiantes - y el trabajo colectivo, como elementos de significancia en la organización escolar. A pesar de la existencia viva de mecanismos de participación, se detectaron elementos comprometedores del proceso de construcción de la gestión democrática escolar, a ejemplo del consejo escolar, que a pesar de constituir una instancia representativa, hay problemas en el proceso de elección de los representantes; los planes pedagógicos, valorados y participativos, no involucra a toda la comunidad, pues limita el proceso de discusiones y encaminamientos, a los gestores, profesores y especialistas. El consejo de clase se realiza, excluyendo a los estudiantes. Estos elementos pasan a exigir un cuidadoso proceso formativo de discusión sobre gestión democrática y sus desdoblamientos. Por último, el estudio apunta que hay cambios en las escuelas investigadas: mejora de la relación interpersonal escolar; la integración, el diálogo entre la escuela y la comunidad; disminución de la evasión; mejora en la calidad de la enseñanza. El fortalecimiento de asociaciones de la escuela con instituciones y el reconocimiento de la comunidad por el trabajo comprometido y acogedora en las dos escuelas, son otros cambios identificados.

Palabras clave: Gestión democrática escolar. Mecanismos de participación. Prácticas de Cambio.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO: motivação e interesse pelo estudo.....	15
2. PARA COMPREENDER O DEBATE DEMOCRÁTICO: REVISITANDO CONCEPÇÕES TEÓRICAS	34
2.1 Democracia: dialogando com conceitos.....	35
2.2 Democracia Direta: bases conceituais da democracia	38
2.3 Democracia Representativa: elementos para o entendimento da democracia moderna.....	44
2.4 Democracia Participativa: uma alternativa à democracia representativa.....	54
3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	67
3.1 Reforma gerencial do Estado: elementos contextuais e de influência na realidade educacional brasileira, nos anos 1990.....	67
3.2 Gestão democrática na educação brasileira: fundamentos históricos e legais	87
3.3 Gestão democrática no contexto da escola pública: conceitos e princípios.....	96
3.4 Gestão democrática: mecanismos de participação na escola pública.....	107
4. POLÍTICA EDUCACIONAL NO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB: INDICAÇÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR	120
4.1 O Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, na Paraíba.....	120
4.2 O Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2015) e a gestão democrática	126
4.3 Caracterização das escolas pesquisadas: revisitando o campo investigativo.....	133
4.3.1 Escola “ALFA”	133
4.3.2 Escola “BETA”	140
5. PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA	150
5.1 Falas dos sujeitos sobre a gestão democrática	150
5.2 Falas dos sujeitos sobre os mecanismos de participação.....	171
5.3 Falas dos sujeitos sobre as mudanças na gestão da escola pública	240
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS.....	254
ANEXOS	
APÊNDICE	

1. INTRODUÇÃO: a motivação e interesse pelo estudo

O interesse em desenvolver pesquisa de Doutorado centrada no processo de construção da Gestão Democrática Escolar, na rede pública municipal de João Pessoa/PB¹, emergiu a partir de diferentes e significativas experiências que vivenciamos nos últimos anos, sobretudo, a partir de 1996, quando integramos a equipe de Especialistas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura², na qual exercemos a função de Assistente Social escolar, até os dias atuais.

Naquele contexto, a equipe escolar apresentava um esforço coletivo, na perspectiva de desenvolver uma gestão escolar inovadora, democrática e transparente, envolvendo a participação ativa da comunidade no funcionamento escolar como um todo, tornando-se referência no bairro, assim como, na Secretaria de Educação de João Pessoa (SEDEC), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialmente, no Centro de Educação (CE)³.

Nesta mesma escola pública, após dois anos de atuação, no período de 2001 a 2008, fomos eleitas democraticamente pelo conjunto da comunidade escolar, para assumirmos o cargo de Gestoras. No exercício desta função, tivemos a oportunidade de acompanhar, participar e contribuir efetivamente na gestão da escola, no planejamento, execução e avaliação das atividades e práticas pedagógicas e administrativas, compreendendo toda a sua complexidade e especificidade, de forma global. Esta experiência direta na gestão perdurou por oito anos consecutivos, o que muito colaborou para que nos sentíssemos motivados a realizar estudos investigativos sobre a Gestão Democrática no espaço da escola pública.

Nestes oito anos de atuação na direção, percebemos a gestão como elemento importante no contexto escolar e na promoção da prática educativa, assim como verificamos o potencial da comunidade, dos sujeitos escolares, na construção de uma escola pública democrática, na medida em que trabalhávamos de forma coletiva e dialógica, viabilizando a

¹ A cidade de João Pessoa é a capital do estado da Paraíba, fundada em 1585. O referido município tem uma superfície geográfica de 211 km². De acordo com os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população atual de João Pessoa compreende 791.438 habitantes. Está localizada na porção mais oriental das Américas e do Brasil.

² A Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, fundada em 1973, está situada no bairro de Mandacaru, na periferia urbana, da cidade de João Pessoa – PB. Hoje, a referida escola trabalha com as seguintes modalidades de ensino, com turmas do Ensino fundamental II e turmas da Educação de Jovens e adultos (EJA).

³ No Centro de Educação da UFPB, sobretudo, no curso de Pedagogia, muitos estudantes têm realizado a prática do Estágio Supervisionado na Escola M. Francisca Moura, resultando na produção de diversos trabalhos de conclusão de curso (TCC), abordando, entre outras temáticas, a Gestão Escolar. A experiência com a prática da gestão democrática, participativa, na Escola Municipal Francisca Moura no período de 2001 a 2008 foi objeto de estudo não só por parte de seus docentes e Especialistas, como também de outros pesquisadores interessados, o que tem se constatado em vários trabalhos socializados e publicados, em eventos em âmbito local, nacional e internacional.

participação e o engajamento de todos os sujeitos escolares nesse processo, considerando tantas diversidades e limites impostos pelo sistema educacional. Sem dúvida, essa experiência concreta na gestão da Escola Municipal Francisca Moura, reforçou o nosso compromisso com a educação pública e a crença na construção de uma gestão escolar efetivamente democrática, participativa e com qualidade social, objeto de pauta em nossa luta cotidiana e militância política, nos movimentos sociais progressistas, ao longo das últimas décadas, em nosso município.

Assim, na perspectiva de uma melhor compreensão sobre a temática da gestão democrática, realizamos inicialmente, um curso de Especialização na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, no departamento de Psicologia Social, em que investigamos por meio de pesquisa bibliográfica, as competências e habilidades do gestor democrático e participativo na escola de Educação Básica. Este estudo despertou o nosso interesse pelo aprofundamento epistemológico sobre o tema da gestão democrática escolar, aproximando-nos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), em que desenvolvemos durante o período de 2009 - 2011, a pesquisa de Mestrado, intitulada “*Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola)*”⁴ e *a gestão escolar: limites e possibilidades*”, na Linha de pesquisa “Políticas Educacionais”.

Nesta pesquisa de mestrado, constatamos, dentre outros aspectos, que as nove unidades públicas escolares investigadas, em que foi implantado de forma pioneira, o projeto PDE-Escola, produziam-se experiências de gestão democrática, envolvendo a participação da comunidade na discussão, encaminhamento, execução e avaliação das ações, imprimindo assim, um sentido político à gestão escolar, na superação do modelo gerencial de gestão, consubstanciados na política de educação brasileira e nas bases do Projeto PDE-Escola.

Neste percurso, julgamos imprescindível alargar a nossa concepção sobre a Gestão Democrática, enquanto política de Estado, como possibilidade de garantia e construção de uma escola pública, autônoma e participativa, que de forma efetiva, atenda aos interesses da maioria da população brasileira, bem como, uma estratégia de vivência e aprendizado da democracia no espaço educativo, que ao nosso olhar, poderá contribuir na organização de uma sociedade democrática, mais humana e justa. Ao mesmo tempo, observamos que apesar da reconhecida importância e significância atribuída à articulação entre política educacional de

⁴ Esclarecemos que o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola) é um dos principais projetos integrantes do programa Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola), criado em 1998, em convênio do MEC (Ministério da Educação) e o BM (Banco Mundial), no Brasil. Informamos ainda, que o referido projeto é uma ferramenta gerencial, para o processo de implantação do planejamento estratégico na escola pública.

gestão e a Gestão Democrática escolar, na produção acadêmica, no campo das ciências da Educação, essa temática precisa cada vez mais ser investigada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE, na UFPB. Nesse sentido, verificamos um número de teses pouco expressivo sobre a temática, motivando-nos em prosseguir nos estudos, agora com uma pesquisa em nível de Doutorado.

Situando o objeto de pesquisa: problematização, questões e objetivos

No Brasil, as políticas públicas educacionais, a sua implantação e a avaliação de seus impactos na democratização da gestão escolar, tem sido objeto de estudos e pesquisas de grande interesse no campo da Educação, nas últimas décadas. Para Aguiar (2012, p. 83), essa discussão ganhou espaço na literatura e no meio educacional, na perspectiva de “[...] superação de um estilo de administração escolar, fundamentado no paradigma empresarial”, impresso pela reforma educacional brasileira, no âmbito da reforma gerencial do Estado, definida pelos Organismos de Financiamentos Internacionais (OFI), no contexto dos anos de 1990, sobretudo, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Registra-se que neste período, sob as regras do neoliberalismo e da lógica do capital, a política de educação nacional passou por um conjunto de transformações, incluindo o campo da política de gestão, consubstanciada na proposta de democratização da educação e da gestão escolar. Também, verifica-se no âmbito do debate democrático, a resignificação do conceito e prática da Democracia, que ao longo dos anos, vem evoluindo nas suas formas e variações.

Nesse processo, nos apoiamos em Marques (2011) ao sinalizar sobre a importância de articular o debate, os estudos sobre a política de Gestão Democrática com a discussão referente às concepções teóricas democráticas, na medida em que a democracia, a prática democrática pode ser construída como prática social, no âmbito da escola pública. Afinal, reconhecemos que a escola pública, enquanto organização social educativa, de caráter burocrático, pode constituir-se, também, espaço privilegiado de interação, discussão e deliberação coletiva, no compartilhamento do poder, a partir da prática do diálogo e da participação efetiva entre seus atores sociais, elementos inerentes à prática e vivência da democracia e, portanto, da gestão democrática participativa.

Assim, procurando aprofundar estudos sobre a gestão democrática escolar, fizemos análise sobre o conceito de democracia e variedade de formatos e práticas, que se desenvolveram ao longo do processo histórico, quais sejam: a Democracia Direta, a

Democracia Representativa e a Democracia Participativa, esta última, que implica na proposta de interconexão entre a democracia representativa e a democracia direta, no sentido de aperfeiçoamento da prática democrática, sobretudo, construída em organizações sociais, a exemplo da escola pública. No Brasil, as práticas de democracia participativa estão consubstanciadas na proposta de gestão democrática, tomada como princípio orientador da política educacional nacional.

Ressaltamos que estes formatos de democracia correspondem respectivamente, a duas perspectivas teóricas democráticas: a hegemônica e a contra hegemônica, formuladas por Norberto Bobbio (1987; 2000), Boaventura de Sousa Santos (2003, 2002, 2007), nossos principais interlocutores. Ao longo do trabalho, dialogamos também com Azambuja (2008), Laisner (2009), Urbinati (2013), Avritzer (2002).

Registra-se que a defesa da Gestão Democrática na educação pública brasileira não é uma proposição nova. Até os dias de hoje, o debate e as demandas pela democratização da escola pública persistem com grande força nos espaços acadêmicos e nos movimentos progressistas de luta da sociedade civil, tomada como um instrumento relevante, na organização de uma escola pública democrática e com qualidade social.

Nesse aspecto, é importante registrar, o papel da sociedade civil brasileira nos movimentos sociais, especialmente dos educadores e educadoras, que ao longo das últimas décadas, e ainda nos dias de hoje, persiste na luta em defesa e na garantia de uma educação pública democrática. Estudos recentes indicam a força política desses movimentos reivindicatórios, a exemplo do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova dos anos de 1930, que ao defender a democratização da escola pública, inspirado em princípios e ideais democráticos, colaborou no processo de garantia constitucional (CF/1988) e consagração da Gestão Democrática como princípio básico da política nacional de educação, consubstanciada em outros referenciais legais. A gestão democrática trata-se, portanto, conforme afirma Sander (2009, p. 91) de “[...] uma conquista coletiva, uma construção histórica”.

Como desdobramento deste processo de luta e resistência social tivemos, sobretudo na década de 1990, um período intenso de debates e formulação de propostas inovadoras no campo educacional no Brasil, na construção de proposições para superar o modelo de gestão gerencial, imposto pelas reformas educativas neoliberais conservadoras. A implantação de políticas e ações de caráter democratizante, especialmente no âmbito da gestão na Educação Básica, na perspectiva de democratizar o sistema educacional e, especialmente, a gestão das escolas públicas brasileiras, seguindo as orientações estabelecidas na Declaração Mundial de

Educação para Todos, realizada em Jontien (Tailândia), em 1990, constituiu uma grande conquista da sociedade. Assim, conforme informa Marques (2007, p. 67), “[...] o foco do debate sobre a democratização da educação é direcionado para as relações internas da escola, que deveriam ser democráticas, com a participação da comunidade em sua gestão”.

No caso específico da realidade do Brasil, a Gestão Democrática está regulamentada como princípio da política educacional brasileira, num conjunto de documentos legais. Amparada legalmente na Constituição Federal de 1988 (CF), também está proposta na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, assim como, no atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Está expressa, também, no atual Plano Municipal de Educação (PME), da cidade de João Pessoa/PB, Lei nº 1305/2015, para o prazo de 2015 a 2025, que coloca a gestão democrática da escola pública como um dos objetivos, diretrizes e metas da educação para o referido município. Nestes documentos regulamenta-se, pelo menos no papel da Lei, o princípio da democracia e a institucionalização da democratização da gestão na educação nacional e da escola pública, em nosso país.

A Gestão Democrática, no nosso entendimento, se caracteriza pelo engajamento crítico e participativo da comunidade escolar⁵, no agir conjunto, dialógico e com transparência, no agenciamento da gestão da escola. Ela está fundamentada em princípios básicos como a descentralização, a autonomia e especialmente, a participação, elemento essencial na prática democrática. Temos, conforme alerta Aguiar (2012, p. 88), “[...] de um novo estilo de caminhar da escola, voltado para uma ação coordenada, coletiva, onde todos os envolvidos, no trabalho escolar, possam compartilhar desse processo”, para além da tomada de decisão, como possibilidade e concretização de práticas e condutas democráticas no espaço público educativo, portanto, comprometida com a transformação social e a cidadania.

Aqui, compreendemos a escola pública, enquanto organização social educativa, “[...] resultante de um longo processo histórico de construção e institucionalização”, espaço de toda atividade educativa organizada, que se reinventa e se reinterpreta a cada momento, conforme assevera Lima (2011, p. 155) e Luck (2011). Uma organização social que se apresenta dinâmica e em constante processo de ação e desenvolvimento, com suas diferenças e particularidades próprias, diversidade de projetos e interesses, perpassada por jogos de poder

⁵ Esclarecemos que neste trabalho, utilizamos o termo comunidade escolar para designar o conjunto de pessoas que, representados nos diversos segmentos de pais, estudantes, funcionários, professores, Especialistas em educação, gestores, convivem no espaço público da escola, com capacidade de trocas comunicativas, integração e ação coletiva.

e influência, num movimento que interage dialeticamente com um contexto complexo e cheio de contradições, na qual está inserida.

No Brasil, muitos pesquisadores se dedicam ao estudo da Gestão Democrática escolar, a exemplo de Aguiar (2012), Sander (2009), Dourado (2008), Marques (2007), Abranches (2003), Cury (2002), Paro (2011), Luck (2013), entre outros, referenciados nesta tese. Esses autores em seus estudos têm contribuído na compreensão de que a prática da gestão democrática é uma construção possível no espaço da escola básica, a partir dos que estão e atuam no seu cotidiano, na direção de uma escola pública emancipadora, humanizada e com qualidade social para os nossos estudantes, sujeitos de direitos e na sua maioria, filhos da classe trabalhadora.

Apesar de vivenciarmos um contexto histórico preocupante e desafiador no âmbito da política educacional e na escola básica brasileira, em que a lógica hegemônica conservadora capitalista e o paradigma empresarial se fazem presentes, com ameaças as conquistas coletivas no âmbito da educação pública vemos que experiências democráticas exitosas estão ocupando espaços de interação social, a exemplo das escolas públicas, no sentido de romper com práticas de gestão hierárquicas, burocráticas e centralizadas, normatizadas pelos sistemas educacionais.

São escolas públicas que, mesmo convivendo com práticas de gestão gerenciais, fixadas pelas reformas educacionais dos anos de 1990, avançam com experiências de gestão articuladas aos princípios democráticos, em permanente processo de aprendizado e construção coletiva, protagonizadas em cada dinâmica escolar, de forma diferente e singular, via trabalho cooperativo e engajamento dos seus sujeitos sociais. De acordo com Botler (2011, p. 193) “a organização escolar, apesar de seguir as regras do sistema educacional, não se configura de forma homogênea, havendo variação conforme suas singularidades, [...] a subjetividade dos agentes, a realidade de cada unidade escolar”.

Nesta direção, partimos da tese que, escolas públicas municipais de João Pessoa-PB trabalham no engajamento coletivo, na direção da construção da gestão democrática, apesar do enfrentamento das contradições do contexto local e nacional. Dessa forma, nesta tese de doutorado, buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: Como se dá o processo de construção da gestão democrática na escola pública em João Pessoa, PB? Como os sujeitos escolares compreendem a gestão democrática? Quais os espaços e estratégias de participação, viabilizados e vivenciados pela comunidade no espaço educativo escolar? Que mudanças concretas foram evidenciadas nesses processos?

Para encontrar respostas para estas indagações, formulamos os seguintes objetivos: Objetivo **geral**: Analisar o processo de construção da gestão democrática escolar, em duas escolas do sistema público municipal de João Pessoa – PB.

A pesquisa também está ancorada nos seguintes objetivos **específicos**: Caracterizar como se dá o processo de construção da gestão democrática e os mecanismos de participação democrática, em duas escolas públicas municipais de João Pessoa-PB; Investigar como a comunidade escolar compreende a gestão democrática; Identificar as mudanças impressas nas escolas públicas investigadas, que adotaram práticas e vivências democráticas.

Percurso Metodológico

Tomando por base o referencial teórico que fundamenta este estudo, bem como os objetivos traçados para desenvolvê-lo, optamos por um processo de investigação dentro do campo da abordagem qualitativa em educação, tomando por base categorias que se aproximam do método dialético.

De acordo com os apontamentos de Minayo (2010, p. 21-22), a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esta percepção sobre a abordagem qualitativa é compactuada por Richardson (1999) e Gamboa (1995). Na concepção desses autores, o objetivo da pesquisa qualitativa está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social, que por sua natureza é processual e interpretativo, e que desta maneira, não pode ser mensurável. Além desse aspecto, temos que a pesquisa qualitativa em educação valoriza a perspectiva dos participantes em suas práticas do dia a dia e no conhecimento cotidiano, referente ao objeto em estudo, num contexto histórico determinado, ou seja, considera a “análise da consciência articulada dos atores envolvidos no processo” (RICHARDSON, 1999, p. 102).

Numa linha semelhante estão os apontamentos de Gatti e André (2011) para quem a abordagem qualitativa apresenta características peculiares, sobre as quais nos apropriamos para investigar sobre a gestão democrática escolar. De acordo com estes autores, além da subjetividade humana, valorizada por essa abordagem, busca-se também, “[...] a compreensão

e a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (p.30), contrapondo-se, assim, às características da abordagem quantitativa, empregada tradicionalmente e de forma hegemônica pelo empiricismo, no campo da Ciência.

Nesta direção, a opção por esta abordagem investigativa deve-se ao fato de julgarmos ser o procedimento mais adequado e coerente para descrever, examinar e explicar de forma crítica, processual e numa interação contextual, os múltiplos aspectos que determinam o nosso objeto de estudo, que pela sua natureza, não pode ser quantificado, portanto, expresso em uma linguagem matemática e generalista. Afinal, os investigadores qualitativos estão mais preocupados em compreender e explicar os processos, do que simplesmente, os resultados ou produtos obtidos com a investigação.

Assim, para trabalharmos em coerência com a abordagem qualitativa da pesquisa, tomamos por base categorias que se aproximam do método de análise dialético⁶, que conforme assevera Trivinos (1987, p. 130) “[...] parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e profundidade, para estabelecer a coisa em si”. Este método está vinculado a uma concepção essencialmente crítica da realidade concreta, de mundo e de vida, determinada por um conjunto de elementos contraditórios, em processo dinâmico e contínuo de desenvolvimento e transformação (FRIGOTTO, 1997; GADOTTI, 2006).

Na visão de Gil (2008) e Gamboa (2003), a dialética constitui um método para compreensão e interpretação da realidade na sua totalidade, considerando o seu caráter conflitivo, contraditório, portanto, dinâmico em determinado contexto histórico, em cujas pesquisas, com postura marcadamente crítica, “[...] manifestam um interesse transformador das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças” (GAMBOA, 2003, p. 106-107).

Trivinos (1987, p. 125) torna a reforçar que a dialética compreende um método de análise de uma realidade social, com potencial “[...] de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, [...] e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa”.

⁶ O método dialético, de acordo com os estudos de Moacir Gadotti (2006, p. 27) está fundado em quatro (04) princípios, quais sejam: a) princípio da totalidade; b) princípio do movimento; c) princípio da mudança qualitativa; e d) princípio da contradição. Ainda de acordo com o referido autor, “esses princípios (ou leis) podem ser aplicados tanto à matéria, como a sociedade humana e aos seus próprios conhecimentos”.

Nesses termos, trata-se de analisar e explicar a gestão democrática escolar, nosso objeto de estudo, que é real e determinado historicamente, a partir de uma visão crítica e em profundidade, portanto, examiná-la por inteiro, captando sua essência e elementos de contradição, como forma de esclarecê-la em sua inteireza. Ao tomarmos o método dialético, elegemos como categoria de análise, a contradição⁷, que para Gadotti (2006, p. 27) “[...] é a essência ou a lei fundamental da dialética”, portanto, elemento importante, manifestado no processo de desenvolvimento dos objetos, da realidade, dos fenômenos.

Assim, esta escolha se justifica, ainda, por sabermos que tanto a escola, que é uma instituição histórica e a gestão democrática, que pretendemos conhecer em sua totalidade, não são universos fechados, isolados, pois que interagem dialeticamente com o contexto mais amplo e complexo, com raízes históricas e significados culturais, em um engendramento de relações (internas e externas) e forças opostas, com elementos contraditórios e condicionantes, em constante processo de construção e mudança, pela ação efetiva das pessoas que integram o cotidiano da escola. Conforme afirma Lima (2011, p. 153) “cada escola é um contexto específico de acção, certamente marcado por dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diverso tipo, mas também pelas capacidades de agenciamento e intervenção dos actores individuais e coletivos”.

Ressaltamos que a nossa pesquisa tem como delimitação temporal, o período entre o ano de 2015, ano em que foi elaborado e aprovado o atual Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PMEJP/2015-2015) e o ano de 2017, período em que foi concluída a realização das entrevistas, em nosso campo de pesquisa.

Procedimentos de coleta dos dados

Para a coleta de dados empíricos, realizamos de início pesquisa bibliográfica, seguida da análise documental e, por fim, realizamos entrevistas do tipo semiestruturadas, que de acordo com a classificação de Bauer & Gaskell (2002) são também denominadas de entrevistas qualitativas. Tanto a pesquisa bibliográfica como a análise documental, relativas à etapa exploratória, constituíram elementos importantes para fundamentar o processo de

⁷ Registra-se que a palavra contradição é de origem latina: “*contradictione*”. De acordo com o dicionário da língua portuguesa, do Aurélio Buarque de Holanda (1986), dentre um conjunto de significados, ela compreende “caráter essencial de tudo o que é real: aquele que cada coisa que é só se compreende; peça negação de algo que a precedeu, negação que se perfaz pela posição da coisa mesma, e pela negação daquela negação. É a categoria fundamental da lógica dialética” (p. 466).

tratamento analítico e qualitativo do material coletado nas entrevistas, realizadas com os sujeitos escolares, em nossa investigação prática.

Para Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Assim, por meio da pesquisa e estudo bibliográfico, em vários materiais impressos, fizemos uma revisão na literatura de autores que refletem sobre democracia e sua evolução conceitual, assim como, revisitamos material reflexivo sobre a política nacional de educação, com ênfase na gestão democrática e instrumentos de democratização, na esfera da escola pública brasileira. Foram analisados vários livros, revistas científicas, dissertações e conteúdos de teses.

Também constituiu etapa do nosso estudo, a pesquisa documental, que de acordo com Trivinos (1987), constitui tipo de estudo descritivo, que fornece ao investigador, a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre o objeto de estudo que vai ser analisado. Dessa forma, foi feita análise criteriosa de vários documentos oficiais⁸, especialmente, aqueles relacionados à política de democratização da educação nacional, envolvendo leis, projetos, planos, decretos, entre outros, adequados aos objetivos da tese. Na análise desses documentos levou-se em consideração o contexto em que foram produzidos e compreendendo-os como resultados dos interesses de cada época situada.

Foram analisados, ainda, documentos da política de Educação da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, especialmente, o documento do Plano Municipal de Educação do referido município (2015-2025), bem como, verificamos documentos das duas escolas pesquisadas, a exemplo do Projeto político – pedagógico (PPP), Livro de Ata do Conselho Escolar, projetos educativos, Ata de eleição de gestores, Ata de reunião de Planejamentos, dentre outros, na tentativa de captar elementos indicativos da gestão democrática e seu processo de construção no espaço público escolar.

Sobre a opção e utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de informações, no campo das Ciências Sociais, seguiu-se as orientações de Gil (2008) e Minayo (2010). Para este último,

[...] o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade da fala ser reveladora

⁸ Dentre estes documentos, analisamos: a Constituição Federal Brasileira (CF/1988), a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), os últimos Planos Nacional de Educação (PNE /2001-2010; PNE/2014-2024), entre outros.

de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (p. 109).

Assim como Minayo (2010, p. 261) julgamos que a técnica de entrevista “[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinado a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. Nessa intenção, as entrevistas podem desempenhar um papel vital, significativo na combinação com outros instrumentos de coleta de dados. Elas constituem uma forma de interação social, um modo de estabelecer o diálogo direto entre o pesquisador e o pesquisado, no processo de elaboração de um novo conhecimento científico, em que a subjetividade está presente (BAUER E GASKELL, 2002).

Duarte (2004, p. 215-216) é enfática ao indicar que “as entrevistas são fundamentais quando se precisa /deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Acreditando neste potencial, buscamos na interação e diálogo com os diversos sujeitos escolares, aqueles que constroem a escola no cotidiano⁹, apreender como eles entendem a gestão democrática, além de indagá-los sobre os mecanismos e estratégias de participação, existentes no espaço educativo e quais as mudanças que a prática de gestão democrática imprime no cotidiano escolar. Conforme declara Duarte (2004),

[...] as entrevistas permitirão fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215-216).

Em virtude de caracterizarem-se por esquemas livres, menos estruturados, temos que as entrevistas semiestruturadas valorizam a presença do pesquisador e conferem liberdade e espontaneidade ao entrevistado para responder as questões, permitindo que ele fale acerca de

⁹ Aqui neste trabalho, a nossa compreensão sobre cotidiano está para além de significar uma simples rotina diária, habitual. Na nossa visão, o cotidiano escolar compreende uma rotina que se faz no diário contínuo, situada em um contexto histórico, perpassado e influenciado por um conjunto de elementos de contradição e condicionantes. Trata-se de um cotidiano dinâmico, que não se apresenta de forma estática, nem muito menos harmônica, sem conflitos e interesses divergentes, sujeito a mudança, em constante desenvolvimento e transformação.

assuntos que se desdobram, a partir do tema central da pesquisa, enriquecendo, assim, a investigação (TRIVIÑOS, 1987).

Utilizamos um roteiro¹⁰ e adotamos uma postura flexível e aberta, de modo que o entrevistado pudesse discorrer amplamente, sem constrangimento e com confiança sobre o tema solicitado. As entrevistas foram realizadas em duas (02) escolas básicas¹¹, do Sistema municipal de ensino de João Pessoa, na Paraíba¹², no período de fevereiro a meados de maio de 2017, em que entrevistamos diversos sujeitos da comunidade escolar, conforme detalhado no subitem que segue.

O campo de investigação e os sujeitos da pesquisa

Na intenção de compreender como se dá o processo de construção da gestão democrática nas unidades públicas escolares, a nossa pesquisa tomou como universo empírico de investigação, a fonte direta de dados, duas (02) Escolas¹³ de Educação Básica do Sistema público municipal de João Pessoa, na Paraíba. Neste município, conforme já sinalizamos, constatamos em pesquisa anteriormente realizada para dissertação de mestrado, escolas públicas com indícios de gestão democrática, com experiências emergentes de práticas de democracia, envolvendo a participação ativa e engajamento da comunidade na gestão, além de trabalharem com mecanismos de participação no interior escolar.

O critério adotado inicialmente para a escolha destas duas escolas correspondeu, ao tamanho¹⁴, sendo: 01 (uma) escola de pequeno porte e 01 (uma) de tamanho médio, situadas

¹⁰ Informamos que antes de aplicarmos as entrevistas, elaboraremos um roteiro (ver anexos) para realização do pré-teste do referido instrumento. Nesse roteiro de entrevista, elencamos questões com as quais buscamos informações na intenção de alcançar respostas para nossos objetivos de pesquisa. O roteiro foi elaborado, após a análise da documentação da política de educação do município de João Pessoa-PB, em conjunto com o referencial teórico adotado na pesquisa. Esclarecemos, ainda, que para cada segmento da escola foi elaborado um roteiro de entrevista, em que as questões norteadoras estavam em consonância com o objetivo geral da nossa tese.

¹¹ As entrevistas foram realizadas exclusivamente pela pesquisadora.

¹² Hoje, o Sistema público municipal de João Pessoa-PB contabiliza um conjunto de 96 escolas, incluindo as duas (02) escolas de educação básica, onde realizamos a investigação empírica.

¹³ Informamos que, depois do Exame de Qualificação de Tese, fizemos alteração do número de escolas pesquisadas, tomando como campo de investigação duas (02) escolas, ao invés de três (03). Essa mudança se deu em decorrência de uma das escolas escolhidas inicialmente, ter a modalidade de EJA fechada pela SEDEC/PMJP, um dos nossos critérios de escolha das escolas a serem investigadas. Desta forma, também alteramos o quantitativo de sujeitos entrevistados, ampliando a amostra da pesquisa, redistribuindo-os nas duas escolas analisadas.

¹⁴ De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB (SEDEC), compreende escola de pequeno porte, aquelas que têm até 500 alunos matriculados; a de médio porte, de 500 a 1000 alunos, e a escola considerada de grande porte, com mais de 1000 alunos matriculados.

na área urbana de João Pessoa. Para esta escolha consideramos, ainda, os seguintes critérios: trabalharem com a modalidade de Ensino Fundamental (I e II) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), terem Conselho Escolar (CE) organizado e apresentarem engajamento da comunidade na gestão escolar, o que reforça o reconhecimento social como escolas exitosas, na perspectiva democrática.

Nesse sentido, trabalhamos com a suposição de que estas duas escolas, cada uma com sua singularidade e dinâmica própria, caminham no esforço e engajamento, na direção de uma gestão democrática, com vivências e práticas de democracia em construção, podendo desta forma, contribuir de forma substantiva com a análise empírica daquilo que queremos evidenciar. Para resguardar a identidade dessas Escolas pesquisadas, as mesmas foram identificadas por: “Escola ALFA” e “Escola BETA”, cuja caracterização está descrita e explicitada, em capítulo específico desta tese. Faz-se necessário explicar que não houve o intento de fazer um estudo comparativo entre as duas escolas investigadas, pois que se entende que cada uma delas apresenta suas características próprias e no que tange ao processo de gestão, também apresentam diferenças, embora em alguns aspectos, são convergentes entre elas.

No processo de construção do conhecimento científico, reconhecemos a importância das pessoas que participam como sujeitos, os interlocutores da pesquisa. Avaliamos que essas pessoas, por estarem envolvidas no universo pesquisado, conforme anuncia Chizotti (2006, p. 94),

[...] são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. [...] detêm conhecimentos e, potencialmente, são capazes de identificar seus problemas, ter consciência de suas necessidades e das condições que os determinam [...] esclarecer o contexto em que vivem e formular meios necessários, para afrontá-los, desde que auxiliados adequadamente para reunir o conjunto de forças da coletividade.

Sobre os sujeitos da pesquisa, Duarte (2002) analisa que se deve ter muito critério na seleção dessas pessoas, pois elas podem interferir na qualidade do conteúdo da pesquisa. Deste modo, elegemos intencionalmente como sujeitos¹⁵ da pesquisa, pessoas que atuam de forma direta no cotidiano das escolas, integrando a comunidade escolar, sendo: os pais dos

¹⁵ Aqui neste trabalho, atores, interlocutores e sujeitos escolares terão o mesmo significado, compreendendo as pessoas que compõem a comunidade escolar.

estudantes, os estudantes, funcionários, professores, Especialistas em Educação¹⁶, gestores, partícipes da situação em estudo. Essas pessoas por integrarem a comunidade escolar, com suas experiências, seu conhecimento e suas expectativas, são genuínos conhecedores da escola e sua gestão, constituindo-se assim, ao nosso olhar, informante-chave, em condições de fornecerem material empírico substantivo para este estudo.

Como a investigação está focada na perspectiva dos sujeitos da escola¹⁷, tomamos como interlocutores (em cada escola), um grupo heterogêneo com o correspondente a quatorze (14) pessoas, sendo: (01) Pai, (03) Estudantes, (01) Funcionário, (03) Professores, (03) Especialistas em Educação, (03) Gestores. Desta forma, no universo de duas (02) escolas investigadas, tivemos o conjunto de 28 sujeitos entrevistados. Antes da realização das entrevistas, os sujeitos tomaram ciência da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Vejamos o demonstrativo dos entrevistados por escola, no quadro abaixo.

QUADRO 1 DEMONSTRATIVO DOS ENTREVISTADOS POR ESCOLA.

Escola	Pai	Estudante	Funcionário	Professor	Especialista	Gestores*
ALFA	01	03	01	03	03	03
BETA	01	03	01	03	03	03
Total	02	06	02	06	06	06

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

*No grupo dos gestores, compreende o gestor geral e o gestor adjunto.

Realizamos as entrevistas no próprio espaço das escolas, em dia e horário em acordo com a conveniência e disponibilidade dos entrevistados. Para assegurar o anonimato e sigilo nos depoimentos, os sujeitos da pesquisa tiveram suas identidades preservadas, e seus

¹⁶ Hoje, a maioria das escolas públicas municipais de João Pessoa-PB, trabalha com uma equipe de Especialistas em Educação, que atua e colabora na gestão da escola pública, composta por: Psicólogo Escolar, Assistente Social Escolar, Supervisor Pedagógico e Orientador Educacional.

¹⁷ A iniciativa em desenvolvermos a nossa pesquisa, a partir da perspectiva dos sujeitos da escola, aqui compreendidas como pessoas comuns, inspirou-se na leitura do ensaio do historiador social britânico Jim Sharpe (1992), intitulado “A História Vista de Baixo”, que apresenta uma forma alternativa de compreensão dos fatos históricos, baseada nas experiências de pessoas consideradas comuns, que na maioria das vezes são ignoradas, não tomam lugar de importância na produção do conhecimento científico. Trata-se de uma compreensão da história, feita de baixo pra cima, como alternativa à perspectiva que analisa e estuda os acontecimentos históricos, a partir do olhar e interesses das elites, da perspectiva da classe dominante. Para melhor compreensão sobre as ideias de Jim Sharpe, consultar: SHARPE, Jim. “A História vista de Baixo” In: BURKE, Peter (org.). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

depoimentos receberam indicadores, quais sejam: Pai (Px), Estudante (Ex), Funcionário (Fx), Especialista em Educação (EEx), Professor (PPx), Gestor (Gx), em obediência às exigências prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisas do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS).

Informamos que o nosso projeto de Tese, foi cadastrado, aprovado e recebeu certificação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em reunião realizada no dia 24/09/2015, conforme documento em anexo¹⁸.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos entrevistados. Importante pontuar que, antes do início de cada entrevista, os objetivos da pesquisa foram socializados e rememorados, bem como, informamos sobre a utilização de gravação em áudio, da fidedignidade das informações obtidas e garantia do anonimato e do sigilo, tanto no trabalho escrito quanto na apresentação do mesmo (MINAYO, 2010).

Conforme já indicado, a realização das entrevistas ocorreu no primeiro semestre de 2017, no período de fevereiro a meados de maio. Nosso primeiro contato com as duas escolas públicas pesquisadas aconteceu no início do mês de fevereiro, quando fizemos a visita e conversamos com a direção escolar, em que foi entregue a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE/UFPB), o documento de autorização da SEDEC/PMJP e o certificado do Comitê de Ética/UFPB, para realização da pesquisa.

Convém destacar, que esse primeiro contato com as duas escolas foi muito acolhedor, pois a equipe diretiva mostrou-se disponível e aberta a colaborar com a pesquisa, sem nenhum impedimento para apresentar a estrutura física e disponibilizar, inclusive, cópias dos documentos da escola e informações importantes, para nosso estudo. Assim, marcamos em cada uma das escolas, retorno para conhecimento da estrutura física, coleta de documentos e agendamento das entrevistas com os sujeitos escolares. Também, não foi difícil contar com a disponibilidade e participação das pessoas no processo de entrevistas, realizadas no espaço interno das escolas, em horário e conveniência previamente acordados.

Assim, de início, conhecemos a Escola “ALFA”, em que passamos a conviver na rotina da referida escola, durante todo o período de fevereiro até fins de março. No mês de

¹⁸ Esclarecemos que o título do nosso projeto de Tese, aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB), foi alterado após o exame de Qualificação, assumindo o seguinte título: “Gestão Democrática Escolar: uma experiência em duas escolas públicas na rede municipal de João Pessoa – Paraíba”.

abril, iniciou-se a pesquisa empírica na Escola “BETA”, cujo todo processo foi concluído em maio, cumprindo-se mais uma etapa importante da nossa pesquisa.

Concluída as entrevistas, em maio de 2017, deu-se o processo de transcrição e “edição” cuidadosa das mesmas, na qual, tivemos a preocupação em resguardar, o mais fielmente possível, as falas das pessoas, assim como, suas identidades. Todo conjunto do material levantado com as entrevistas passou por tratamento analítico e qualitativo, devidamente explicado em espaço destinado nesta tese.

Análise e interpretação dos dados

Para o processo de tratamento analítico e qualitativo dos conteúdos capturados nas entrevistas, recorreremos à técnica de Análise de Conteúdo (AC), com base nas orientações, sistematizadas por Bardin (2010). A preferência pela técnica de AC justifica-se por reconhecermos o seu potencial e sua contribuição em pesquisas no campo da Educação, como instrumento de análise e interpretação de material textual escrito, para fins de pesquisa social na perspectiva qualitativa.

A Análise de Conteúdo, de acordo com os escritos de Bardin (2010, p. 44), compreende,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com esta técnica percebemos que é possível interpretar, decifrar as mensagens, as comunicações, dotadas de subjetividades, sentido, contidos nos textos, com capacidade de identificar, realçar o que está por trás dos conteúdos expressos, que por sua vez, oculta um sentido que convém desvelar, pois ela “[...] fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem [...] para saber mais sobre o texto” (BARDIN, 2010, p. 163).

Deste modo, acreditamos que a técnica de AC apresenta-se compatível e aplicável a nossa pesquisa, de natureza qualitativa e caráter social, pois conforme reforçam Bauer e Gaskell (2002, p. 191), constitui “[...] uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social”, em que se valoriza a subjetividade do pesquisador na sua relação com o objeto de pesquisa, na construção de dados históricos.

Com o intento de realizar a análise e interpretação do material textual de pesquisa, seguimos de forma cuidadosa e criteriosa, as etapas que compreendem a técnica de Análise de

Conteúdo, conforme indicações de Bardin (2010), quais sejam: (i) a Pré-análise; (ii) a exploração do material; (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação, dentro de um enfoque da categoria contradição do método dialético. Nesse processo, todo material textual escrito foi transformado, através do trabalho de codificação, classificação e categorização, em que aspectos importantes foram analisados e interpretados, transformados em nova informação para a pesquisa.

Assim, de início, realizou-se a organização do material textual, resultante das entrevistas aplicadas com os sujeitos escolares, ou seja, o delineamento amostral da AC. Na sequência, fizemos o que Bardin (2010) denomina de “leitura flutuante”, em que tivemos um contato mais apurado com o texto escrito, a ser submetido aos procedimentos de análise, a todo tempo articulada com o nosso referencial teórico, a nossa suposição de tese, às questões e objetivos da pesquisa, inicialmente propostos. A partir da leitura flutuante e a organização do material textual, passamos à análise propriamente dita, com a exploração cuidadosa e atenta, onde no primeiro momento tivemos o trabalho de codificação, seguido da categorização, sem o uso de computador.

Na codificação, recortamos e organizamos o conteúdo textual em unidades de registro (UR), tomando-se por base, o tema da pesquisa. Verificamos que nesse processo de tratamento do texto, “[...] destila-se uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características”, conforme esclarece Bardin (2010, p. 191), em que captamos aspectos importantes e cheios de significados, transformando o texto original (bruto) em um novo registro de dados. Feito isso, passamos à seleção das unidades de registros, medidas pela sua frequência de aparição ou ausências no texto, agrupadas em categorias de análises¹⁹, em que obtemos dados textuais, referentes às intenções e questões de nossa investigação. As categorias, a quem denominamos de “eixos temáticos”, foram classificadas em três (03), quais sejam: (i) falas dos sujeitos sobre gestão democrática escolar; (ii) falas dos sujeitos sobre os mecanismos de participação; (iii) falas dos sujeitos sobre as mudanças na gestão da escola pública. Como sequência do procedimento de AC, o referido material foi submetido à situação de análise (crítica e reflexiva), interpretação e inferência, tomando-se por base, a fundamentação teórica.

¹⁹ De acordo com os escritos de Bardin (2010), no processo de pesquisa, as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. No nosso caso, optamos em definir as categorias, a partir do material coletado, resultante das entrevistas.

Os resultados dos estudos e reflexões sobre o referencial bibliográfico e documentos pesquisados, assim como, a análise e interpretação dos dados resultantes das entrevistas com os sujeitos escolares, que foram organizados nos capítulos que integram e estruturam esta tese.

Estrutura organizativa da Tese

Em sua estrutura formal e seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnica (ABNT)²⁰, o nosso trabalho está organizado em cinco capítulos, incluindo estas anotações introdutórias, sucedidos pelas considerações finais.

No **Primeiro** capítulo, aqui denominado de Indicações introdutórias, situamos o objeto de estudo e o referencial teórico adotado, com a apresentação das motivações e justificativas para desenvolver o estudo, a suposição de tese e questões de pesquisa, assim como, os objetivos definidos. Apontamos, também, o percurso metodológico, os procedimentos de coleta de dados, bem como, esclarecemos sobre o campo investigativo, os sujeitos da pesquisa e a técnica de Análise de Conteúdo, que adotamos para o processo de análise e interpretação dos dados coletados.

No **Segundo** capítulo, transitamos por discussões em torno do conceito e significado da Democracia, desde sua origem histórica na antiga Grécia, passando pelo processo de desenvolvimento e evolução, em que a democracia foi assumindo novos formatos e práticas. Assim, refletimos sobre a Democracia Direta dos antigos; a Democracia Representativa e hegemônica dos Modernos, e apresentamos discussão sobre a proposta de Democracia Participativa, de tendência contra hegemônica. Trata-se, portanto, da reflexão sobre concepções teóricas da democracia e suas especificidades.

No **Terceiro** capítulo, apresentamos uma descrição reflexiva e contextualizada sobre o processo de Reforma gerencial do Estado brasileiro e sua influencia no campo da política social de educação, nos anos de 1990, sobretudo situando a política de democratização da gestão. Assim, na parte inicial contextualizamos o processo de Reforma gerencial do Estado e suas definições no conjunto de reformas educacionais, ressaltando a proposta da política de democratização da gestão da escola básica, sob a influência da política neoliberal e as diretrizes dos Organismos de Financiamentos Internacionais (OFI). Na segunda parte, enfatizamos sobre a Gestão Democrática, seus aspectos históricos, legais, conceitos e princípios, bem como, apontamos os mecanismos e estratégias de participação e decisão

²⁰ Toda a escrita deste trabalho seguiu as orientações adotadas pela ABNT NBR 14724/2011.

coletiva, supostamente existentes na escola pública brasileira e sua influência no aprimoramento da prática da democracia na escola e melhoria da gestão escolar.

No **Quarto** capítulo, dialogamos com elementos sobre a política de educação do Sistema municipal de ensino de João Pessoa-PB, priorizando o Plano Municipal de Educação (PME-JP) e documentos emanados pela SEDEC/PMJP, direcionados para as escolas públicas da rede. Em seguida, apresentamos a caracterização do nosso campo empírico.

No **Quinto** e último capítulo, apresentamos, a partir das falas dos sujeitos escolares, a análise e interpretação dos dados e experiências do processo de gestão democrática, vivenciado em duas escolas do Sistema público municipal de João Pessoa-PB, percebendo a sua concepção, os elementos constitutivos, as estratégias e espaços utilizados para sua construção e as mudanças na gestão dessas escolas. Todo material coletado e analisado tomou como fundamento a discussão teórica, desenvolvida nos capítulos anteriores.

Na sequência, temos as **considerações finais**, em que as conclusões acerca dos resultados obtidos com esta pesquisa estão devidamente explicitadas.

2 PARA COMPREENDER O DEBATE DEMOCRÁTICO: REVISITANDO CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Pretendemos neste Capítulo II, refletir sobre concepções teóricas da democracia, construídas ao longo do tempo histórico. Discorreremos sobre as bases históricas da democracia, assim como, as diversas concepções democráticas, sobretudo às correspondentes aos contextos da modernidade e da contemporaneidade, indicando, assim, parte da fundamentação teórica que alicerçará nossas análises.

Registra-se, que a origem do conceito e da prática da democracia remonta ao contexto da Grécia antiga, sobretudo na cidade de Atenas, o berço do exercício da democracia direta, nos séculos V e IV a.C. No entanto, o conceito e a prática da democracia foi desenvolvendo e evoluindo, assumindo novos formatos e práticas. Estudos mostram formas de democracia, pelas quais a sociedade vem manifestando a sua participação na política: **(i) a Democracia Direta; (ii) a Democracia Representativa (indireta), e (iii) a Democracia Participativa (semidireta)**. Essas formas correspondem, respectivamente, a duas perspectivas opostas, no campo da teoria democrática, quais sejam: a perspectiva hegemônica e a contra-hegemônica.

No conjunto das reflexões que apresentamos neste Capítulo II, relacionado, sobretudo à Democracia, consideramos as contribuições de autores nacionais e internacionais. Os escritos de AZAMBUJA (2008), BOBBIO (1987, 2000), SANTOS (2002), VASCONCELOS (2002), URBINATI (2013), PATEMAN (1992), entre outros, constituirão nossas referências.

Neste trabalho reflexivo, creditamos nos estudos e no debate político recente, por indicarem a proposta da Democracia Participativa, como possibilidade da interconexão, da combinação entre a representação e a democracia direta num movimento de convergência e diálogo, para o aprofundamento e ampliação da democracia. Trata-se de uma proposta alternativa de democracia, de caráter não hegemônico, que permeia também os debates e estudos no âmbito da política educacional, com destaque para o campo da gestão.

Neste trabalho, assumimos como orientação, o conteúdo da proposta contra hegemônica, posicionando-se a favor da democracia participativa, que tem na participação um elemento central, indissociável no exercício efetivo da prática e vivência da democracia, sobretudo no que se refere a essa prática construída na escola pública.

2.1. Democracia: dialogando com conceitos

Sabemos que são várias as definições para o termo Democracia, construídas gradativamente ao longo do percurso histórico. É possível afirmar, que o conceito de democracia sofreu modificações significativas em seu sentido original. Conforme esclarece Bobbio (2000), “a democracia é dinâmica”, portanto, o estar em transformação, em mudanças, constitui um processo natural.

De acordo com os estudos de Azambuja (2008, p.242), “nenhum termo do vocabulário político é mais controverso que democracia. [...] a significação do vocábulo tem variado e se transmutado; na prática, através dos períodos históricos, na teoria, nas obras de autores”. Concordamos com este autor, ao indicar que o conceito de democracia constitui-se “[...] complexo, denso e ao mesmo tempo flexível” (p. 340); polissêmico. Trata-se de um conceito histórico, fruto de uma longa elaboração, em contínuo processo de construção, no âmbito de diversos contextos, que o imprime significados distintos e até antagônicos, tornando-o objeto de debate, tensão e reflexão no campo da teoria democrática, até os dias atuais. Temos que é um conceito, que mesmo na atualidade, ainda está em construção, em processo de elaboração continua (AZAMBUJA, 2008).

Sabe-se que o termo democracia, até os dias de hoje, foi analisado e interpretado de diversas formas, embora na maioria das suas interpretações designarem, especificamente, uma das formas de governo existentes, um dos diferentes modos que o poder, o governo político pode ser exercido na sociedade (BOBBIO, 1987; AZAMBUJA, 2008).

De acordo com a etimologia, o estudo da origem das palavras, o termo democracia ou a expressão grega *demokratía* é formado pela junção das palavras “povo” (*demos*) e “governo” (*cracia*), que de acordo com os atenienses, significa “governo do povo”, o que nos faz pensar uma forma de governo em que implica necessariamente, a efetiva participação direta dos cidadãos, na condução da política.

Registra-se, que historicamente, o conceito de democracia implica em uma forma de governo político sob o controle do povo, ou seja, a soberania popular na condução dos rumos da política. Foi com esse sentido de poder político, regime de governo popular, que a democracia foi concebida e vivenciada na tradição dos antigos gregos, especialmente na sua forma direta, pura, nos séculos V e IV a.C., portanto, um “governo exercido pelo povo”, em que os próprios cidadãos tomavam as decisões políticas na cidade, isto é, exerciam a participação política.

Conforme reforça Bobbio (1987, p. 135), desde a tradição dos antigos “[...] o termo democracia foi sempre empregado para designar uma das formas de governo, ou melhor, um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político”, distinguindo-se da monarquia e da aristocracia. Assim, nestes termos, a democracia vai expressar:

[...] a forma de governo na qual o poder é exercido por todo o povo, ou pelo maior número, ou por muitos, e enquanto tal se distingue da monarquia e da aristocracia, nas quais o poder é exercido, respectivamente, por um ou por poucos (BOBBIO, 1987, p. 137).

A democracia também é definida como sendo “[...] um conjunto de regras (as chamadas regras do jogo) que consentem a mais ampla e segura participação da maior parte dos cidadãos, em forma direta ou indireta, nas decisões que interessam a toda coletividade” (BOBBIO, 1987, p. 55). Trata-se do que Bobbio (2000) denomina de definição mínima de democracia, consubstanciada numa compreensão predominantemente procedimental, transformando-a em regras para a formação do modelo de democracia. Contraposta a todas as formas de governo autocrático, a democracia compreende “[...] um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 1987, p. 30).

Nessa direção, avaliamos que a democracia deixa de ser “o governo do povo”, um fim, conforme acontecia na democracia direta clássica, e passa a ser entendida como método político, mecanismo de escolha de lideranças, de representantes para conduzir os assuntos da política, para a formação do governo democrático. É com base nesse conjunto de regras e numa visão procedimental de democracia, que se consolida o formato de democracia representativa (indireta), que vai se tornar hegemônico e predominante no século XX, sobretudo, no contexto da sociedade moderna burguesa.

No sistema de governo democrático, defende-se como regra fundamental, a regra da maioria, ou seja, deve-se valer o princípio da maioria para as deliberações coletivas; “[...] a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas, e, portanto, vinculatórias para todo grupo” (BOBBIO, 2000, p. 31), em que a participação dos cidadãos, aqui entendido como sujeitos de direitos, compreende um elemento de grande importância nesse processo. Julgamos, entretanto, que para que o processo democrático funcione de forma efetiva, não basta ser garantido aos cidadãos, o direito de votar e participar direta ou indiretamente, do processo de tomada de decisões coletivas. É importante que haja regras e procedimentos definidos coletivamente, bem como, o compartilhamento do poder.

Baseando-se, ainda, nos escritos deste referido autor, sentimos que se deve primar, também, nesse processo, “[...] a estratégia do compromisso entre as partes através do livre debate para a formação de uma maioria”, na construção de um consenso, bem como, é imprescindível que se garanta “[...] aqueles que são chamados a decidir ou eleger, os que deverão decidir, sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra” (BOBBIO, 2000, p.32).

Evidente que, para que se materialize o processo democrático de escolha e decisão coletiva, faz-se necessário, que a liberdade de opinião, a expressão da vontade, a participação, e o debate de ideias constituam mecanismos e procedimentos garantidos, na condução desse processo. Trata-se, conforme pontifica Bobbio (2000, p.32) da necessidade de garantir “[...] os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação, etc”, ou seja, os mecanismos e procedimentos necessários para caracterizar um regime de caráter democrático, participativo.

Para contribuir nesse diálogo acerca do conceito da democracia, temos as anotações de Azambuja (2008), que também compreende a democracia como regime político de governo; “o regime em que o povo se governa a si mesmo, quer diretamente, quer por meio de funcionários eleitos por ele para administrar os negócios públicos e fazer as leis de acordo com a opinião geral” (p. 264). Entretanto, estamos atentos à afirmativa deste autor, ao acrescentar que o conceito completo de democracia é mais amplo, ou seja, está para além da definição apresentada pelo rigoroso sistema jurídico, no qual a democracia é compreendida apenas como regime político de governo, em que os governantes são periodicamente eleitos pelos governados.

Consoante ao pensamento de Azambuja (2008, p. 267), vemos que a democracia está para além de ser percebida como regime político, compreendendo também, “[...] uma forma de vida social, um método de coexistência e cooperação entre indivíduos - membros de uma organização pública estatal”. Desta forma, temos que a democracia “[...] não deve ser apenas política, e sim política e social” (p. 247), apresentando, assim, mais substantiva em seu conteúdo e em suas práticas, estando para além de uma prática restrita de legitimação de governos.

Nesta perspectiva, para que se materialize o governo democrático, ou seja, para que os governados participem e escolham os governantes, entendemos que são necessários valorizar dois aspectos importantes, quais sejam: a liberdade, a igualdade. Consideramos que é praticamente inviável pensar a efetividade do processo democrático sem esses respectivos

elementos, afinal, conforme declara Azambuja (2008, p. 266), “a democracia, pois, supõe a liberdade e a igualdade”. Ainda para o referido autor:

Para que os governados realmente elejam, isto é, escolham os governantes, é preciso absolutamente que haja liberdade de eleger e igualdade entre os eleitos. [...] se o povo não tem, de direito e de fato, o poder de indicar livremente a pessoa ou pessoas que vão governar, não seria verdade dizer que os governados elegeram os governantes. Se apenas uma classe privilegiada, e não todos os indivíduos igualmente, e que elegeisse, também seria falso falar em eleições pelos governados (AZAMBUJA, 2008, p. 266).

No conjunto dos apontamentos sobre o conceito de democracia, recorreremos aos estudos de Urbinati (2013, p. 6), para quem a democracia apresenta características próprias, só a ela reconhecível desta forma; “a democracia tem tais e tais características, só a ela pertencentes [...] que a faz reconhecível democrática”, reforça a autora. Na sua análise, a democracia é um sistema de governo político que se caracteriza por meio da opinião e o processo de tomada de decisão, que por sua vez, estão numa inevitável relação, pois que “[...] a democracia é uma forma de governo de e baseada em recursos de opinião” (p. 8).

Na visão deste autor, para além de uma prática, um método político de legitimação de governos, a democracia constitui um método político; uma prática político e social; “[...] uma gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade. [...] uma forma sócio-histórica” (SANTOS, 2002, p. 51), portanto não é um método descontextualizado, determinado por leis naturais. Ainda na visão de Santos (2002, p.51) “a democracia não constitui um mero acidente ou uma simples obra de engenharia institucional. A democracia constitui uma nova gramática histórica” e que, neste sentido, pode constituir-se uma forma de aperfeiçoamento da convivência humana.

Esse diálogo com os conceitos acima, tem indicado, em linhas gerais, as bases dos diversos formatos de democracia e suas práticas, exploradas no conjunto do debate democrático contemporâneo, sobre as quais, estaremos aprofundando elementos específicos, nos subtópicos que segue.

2.2 Democracia Direta: bases conceituais da democracia

Foi na Idade Antiga, no contexto social da Grécia clássica, nas antigas e pequenas cidades-estados, em especial em Atenas, onde originou a palavra democracia, suas primeiras

bases conceituais, ideais e práticas democráticas²¹, no contexto do século V e IV a.C. (AZAMBUJA, 2008; BOBBIO, 2000). Composta por várias pequenas cidades independentes, a cidade de Atenas, apesar de ser uma sociedade com marcas de escravidão e hierarquização, se destacou no que diz respeito à prática dos princípios democráticos, sobretudo com a participação direta; um referencial de práticas participativas sem representação, que influenciou e inspirou o mundo ocidental. Em Atenas, verificava-se o protagonismo dos cidadãos na vida política, participando diretamente nos rumos políticos da cidade, em que interviam e decidiam nos processos políticos.

Bobbio (2000) é enfático em dizer que na democracia direta, “[...] o indivíduo participa ele mesmo nas deliberações que lhe dizem respeito [...] em que não exista nenhum intermediário”. Assim, para ele, a assembléia dos cidadãos deliberantes sem intermediários e o *referendum* compreendem os institutos de democracia direta.

Importante registrar, que no período antigo, a cidade de Atenas era apenas uma pequena cidade-estado, um lugar com características diminutas, o que certamente favorecia a efetivação do modelo de democracia direta, viabilizando a participação dos “cidadãos” nas assembléias, em que se desconsiderava, assim, a figura dos intermediários ou representantes.

De fato, conforme sinaliza os estudos de Urbinati (2010, p.58) “[...] só na antiga *pólis* a política foi realizada por meio de uma presença direta e física dos cidadãos nos locais onde as decisões públicas deviam ser tomadas – a *ekklesia* e os *dikasteria*”. Tem-se que o princípio básico na democracia dos antigos era a isegoria, ou seja, o direito individual de falar na assembléia, e a decisão tomada era pelo voto da maioria simples daqueles que estivessem presentes, expressando assim, a prática da democracia, a efetiva participação democrática, embora saibamos que necessariamente, isso implique dizer que todos falem, que era garantida a presença vocal. Assim como Urbinati (2010, p. 58), entendemos que “o comparecimento e o discurso são as formas estruturais de participação democrática; [...] são anteriores a qualquer decisão democrática e um pré-requisito para estas”.

Na perspectiva de efetivar a democracia direta, registra-se que os indivíduos atenienses, sobretudo aqueles considerados cidadãos - os adultos, homens e livres

²¹ De acordo com os estudos de Urbinati (2010) a história antiga nos legou dois modelos de Democracia direta: o de Esparta e o de Atenas. Ainda para esta autora, é possível inferir que “a democracia ganhou seu valor a partir da ação política direta, com a qual geralmente coexiste” (p. 58). Estudos indicam que durante séculos, Grécia e Roma conseguiram consolidar o sistema de governo democrático, possibilitando a participação política direta de um significativo número de cidadãos na condução dos assuntos da cidade.

proprietários -, se reuniam na Ágora (praça pública, espaço comum e aberto), formando a eclésia (assembléia política), que possuía o poder quase absoluto sobre as deliberações políticas. Nessas reuniões, encontravam-se muitas pessoas para ouvir os demagogos, que eram os orientadores do povo à época, e assim, debater, votar e deliberar sobre assuntos relevantes da cidade, ou seja, havia a participação ativa, a manifestação direta dos cidadãos no processo de tomada de decisão política, em que envolvidos com as questões da cidade, construíam, assim, novos rumos para a sociedade.

Nesse processo democrático e participativo, Ober (2001) chama a atenção para a valorização da liberdade, a igualdade política e a dignidade como principais marcas da democracia antiga. Assim, sobre a democracia direta dos antigos, Ober (2001, p. 194), informa:

[...] o “poder do povo” manifestava-se tão diretamente. Em vez de eleger representantes para dirigi-los, os cidadãos atenienses dirigiam-se a si próprios. A principal instituição era a assembléia dos cidadãos, que se reunia quarenta vezes por ano. A ordem do dia da assembléia era determinada por um conselho cujos quinhentos membros escolhidos por ano por sorteio. Todo cidadão com mais de 30 anos podia integrar a loteria do conselho, e as reuniões da assembléia eram abertas a todos os cidadãos de mais de 18 anos. Assim, num dia de reunião típico, entre seis e oito mil cidadãos (cerca de um quarto do conjunto de cidadãos) reuniam-se no grande anfiteatro ao ar livre, o *Pnyx*.

Embora argumente nos seus estudos em favor da pertinência da representação política, Urbinati (2010) reconhece que a democracia na sua forma direta tem constituído o paradigmático da democracia, pois que envolve no processo político o falar e o agir dos cidadãos, assim como, a participação e a tomada de decisão. Na visão desta autora, a democracia direta “[...] implica uma fusão de “falar” e “fazer” na ação política, bem como, a plena participação de todos os cidadãos no processo de tomada de decisões” (p, 51).

Um dos grandes defensores clássico da democracia direta e participativa, foi o filósofo, Jean-Jacques Rousseau (1996)²², considerado um dos autores que introduziram as bases do pensamento político sobre a democracia na sua forma direta, participativa, bem como, um dos inspiradores da Revolução Francesa, ocorrida em 1789. Rousseau que viveu no século XVIII, em cuja obra política “O Contrato Social”, escrita em 1762, argumentava em favor da democracia direta, contrapondo-se à pretensão liberal de erigir a forma democrática

²² Para uma melhor compreensão sobre os argumentos de Rousseau sobre a democracia direta, ver: ROUSSEAU, Jean-Jacques. “Do contrato social”. São Paulo: Abril Cultural, 2005. (Coleção Os Pensadores). [Original de 1757].

fundada na representação política. Ele resgata a ideia originária da democracia antiga dos gregos, indicando a participação direta em contraposição à representação política, na condução do governo político, mesmo que de forma limitada e restrita. Ele também deixava claro em seus escritos, a sua defesa sobre a importância da participação dos indivíduos de maneira primordial, na construção do contrato social para instituir o Estado democrático.

Na visão desse filósofo, representante da doutrina liberal clássica, porém numa vertente radical libertária do indivíduo, só é possível a democracia direta em territórios de dimensões pequenas, como as pequenas cidades-estados de Atenas, e que só por meio de reunião de assembleia, a soberania do povo seria garantida, na qual deveriam participar de forma direta e ativa todos os cidadãos, dando legitimidade ao poder político. Ainda no conjunto das suas argumentações, em defesa da democracia direta, o referido filósofo se posiciona sobre a impossibilidade do sistema de representação política, compreendendo-o como um mecanismo ilegítimo de constituição do poder político. Para ele, a representação significa a negação da liberdade política, da soberania popular, da participação, argumentando que somente através da participação direta do povo na elaboração das leis, faz expressar de fato, a vontade geral. Nesse aspecto, o filósofo rejeitava a delegação de poder soberano; a ideia de democracia baseada na representação, em defesa da participação direta do povo na condução da política na sociedade. Para ele, “o povo submetido às leis deve ser o seu autor. Só aos que se associam cabe reger as condições da sociedade” (ROUSSEAU, 1996, p. 99).

A partir das contribuições reflexivas de Rousseau sobre a democracia direta, nos acostamos também os apontamentos de Pateman (1992, p. 35) ao declarar que Rousseau “pode ser considerado o teórico por excelência da participação”. Na visão desta autora, as ideias desse filósofo sobre a natureza do sistema político são embrionárias para o debate de uma democracia participativa, pois já incorporava as ideias de uma democracia ampliada.

Ao estudar o sistema democrático dos antigos gregos, Azambuja (2008) apresenta uma reflexão importante e crítica sobre a forma como a democracia era conduzida, à época. Para ele, apesar de reconhecer-se que em Atenas deu-se a forma, até hoje a mais aproximada, de democracia direta, imprimindo uma cultura democrática na sociedade grega, o autor avalia que ela não era pura e estritamente direta, pois se verificava certa incoerência, um distanciamento entre o conceito de democracia apregoado e idealizado e a sua vivência concreta naquela sociedade antiga.

Na visão crítica do referido autor, a democracia em Atenas “[...] nunca foi, como alguns pensaram, governo exercido direta e exclusivamente pelo povo, identificação e

coincidência de governantes e governados” (p. 243), pois o que se tinha de fato era uma participação direta limitada, marcada por algumas exclusões de pessoas no processo político democrático. Em sua análise, Azambuja (2008) alerta que, na democracia grega, mesmo com o processo de formação da cultura democrática e sua vivência de forma direta, na Atenas antiga, a democracia não era exercida de forma inteira, em sua completude, pois não eram considerados os interesses e garantido o direito ao voto, à participação política da maioria dos cidadãos, assim como, permaneciam a hierarquia e as marcas de escravidão e exclusão na sua estrutura societária.

Nessa mesma direção, posiciona-se de forma crítica Urbinati (2010) ao indicar que no modelo democrático dos antigos, apesar da presença direta e física dos cidadãos nos locais de decisão e participação, verificava-se a passividade do cidadão ateniense, uma vez que a presença na assembleia não garantiria de fato, a expressão do discurso, da palavra ou a participação efetiva no processo decisório para todos. Conforme lembra Azambuja (2008, p. 243), naquele período histórico, “o povo da democracia ateniense não eram todos os indivíduos que viviam de modo permanente sob o governo de Atenas, e sim, uma pequena parte deles”²³; que participava efetivamente, de forma direta, da vida política da *polis*..

Desta forma, verifica-se que o direito de exercer a prática da democracia direta estava restrito a uma minoria social, a elite, aos pertencentes à classe alta ou aqueles que tinham privilégios, que podiam usufruir o direito de discutir e participar, votar no processo político e decisório na ágora, na condução dos negócios públicos, na *polis*. Assim, podemos afirmar que o conceito de cidadania estava atrelado a um grupo reduzido de pessoas, consideradas cidadãs, participantes do poder direto, no processo democrático em Atenas (OBER, 2001; AZAMBUJA, 2008; CHAUÍ, 1999).

Outro aspecto de destaque e ponto de crítica estava no poder do povo ateniense, que não era soberano e ilimitado. Conforme indica os estudos de Azambuja (2008, p. 244), “[...] o povo ateniense, em alguns períodos, decidia sobre tudo; porém não exercia diretamente seu poder. [...] A assembleia do povo detinha realmente o supremo poder, porém este não era ilimitado”. Assim, é possível inferir que, apesar de apregoar um sistema de governo de caráter democrático, participativo e direto, o que se verifica na Atenas clássica era um regime de

²³ Registra-se que na Atenas antiga, muitas pessoas estavam excluídas do exercício da cidadania, do direito de discutir e participar no processo político decisório democrático e que, por sua vez, não eram percebidos como “cidadãos”, especialmente as mulheres, os velhos, as crianças, os escravos e a maioria dos estrangeiros (OBER, 2001; AZAMBUJA, 2008; CHAUÍ, 1999).

governo parcialmente democrático, em que nem todos participavam igualmente e de forma efetiva na vida política.

Entretanto, como já foi alertado, este formato de democracia direta, vivenciado na Atenas antiga, não se adequava e aplicava-se da mesma forma ao contexto societário moderno, marcado pelo auge do desenvolvimento capitalista e o aumento crescente da população e dos Estados burocráticos, em que as condições históricas apresentavam-se diversas e complexas, tornando a sua efetividade uma tarefa política inviável (AZAMBUJA, 2008). Sobre a inviabilidade da democracia direta no contexto da sociedade moderna capitalista, as orientações de Laisner (2009, p. 18) são esclarecedoras:

[...] a dimensão e a complexidade das novas sociedades industrializadas, o surgimento das formas burocráticas de organização, e o aumento do tamanho dos Estados e da população, assim como, a extensão da cidadania, tornavam a tomada de decisões por todos os cidadãos uma tarefa inexequível.

Nessa direção, consideramos que a vivência da prática da democracia direta em Atenas, mesmo parcialmente, de caráter elitista e limitada, contribuiu de forma decisiva no processo de formação da educação democrática, construída na sociedade grega. Naquele período, a sociedade ateniense vivenciou um processo de aprendizado concreto, de formação humana educativa, democrática e cidadã, com a vivência de práticas participativas, comunitárias e coletivas, em que um conjunto de pessoas em meio à praça pública, reunidos em assembleia, em reuniões políticas, através do uso da palavra, do argumento discursivo, aprendia a debater e decidir politicamente, participando nos rumos da cidade, na dinâmica do governo político, nas questões do seu interesse e do coletivo social.

Assim, temos que a contribuição da educação e da cultura política dos gregos antigos para o desenvolvimento histórico da democracia foi fundamental e deve ser considerada como referência, sobretudo, no processo de construção de uma teoria política democrática, consolidada no mundo ocidental. Em consonância com os estudos de Laisner (2009, p. 19) acreditamos que “[...] a democracia antiga consolidou-se assim, como referência de democracia que influenciou e inspirou o mundo ocidental, associada, no seu modelo mais autêntico, à ideia da participação direta dos cidadãos”.

Registra-se que junto com o desaparecimento das civilizações clássicas, a vivência da democrática direta recua juntamente, ficando fora de cena no Ocidente, por um bom tempo. Entretanto, a experiência democrática retoma após longo tempo de silêncio em relação à temática da democracia, quando a partir das revoluções liberais do século XVIII, as ideias e o debate democrático são retomados, inspirando um novo formato de democracia, adequada ao

contexto da sociedade capitalista moderna, no decorrer do século XIX. Neste formato de democracia, o mecanismo da representação política constitui-se a sua principal marca, consolidando-se como modelo de concepção democrática hegemônica, no contexto do século XX.

Na perspectiva de compreender a concepção de democracia dos modernos, fundada nos princípios da doutrina liberal e caracterizada, especialmente, pelo procedimento da representação política, estaremos pontificando elementos de reflexão, no subtópico que segue.

2.3 Democracia Representativa: elementos para o entendimento da democracia moderna

Diferente do que se vivenciou no antigo sistema político ateniense, com o pioneirismo da prática da democracia direta, temos que ao longo do desenvolvimento histórico, conforme já sinalizamos, este formato de democracia e suas práticas sofreram mudanças, adotando novo formato, diverso e autêntico. Este novo formato, visa atender as demandas políticas da sociedade moderna, envolvendo a participação e os interesses da burguesia capitalista, bem como, a visão mercadológica e os valores da política liberal, na condução das questões políticas. Temos, nessa direção, uma concepção elitista, burguesa, conservadora da democracia.

Registra-se que, pela complexidade de estrutura social, a sociedade moderna exige outra forma de organização política democrática. Assim, seguindo na contramão dos ideais da tradição clássica democrática, desenvolve-se o formato de democracia fundado, especialmente, no procedimento da representação, que implica na participação (indireta) dos cidadãos no âmbito da política, que de acordo com o discurso conservador da doutrina liberal, apresenta-se a melhor forma de se efetivar a prática da democracia, no contexto da sociedade moderna, como alternativa viável a sustentação do poder político.

Estudos indicam que as bases do sistema democrático moderno de caráter representativo surgiram na Inglaterra, a partir do século XVII. Este modelo de democracia foi consolidado a partir das revoluções liberais efetivadas no século XVIII, e que se democratizou na maior parte dos Estados da Europa, através do movimento constitucional das primeiras décadas do século XIX, sob a influência da doutrina liberal.

De acordo com Laisner (2009, p. 21) “nenhuma outra doutrina exerceu tão vasta influência, o que trouxe a difusão dos ideais democráticos dentro dos parâmetros liberais de análise e dos princípios de representação”, consubstanciadas numa lógica conservadora,

burguesa e de caráter excludente. Em síntese, conforme esclarece Laisner (2009) a doutrina liberal apresenta como princípios básicos: a defesa da economia do mercado; defende um Estado que governe o mínimo possível (Estado-mínimo); a defesa da liberdade individual e da propriedade privada; uma sociedade civil como espaço das atividades privadas, individuais, especificamente as econômicas. Assim, estes foram os elementos bases que consubstanciaram o conteúdo do formato de democracia moderna, surgido nas primeiras décadas do século XIX.

Ainda sobre a origem da democracia representativa, os apontamentos de Bobbio (1987, p. 149) reforçam que ela surgiu “[...] na idade em que se foram formando os grandes Estados territoriais, através da ação centralizadora e unificadora do príncipe”, sob o consenso ideológico liberal para quem a democracia direta só seria possível e viável nos pequenos Estados. Desta forma, defende-se que a política e a economia devem ser vistas pelo princípio da liberdade individual, conforme determina a cartilha liberal. Foi sob estes princípios que o conteúdo e prática da democracia representativa foram concebidos e adotados pelos liberais, como forma hegemônica democrática.

No entanto, foi na segunda metade do século XX, no contexto do desenvolvimento e consolidação da nova sociedade moderna capitalista, que o modelo de democracia representativa tornou-se hegemônico, reconhecido como modelo predominante de governo político, adotada por todo o mundo globalizado, no pós-guerra (BOBBIO, 1987; 2000, SANTOS; AVRITZER, 2002; LAISNER, 2009). Registra-se que, no final deste mesmo século, o modelo de democracia representativa foi tomado pelos neoliberais, que investiram fortemente para que, já consolidado de forma hegemônica nos países centrais capitalistas, se expandisse da mesma forma, no restante do mundo, como prática democrática.

Para Laisner (2009, p. 18), o modelo de democracia representativa constitui “uma espécie de reedição dos ideais democráticos adaptados às condições das sociedades modernas, características do mundo pós - Revolução Francesa”. Ainda na visão desta autora, “[...] a expressão “democracia representativa” refere-se ao fato de que as deliberações que dizem respeito a toda coletividade são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade” (p. 26). Ela ainda alerta que a aplicação da prática da democracia representativa poderá ser possível em outros centros de poder diferente do Estado, presentes no âmbito da sociedade, a exemplo do espaço da escola pública.

Ao estudar a democracia representativa, Bobbio (2000) reforça sobre alguns elementos específicos e peculiares que fundam este formato democrático. O referido autor esclarece que no modelo de democracia representativa, as decisões políticas, voltadas ao interesse da

coletividade, não são tomadas através da participação direta de todas as pessoas, mas sim, pela participação dos seus representantes, aqueles que são eleitos pelo voto, para esta finalidade específica. Em outras palavras, é quando à condução da prática política democrática, delega-se a um grupo de pessoas eleitas pela sociedade, o poder político de governar, para decidir em nome dos seus representados e do interesse da coletividade social. De forma objetiva, Bobbio (2000, p.56) apresenta o seu entendimento sobre o referido modelo democrático. Para ele, a expressão “democracia representativa”:

[...] significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que delas fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade. Ponto e basta.

Assim, temos a prática democrática realizada na sua forma indireta, via representação política, que no contexto do desenvolvimento da sociedade moderna capitalista era considerada “[...] como a única forma possível de democracia num Estado de classe tal qual o Estado burguês”, conforme assevera Bobbio (1987, p. 154). Nesse processo, na avaliação de Pateman (1992), a participação constitui, apenas, um procedimento que diz respeito à maioria que vai escolher aqueles que irão decidir.

No debate sobre a democracia representativa, são muitos os autores que se destacam. Neste universo, Shumpeter (1942) se destaca em defesa da representação política, como uma solução elitista, como alternativa ao modelo de democracia clássica, ao julgar que a concepção de democracia direta, conforme acontecia na Atenas antiga, apresentava-se incoerente, inviável para responder ao complexo processo de modernização ocidental. Na visão deste autor, o mecanismo da representação política corresponde à alternativa de democracia mais adequada, para a efetividade da soberania coletiva, no contexto da modernidade, em que o povo não participaria diretamente do processo político decisório, mas especialmente através do mecanismo da representação. Na visão deste autor, “o papel do povo é produzir um governo, ou melhor, um corpo intermediário que, por sua vez, produzirá um governo ou um executivo nacional” (SCHUMPETER, 1961, p. 336).

No contexto histórico marcado por transformações e conflitos na sociedade europeia, no século XVII, temos as ideias do filósofo e pensador político inglês Thomas Hobbes (2004), contratualista, que defendia o absolutismo inglês, nos apresenta em uma das suas importantes obras, intitulada *Leviatã*, escrita em 1651, apontamentos sobre a representação, considerada como sustentação básica do poder político.

Registra-se que naquele contexto histórico europeu, Hobbes defendia a delegação de poderes; que a vontade política, o poder comum dos representados fosse transferido para o representante do Estado, que representaria, assim, o poder político soberano, o poder comum, de forma irrevogável e irrestrita, diferente do que se verificava no Estado de Natureza. Assim, temos o Estado legítimo, representante do poder soberano; o portador do poder absoluto, da vontade única, seja ela a vontade de um único homem ou uma assembleia de homens. No texto de Hobbes verifica-se a definição do papel do representante, em que este é alguém autorizado a agir, atuar com poder no lugar de quem de fato tem o direito de agir. Nessa direção, tem-se que o representante não pode agir por si mesmo e sempre, portanto, age em nome dos outros, podendo ser, assim, considerado um ente artificial.

Em sua discussão sobre o procedimento da representação política, Hobbes (2004) apresenta a distinção entre pessoas naturais e pessoas artificiais. As pessoas naturais são aquelas que verbalizam e agem por si sós (o representado), enquanto que as pessoas artificiais verbalizam e agem por outrem (o representante). A partir dessa distinção, podemos inferir que uma multidão, uma assembleia de homens pode transformar-se em uma pessoa artificial (o representante), a partir do momento em que esta institui um representante, constituído por uma assembleia ou unicamente por um homem, e efetivada pelo consentimento de todos aqueles que participam de tal multidão, aceitando todos os seus atos e decisões como se fossem os seus próprios. Trata-se de “[...] instituir um poder comum. [...] é conferir toda a força e poder a um homem, ou uma assembleia de homens, a uma só vontade” (HOBBS, 2004, p. 227-228).

Para o referido autor, o procedimento da representação política, ou ato de representar, constituía um procedimento formal, composto pela relação entre o representante e o representado, em que a unidade da vontade de muitos, ou seja, a vontade comum (única) poderia ser dirigida, a um mesmo fim, a partir de um consenso e autorização (consentimento), e efetivada por uma só e única pessoa ou uma assembleia de homens com poder soberano, razão e autonomia. Hobbes (2004, p. 220) vai defender que “[...] a única forma de se conceber a unidade daquela multidão é mediante a sua representação política, constituída em uma pessoa artificial”. Assim, entendemos que a representação política compreende o resultado da soma dos poderes transferidos ou renunciados de cada homem, para a figura do representante. Trata-se da transferência de poder e autoridade do representado para o representante, que vai agir em defesa, em nome dos interesses do representado. Vejamos uma declaração ilustrativa

de Hobbes (2004, p. 137), que expressa a sua compreensão sobre o procedimento da representação:

Uma multidão de homens é transformada em uma pessoa quando é representada por um só homem ou uma só pessoa, de maneira que tal seja feito com o consentimento de cada um dos que constituem essa multidão. [...] Esta é a única maneira pela qual é possível entender a unidade de uma multidão.

Temos que a representação política é um procedimento, em que o representante, escolhido mediante sufrágio universal, vai representar a palavra ou ação de outrem; trata-se do portador soberano de ações e de um conjunto, unidade de vontades, conforme assevera Hobbes (2004). Nesses termos, temos ainda, que o ato de representar subteme que a vontade política, o poder, a autoridade dos representados é transferido e exercido pela figura do representante, que vai atuar no lugar do outro. Desta maneira, é possível inferir que na ação política do representante, subteme-se uma responsabilização, ou seja, o representante é responsabilizado pela sua ação política, perante os representados, a quem ele deve atender, correspondendo às suas vontades e demandas como uma obrigação política, de forma a satisfazê-los.

Em um período imediatamente posterior ao de Hobbes, tivemos outro contratualista inglês, John Locke, que também abordou em seus estudos a representação política, para quem esta estava diretamente vinculada ao poder dos representantes escolhidos pelo povo. A democracia representativa é o modelo de sistema político de governo também proposto por Locke (1973) para que a comunidade política, o poder Legislativo, seja governado. Na visão deste autor, o poder Legislativo tem o poder supremo, que vai representar aqueles que o escolheu e nomeou. Nesse intento, ele preconiza que o poder legislativo, a comunidade política e o estado civil seja estruturado sob a forma de uma democracia indireta, representativa, em que se verifica uma relação intrínseca, o diálogo entre o representado e o representante, este por sua vez, escolhido pelo povo, para legislar. Locke (1973, p. 101), assevera:

[...] se o legislativo ou qualquer parte dele compõem-se de representantes escolhidos pelo povo para esse período, os quais voltam depois para o estado ordinário de súditos e só podendo tomar parte do legislativo mediante nova escolha, este poder de escolha também será exercido pelo povo.

Na visão de Azambuja (2008, p.250), o modelo de democracia representativa constitui-se “[...] o sistema comum de governo nos Estados modernos”. Nos estudos apresentados por este autor, também se afirma, que a democracia do tipo representativa

apresenta-se a mais adequada para atender ao contexto da sociedade liberal moderna, em que o processo de tomada de decisões políticas não acontece via participação direta dos cidadãos, mas através da participação de representantes ou intermediários, eleitos pelo povo. Azambuja (2008, p. 250) justifica que a adoção do governo representativo é devido às condições dos grandes Estados territoriais, que apresentavam estruturas diversas e complexas daquelas registradas nos tempos antigos; “[...] os Estados modernos têm geralmente um grande território com grande população, e os negócios públicos são numerosos, complexos, de natureza técnica, só acessíveis a indivíduos mais ou menos cultos e especializados”.

O referido autor pontifica que o modelo de democracia representativa expressa uma dinâmica diversa daquela impressa na democracia dos antigos, pois que:

[...] o povo não decide diretamente sobre as coisas públicas, do governo, mas por meio de representantes eleitos por ele. [...] o Poder Executivo e o Legislativo não são exercidos diretamente pelos cidadãos, mas por pessoas especialmente eleitas para isso (AZAMBUJA, 2008, p. 250).

A compreensão de que a democracia representativa (indireta) é a mais adequada ao contexto da sociedade moderna é também reforçada, nos escritos apresentados por Vasconcelos (2002). Para este autor, havia alguns motivos importantes que não favoreciam a efetividade da democracia direta na sociedade Moderna, o que desta forma, explicava a utilização do mecanismo da representação política, quais sejam: o entrave territorial: oriundo da ampliação do espaço físico da *Polis* e da *Civitas* para as extensas unidades nacionais; o entrave demográfico: com o aumento da população, impedindo as periódicas concentrações, assembleias para as necessárias deliberações; e por fim, a complexidade dos problemas, que demandava conhecimentos especializados e acurados exames para as decisões.

Em consonância com esta lógica, Bobbio (1987) também reforça em favor da adoção da prática da democracia representativa, no contexto da sociedade moderna. Para ele, existe de fato, uma compatibilidade entre as bases do sistema democrático representativo e a dimensão de um território extenso, com população numerosa e que, portanto, só através da prática da representação política pode-se conduzir o processo democrático num grande Estado territorial, conforme verificado no contexto da sociedade moderna. Sobre a democracia moderna representativa, Bobbio (1987, p. 151), assim, declara:

[...] existe um nexo entre Estado representativo (ou república) e dimensão do território, e que, portanto, a única forma não autocrática de governo possível num grande Estado é o governo por representação, que é uma forma de governo democrático corrigido, temperado ou limitado, e enquanto tal

tornado compatível com um território muito vasto e com uma população numerosa [...].

Defensora declarada da democracia, Urbinati (2010, p. 80) julga que a democracia compreende “[...] o regime mais razoável e o mais compatível com a condição humana”. A autora reconhece a importância da participação na política democrática, e se posiciona a favor da democracia representativa, em que, conforme já vimos, a ação política na forma indireta é a sua marca constitutiva e histórica. Urbinati (2006) entende que a representação é uma instituição democrática; o órgão mediador entre o Estado e a sociedade civil. Portanto, faz parte da construção e legitimidade do processo político democrático, que se dá de maneira processual, dinâmica, contínua e interativa, constituindo-se, assim, em uma práxis política, “[...] dá efetividade ao processo político. Ela enaltece o mundo público das ideias e a mediação do discurso” (p. 212).

Urbinati (2010) considera que a representação política é uma forma de governo democrático original e que, assim, pode constituir-se um modo de participação política, viabilizando uma variedade de formas de controle e supervisão dos cidadãos. Em sintonia com os argumentos desta autora, analisamos que a representação, a partir do seu caráter deliberativo, além de fomentar, estimular a participação política, pode também, despersonalizar reivindicações e opiniões, além de viabilizar o contato e a associação entre cidadãos e suas ideias, no processo democrático. Vejamos como ela se posiciona:

[...] a representação também pode incentivar a participação política, pois seu caráter deliberativo estende a política para além dos estreitos limites da decisão e da administração. [...] a representação ajuda a despersonalizar reivindicações e opiniões, transformando-as, assim, em um veículo para o contato e a associação entre cidadãos no processo democrático (p. 55-56).

Da mesma forma, assim como afirma Urbinati (2010), julgamos que o formato de democracia representativo possibilita a valorização do debate, bem como, tende a considerar o conjunto de interesses e opiniões antagônicas e diversas, envolvidas no processo de deliberação e decisão de políticas, que vão à construção de políticas favoráveis ao interesse geral.

Neste processo de representação democrática, que envolve a interação, a ação política contínua entre representante e representados, em um espaço político aberto (assembléia), vamos verificar a possibilidade de tensão, situação de conflitos, em que interesses antagônicos e divergentes se fazem presentes e competem no processo de deliberação e decisão

democrática, na direção de um possível consenso, orientado, dirigido ao atendimento do interesse comum. Neste aspecto, enfatiza Urbinati:

[...] no processo representativo interesses diversos (e muitas vezes rivais), diferentes visões subjetivas e aspirações competem em um espaço político aberto, no intuito de chegar a uma decisão, que não deve estar a serviço de interesses partidários nem encerrar a deliberação (URBINATI, 2010, p. 77).

Desta forma, refletimos que a representação constitui mais do que um simples ato de votar, deliberar e decidir no espaço político da assembleia, podendo, inclusive, envolver, assim, uma sequência de ação e interação política. Trata-se de “[...] uma prática de interação política entre cidadãos que vai muito além do ato de votar. [...] a representação é mais do que apenas instrumental” (URBINATI, 2010, p. 68).

Neste aspecto, julgamos pertinente verificar que a participação (ação direta) é diferente da representação (ação indireta) e que desta maneira, sendo práticas diferentes de democracias, mas correlatas, uma não pode fazer o papel da outra, ou seja, cada uma tem sua especificidade e que desta forma, “[...] não há como fazer a representação ser o que ela não pode ser: um substituto válido da democracia direta” (URBINATI, 2010, p. 53).

Vasconcelos (2002) nos faz refletir sobre a prática da democracia representativa. Na concepção deste autor, nessa prática democrática, muitas vezes as pessoas são tolhidas, cerceadas da sua condição de cidadão, em que por sua vez, não se envolve, nem toma parte, de forma direta, no controle sob as coisas do governo (Estado) de forma ativa, acreditando que isso é da responsabilidade dos detentores do poder, apenas. Sobre esta situação, o referido autor defende que “[...] a democracia representativa afasta o indivíduo do conceito de cidadão. O elemento humano concebe o governo como algo alheio ou mais precisamente, como posse natural dos detentores do poder” (p. 50).

Desta forma, ao considerar as especificidades da prática de democracia representativa, julgamos que se faz necessário a viabilidade de vários espaços e mecanismos de participação; espaços de decisões em que se efetivam as deliberações coletivas, tomadas pelo conjunto de representantes. Afinal, o Estado representativo²⁴, de acordo com o pensar de Bobbio (2000, p. 56-57), compreende, assim,

²⁴ Em seus apontamentos, Bobbio (2000, p.57) esclarece que, não se pode confundir democracia representativa com Estado parlamentar, pois não significam a mesma coisa, pois que, “[...] do mesmo modo que nem todo Estado representativo é um Estado parlamentar, o Estado parlamentar pode muito bem não ser uma democracia representativa”. Portanto, é importante entendermos que a crítica ao Estado parlamentar não implica necessariamente a crítica à democracia representativa.

[...] um estado no qual as principais deliberações políticas são tomadas por representantes eleitos, importando pouco, se os órgãos de decisão são o parlamento, o presidente da república, o parlamento, mais os conselhos regionais, etc.

Continuando nessa discussão sobre a democracia representativa e as suas especificidades, Bobbio (2000) considera que este formato democrático, constitui-se uma alternativa à antiga doutrina democrática grega, em que não se reconhecia a figura do intermediário, nos rumos da política. É fato, que a democracia representativa (indireta), que se desenvolveu e expandiu-se de forma hegemônica, a partir do contexto da sociedade moderna capitalista, continua de maneira predominante na sociedade capitalista contemporânea.

Bobbio (1987) chama a atenção sobre a relação entre a democracia representativa com a democracia direta. Para este autor,

A consolidação da democracia representativa, porém, não impediu o retorno à democracia direta, embora sob formas secundárias. Ao contrário, o ideal da democracia direta como a única verdadeira democracia jamais desapareceu [...]. Uma inevitável adaptação do princípio da soberania popular às necessidades dos grandes Estados (p. 154).

Afinal, mesmo no modelo de democracia representativa verifica-se a valorização da participação de pessoas no processo político decisório, ainda que de forma representativa, indireta e restrita. Isso é constatado, nos dias de hoje, por exemplo, no espaço da organização pública escolar, no interior do Conselho Escolar (CE), órgão de representação e decisão coletiva, formado pela representação de seus vários segmentos, que participam das reuniões e colaboram no processo de discussão, debate e decisão política, nos rumos da gestão escolar.

Bobbio (1987) ainda reflete sobre dois pontos específicos, sobre os quais devemos estar atentos no processo democrático. Para o referido autor, no processo democrático de caráter representativo, temos que identificar: quem são os representantes? Quais os poderes do representante e o conteúdo da representação, ou seja, “Como representa”? “Que coisa representa”? A respeito do papel do representante, Bobbio (2000) acrescenta que este deve corresponder ao crédito de confiança que o eleitor lhe confiou, bem como, defender e representar os interesses gerais da sociedade, em detrimento dos seus interesses próprio ou de alguma categoria específica. O referido autor chama a atenção para pontos, que a figura do representante deve estar atento, para o seu bom desempenho na dinâmica da prática democrática representativa, quais sejam:

[...] a) na medida em que goza da confiança do corpo eleitoral, uma vez eleito não é mais responsável perante os próprios eleitores e seu mandato, portanto, não é revogável; b) não é responsável diretamente perante os seus eleitores exatamente porque convocado a tutelar os interesses gerais da sociedade civil e não os interesses particulares desta ou daquela categoria (p. 59-60).

Bobbio (2000) explica que o representante pode tomar as deliberações, na condição de delegado ou na condição de fiduciário, representando os interesses gerais daqueles que lhe elegeram. Ele esclarece que na condição de “delegado”, a figura do representante vai ser um simples porta-voz de seus representados, e seu mandato é limitado e revogável *ad nutum*, enquanto que na condição de fiduciário, o representante vai poder atuar, decidir com certa autonomia, liberdade, em nome e por conta dos representados, podendo, inclusive, interpretar com discernimento próprio os seus interesses. Ainda em relação ao poder da figura do representante, entendemos que este pode, ainda, tanto representar os interesses gerais dos representados ou os interesses particulares destes, especificamente. Para Bobbio (2000, p.59) esta se configura uma situação comum de existir “[...] de um lado uma relação entre a figura do representante como delegado e a da representação dos interesses particulares, e de outro lado, entre a figura do representante como fiduciário e a representação dos interesses gerais”. Trata-se da representação orgânica e da representação política, respectivamente.

Assim, temos que a representação orgânica é quando o representante pertence à categoria dos representados e, portanto, defende e representa os interesses particulares da categoria, configurando, desta forma, uma representação corporativa e não política. Isso se justifica e pode acontecer, devido algumas situações específicas, pois na maioria dos casos, verifica-se que o representante eleito pelos seus representados, não apenas o representa, mas também, a oficialidade da instituição com sua tradição, regras e formalidades, muitas vezes desejável e inevitável, conforme esclarece Bobbio (2000). Sobre a representação orgânica, o autor se posiciona:

[...] a representação orgânica não é por si mesma algo defeituoso. Existem situações nas quais ela é não só desejável como inevitável. [...]. Criticável não é a representação orgânica enquanto tal, mas a representação orgânica transportada para fora dos limites que lhe são próprios.

Registra-se que o modelo de democracia representativa, apesar de tomado como hegemônico e predominante, expandindo-se de forma universalizada, apresentou problemas

com fortes sinais de fragilidade e crise, a partir do século XX. Esse contexto de crise e esgotamento da democracia representativa tem sido objeto de estudo, críticas no debate democrático atual, em que se fomentou no campo da teoria política democrática, um novo debate em torno de uma nova proposta democrática alternativa, em que se apresenta a concepção de Democracia Participativa; uma espécie de contraponto ao modelo de democracia representativa liberal, na perspectiva de promover o alargamento da participação política e o aumento das instituições participativas, com maior participação e inclusão dos diversos sujeitos na vida política e, assim, contribuir no aprofundamento da cultura democrática participativa.

De acordo com as análises de Santos e Avritzer (2002) esta nova concepção de democracia, que emergiu e se expandiu no interior da luta dos movimentos sociais reivindicatórios²⁵, está em sintonia com as concepções analíticas não hegemônicas, de caráter não conservador e não excludente, que se coloca em oposição às diretrizes da globalização hegemônica, marcante na sociedade atual. Na tentativa de melhor compreendermos o conteúdo da proposta de Democracia Participativa, apresentamos elementos, na seção que segue.

2.4 Democracia Participativa: uma alternativa à democracia representativa

Registra-se que a partir das discussões sobre os limites e as fragilidades do modelo hegemônico de democracia, iniciada nas últimas décadas do século XX, emerge no âmbito do debate democrático contemporâneo, a proposta de outro formato e prática de democracia: a Democracia Participativa. Para Santos e Avritzer (2002), nesta proposta, que não se vincula ao conceito e interesses do mercado, busca-se a ampliação e aprofundamento da democracia, do “cânone” democrático, consubstanciada numa perspectiva contra hegemônica, que tem na participação política, um elemento importante e indissociável na efetividade da prática democrática.

²⁵ Aqui, nosso entendimento sobre os movimentos sociais reivindicatórios está em acordo com a visão Gonh (2008), para quem esses movimentos são expressões da sociedade civil, que agem de forma coletiva e organizada, como resistência à exclusão social e em defesa da inclusão social. Trata-se, conforme declara a referida autora “[...] de ações sociais coletivas de caráter sócio político e cultural, que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas” (p. 13). Como estratégia de lutas, eles utilizam desde simples processo de denúncias, até a organização de manifestações, passeatas, marchas, entre outros formatos de pressão. Esses movimentos sociais reivindicatórios têm caráter de classe e defendem um projeto popular de sociedade, no intento de promover a transformação da realidade social, com papel importante na construção democrática.

A proposta de Democracia Participativa emergiu no âmbito das lutas dos movimentos sociais reivindicatórios, portanto, uma conquista, uma construção especialmente da classe trabalhadora, que articulados ao contexto de redemocratização que ocorreram em fins do século XX, contrapunham-se aos pressupostos da democracia representativa liberal e ao processo de globalização econômica²⁶, sustentado pelo consenso neoliberal hegemônico e conservador, na busca de aprofundamentos do exercício democrático e o alargamento da participação social na política, como estratégia de construir uma sociedade mais democrática, participativa e inclusiva (SANTOS, 2002; MARQUES, 2007).

De acordo com os escritos de Santos e Avritzer (2002), a proposta de democracia participativa, embora ainda marginalizada e desacreditada, em tempos recentes, tem avançado aos poucos, nos diferentes cantos do globo social, em contraposição ao modelo hegemônico de democracia. Na visão desses autores, este formato de democracia “[...] tem assumido nova dinâmica, protagonizada por comunidades e grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e a trivialização da cidadania, mobilizados pela aspiração de contratos sociais mais inclusivos e de democracia de alta intensidade” (p. 32).

Nestes termos, a democracia participativa representa a proposta do alargamento da democracia para além do método, em que a democracia também vai significar, assim, mecanismo de aprimoramento dos indivíduos e da vida coletiva. Trata-se, em outras palavras, da democracia como valor social e não apenas, como procedimento; método para seleção de representantes através do ato de votar (PATEMAN, 1992; SANTOS, 2002; MARQUES, 2008).

Sobre a proposta da democracia participativa, Laisner (2009, p. 18) vai reforçar que “trata-se da tentativa de desconstruir uma visão dicotômica entre os dois mecanismos de democracia: a direta e a representação política”. Para ela, a proposta da democracia participativa trabalha com o intento de estabelecer a interconexão, o diálogo entre a participação direta e a representação no interior da teoria democrática, partindo do entendimento de que, não se trata da substituição da democracia representativa, de rechaçar o mecanismo da representação, mas como uma estratégia de combinação desses elementos, no

²⁶ De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2002) são muitas as características que identificam o processo de globalização econômica hegemônico. Em síntese, conforme declara o referido autor, a globalização econômica, sustentada pelo receituário econômico neoliberal conservador, está marcada pela prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do Estado; a financeirização da economia mundial; subordinação dos interesses do trabalho aos interesses do capital; protagonismos incondicional das empresas financeiras multinacionais (Banco Mundial/ BM, Fundo Monetário Internacional/ FMI; Organização Mundial do Comércio/ OMC); restrições à regulação estatal na economia; investimento em processos de produção flexíveis e multilocais; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação, entre outras.

sentido de viabilizar o aperfeiçoamento da prática democrática, fundada na transformação de relações de poder em relação de autoridade compartilhada (SANTOS, 2002).

Bobbio (1987), também reflete sobre a democracia participativa, a quem vai denominar de sistema democrático integral. De acordo com este autor, mesmo com a consolidação da democracia representativa, isso não impediu o retorno à democracia direta, porém sob formas secundárias, pois que “[...] o ideal da democracia direta como a única verdadeira democracia, jamais desapareceu, tendo sido mantido em vida por grupos políticos radicais” (p.154). O autor enfatiza que nesse formato democrático podem-se contemplar as formas de democracia (representativa e direta), de forma integrada e reciprocamente, num processo contínuo, pois são compatíveis entre si e em conformidade com as diversas exigências e situações. Concordamos com o referido autor, ao alertar que a democracia representativa e a direta não são dois sistemas alternativos, significando de que onde existe uma não pode existir a outra, pois que ambas são necessárias, importantes e combinadas entre si, no sistema de democracia integral. Assim, esclarece:

Exatamente porque, entre a forma extrema de democracia representativa e a forma extrema de democracia direta existe um *continuum* de formas intermediárias. Um sistema de democracia integral as pode conter todas, cada uma delas em conformidade com as diversas situações e as diversas exigências, isto porque são perfeitamente compatíveis entre si, posto que apropriadas a diversas situações e a diversas exigências. Isto implica que, de fato, democracia representativa e democracia direta não são dois sistemas alternativos (no sentido de que onde existe uma não pode existir a outra), mas são dois sistemas que se podem integrar reciprocamente. [...] num sistema de democracia integral as duas formas de democracia são ambas necessárias [...] (BOBBIO, 1987, p. 65).

Nesse processo de aprofundamento da democracia, apresentada na proposta da democracia participativa, chama a nossa atenção, o alerta de Bobbio (1987, p. 155) ao pontificar que “o processo de alargamento da democracia na sociedade contemporânea não ocorre apenas através da integração da democracia representativa com a democracia direta, mas também, e sobretudo, através da extensão da democratização”, ou seja, com a extensão da participação política da esfera da sociedade política para a esfera da sociedade civil em suas várias articulações; com a ocupação da democracia em novos espaços de deliberação e participação coletiva, espaços antes dominados por administrações do tipo hierárquica ou burocrático, pois que, não existe decisão política desconectada, ou seja, que não esteja condicionada ao que se passa na sociedade civil. Afinal, conforme destaca o referido autor, a esfera política está situada em uma esfera muito mais ampla: a esfera da sociedade.

Entendemos que esta compreensão apresentada por Bobbio (2000) está em consonância com a proposta de democracia participativa, apresentada por Santos (2002), em que se propõe a articulação entre a democracia direta e a democracia representativa, como forma de aprofundamento da democracia e o alargamento da participação política, na sociedade. De acordo com os apontamentos de Santos (2002), temos uma perspectiva de reconstrução, revitalização do debate sobre a democracia, consubstanciada na proposta de democracia participativa, em que se postula a articulação, a combinação entre democracia representativa e democracia direta, como mecanismos de aperfeiçoamento do processo democrático, que surge no complexo contexto político social, marcado pela globalização hegemônica econômica e a forte influência do consenso neoliberal, conservador.

Trata-se, assim, de uma nova institucionalidade da democracia, expressa na construção de um novo contrato social democrático, em que o procedimentalismo deixa de ser um simples método de constituição de governo político, mediante a integração entre a democracia representativa e a democracia direta, em que uma subjetividade coletiva e contextual é valorizada, no processo democrático. Assim, justificam-se as afirmativas de Santos e Avritzer (2002) e Laisner (2009) para quem a democracia participativa constitui uma proposta democrática alternativa, tomada como prática social, em contraposição à proposta hegemônica liberal, caracterizada por uma rígida regulação da participação política.

Na visão de Azambuja (1988, p. 224) a democracia participativa representa uma nova modalidade de democracia, que na sua concepção “trata-se de uma aproximação da democracia direta”, mas que no seu conteúdo, não despreza o mecanismo da representação. Para este autor, trata-se de um sistema democrático misto, que ao valorizar a participação direta, guarda também, o diálogo com algumas características específicas do formato democrático representativo (indireto), compondo, assim, o conteúdo substantivo da democracia participativa.

Nessa proposta democrática, reconhecemos o valor, a importância da participação política, seja ela na forma direta ou indireta, imprescindíveis na construção de práticas democráticas, pois são essas ações participativas que, efetivamente, vão fortalecer e dá sentido substantivo a democracia, no seu processo de aperfeiçoamento, aprimoramento.

Assim, para melhor compreender o conteúdo da democracia participativa e os motivos pelos quais, se apresenta como uma proposta alternativa, contra hegemônica de democracia, importante situar, aqui, as bases da sua origem.

Registra-se que a proposta de democracia participativa era um traço comum dos acontecimentos históricos, encampados pela Nova Esquerda²⁷, incluindo os movimentos estudantis, na segunda metade do século XX, sobretudo na Inglaterra dos anos de 1960, em que vários outros movimentos sociais, levantados pela luta histórica da classe trabalhadora, reivindicavam o alargamento da participação da sociedade civil nas tomadas de decisões políticas e a efetiva democratização das estruturas do Estado autoritário e excludente, abrindo novos espaços e ampliando a participação democrática na sociedade (MACPHERSON, 1978; SANTOS, 2002; MARQUES, 2008).

Na compreensão de Santos e Avritzer (2002) esses movimentos sociais questionavam uma gramática social e estatal de exclusão, que fora imposta por um Estado autoritário e discriminador, sugerindo como alternativa, outra gramática social mais inclusiva, participativa e democrática. Marques (2007) complementa, ao indicar que as lutas desses movimentos sociais “[...] pautam-se pela democracia participativa como forma organizativa [...] alargando a política para além do marco liberal da distinção entre Estado e sociedade civil” (p. 34), que vinha contribuir, assim, numa nova hegemonia democrática e, conseqüentemente, a ampliação dos espaços políticos na sociedade.

Reconhecemos a importância do papel e o potencial desses movimentos sociais, no processo de construção da democracia participativa, conforme também é reconhecida nos estudos de Santos e Avritzer (2002, p. 53). Esses movimentos sociais tiveram um papel determinante nesse processo, pois expressavam “movimentos pela ampliação do político, pela transformação de práticas dominantes, pelo aumento da cidadania e a inserção na política de atores sociais excluídos”, articulados ao processo de luta em torno da democratização da sociedade e dos espaços públicos, como forma de extensão e ampliação da democracia, nos países do Sul²⁸, na América latina, incluindo o Brasil, em meados do século XX, sobretudo, a partir dos anos de 1980, em que se colocava na ordem do dia e no debate democrático “[...] o problema da necessidade de uma nova gramática social e uma nova forma de relação entre o Estado e a sociedade” (SANTOS E AVRITZER, 2002, p. 54), sugerindo novas práticas políticas, envolvendo procedimentos inovadores e a incorporação de novos espaços de participação, com novos atores e temas à democracia, com vistas ao seu aperfeiçoamento e ampliação, conforme já sinalizamos.

²⁷ Registra-se que Nova Esquerda refere-se ao termo aplicado aos movimentos sociais que emergiram na década de 1960. O termo era para renovar o discurso e a prática da esquerda política que proliferava na sociedade americana e inglesa.

²⁸ De acordo com Santos e Avritzer (2002): Colômbia, África do Sul, Portugal, Índia, Moçambique e o Brasil.

Vemos que estas ideias e ideais continuam sendo alimentadas nos movimentos sociais na contemporaneidade, bem como, estão vivas e ressaltadas no debate democrático atual, avigorando cada vez mais, a proposta de democracia participativa, de caráter não hegemônico, na perspectiva de aprofundamento da democracia e construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e participativa.

Importante lembrar aqui, neste estudo, que o conteúdo da proposta de democracia participativa tem constituído objeto de intensa disputa política, fortemente contestada e combatida pelas elites excludentes e conservadoras, sobretudo nos países centrais capitalistas, em que se consolidou o formato de democracia hegemônico representativo, como forma de atenuar as tensões entre capitalismo e democracia, no contexto da sociedade moderna burguesa (SANTOS, 2002).

Nessa mesma direção, é que vemos, inclusive na sociedade brasileira, a tentativa de apropriação inadequada do discurso e do conceito de democracia participativa por propostas, em sintonia com os interesses capitalistas e o receituário neoliberal hegemônico (SANTOS; AVRITZER, 2002), a quem outros sentidos e significados têm sido impressos à democracia e suas práticas, submetidas aos critérios e exigências do mercado, do capital. Ressaltamos que a estratégia da política neoliberal conservadora foi marcante no contexto da Reforma do Estado nacional e na definição das reformas educacionais efetivadas no Brasil, sobretudo no que tange à política de gestão da educação e da escola básica, com vistas a sua democratização, a partir dos anos de 1990, sobre as quais estaremos refletindo no Capítulo III, que segue neste trabalho.

Assim, reforçamos que a proposta contra-hegemônica da democracia participativa, situada na contramão da lógica conservadora, mercantilista e globalizada é uma proposta democrática que foi construída historicamente, a partir do processo de lutas históricas sociais de classes, portanto, expressão do coletivo social e da resistência, consubstanciada no posicionamento ético-político de classe (trabalhadora, subalternas) com vistas à construção de um novo projeto societário, de caráter não excludente, mais participativo e emancipatório, com potencial de promover a transformação das condições materiais existentes na sociedade, nas suas mais diversas dimensões (econômica, política ou cultural) e, sobretudo, promover o aprofundamento, a intensificação da prática da democracia participativa na sociedade, nos seus mais diversos espaços públicos, incluindo o espaço da escola básica.

Trata-se da renovação da teoria democrática que “[...] assenta-se na formulação de critérios de participação política que vão além do voto e que conduzem à criação de uma nova

cultura política, a cultura da participação, que pressupõe o aprendizado e a construção coletiva”, no dizer de Marques (2007, p. 54). Afinal, conforme ainda enfatiza a autora, “a prática da participação busca aprofundar e intensificar a democracia” (p. 53).

Macpherson (1978), é outro autor que, também enaltece a relação intrínseca e influencia direta dos movimentos sociais de esquerda, fundados nas demandas da classe trabalhadora, com a construção coletiva da proposta de democracia participativa. O referido autor resgata aspectos importantes, ao pontuar que:

A democracia participativa [...] começou como lema dos movimentos estudantis da Nova Esquerda, [...]. Difundiu-se pela classe trabalhadora [...]. [...] a ideia de que deveria haver considerável participação pelos cidadãos nas decisões governamentais difundiu-se tão amplamente que os governos nacionais começaram a alistar-se, pelo menos verbalmente, sob o estandarte da participação, e alguns chegaram mesmo a encetar programas com ampla participação popular (p. 98).

Laisner (2009) em seus apontamentos resgata que nas últimas décadas do século XX, a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais pela democracia participativa, alguns governos nacionais começaram a incorporá-la em seus discursos e programas de governo, em que alguns chegaram, inclusive, a encaminhar propostas de políticas que realçavam em seu conteúdo esta concepção democrática, com o estímulo à ampliação da participação política.

No caso do Brasil, sobretudo a partir de meados dos anos 1980, verifica-se em pleno processo de democratização da sociedade, a participação significativa de muitos movimentos sociais reivindicatórios da classe trabalhadora, incluindo o expressivo movimento de luta pela democratização da educação pública, em que se colocava em debate, entre outras demandas sociais, o modelo burocrático e hierárquico de organização e gestão da educação e da escola pública, sugerindo a sua superação e a sua democratização, como possibilidade de alcançar uma escola efetivamente pública e democrática, com qualidade social, portanto, diferente daquela proposta pelos fazedores da política.

Naquele contexto brasileiro, marcado pela forte influência dos ditames da política neoliberal no âmbito da política de educação, conforme afirma Marques (2009, p. 69) verificava-se no espaço do debate acadêmico e no âmbito das políticas educacionais “a discussão da democracia participativa como forma de garantia da democratização das relações que se estabelecem na escola pública, particularmente na sua gestão”, como forma de construção de uma escola pública de qualidade, com possibilidade de aprendizado e vivência

da democracia participativa, a partir do protagonismo, do fazer dos seus atores, na gestão do espaço público escolar. Marques (2009, p. 27) declara:

Assim, mesmo implantada com base nos princípios neoliberais, a gestão democrática no sistema educacional público abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, [...] além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores da política.

É neste contexto histórico brasileiro, especialmente a partir do processo de reformas na política de educação, sob as imposições do receituário neoliberal, também impressas na reforma do aparelho do Estado (nos anos de 1990), que a proposta de Gestão democrática, participativa é evidenciada na agenda política dos movimentos sociais, bem como, incorporada no âmbito da política educacional brasileira, enquanto princípio legal, na perspectiva de democratização da educação e da gestão escolar. De acordo com as análises de Marques (2007, p. 27), naquele período “[...] começam a serem implantadas diretrizes no sentido de democratizar o sistema escolar e a gestão das escolas públicas”, a partir de mudanças nas relações de poder e com práticas que enaltecem a participação, o protagonismo da comunidade escolar, aspectos esses, abordados no Capítulo III, deste trabalho.

Ao considerarmos estes apontamentos históricos e a sua relação com a emergência da proposta da Democracia Participativa, podemos reafirmar que, ao contrário da democracia representativa liberal, é uma proposta de conteúdo contra-hegemônico, resultante das lutas permanentes das classes subalternas pelas suas demandas, no embate político e histórico, gerado pelas relações de conflito e tensões entre o capital e o trabalho.

Neste aspecto, reforçamos que a Democracia Participativa propõe um novo modelo político democrático, que transita no diálogo, na combinação entre a democracia representativa e a democracia direta. Vemos, que no seu conteúdo, ela não exclui o procedimento da representação, os procedimentos eleitorais por si só, por considerá-los necessários no exercício democrático. Percebemos, também, que o efetivo exercício da democracia não está limitado à participação no voto, envolvendo, sobretudo, a participação direta e efetiva dos atores sociais. Nessa lógica, a proposta de democracia participativa não corresponde a uma simples renovação democrática formal, uma mudança pura e objetiva no seu conceito, pois conforme enfatiza Santos (2002) a sua construção não é descontextualizada, pois que reflete as contradições impostas pelo capitalismo burguês, dominante e estruturalmente excludente, que persistem na nossa sociedade, dividida em classes e marcada pelo quadro de desigualdade e exclusão, até os dias atuais.

Ao estudar a democracia participativa, Pateman (1992) nos apresenta um aspecto importante, ao indicar os espaços locais, o próprio espaço do trabalho, incluindo aqui, o espaço da escola pública, como espaços privilegiados, fértil para a experiência e vivência da prática da democracia participativa, para o aprendizado e exercício da participação política, pois conforme declara a autora “[...] é exatamente ali que a maioria dos indivíduos despende grande parte de suas vidas e pode propiciar uma educação na administração dos assuntos coletivos” (p. 61). Podemos afirmar aqui, que já temos alguns avanços nessa direção, sinalizados em experiências inovadoras e exitosas, efetivadas nos espaços das escolas públicas brasileiras. São escolas públicas em que os atores escolares, guiados por uma vontade coletiva e na prática do diálogo, vêm se esforçando, no exercício e vivência da democracia e da participação política, ao envolver-se com o processo de sua gestão como um todo, através dos diversos mecanismos e estratégias de participação e deliberação viabilizadas no interior do espaço escolar.

Outro aspecto destacado pela referida autora é o caráter pedagógico da democracia participativa. Para Pateman (1992), a experiência da participação possibilita ao indivíduo aprofundar suas capacidades psicológicas para uma melhor participação na sociedade. Concordamos com a referida autora ao afirmar que a participação tem um caráter educativo, portanto deve ser valorizada e estimulada a partir dos espaços locais mais próximos dos indivíduos, pois, são nesses espaços que “se cumpre o verdadeiro efeito educativo da participação, em que as questões tratadas afetam diretamente o indivíduo e sua vida cotidiana” (p. 46), em que poderemos aprender e exercitar a democracia participativa, a participação política. Laisner (2009, p. 29) reforça que “nesse processo, a participação assume papel central – uma dimensão pedagógica na construção de uma democracia mais ampla”.

Em outra direção, temos desta forma, a defesa do alargamento, a efetiva participação dos atores sociais nos atos do governo, na vida política via mecanismos de controle social e espaços decisórios participativos, em que a democracia, as práticas democráticas estão voltadas para a esfera social; em que a democracia implica um novo projeto de sociedade, voltado à inclusão social e inovação cultural, a transformação social. Portanto, a democracia como “[...] tentativa de instituição de uma nova soberania democrática” (SANTOS, 2002, p. 58).

Situada na perspectiva não hegemônica, na proposta de democracia participativa é importante o reconhecimento de que a democracia vai representar “uma nova gramática social histórica. [...] como forma de aperfeiçoamento da convivência humana”, conforme pontificam

Santos e Avritzer (2002, p. 50). Os referidos autores referenciam que nesta direção, a democracia é uma forma sócio-histórica; um projeto de inclusão social e de inclusão cultural, que certamente vai implicar em ruptura com tradições estabelecidas, novas determinações, novas normas, novas leis, envolvendo, também, a incorporação de novos atores e temas na política, para o aprofundamento da cultura participativa.

Assim, podemos inferir que, para que se efetive a proposta da democracia participativa, aqui também entendida como democracia semidireta, em que se propõe a combinação entre os mecanismos de representação política (democracia de baixa intensidade) com a participação direta dos cidadãos (democracia de alta intensidade). Assim, temos que o controle social, o protagonismo dos atores sociais, a participação política deve constituir elementos importantes, considerados e estimulados no campo da política, como forma de alargamento e aprofundamento da democracia, o aumento da participação em processos de tomada de decisões, especialmente em nível local (SANTOS, 2002).

Conforme já nos posicionamos neste trabalho, acreditamos na construção de práticas e vivências de democracia na escola pública, construídas e recriadas no seu cotidiano pelos seus atores, a partir da participação efetiva, o compartilhamento do poder, no diálogo e trabalho cooperativo, com compromisso e transparência. Julgamos que nessa direção, deve-se valorizar e fortalecer todas as iniciativas que envolvam a prática coletiva, o engajamento de todas as pessoas que atuam na dinâmica da escola, como forma de efetivar a vivência e o aprendizado democrático.

Na perspectiva de efetivar o aprofundamento e fortalecimento da prática da democracia participativa, em que se verifica a articulação entre a democracia representativa e a democracia direta, importante fazer referência aqui, sobre as três teses apresentadas por Boaventura de Sousa Santos (2002), quais sejam: A **primeira tese** é de que estaremos fortalecendo a democracia participativa através do fortalecimento da demodiversidade, isto é, reconhecer que não existe um só formato de democracia, o que é verificado nas experiências emergentes de democracia, com a participação, ampliação dos espaços de deliberação pública, em que o sistema político abre mão de suas decisões em detrimento da criação e ampliação de instâncias coletivas de decisão e deliberação popular.

Julgamos que nesta direção, devem-se valorizar todas as iniciativas emergentes que envolvam a prática coletiva, participativa e o processo de decisão e deliberação, como possibilidades de avançar na construção de uma prática de democracia participativa. A **segunda tese** corresponde ao fortalecimento da articulação contra hegemônica entre o local e

o global, que em outras palavras, seria a passagem das experiências democráticas contra-hegemônicas do plano local para o global, como forma de imprimir um aprendizado democrático contínuo. A respeito desta tese, a reflexão de Marques (2007, p. 53) inspirada em Santos reforça que, “a articulação global/local torna possível à aprendizagem contínua, considerada requisito fundamental do êxito das práticas democráticas animadas pela possibilidade de democracia de alta intensidade”.

Por fim, **a terceira tese**, em que o autor defende a ampliação do experimentalismo democrático, que significa multiplicar e publicizar as experiências democráticas bem sucedidas nessa direção, como forma de influenciar outras experiências emergentes em nível global. Também, concordamos com esta última tese, entendendo que é preciso que as práticas emergentes de democracia participativa não fiquem circunscritas no local, mas que sejam publicizadas, potencializadas e experimentadas em níveis mais amplos, na esfera global, como forma de se multiplicar essas práticas democráticas.

As experiências emergentes de democracia participativa podem ser implementadas na esfera do Estado, como também, na esfera não estatal, conforme declara Marques (2008) e Santos (2002). De acordo com estes autores, tratam-se da tentativa de ampliar os espaços de ação, de participação e deliberação política para além do Estado, instituições eleitas e dos partidos políticos e da esfera pública.

No caso específico do Brasil, o percurso para construção e implantação da proposta de democracia participativa, como expressão de luta e resistência à proposta democrática hegemônica, tem se manifestado em algumas experiências pontuais, espalhadas pelo país, registradas nas últimas décadas. No campo da educação, estas práticas de democracia participativa, consubstanciadas na proposta de gestão democrática e tomada como princípio orientador da política educacional brasileira, vêm sendo construídas no espaço público escolar pelos seus sujeitos escolares.

Estudo organizado por Santos e Anvritzer (2002) aponta com destaque experiências democráticas inovadoras, expressas em práticas cotidianas significativas e participativas, na tentativa de romper com as tradições administrativas de extrato empresarial, expressas em gestões públicas autoritárias e burocráticas, envolvendo uma nova relação entre o Estado, à sociedade civil e as instituições políticas na condução das políticas públicas.

Assim, no contexto da realidade brasileira, temos a experiência com a proposta de Orçamento Participativo (OP)²⁹, efetivada em Porto Alegre/RS, em 1989 e que por sua vez, foi disseminada e legitimada em outras localidades do Brasil e em outros países, apresentando resultados significativos, com o aprendizado e vivências substantivas de democracia participativa. Registra-se que, a partir de 2005, a cidade de João Pessoa, capital da Paraíba também iniciou a experiência com o Orçamento Participativo, tomada como ferramenta de controle social e a prática da democracia participativa, viabilizando o diálogo estreito e direto da população com o poder público, no processo de discussão, reflexão e deliberação sobre a aplicação dos recursos, do orçamento público do município. Em João Pessoa-PB, também se realiza o Orçamento Participativo da Criança e Adolescente (OPCA), criado com vistas a possibilitar a participação direta das crianças e adolescentes na condução de melhorias na escola e na comunidade.

Outra experiência com potencial democrático, temos as experiências em escolas públicas brasileiras, que ao trabalharem em parceria com o Conselho Escolar (CE) e outros mecanismos de participação e decisão coletiva, avançam na tentativa de implantação de uma gestão mais participativa, efetivamente democrática e dialógica, com a colaboração efetiva, o engajamento do conjunto dos sujeitos escolares, no protagonismo de sua gestão. Neste intento, consideramos que o Conselho Escolar pode ser um mecanismo de participação e deliberação coletiva, em que os diversos segmentos estão representados e chamados a participar, contribuindo, assim, no processo de democratização da gestão da escola. Vemos que o CE pode constituir-se um mecanismo de controle social sobre os rumos da escola pública.

Nas reuniões do CE temos o espaço para a interação e participação, em que todos podem debater, deliberar e construir consensos, a partir do diálogo, acerca das questões inerentes a escola, fortalecendo a autoridade da escolha coletiva, da unidade, em direção ao

²⁹ Registra-se que, no caso do Brasil, o Orçamento Participativo (OP) adquiriu destaque particular, a nível nacional por configurar-se um mecanismo de controle social e participação democrática da gestão pública, portanto, uma referência de proposta democrática de caráter participativo, articulada à concepção contra-hegemônica de democracia. Implantado em 1989, como política de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), de forma pioneira na cidade de Porto Alegre/RS, o OP e as muitas experiências que o mesmo inspirou, constituiu um mecanismo de tomada de decisão, monitoramento e controle social, que passou gradativamente a compor a forma de administração pública do referido município, na perspectiva de motivar e ampliar a participação política a nível local, de forma dinâmica e participativa, com a criação de mecanismos e espaços concretos de participação, abertos a todos os atores sociais, sobretudo na tentativa de articular o mandato representativo com uma estrutura de participação direta. Para Santos (2002) o OP compreende uma ferramenta de gestão pública, focada no potencial da participação comunitária, em nível local. Para uma melhor compreensão sobre a dinâmica democrática do Orçamento Participativo (OP), especialmente desenvolvida no Brasil, indicamos os estudos de Santos (2002) realizados em conjunto com Avritzer (2002).

bem comum no espaço educativo. Lima (2013, p. 38) reforça sobre a importância de estimular e vivenciar práticas democráticas, dialógicas e participativas na rotina interna da escola. Na sua visão, “trata-se de introduzir as regras do jogo democrático e o gosto pelas práticas democráticas e participativas, na escola”. Vemos que, a partir dessas iniciativas, possivelmente aumentará a confiança e a integração entre os sujeitos da escola, que por sua vez, vai viabilizar a construção de ações e projetos educativos, pautados em iniciativas e interesses intrínsecos à realidade específica da escola, expressos na melhoria da qualidade da gestão.

Lembremos, entretanto, que nessas experiências de democracia participativa, o mecanismo de representação enquanto procedimento se faz presente, não de forma excludente e independente, mas de forma articulada com os mecanismos de participação direta, numa relação de complementaridade, de interconexão, conforme esclarecem Santos e Avritzer (2002). Trata-se de uma articulação mais profunda entre democracia representativa e a democracia direta, que em outras palavras, pressupõe a ampliação da participação em nível local, com formas participativas de deliberação, ações decisórias, aprendizado, envolvendo compromisso e transparência.

Acreditamos que estes mecanismos que viabilizam a participação (direta e indireta) trabalhados de forma integrada e complementar, elemento base, para favorecer no espaço público estatal e não estatal, o aprendizado e vivência da democracia participativa, construída gradativamente através do processo de partilha de poder, troca de experiências distintas, em nível local, e que por sua vez, exerce papel determinante no processo de aprofundamento da prática democrática, na criação de uma nova cultura política nos espaços de interação social, incluindo também, o espaço da escola pública, a partir do conjunto de práticas democráticas pelo protagonismo dos seus sujeitos, na direção da democratização da gestão escolar.

Sobre a Gestão democrática na educação brasileira e o processo de sua construção no espaço público da escola básica, a partir do conjunto de reformas educacionais impressas no Brasil, no contexto dos anos de 1990, estaremos apresentando apontamentos reflexivos, no Capítulo III, que segue.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste Capítulo III, apresentamos como foco de nossa reflexão teórica, elementos contextuais da Reforma gerencial do Estado brasileiro, nos anos de 1990, balizadas nos preceitos da ideologia neoliberal e definidos pelos Organismos de Financiamentos Internacionais (OFI), com desdobramentos no conjunto de reformas na política de Educação, sobretudo a partir dos anos de 1995, na perspectiva de imprimir a democratização da educação e da gestão no espaço público escolar. Também, abordamos sobre a temática da Gestão³⁰ Democrática, consagrada como princípio base da política de educação no Brasil, indicando seus fundamentos legais, conceitos e princípios, bem como, refletimos sobre os mecanismos de participação no contexto da escola pública.

Nesse aspecto, temos que a Gestão democrática expressa um novo modelo de gerir a escola pública, aqui entendida como uma organização social educativa, um espaço sociocultural, constituída por uma coletividade dinâmica, interativa e intencionalmente organizada, com a finalidade social de promover uma educação³¹ crítica aos estudantes, pela vivência de experiências sociais significativas e humanizadas.

Na perspectiva de entendermos o movimento da Reforma gerencial do Estado brasileiro, seus desdobramentos na política de gestão da educação e sua articulação com o processo de construção da gestão democrática, no espaço público escolar, apresentamos reflexões, nos subitens que segue.

3.1 A reforma gerencial do Estado: elementos contextuais e de influência na realidade educacional brasileira, nos anos 1990.

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI têm sido marcados por significativas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, configurando um novo

³⁰ Importante esclarecer, que aqui neste texto, tomaremos o termo gestão como sinônimo de administração, governança, portanto, trata-se da organização da rotina, do trabalho da escola como um todo, envolvendo as suas diversas dimensões e áreas: administrativa, pedagógica e financeira. Conforme define Ferreira (2001, p. 306) “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel”.

³¹ Entendemos a educação como atualização histórico-social do homem, como prática cultural e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social, conforme nos ensina Paro (2007). Trata-se de perceber a educação por inteiro, de forma integral, como processo político que envolve dimensões individuais e sociais articuladas. Nesse sentido, temos que a educação compreende um processo complexo, para além da simples transmissão de informações e conteúdos definidos. Ela é mediação para a apropriação histórica da herança cultural, a quem todos os homens e mulheres – sujeitos históricos – têm direito.

e complexo cenário mundial societário, decorrente do processo de globalização e o conjunto de reformas econômicas orientados, sobretudo, pelos pressupostos do projeto político neoliberal conservador, que de acordo com Harvey (1996, p. 27) constitui “[...] um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas”. As análises de Frigotto (2009) reforçam, ao indicar que essas transformações perpassaram todas as esferas de organização social e política, sob a influência do neoliberalismo e a economia globalizada, que se tornou mais integrada e competitiva, com impacto no âmbito das políticas públicas sociais, com destaque para as políticas de educação e de gestão, com repercussões na gestão da escola pública.

Aproveitamos para indicar uma síntese sobre o neoliberalismo. De acordo com Anderson (1995), ele surgiu após a II Guerra Mundial, na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), como uma reação teórica e política contra o Estado Intervencionista, o Estado de Bem-Estar Social, como um fenômeno hegemônico e de alcance mundial, portanto, “[...] um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política” (p.9). O neoliberalismo defende como ideia central a intervenção mínima do Estado nos gastos com as políticas públicas sociais, bem como, nas questões econômicas e a exaltação do poder do Mercado.

Registra-se que nas últimas décadas do século XX e o início do século XXI, deflagrou-se em nível mundial, o quadro de crise estrutural do capital, que se abateu sobre as economias capitalistas, decorrente do esgotamento do padrão de acumulação, constituído pelo binômio taylorismo/fordismo, marcado pela rigidez no processo de gestão e organização do trabalho produtivo, evidenciando a sua incapacidade de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Para Castro (2012, p. 21) “essas mudanças passaram a exigir uma reestruturação do capital, que se desenhou pela negação de concepções e modelos vigentes, impondo novos paradigmas de organização social”.

É a partir desse quadro de crise do capital, que se verifica a defesa de um novo modelo de produção, com novas tecnologias organizacionais, portanto, um modelo mais modernizado e competitivo, caracterizado, sobretudo, pelo processo de flexibilização da produção, na perspectiva de imprimir mais eficiência, eficácia e qualidade na dinâmica produtiva, em favor da expansão do mercado (CASTRO, 2012). Behring (1998) indica que a situação de crise do capitalismo será respondida objetiva e subjetivamente pelo próprio capital, que passa a estabelecer significativas mudanças em sua estrutura, com diferentes e novas formas de

organização e gerenciamento da produção. Assim, de um modo geral, o setor produtivo empresarial vai passar por mudanças significativas com novos formatos organizacionais, tornado-se mais eficiente, ágil e competitivo no mercado global.

Nas palavras de Harvey (1996) trata-se de um novo modelo de acumulação produtiva, denominado de acumulação flexível, pela capacidade de produzir uma variedade de produtos a preços baixos e em pequenos lotes, mediante a aceleração do tempo da produção, pelo uso de novas tecnologias produtivas e de novas formas organizacionais, mais flexíveis e participativas, impressas no cotidiano da empresa privada. Importante ressaltar aqui, que a partir desse novo modelo de produção, teve-se o desencadeamento de uma série de mudanças significativas em todo cenário econômico, sobretudo, no mercado de trabalho competitivo, que produziu diferentes formas de exploração, altos índices de desemprego, aliados a precarização das relações de trabalho, o enfraquecimento das organizações sindicais e o processo de desregulamentação e flexibilização das leis trabalhistas e contratos sociais, acirrando cada vez mais, a situação de exploração sobre a classe trabalhadora e o quadro de desigualdades sociais (HARVEY, 1996; ANTUNES, 1995; HOBBSAWM, 1995).

Por outro lado, Castro (2012) apresenta um esclarecimento importante sobre este novo modelo de acumulação do capital, de desenhos modernos, com caráter flexível e participativo, adotados nas empresas. A referida autora entende, que este novo modelo de produção,

[...] desenvolveu estratégias para conciliar interesses de trabalhadores e capitalistas por meio de mecanismos participativos. Essas estratégias preveem a participação dos trabalhadores não só na execução, mas também no planejamento, na avaliação e no controle das várias etapas da produção, envolvendo-se de tal modo nas atividades das empresas, a ponto de se sentirem responsáveis pelo sucesso ou fracasso delas (p. 23).

Nesta direção, em confronto direto com a rigidez e o controle impresso no modelo taylorista/fordista, defende-se que as equipes de trabalho, não só participem da execução, mas também, do planejamento, avaliação e controle das várias etapas do processo produtivo, participando e responsabilizando-se nas atividades da empresa como um todo. Verifica-se, que na rotina das empresas privadas, as equipes de trabalhadores são estimuladas a discutir sobre seu trabalho, seu desempenho, com o objetivo de melhorar a produtividade e os lucros da empresa, embora sob controle de uma supervisão. Esta nova lógica produtiva, necessariamente vai exigir outro tipo de trabalhador, hábil, flexível e criativo, conseqüentemente mais adequado à lógica e as demandas do mercado, no enfrentamento dos desafios do contexto econômico globalizado e competitivo. Harvey (1996) assevera que o modelo de acumulação flexível passa a exigir dos trabalhadores, graus de qualificação mais

elevados, novas competências e capacidades intelectuais para participar do processo produtivo, com criatividade, responsabilidade e criticidade.

De acordo com os estudos de Oliveira (2009) nesse novo modelo de acumulação flexível, não há praticamente lugar para o trabalhador incapaz de assimilar novas tecnologias, sem autonomia e sem iniciativa, ou seja, o trabalhador que não sabe trabalhar em equipe e que compreenda o processo produtivo na sua totalidade, pois que esse modelo requer maior flexibilidade funcional e um novo perfil de qualificação do trabalhador. A esse respeito,

Desta forma, sob a racionalidade economicista e mercadológica, a educação e a gestão passam a ser vistas como peças fundamentais para a formação de trabalhadores para às novas demandas do mercado, o que vai favorecer significativamente, no aumento da produtividade, na flexibilização das formas de gestão e do crescimento econômico. Nessa direção, à educação é posto o desafio de capacitar professores e gestores escolares para atuarem na formação de homens e mulheres, novos trabalhadores, para atender às exigências do novo sistema produtivo, às demandas do mercado, sofisticado e competitivo.

Nessa nova conjuntura, assistem-se na dimensão social, o cenário de crise do Estado de bem-estar social (*Welfare State*). Na análise diagnóstica dos neoconservadores, conforme nos alerta Castro (2009, p. 170), argumenta-se que esta situação de crise instalada no Estado “[...] decorria notadamente porque esse padrão de organização estatal havia criado uma gama expressiva de expectativa e ampliado, de forma extensiva, os direitos sociais que haviam onerado, de forma extensiva, as contas públicas”, expressando, assim, a sua ingovernabilidade e incapacidade de intervir de forma eficiente na regulação econômica, constituindo-se um entrave para o desenvolvimento e estabilização da economia.

Nesse percurso, o Estado burocrático torna-se alvo dos ataques do discurso hegemônico, conservador neoliberal, que apontava de forma consensual e como prioridade estratégica única, a necessidade urgente de reformas no Estado, na perspectiva de construção de um novo modelo de administração pública estatal, em substituição ao modelo burocrático, que historicamente orientou a sua organização pública administrativa. É baseando-se nesta lógica, que os neoliberais defendem e propalam a proposta de Reforma administrativa do Estado burocrático como elemento central, indicando alterações em sua estrutura e seu aparato funcional, com a redefinição do seu papel, e com ela, um novo modelo de administração pública, descentralizado e modernizado, aproximado às ideias do modelo gerencial, como estratégia de melhorar a capacidade de governabilidade do Estado e assim,

contribuir no desenvolvimento econômico. É importante registrar aqui, que para os neoliberais a crise é do Estado e não do sistema capitalista.

O movimento de Reforma do Estado, em escala internacional, foi impulsionado por uma coalizão de forças de direita, conservadora e hegemônica, com caráter neoliberal, na perspectiva de adequar o Estado às mudanças socioeconômicas naquela conjuntura. Esse movimento foi liderado pelos neoconservadores, em consonância com os prescritos dos Organismos de Financiamentos Internacionais (OFI), com destaque para o Banco Mundial (BM)³² entre os grandes mentores teóricos-políticos do capitalismo contemporâneo, direcionou “[...] a reorganização do Estado, tendo como referência a concepção gerencial de gestão, oriunda do setor privado”, conforme analisa Castro (2012, p. 26). Trata-se dos parâmetros internacionais para o processo de Reforma do Estado, em que se verifica de forma implícita, um sentido político de favorecimento de grupos minoritários, atores privados, elitizados, que por sua vez, ignora o interesse, as demandas do coletivo e social. Tudo isso, para direcionar o processo de reforma do Estado, a partir da lógica do mercado, grande regulador das relações econômicas e interpessoais.

Em seus escritos, Hidalgo (2008) sinaliza que, naquele contexto, a reforma gerencial do Estado vai ter grande impacto no conjunto das políticas sociais, sobretudo no âmbito da política de educação, com efeitos sobre os postulados e práticas de gestão escolar, que passam por profundas reformulações.

Como sabemos, o modelo gerencial de gestão é oriundo da esfera privada, tendo sido transportado para o âmbito da gestão pública sem, entretanto, considerar as especificidades desse setor. A reforma educacional, daí decorrente, vai seguir a mesma lógica, que sob o fetiche da modernidade e da democratização, busca adotar um novo modelo de gestão na Educação, sobretudo no interior da instituição pública escolar, atrelado à racionalidade técnica econômica e gerencial, na perspectiva de adequar os serviços educativos às novas exigências produtivas e demandas do mercado global. Trata-se dos princípios da gestão empresarial, que se busca imprimir tanto no âmbito da administração pública do Estado, como na política de gestão da educação e das escolas, em que se verifica notadamente que “[...] o aspecto técnico e racional suplanta o político e as relações de produção não são colocadas em discussão” (HIDALGO, 2008, p.129).

³² No documento do Banco Mundial (1997) está ressaltada, a importância do Estado no desenvolvimento econômico e social não como promotor direto, mas como parceiro, catalizador e facilitador, portanto, complementando, e não substituindo os mercados. Para maiores detalhes sobre a política do banco Mundial, consultar: BANCO MUNDIAL. O Estado: relatório sobre o desenvolvimento mundial. Whashington, 1997.

O processo internacional de Reforma do Estado³³ emergiu na Inglaterra (1979) e nos Estados Unidos (1980), operado pelo governo conservador de Margareth Thatcher e o Governo Reagan, que imersos em um contexto de crise e dificuldades econômicas, fiscais e políticas, operaram reformas administrativas com a adoção de um novo modelo de organização e gestão: o modelo Gerencial ou *managerialism*, em oposição ao modelo burocrático weberiano³⁴, originário das teorias organizacionais clássicas e científica, com feição estrutural-funcionalista. De acordo com as análises de Castro (2012, p. 26) com estas reformas pretendia-se “[...] tornar o aparato estatal menos burocrático, mais eficiente na realização de suas tarefas e mais efetivo ao enfrentar os desafios da globalização”, em outras palavras, “[...] assegurar mudanças necessárias e garantir a continuidade do processo de acumulação do capital” (p. 27).

Esse movimento internacional de Reforma gerencial no Estado alcançou também, os países da América Latina, países com economia industrial tardia e internacionalizada, incluindo o Brasil, que a partir dos anos de 1990, imprimiu ampla reforma (conservadora) no âmbito da administração pública, condicionada aos ditames neoliberais e estratégias de modernização gerencial. Oliveira (2001) informa que no caso do Brasil, o processo de Reforma do Estado adotou uma orientação convergente com o modelo de reforma britânico, no período thatcheriano, que tinha como pressupostos fundantes a gestão gerencial e os preceitos neoliberais.

Assim, o Brasil, seguindo a tendência internacional, inicia o processo de Reforma do Estado, a partir da década de 1990, sobretudo a reforma no âmbito da administração pública, na dimensão-gestão, com a proposta de descentralização e modernização do Estado, sob a égide do ideário neoliberal, suporte ideológico dos tempos atuais. Registra-se que os anos na década de 1990 foram marcados no Brasil, assim como em outros países, por alterações significativas na configuração e padrões de intervenção estatal, na perspectiva de superação da crise capitalista e a inserção do país na nova ordem internacional econômica. De acordo com Marques (2007) com a Reforma do Estado brasileiro, os neoliberais acreditavam alcançar

³³ Registra-se que as primeiras experiências de implantação do modelo gerencial de gestão na máquina pública aconteceram nos Estados Unidos da América (EUA) e na Grã – Bretanha, em que foram implementadas um conjunto de medidas, envolvendo a racionalização orçamentária, a aplicação de técnicas de avaliação de desempenho e controle do orçamento, além da descentralização administrativa.

³⁴ De acordo com os estudos de Bordignon e Gracindo (2001) o modelo burocrático de gestão é caracterizado pelo poder central, de delegação e autoridade, com distribuição e fragmentação de tarefas, com forte controle burocrático e hierárquico. Na estrutura das organizações, percebem-se organogramas em formato piramidal, verticalizadas, que materializam o poder e a burocratização das relações. Esse modelo, fundado nos princípios da eficiência e eficácia, está voltado para a produtividade e a racionalidade, em que se ignora os processos, a intersubjetividade nas relações, na comunicação entre os atores sociais, o trabalho coletivo, de equipe.

“[...] o ajustamento do país aos novos requerimentos e exigências colocados pelos modelos econômicos e políticos, plasmados pelas novas marcas do processo de acumulação capitalista” (p. 25).

A Reforma do Estado brasileiro iniciou-se no Governo neoliberal de Fernando Collor de Melo (1990-1992), primeiro Presidente eleito pelo voto direto, depois do período de governo de ditadura, desencadeada em 1964. O Governo Collor, ao creditar no neoliberalismo e na modernização administrativa as alternativas para a crise econômica do país, imprimiu um conjunto de medidas significativas na economia e no campo administrativo do Estado, sendo considerado o precursor das reformas neoliberais no Brasil. Nesse aspecto, o governo Collor realizou o processo de ajuste da economia brasileira para atender às exigências da reestruturação global econômica, com amargas consequências aos brasileiros, observadas no cenário desastroso, marcado pelo aumento dos índices de pobreza, inflação e desemprego, sobretudo, no quadro de desmantelamento do Estado e das políticas públicas sociais, em que se comprometeu a garantia dos direitos sociais, com a implicação de outros complexos problemas sociais no país.

De acordo com as análises de Cabral Neto (2009, p. 187) “as medidas tomadas nesse período foram danosas ao Estado. Houve o desmantelamento de diversos setores e políticas públicas, além da redução de atividades estatais essenciais”. O Governo neoliberal de Collor, de caráter modernizador e intervencionista, durou apenas dois anos no poder, quando, após uma crise política no governo, sofre o *impeachment* em 29 de dezembro de 1992. As medidas iniciadas a partir desse governo vão permanecer na gestão do seu sucessor, o vice-presidente Itamar Franco, até os anos de 1995, quando assume o Poder Executivo federal, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)³⁵.

É no governo do Presidente FHC que as iniciativas reformistas, iniciadas no Governo de Collor de Mello, são intensificadas e materializadas, especialmente durante o seu primeiro período de governo (1995 a 1999), que refletiu a hegemonia do pensamento conservador neoliberalizante e a lógica economicista e gerencial em sua proposta política, consubstanciados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)³⁶,

³⁵ O Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) é membro filiado do PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira. FHC governou durante o período de oito anos consecutivos, correspondente ao período de 1995 a 2003. Na perspectiva de imprimir a Reforma do Estado no Brasil, o governo de FHC encaminhou ao Congresso Nacional, em agosto de 1995, o Projeto de emenda Constitucional nº 173, que versava sobre a Reforma do Estado brasileiro.

³⁶ Para um estudo mais detalhado sobre o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), consultar: BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF, 1995.

documento elaborado em agosto de 1995, pela equipe do Governo, para orientar e instrumentalizar a reforma gerencial do Estado. Pereira (1998, p. 17) esclarece que “a reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas”.

Em convergência com os parâmetros internacionais, sobretudo, as diretrizes do Banco Mundial (BM), o processo de Reforma do Estado no Brasil apresentava como proposta central a instituição de princípios gerenciais na administração pública, para que esse atingisse níveis satisfatórios de governabilidade, com eficácia e eficiência. Assim, neste processo de Reforma, o documento do PDRAE vai propor que “a reforma concreta do aparelho do Estado ocorre na dimensão-gestão” (BRASIL, 1995, p. 54), por entender que é nesta dimensão que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente. Hidalgo (2008) se posiciona de forma crítica a respeito da implantação da Reforma do Estado no Brasil, ao indicar que a sua “[...] implantação ocorre à revelia da consideração de propostas autônomas, não obstante a existência de teóricos em âmbito nacional que têm desenvolvido um referencial alternativo ao que vem sendo implementado” (p. 130), em que se verifica, um privilégio da técnica sobre as questões políticas e sociais, em suas ações.

Ao sistematizar os objetivos e as diretrizes para o processo de reorganização do Estado brasileiro, o conteúdo do PDRAE transforma a administração pública burocrática em administração pública gerencial, a partir da “introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas” (BRASIL, 1995, p.2), apoiando-se na ideia de administração pública voltada para o controle de resultados e não dos processos.

Temos que, no caso do Brasil, o processo de reforma do Estado significou, inteiramente, a introdução na administração pública das técnicas e da cultura gerenciais modernas, também adotadas no âmbito da política educacional, imprimindo, assim, uma nova configuração para a gestão da educação e da escola básica. Para Lima (2011, p. 14), trata-se da “[...] introdução de mudanças legitimadas em termos de modernização e racionalização, fazendo apelo a ideologias gestionárias de extracção empresarial e produtivista ao mercado educacional”. Neste aspecto, é que podemos entender todo o esforço, o engajamento de pessoas, ao longo dos últimos anos, para que o processo de construção e implantação da gestão democrática, consagrado em lei, seja efetivado, sobretudo no espaço público da escola básica, nos dias atuais, em contraposição ao modelo de gestão gerencial, fixado pelas reformas.

A administração pública Gerencial ou nova gestão pública (*managerialism* ou *new public management*) é um modelo de administração inspirado na teoria administrativa moderna, cujos pilares estão fundados em princípios da “Nova Gestão Pública” e em perspectivas da administração pública empresarial, introduzidos na administração pública. Esse tipo de administração tem como inspiração as transformações organizacionais ocorridas no setor privado (empresas), considerado eficiente e eficaz, as quais têm alterado a forma burocrática da administração, flexibilizando a gestão, reduzindo os gastos (custos) e os níveis hierárquicos.

Na visão dos reformadores neoliberais, o modelo de gestão gerencial seria a estratégia necessária e com potencial para aumentar a eficiência e qualidade da administração pública e dos serviços públicos, bem como, a possibilidade de tornar a máquina do Estado mais enxuta, moderna e eficiente, com seu poder gerenciador fortalecido e governabilidade resgatada (HIDALGO, 2008). Afinal, com a implantação da Reforma, buscava-se a reconstrução e modernização administrativa do Estado, sugerindo para isso, a redefinição do seu papel e de suas funções e responsabilidades, sobretudo com ênfase nas questões referente à sua gestão e descentralização, conforme já sinalizamos. Temos que, no caso do Brasil, a partir dos anos de 1990, o modelo de gestão gerencial, flexível e descentralizado, passa a ser uma referência para os três níveis governamentais: federal, estadual e municipal.

Com a proposta de Reforma, amparada no discurso da modernização e da descentralização, o novo perfil do Estado assume a substituição da função de provedor, executor e controlador direto das políticas públicas sociais, para o exercício das funções de coordenação, regulação e avaliação, revestindo-se, assim, com novas competências e atribuições. O Estado passa do papel de interventor, assumindo o papel de gestor, financiador, promotor, transferindo, funções específicas do setor de serviços para o mercado, portanto, privatizando-as.

Quanto aos serviços considerados não exclusivos do Estado (saúde, educação, cultura e pesquisa científica), o PDRAE orienta que sejam descentralizados para o setor público não-estatal, implicando, desta forma, uma parceria entre Estado e sociedade civil para garantir o provimento desses serviços, o seu financiamento e controle. Na crítica de Abranches (2003) e Dourado (2001) esta proposta de descentralização estimulada pela política neoliberal, revestida por um discurso modernizante e gerencial, implica na diminuição da ação do

Estado³⁷ no âmbito das políticas sociais, como estratégia de reduzir o financiamento, as despesas do governo público nesta área, corroborando para a política de privatização dos serviços públicos.

Nas análises de Dourado (2001), seguindo nesta mesma linha de raciocínio, essa nova configuração estatal representa, sim, uma forma de redução, de desobrigação (desresponsabilização) do papel do Estado no tocante às políticas públicas, coerente com o modelo minimalista, sustentado pelos Organismos de Financiamento Internacionais (OFI), em sintonia com a lógica do Mercado. Nesse aspecto, concordamos com Hidalgo (2008) ao pontificar que no caso do Brasil, ao defender e encaminhar a reforma no Estado “[...] acaba por promover um processo de desobrigação do Estado com o financiamento das políticas públicas, [...] defendidas e encaminhadas por governos que investiram na criação de mecanismos de mercado para a regulação das políticas públicas” (p. 127).

Retomando sobre o modelo gerencial (gerencialismo), verificou-se que ele apresenta algumas características básicas, orientadas para o cidadão e para a obtenção de resultados (produtividade). Como estratégia, serve-se da descentralização da decisão e do incentivo à criatividade e à inovação (versatilidade). Além da descentralização das decisões, agrega-se também a este modelo, a delegação de autoridade e responsabilização dos gestores (*accountability*), a desburocratização (flexibilização burocrática), a transparência (prestação de contas), o profissionalismo e a competitividade, assim como, o incentivo às parcerias com o setor privado. Esse modelo apresenta ainda como possibilidades, formas flexíveis de gestão, com a proposta de estruturas horizontalizadas, descentralização de funções, autonomia, participação, a adoção de mecanismos de avaliação e controle dos resultados, dividindo com a sociedade essa responsabilidade.

Trata-se, de um modelo de gestão que se rebate ao formalismo e ao rigor técnico da forma burocrática de gerenciamento do serviço público, buscando estabelecer uma cultura organizacional firmada nos princípios da gestão estratégica e do controle de qualidade (GQT), orientada para a descentralização, racionalização, a eficiência da gestão, legitimando uma nova identidade de gestão para o serviço público (CASTRO, 2009; CABRAL NETO, 2009; PEREIRA, 1998).

³⁷ Conforme esclarece Krawczyk (2008), trata-se da ideia do modelo de Estado minimalista, propagada pela ideologia neoliberal, em que se defende o modelo de Estado mínimo, em que diminui a sua relação com os investimentos sociais e nas intervenções econômicas. Ela complementa que, no lugar do Estado social, propõe-se um Estado avaliador.

É com base no modelo gerencial do documento do PDRAE, que as ideias de descentralização, participação, responsabilização, transparência, autonomia e flexibilização, utilizadas no novo modelo de gerenciamento das empresas privadas, começam a ganhar valor, sendo transportadas para o âmbito das administrações públicas, como também, são transportadas para o campo da política educacional, na rotina interna dos sistemas educacionais e espaços públicos escolares, vinculando a educação brasileira aos parâmetros do desenvolvimento econômico competitivo, em consonância com os interesses do mercado econômico globalizado, cada vez mais restrito e excludente.

Esse modelo de gestão gerencial, ao longo das últimas décadas, conforme ratifica Castro (2012) vai imprimir modificações em todos os setores sociais, incluindo, sobretudo, o campo da política de Educação brasileira, em que os princípios da moderna administração pública (gerencial) foram adotados na condução dos serviços educacionais, na gestão e práticas educativas escolares, a partir das reformas educativas, impressas na década de 1990. Sousa (2012) reforça ao pontuar que, sintonizadas com um complexo contexto social e econômico mais amplo, essas reformas em diferentes países e regiões, incluindo o Brasil, vão refletir parte das estratégias gerenciais definidas, para se alcançar a modernização do Estado e dos processos de acumulação produtivos.

As reformas educacionais no contexto do Brasil, nos anos de 1990, aconteceram no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sobretudo, marcada pela emergência da ideologia da modernização da gestão do Estado, da educação e das escolas, conforme anuncia Lima (2011). Neste período, o Governo vai inserir em sua agenda, de forma estratégica e consensual, a centralidade na política de Educação, sobretudo com foco na gestão³⁸ (tanto no sistema de ensino como na escola), na tentativa de congregar interesses do capital e do trabalho em torno desta política pública.

Verifica-se, na verdade, a tentativa do Governo em rever o padrão de administração pública adotado, para gerir a política de educação em todos os seus níveis e modalidades de ensino (CABRAL NETO, 2009), acreditando reverter o quadro de ineficiência (crise) dos sistemas de ensino público, expressos nos altos índices de fracasso escolar (evasão, repetência, abandono, distorção idade-série), bem como, na possibilidade de modernizar a gestão educacional e melhorar, assim, a qualidade do ensino ofertado. Nesta mesma linha de

³⁸ Importante destacar aqui, a diferença que existe entre a gestão educacional e a gestão na escola. De acordo com Luck (2013, p. 17), “a gestão educacional, apresenta-se em caráter amplo e abrangente do sistema de ensino, e a gestão escolar referente à escola”. Trata-se de uma área-meio e não um fim em si mesma, que por sua vez, pode contribuir na melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

reflexão, encontramos com Azevedo (2011) por entender que esse movimento no âmbito da educação representava, “[...] o ressurgimento ou revigoramento da abordagem tecnicista da educação e da gestão, reatualizada com novas roupagens que, em última instância, os rumos da acumulação lhe impingiram” (p. 418). Isso se justifica, pois que, na visão deste Governo, o principal problema da crise na educação brasileira não é a falta de recursos, mas a forma como está sendo gerida e a falta de políticas focalizadas³⁹.

Amparado nesta argumentação, o Governo federal brasileiro imprime um conjunto de reformas educativas, sobretudo no âmbito da Educação básica, com foco na instituição pública escolar, sua gestão e descentralização, na perspectiva de melhoria da qualidade da educação e a implementação da gestão democrática, em conformidade com as diretrizes dos Organismos de Financiamentos Internacionais (OFI), especialmente às teses estratégicas do Banco Mundial (BM)⁴⁰, o mais influente organismo de financiamento de projetos e políticas nessa área, no Brasil.

Importante nesta reflexão, destacar sobre o papel do Banco Mundial, que em conjunto com outras agências internacionais, influenciou na condução da reforma do Estado, bem como, em grande medida, no delineamento das reformas educativas, seguindo os parâmetros gerenciais, em que associa a educação e o papel da escola pública à lógica do mercado, distanciando-se, desta forma, da tão propalada educação pública democrática, com qualidade socialmente referenciada, que historicamente vem sendo defendida pela sociedade civil. De acordo com Paro (2007), o Banco Mundial, fundado no paradigma neoliberal, apresenta uma compreensão de qualidade da educação muito limitada, em que se prevalece uma concepção tradicional e conservadora de educação, cuja qualidade pode ser passível de ser medida, mensurável, pela quantidade de informações exibida pelos sujeitos que passaram na escola. Concordamos com este autor, ao indicar ainda, que este conceito de qualidade, “[...] não pode

³⁹ Entendemos que as políticas públicas sociais focalizadas apresentam um caráter emergencial e pressupõem que, no decorrer do tempo, elas podem desaparecer assim que os objetivos tiverem sido atingidos. Em geral, se configuram como programas de intervenção imediata de um determinado governo, diferenciando-se, assim, das políticas de Estado, que são permanentes.

⁴⁰ Nascido no Pós-guerra, o Banco Mundial (BM) é um organismo de financiamento internacional (OFI), constituindo-se em auxiliar da política externa americana. De acordo com os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), no decurso dos anos de 1990, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada em Jontien (Tailândia) – da qual foi co-patrocinador – e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes publicando, em 1995, o documento “*Prioridades y Estrategias para La Educación*”. De acordo com este documento, recomenda-se a reforma do financiamento e da administração da educação. Sobre o papel do Banco Mundial na educação, Haddad (2008) indica que a partir da década de 1990, registra-se a participação decisiva deste banco na organização e realização de importantes eventos, na definição de políticas educativas, no financiamento de vários projetos e programas educacionais, bem como, no trabalho de assessoramento ou cooperação técnica.

ser posto como horizonte e nem serve de parâmetro para a proposição de políticas públicas consistentes e realistas para o ensino fundamental” (p. 20).

Ainda no que diz respeito à educação, o Banco Mundial, até os dias de hoje, constitui-se em um importante interlocutor na definição e implantação de projetos e de políticas nesta área, de caráter homogêneo e padronizado, envolvendo a estrutura institucional, organizacional e o funcionamento da educação pública, na tentativa de consolidar a lógica de mercado nos espaços educacionais, incluindo também, o espaço da escola pública. Importante pontuar que, na condição de consultor técnico e financiador, o referido Banco tem, ainda hoje, definido mudanças significativas na política de educação brasileira, mediante a assistência técnica e “cooperação” financeira, através de créditos, empréstimos, condicionados em sua maioria, a pesados encargos e regras e controle rígidos (FONSECA, 2003).

Neste aspecto, Castro (2012) assegura que são os Organismos Internacionais de Financiamento que vão definir e financiar o conjunto de reformas na educação brasileira, a partir do argumento que “[...] o sucesso da escola pública depende da forma como ela é gerenciada e que, sem modernização da gestão e o uso de estratégias gerenciais dificilmente seria possível atingir uma educação de qualidade” (p. 34).

No Brasil, as reformas educacionais dos anos de 1990 estavam conectadas às diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁴¹, realizada em Jontien (Tailândia), em 1990⁴². De acordo com os apontamentos de SHIROMA; MORAES & EVANGELISTA (2004), a partir da referida Conferência, também financiada pelo Banco Mundial, a educação é colocada no centro das atenções mundiais, especialmente a Educação básica, evidenciando-se a sua importância e prioridade, reconhecida como direito social.

Este compromisso ficou estabelecido no documento conhecido como “Declaração Mundial de Educação para Todos”, expressando prioridade para a Educação Básica, com

⁴¹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi promovida e financiada pelo Banco Mundial, em conjunto com a UNESCO, UNICEF, PNUD. Participaram deste evento, cerca de 1.500 pessoas, oriundas de 155 países, incluindo, autoridades nacionais e especialistas em educação, articulados com técnicos, representantes de agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no campo educacional em todo o mundo (SHIROMA; MORAES & EVANGELISTA, 2004; ABRANCHES, 2003).

⁴² Na década de 1990, além da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, também foram realizados outros importantes eventos de grande abrangência mundial, que contribuíram no sentido de definir novos rumos para a educação. Estes eventos, considerados marcos, no contexto do processo das reformas educacionais na América Latina e Brasil, cabendo mencionar alguns deles: a o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, organizado em três etapas (1979-1984; 1987 – 1001; 1993-1999); a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993) e a reunião de Kingston, na Jamaica (1996), conforme informa os estudos de Vieira (2001).

focalização na modalidade de ensino fundamental, bem como, conferindo papel importante e estratégico à escola pública. As recomendações resultantes dessa Conferência contribuíram para o delineamento da política educacional no Brasil, a partir de 1990, com a elaboração de um documento - referência, que definiu as metas e princípios da educação básica para o país, para o período de 1993/2003 (VIEIRA, 2001). É o “Plano Decenal de Educação para Todos”, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1993, no Governo de Itamar Franco, sucessor do Presidente Fernando Collor de Melo.

De acordo com as anotações de Abranches (2003) o referido Plano apresenta, em seu discurso, ideias sobre o fortalecimento da gestão democrática da escola, via gestão colegiada; com “[...] uma proposta de relações mais abertas e transparentes nos espaços públicos, a partir de uma sociedade mais democrática e que considere a diversidade étnica e cultural do país” (p. 35), considerando as propostas de descentralização e autonomia na gestão da educação e da escola pública. Assim, está escrito no documento do Plano:

[...] fortalecendo a gestão democrática da escola mediante a contribuição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar, que participam ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados (BRASIL, 1993, p. 40).

Aqui, ressaltamos que a Constituição Federal brasileira de 1988 (CF), o Plano Decenal de Educação para Todos e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei 9394/96), foram os documentos bases sobre os quais a reforma educacional no país estava consubstanciada, em que a proposta de implantação da gestão democrática está apresentada como nova perspectiva de gestão na educação brasileira, embora estivesse fundada nas orientações gerenciais, que também defende a gestão democrática, em outros formatos e significados. Lima (2011, p.136) alerta que “a democratização da educação, a todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objetivo alcançado, a que haveria, agora, de se lhe juntar o objetivo da racionalização e da otimização”.

Na área de financiamento da educação básica, registra-se a criação de políticas de Fundos, com o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9424/96) e posteriormente, o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/07)⁴³, este último, criado no governo do Presidente Luis Inácio Lula

⁴³ Com uma política de financiamento diferente do Fundef (Lei nº 11.494/96), a proposta do Fundeb – Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

da Silva (PT) (2003-2010). Tanto o Fundef como o Fundeb compreendem fontes de recursos públicos para o financiamento da educação básica no Brasil, que contempla todos os níveis de ensino.

Também, foram implementados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), naquele contexto, vários Programas descentralizantes, a exemplo do PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola (1995), o Fundescola - Fundo de Fortalecimento da Educação (1998) e o PDE- Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola (1998)⁴⁴, entre outros, que consistiam no repasse de recursos financeiros; a política de descentralização de recursos diretamente para as escolas públicas.

No que se refere ao plano pedagógico, registram-se, também, iniciativas importantes, como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), e o Programa de formação continuada, denominado “Parâmetros em Ação”. O governo federal também dedicou atenção aos sistemas e instrumentos de avaliação (em larga escala) que abrangeram todos os níveis de ensino, com o objetivo de coletar informações e orientar as políticas educacionais, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb/1990), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem/1998); o Exame Nacional do Desempenho do Ensino Superior (Enade/2004), o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Enceja/2002), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes/2004), a Prova Brasil (2008) e a Provinha Brasil (2008). Os resultados desses programas subsidiam o processo de (re) formulação das políticas de educação em nível nacional.

Nesse conjunto de iniciativas, Abranches (2003) resgata que no âmbito da política de educação, aquela década da reforma educacional, foi marcada de forma significativa, pois se investiu em políticas de descentralização e desconcentração. Segundo esta autora:

Nunca se experimentou tanto e se implantou tantas experiências educativas de descentralização e desconcentração nas várias instancias da educação no Brasil, que se efetivaram não só por meio do Estado, mas como iniciativas da própria sociedade civil. [...] assistimos a um movimento inédito de formulações de propostas que interferiram na administração do sistema educacional em seus vários níveis, considerando que estas são realizações justificadas pela necessidade de atender aos apelos da sociedade civil em

(Lei nº 11.494/07) objetiva o financiamento de todas as etapas da educação básica, já que o fundo anterior limitava-se ao financiamento do ensino fundamental, apenas.

⁴⁴ Para um estudo mais detalhado sobre o PDE-Escola, indicamos os apontamentos de XAVIER, Antonio Carlos; AMARAL SOBRINHO, José. Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 2ª Ed. - Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.

suas demandas pela educação e pela necessidade de atender às demandas econômicas ditadas pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho (p. 29).

Com as reformas na educação, sobretudo no âmbito da educação pública, desde os sistemas educacionais até as unidades públicas escolares, o modelo de gestão gerencial passa a ser adotado na condução dos seus serviços, como se a escola funcionasse tal qual uma empresa privada. Conforme pontua Cabral Neto (2009, p. 34) “percebe-se uma mudança na organização e na gestão da escola, em que se destacam estratégias do novo modelo gerencial do serviço público, com o intuito de tornar a escola mais ágil, eficiente, produtiva e democrática”. A influência dos princípios gerenciais impressos na política educacional nacional faz-se presente na gestão escolar, manifestada na organização do trabalho escolar e nas práticas pedagógicas como um todo.

Desta forma, temos que o próprio cotidiano da escola vai ser atingido de forma significativa pelos princípios e práticas gerenciais, com mudanças não só na governança da escola propriamente dita, como também, esses princípios vão incidir sobre outros eixos da gestão escolar, a exemplo do espaço do currículo, no planejamento, nas formas de avaliação, que constituem em diferentes dimensões da prática pedagógica educativa, buscando tornar a escola mais descentralizada, produtiva, competitiva e assim, garantir o sucesso escolar. Esses eixos da gestão escolar, antes considerados estritamente pedagógicos não permanecem imunes à influência do modelo gerencial na educação.

Entendemos que esta lógica na escola pública, reforça o individualismo, a competitividade no interior da escola e na relação entre os profissionais, dificultando a construção de ações, práticas coletivas e participativas no espaço educativo, consubstanciadas no modelo de gestão democrática, bem como, dificulta a luta coletiva em favor de uma educação pública com qualidade social para os estudantes.

Este modelo de gestão (gerencial) se faz presente na gestão da escola, por meio da descentralização no espaço escolar, bem como, na participação dos usuários nos serviços educacionais, estimulando, sobretudo, a responsabilização dos gestores pelas ações desenvolvidas, e o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola, embora sob processo de controle e burocracia excessiva na dinâmica escolar (CABRAL NETO, 2009). A partir da adoção do modelo gerencial na escola, vemos que a figura do gestor é colocada no centro da estrutura do poder escolar, em que este, por sua vez, é responsabilizado de forma direta pela gestão e resultados da escola, concentrando em

suas ações todas as decisões e responsabilidades pelos erros e acertos, incorporando desta forma, o trabalho de um gerente, que numa empresa privada, a todo tempo se preocupa em controlar e fiscalizar o trabalho de sua equipe na escola.

Percebemos que, apesar do modelo gerencial, também defender a gestão democrática, a participação, a autonomia, e a descentralização, há uma apropriação inadequada, ressignificada desses termos, quando aplicados na política de educação e na prática educativa escolar, indo na contramão da promoção subjetiva da gestão democrática na escola pública, pois que, apresenta-se “tendencialmente despojados de sentido político” (LIMA, 2011, p. 133). Afinal, a escola pública apresenta-se muito diferente de uma empresa privada, que a partir de outra racionalidade, outra forma de regulação, a sua governança não visa, não tem como finalidade social o lucro e a produtividade. A explicação de Paro (2007, p. 151) a respeito é ilustrativa, ao declarar que a “administração escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por oposição à administração empresarial capitalista”, pois que a utilização da lógica racionalista da empresa privada na educação, e sobretudo, no espaço da escola pública, ao contrário, contribui para a derrocada de uma prática educativa democrática, efetivamente participativa e autônoma.

Luck (2013) também se posiciona de forma crítica sobre a adoção do modelo de gestão gerencial no âmbito da escola pública. Para ela, este modelo de gestão não coaduna com a organização social escolar pública e suas finalidades, pois que, diferente de uma empresa produtiva, a escola (pública) compreende o lócus central da qualidade do ensino, preocupada em democratizar a cultura e o conhecimento historicamente construído, com a formação integral dos homens e mulheres, sujeitos históricos e de direitos. Ainda na visão desta autora, no qual nos acostamos, a escola compreende uma organização social democrática, educativa, de natureza política, que defende e respeita a pluralidade de ideias, as diferenças e que por este motivo, não pode ser governada a partir do modelo gerencial, inspirado na racionalidade econômica, de extração empresarial, submissa aos critérios do mercado competitivo e excludente.

Neste aspecto, reforçamos que a organização escolar corresponde a um ambiente educacional complexo, sociocultural, interativo, dinâmico e contextualizado, caracterizado por um processo humano peculiar, com relações comunicativas, interações constantes, e interinfluências, constituída, sobretudo, de uma natureza política.

Temos que a escola, especialmente a escola pública, está para além de ser um espaço para a aquisição, transmissão de conhecimentos a serviço do capital; formação para o

mercado de trabalho, mas de aprendizados outros, cheios de significância, incluindo o aprendizado das práticas democráticas participativas, em que seus atores são os principais envolvidos, protagonistas direto da vida escolar. Nas palavras de Lima (2011, p. 86) “cada escola é um contexto específico de acção, certamente marcado por dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diversos tipos, mas também pelas capacidades de agenciamento e intervenção dos actores individuais e colectivos”.

Desta forma, igualmente como reflete Luck (2011, p. 85), defendemos que a escola deve ser,

[...] intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas.

Na perspectiva de uma gestão tipicamente escolar, Lima (1998) alerta que é preciso, portanto, estarmos vigilantes e cuidadosos, pois a adoção do modelo gerencial é muito frequente na política de educação, nos discursos e no contexto de práticas educativas atuais, em que se verifica tamanha aproximação, além da sutileza e incorporação neoliberal de terminologias outrora progressistas. Ainda mais, conforme complementa Castro (2012, p. 42) “a gestão gerencial, em alguns momentos, parece ir em direção à gestão democrática, e a gestão democrática confunde-se com a gestão gerencial”. Nesse sentido, sabermos distinguir o modelo gerencial do modelo de gestão democrática constitui um aprendizado necessário, pois que, são formas de gestão distintas e antagônicas, presentes hoje, no espaço público da escola básica.

Cabral Neto (2009) explica, porque no modelo de gestão gerencial não é democrático e fere a autonomia escolar:

A autonomia é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa. A descentralização metamorfoseia-se na medida em que deixa de ser um mecanismo fundante da gestão democrática para se reconfigurar em um crescente processo de desconcentração de funções e responsabilidades e não do poder de decisão. A participação transforma-se em técnica de gestão que funciona essencialmente como fator de coesão e consenso (p. 201).

Importante pontuar aqui, que ao término do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), assume a presidência da República, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁵, numa nova

⁴⁵ O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva é filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Lula esteve à frente do governo brasileiro no período que vai de 2003 a dezembro de 2010, o que significou o exercício de dois mandatos consecutivos, na perspectiva de governo democrático-popular, em que se registrou os mais altos

coalizão política e compromisso de imprimir mudanças significativas no projeto de sociedade naquele momento vigente, apontando como política de seu governo “[...] a adoção dos princípios da democratização e da descentralização das políticas públicas, segundo marcos que privilegiam o fortalecimento da ação do Estado no provimento das políticas”, conforme resgata Azevedo (2011, p. 98). Já em relação às políticas fixadas para o campo da educação, de acordo com os escritos da referida autora, ressalta-se a definição de uma política específica direcionada a promoção e fortalecimento da gestão democrática da educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, com adoção de mecanismos de participação e controle social, como forma de melhoria da qualidade do ensino público.

Entretanto, apesar de todo compromisso político do Governo Lula, no esforço de fazer um governo democrático-popular, com a elaboração e implementação de propostas importantes para atender ao interesse público, esse governo foi foco de análises críticas, tendo em vista que funcionou a partir de um movimento entre a política de mudança e o conservadorismo, impresso na política de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, estabeleceu um padrão de mudança e continuidade na sua proposta de Governo, conforme analisam Singer (2012) e Saviani (2008). Isso é verificado, na medida em que se efetiva a continuidade de políticas articuladas às diretrizes do neoliberalismo, aos princípios do modelo de gestão gerencial e políticas conduzidas por definições social-democratas, com políticas públicas sociais para atender, sobretudo, as demandas das classes populares.

Na política de educação, conforme alerta Saviani (2008, p. 9-10), no governo Lula, “[...] em suas linhas gerais e no que se refere às questões de fundo, a orientação do governo anterior foi mantida. Portanto, não se constatou ruptura também na política educacional”. Azevedo (2011, p. 419), também reforça ao indicar que a lógica impressa no governo neoliberal de FHC para a política de educação, foi seguida também no governo Lula:

[...] mesmo que nas intenções proclamadas nos referenciais das políticas educativas tenham expressado propostas de um governo democrático-popular, ao serem operacionalizados, evidenciaram a permanência de traços da perspectiva neoliberal e da gestão gerencial, em convivência com as novas diretrizes traçadas.

Isso está explícito no documento do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado oficialmente em abril de 2007, pelo decreto nº. 6.094/2007, pelo próprio Ministério da Educação do Brasil. De acordo com os estudos de Araújo (2008), neste Plano, há uma

índices de aprovação popular comparado a outros presidentes no Brasil. Para um melhor entendimento sobre a política de Governo do Presidente Luiz Inácio LULA da Silva, consultar Brasil (2003).

forte identificação com a política educacional de FHC, centrada na política neoliberal hegemônica e nos parâmetros gerencialistas, portanto, com adoção de uma concepção produtivista e empresarial para a educação, consoante à lógica fixada nas reformas educacionais dos anos de 1990. Com efeito, registram-se uma diversidade de ações no campo da educação pública, em que o Governo Lula buscou privilegiar a perspectiva democrática da gestão e da qualidade social da educação, na tentativa de assumir novos referenciais, avançando nas políticas educativas (AZEVEDO, 2011).

Ressaltamos que aqui neste trabalho, tomaremos o termo democratização como sinônimo de gestão democrática, que no nosso entendimento, está para além do sentido de garantir a universalização do ensino e popularização da escola básica, envolvendo especialmente, a democratização da organização e funcionamento escolar como um todo, para a efetivação da sua função social, das intenções a materialização de suas práticas educativas, a partir da partilha de poder e processo de participação e decisão coletivo dos sujeitos na dinâmica escolar. Nesse sentido, nos acostamos ao sentido adotado por Paro (2011), em que o termo democratização vai significar:

[...] democratização das relações que envolvem a organização e funcionamento efetivo da instituição escolar. Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas atividades (p. 15).

Defendemos que a proposta de gestão democrática, nestes termos, representa uma proposição de política pública de educação e de gestão escolar inovadora, que historicamente não se vincula com os interesses do mercado, nem tampouco, assume uma racionalidade tecnicista, hegemônica e mercantilizada, portanto, “[...] uma concepção de gestão democrática para além dos pressupostos do gerencialismo” (AZEVEDO, 2011, p. 219). Na perspectiva de gestão democrática, a compreensão de gestão está para além da racionalidade puramente técnica e administrativa, pois que envolve também, outras dimensões, quais sejam: a social e a política, portanto, condicionada a diversos fatores.

No Brasil, a proposta de gestão democrática na educação e na escola pública é uma conquista coletiva da sociedade civil, portanto, uma construção histórica. Ela é essencialmente dialógica, comunicativa, alicerçada nos princípios da descentralização, autonomia e, sobretudo, pela participação, conforme nos orienta Sander (2009). Ela está assimilada oficialmente na Constituição Federal brasileira de 1988 (CF), na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, e nos dois mais recentes Planos Nacionais de Educação: I Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010) e o II Plano Nacional de Educação (PNE/ 2014-2024)⁴⁶. Também está contemplada no atual Plano Municipal de Educação de João Pessoa, na Paraíba (PME/2015-2025) e outros marcos legais, numa demonstração de avanço em matéria de legislação educacional, quando comparado ao retrocesso que se vivenciou no âmbito da política educacional, no período da ditadura militar, em nosso país.

É bem verdade que, nos dias de hoje, vivemos tempos desafiadores, especialmente no âmbito da garantia dos direitos sociais, incluindo a política educacional, em decorrência de uma conjuntura política conservadora e de retrocesso, consubstanciada no conjunto de medidas reformistas operadas pelo atual Governo (ilegítimo) do Presidente da República Michel Temer⁴⁷, que desde que assumiu a Presidência em 31 de agosto de 2016, defende os interesses do mercado e do neoliberalismo, que sedimentam as bases da hegemonia capitalista, atacando o Estado, os direitos sociais e conquistas históricas da classe trabalhadora, promovendo, assim, o agravamento da injustiça e da desigualdade social no Brasil.

A seguir, estaremos apresentando elementos sobre a proposta de gestão democrática, princípio norteador da política de educação nacional, abordando os aspectos históricos, legais, princípios e os mecanismos de participação, institucionalizados na escola pública.

3.2 Gestão democrática na educação brasileira: fundamentos históricos e legais

No Brasil, a defesa da democratização na educação e a gestão democrática da escola pública, conforme já informado, não é uma proposição nova. Registra-se que desde muitos anos, constitui bandeira de luta coletiva, proposta dos movimentos sociais

⁴⁶ Registra-se que, ao longo período transcorrido entre a aprovação da CF de 1988 e a LDBEN/9394/96, havia a disputa político-ideológica de diferentes projetos educacionais para o Brasil. Esse tipo de disputa aconteceu naquele período e ainda persiste nos dias atuais, conforme verificamos no processo de construção e aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014), expressando desta forma, as determinações estabelecidas nos contextos político e econômico da sociedade brasileira.

⁴⁷ O Presidente Michel Temer é filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Apesar de não ter sido eleito de forma legítima e democrática pela sociedade brasileira, Michel Temer assumiu a Presidência da República brasileira, após o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016. Registra-se que o seu projeto de governo está alinhado a um conjunto de pautas regressivas, antidemocráticas, com a violação de direitos conquistados nas últimas décadas. Trata-se de um governo comprometido com os princípios econômicos, que atua contra a democracia. Em pouco tempo de governo, articulou a Reforma trabalhista, da Previdência, com aprovação de cortes nos gastos públicos na área social e educacional. Especialmente, no âmbito da política educacional brasileira o governo Temer, a cada dia nos surpreende, com pacote de políticas, que expressam o desmonte no âmbito da educação pública.

progressistas, especialmente os movimentos dos educadores e educadoras, na perspectiva de construção e garantia de uma educação pública com qualidade social, efetivamente democrática e cidadã, cuja materialização, sabemos, demanda um conjunto de políticas e ações articuladas dos entes federados, bem como, a garantia de financiamento adequado.

Castro (2009) resgata que a gestão democrática vem sendo colocada em discussão e ponto de pauta de luta política, desde os anos de 1930, do século passado, quando se verificava o forte movimento popular em defesa da escola pública. Neste período, temos a força do movimento de contestação dos Pioneiros da Educação Nova, quando já expressava em seu Manifesto⁴⁸, escrito em 1932, o repúdio ao modelo de organização escolar de caráter burocrático e centralizador, na medida em que defendia a participação efetiva dos sujeitos escolares em sua gestão, como estratégia para garantir a democratização da escola pública, para além da garantia do acesso e permanência do aluno com sucesso escolar. Registra-se que a partir da propagação do referido Manifesto, no qual apresentava diretrizes para uma política de educação no país, se iniciou a discussão sobre educação pública e gestão escolar, inspirados em princípios e ideais democráticos.

Convém resgatar aqui, que esta luta histórica, política e social pela democratização da gestão da educação e da escola básica retomou em grande força na década de 1980⁴⁹, no bojo das lutas pela democratização da própria sociedade, que se verifica naquele contexto, acelerando o processo de mudanças na política de educação brasileira. De acordo com os apontamentos de Cury (2002), o contexto de mobilização e contestação social, a qual a categoria dos professores estava presente e de forma ativa, naquele período, foi capaz de enfrentar o contexto autoritário e de construir um novo ordenamento jurídico nacional com bases democráticas, que se impôs como um todo, no campo da política educacional brasileira.

Os estudos de Abranches (2003) e Oliveira (2008) também contribuem nesse resgate histórico, ao indicar que os anos de 1980 marcaram, definitivamente, uma abertura política no

⁴⁸ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um documento importante escrito por 26 educadores, em 1932, com o título “*A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”. Sobre o conteúdo do Manifesto dos Pioneiros da Educação, consultar: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil. o povo e o Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

⁴⁹ Sobre a década de 1980 e o movimento de luta em defesa da educação, Oliveira (2008, p. 137-138) de forma esclarecedora indica: “A década de 1980, no Brasil, apresentou-se como um período fecundo de conquistas democráticas para a sociedade brasileira e especificamente para a educação pública. Após vinte e um anos de ditadura militar, os anos 1980 representaram o momento de abertura política, o que veio acompanhado de manifestações de luta dos trabalhadores muito diversos nas suas formas e conteúdos. Os trabalhadores da educação marcaram definitivamente essa década com greves e protestos que promoveram nos finais dos anos de 19 70 e início dos anos 1980. O envolvimento da comunidade nas lutas em defesa da escola pública e de melhores condições de trabalho e remuneração dos professores imprimiu a essas greves uma legitimidade a que jamais se assistiu no país”.

país, que teve na democratização das relações sociais e políticas um tema central, com influência na proposta de democratização no campo da educação e na escola pública, na tentativa de superação de um modelo de gestão burocrática escolar, historicamente fundado no paradigma tecnicista, oriundo da administração privada. Na visão de Abranches (2003), a proposta da democratização compreende “a real participação da sociedade civil nas discussões públicas, possibilitando a concretização de uma dinâmica que permita o aprendizado e o amadurecimento político da comunidade, a partir da efetivação de estruturas participativas” (p. 12), proposta esta, acreditamos, com potencial de ser construída e implementada no cotidiano interno da escola pública.

No caso específico da democratização da educação, trata-se não apenas de garantir o acesso e permanência dos estudantes na escola básica, assim como, potencializar o processo de construção da gestão democrática na escola, a partir do fortalecimento da participação coletiva dos seus atores, na dinâmica de sua gestão, sobretudo, através da criação e fortalecimento dos mecanismos de participação e deliberação, como condição de praticar e vivenciar experiências de democracia participativa, no interior do espaço público educativo.

Os anos de 1980 também se constituem marco da luta pela democratização da educação no país, hoje amparada e consagrada em vários documentos legais que normatizam a política de educação no país, conforme já anunciamos. Na Constituição Federal de 1988 (CF)⁵⁰, lei que reflete conquistas das forças políticas progressistas e por isso, marcada pelos ideais democráticos, fixa o direito de todos à educação, como direito de cidadania social. Ainda na referida Constituição, no seu Art. 206, temos o conjunto dos princípios constitucionais, em que se verifica a indicação da gestão democrática, sobre os quais a educação brasileira deve ser efetivada e o desenvolvimento do ensino tomará por base.

No referido artigo, temos os seguintes princípios em destaque:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

⁵⁰ A CF de 1988 é considerada a “Constituição Cidadã Democrática”, pois “reconheceu e registrou os direitos sociais como direitos, além de ser uma Lei que reflete conquistas das forças políticas progressivas que, naquele contexto, conseguiram fazer avançar a nossa ordem legal, nos limites dos embates e acordos então estabelecidos” (AZEVEDO, 2011, p. 90). Ela é a oitava do Brasil e a sexta da República. No entanto, registra-se que esta foi à primeira Constituição brasileira a instituir a gestão democrática do ensino público como um dos princípios base, sobre os quais se fundamenta a legislação educacional da escola pública brasileira, na perspectiva de promover uma educação pública cidadã.

V – valorização dos profissionais de ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - **gestão democrática do ensino público;**

VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, p. 138-139).

De modo mais explícito e em consonância com os preceitos constitucionais de 1988, temos a atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁵¹, Lei nº 9394/1996, aprovada oito anos após a promulgação da CF, no dia 20 de dezembro de 1996, composta por 92 artigos, distribuídos em nove Capítulos.

Importante registrar aqui, que o processo de elaboração desta LDBEN, que se iniciou no contexto político em meados da década de 1980, perdurou por cerca de seis anos, marcado por um intenso debate sobre os rumos da educação brasileira, expresso em dois projetos de Lei distintos, um originário do conjunto de debates realizados com a participação da sociedade civil, sob a organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), apresentada pelo então deputado Jorge Hage e outro, elaborado pelos então senadores Darcy Ribeiro e Marcos Maciel, portanto a proposta do Executivo, construída em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Em fins dos anos de 1996, o texto final da Lei é aprovado, que embora contemplar na legislação aspectos indicados pelos movimentos da sociedade civil, priorizou de forma substantiva, o projeto-político educativo do MEC, associado aos interesses do mercado e da elite política e econômica (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004).

Alguns princípios consubstanciados na Constituição federal de 1988 foram contemplados, bem como, regulamentou a gestão democrática do ensino público, apontando em vários trechos, formas de participação da população na gestão e na rotina interna das escolas de educação básica, visando à articulação entre escola e comunidade. No documento da LDBEN, isso é evidenciado, em seu artigo 3º, no inciso VIII, em que o princípio da gestão

⁵¹ Registra-se que tivemos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, cujo conteúdo do seu texto, fruto de um longo e intenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira, contemplou os interesses das forças conservadoras e privatistas, comprometendo aspectos relacionados, sobretudo, aos recursos públicos e garantia de ampliação das oportunidades educacionais. Em 1971, empreendida no contexto do governo militar, tivemos a LDBEN nº 5692/71, publicada em 11 de agosto de 1971, que definiu as diretrizes e base para o ensino de primeiro e segundo graus, introduzindo mudanças significativas na estrutura vigente até então. Esta Lei vigorou até a promulgação da legislação educacional mais recente, correspondente a LDBEN nº 9394/96, que foi promulgada em dezembro de 1996, “[...] numa conjuntura política em que estava em mudança a relação entre Estado, a sociedade e a educação, para a qual se tentava impingir os ditames do mercado” (AZEVEDO, 2011, p. 94).

democrática, apresenta-se como orientação para ministrar o ensino público, conforme verificamos, abaixo:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII – **gestão democrática** do ensino público, na forma da Lei e legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p.).

No documento da LDBEN, especialmente, nos seus artigos 14 e 15, temos referência para os sistemas de ensino, que definirão normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, na medida em que considere as especificidades de cada escola, bem como, a ampliação dos mecanismos de participação e ação da comunidade na elaboração do seu projeto político pedagógico (PPP) e nos Conselhos escolares (CE) ou espaços equivalentes. Nestes artigos, indica-se também, sobre a necessidade dos sistemas de ensino garantir às unidades escolares públicas, progressivos graus de autonomia – pedagógica, administrativa e financeira. Sobre estes aspectos, vejamos o que está explicitado nos referidos artigos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

O princípio da gestão democrática também está explicitado no I Plano Nacional de Educação (I PNE/2001-2010)⁵², Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, aprovado no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Márcia Ângela Aguiar (2010) o processo de elaboração do referido Plano, começou a ser pensado logo após a aprovação da atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96). Assim, foram apresentadas duas propostas distintas, em disputa. Tivemos a conhecida “PNE proposta da

⁵² O I Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 09/01/2001, aprovada no Governo neoliberal de FHC, em cumprimento ao imperativo constitucional de 1988. Em síntese, o referido Plano apresenta como objetivos e prioridades: (1) elevação global do nível de escolaridade da população; (2) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; (3) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e, (4) **a democratização da gestão do ensino público**, nos estabelecimentos de oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001).

sociedade brasileira”, que representava a proposta da oposição do governo, construída coletivamente, por diferentes organizações da sociedade civil, a partir de muitos congressos nacionais (Coned), encontros, seminários e debates por todo o país. Importante dizer que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) exerceu grande influência neste processo de elaboração do PNE. A referida proposta consubstanciou-se no Projeto de Lei 4.155/98, que foi protocolado no Congresso Nacional em 10 de fevereiro de 1998.

Também tivemos a “Proposta do Executivo ao Congresso nacional”, que apresentava as ideias da classe política para o Plano. Essas duas propostas evidenciam o jogo de interesses e embates, que envolveu os diversos sujeitos da sociedade civil e a sociedade política, em torno do processo de elaboração e aprovação do referido PNE, que apresentou prioridades para a educação, correspondente ao período de uma década (2001-2010).

De acordo com as análises de Francisco das Chagas Fernandes (2011), “o PNE foi o resultado possível da correlação de forças então vigentes no Congresso, explicitada nas duas propostas de plano, envolvendo a sociedade civil e a política” (p. 82), que expressava, no campo da educação, olhares e projetos com interesses diferentes e antagônicos, para os rumos da política de educação brasileira, para a década de 2001 a 2010, embora em sua versão final aprovada, tenha conseguido incorporar algumas demandas históricas da sociedade civil.

Este Plano, aqui entendido como política pública de Estado, estabeleceu um conjunto de diretrizes e metas para a educação brasileira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para o período correspondente de dez anos (2001-2010), a chamada “Década da Educação”. Apresenta como um dos seus objetivos e prioridades, a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, em consonância com o imperativo constitucional de 1988 e a atual LDBEN/ 9394/96, proclamando, também, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares e equivalentes, bem como, o intento de promover a melhoria no desempenho, na atuação do gestor escolar (BRASIL, 2001), aspectos estes, considerados essenciais para que se efetive na prática, a construção da gestão democrática no espaço da escola pública.

Mais recentemente, temos o atual Plano Nacional de Educação⁵³ (II PNE/2014-2024), Lei nº 13.005, sancionado em 25 de junho de 2014, elaborado no contexto do segundo

⁵³ Para melhores esclarecimentos sobre o conteúdo do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, consultar os apontamentos de Dourado (2011) e /ou o Documento do PNE (BRASIL, 2014).

Governo da Presidenta Dilma Rouseff⁵⁴, para o período correspondente de dez anos (2014-2024), em que o princípio da gestão democrática também foi reafirmado.

Registra-se que para o processo de sua elaboração, contou-se com a participação da sociedade civil, que se fez presente nos debates fomentados nas Conferências de Educação, realizadas no país, a exemplo da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), que aconteceu em Brasília, em 2008, na sequência a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em abril de 2010, bem como, a instituição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e a II Conferência Nacional de Educação, em 2014, esta última precedida pelo conjunto de conferências municipais, estaduais, regionais e no distrito federal em 2013, em que todas colaboraram na construção do documento final do PNE em vigor, aprovado pelo Congresso Nacional, marcando de forma histórica, uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, conforme declara Dourado (2011). Importante destacar que, no documento base das duas CONAE, o tema da gestão democrática constituiu-se como um dos eixos temáticos discutidos.

Na perspectiva de imprimir melhorias na qualidade da Educação brasileira, assegurando sua manutenção e desenvolvimento, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o documento final do II PNE, apresenta 20 metas, 10 diretrizes e cerca de 254 estratégias de implementação. No que se refere à temática da gestão democrática, o referido documento em seu art. 2º, inc. VI, também sinaliza como uma de suas diretrizes a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014).

No que se refere ao conjunto de suas metas, vimos que duas focalizam na gestão democrática, quais sejam: a Meta 7 e a Meta 19⁵⁵. A meta 7 trata da “garantia da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” e elege como uma de suas estratégias “apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática” (BRASIL, 2014, p. 64).

⁵⁴ O Governo da Presidenta Dilma Rouseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) sucedeu o Governo do Presidente Lula, correspondente ao período de dois (02) mandatos, sendo o primeiro durante o período de 01/01/2011 a 01/01/2015 e o segundo mandato, iniciado em 01/01/2015, interrompido em 12/05/2016, quando a Presidenta foi afastada, devido à abertura de um processo de *impeachment*.

⁵⁵ De acordo com o documento do II PNE, a Meta 7 está voltada para “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” enquanto que a Meta 19 volta-se para “assegurar condições, no prazo de 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, 2014).

A meta 19 apresenta foco específico sobre a gestão democrática escolar, indicando como estratégia, a necessidade de “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, 2014, p. 83). Também, constitui estratégia para implementação da referida meta “estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando- se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os Conselhos escolares, por meio das respectivas representações” (BRASIL, 2014, p. 84).

Além dessas estratégias, o referido documento ainda indica a necessidade de estimular a participação e a consulta da comunidade escolar na formulação dos projetos políticos – pedagógicos, na elaboração das propostas curriculares, calendários e planos de gestão e regimento das unidades escolares, assim como, garantir a participação da comunidade na avaliação de docente e gestores escolares. Nesta direção, o documento reconhece, ainda, como estratégia, a necessidade de favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de financeira nos estabelecimentos de ensino, imprimindo a gestão democrática, com trabalho coletivo, e mecanismos de participação no espaço da escola pública.

Assim, ao analisarmos o conteúdo desses dois documentos legais - PNE I e II, temos de forma concreta, um documento legal, um instrumento com potencial de contribuir no planejamento e melhoria da política de educação em nosso país, sobretudo, por ratificarem os preceitos constitucionais em consonância com as definições da atual LDBEN, no indicar da gestão democrática como uma das diretrizes e metas educativas.

Lembramos que constou orientação da CONAE, que cada estado e município construíssem o seu Plano de Educação. Assim, seguindo esta orientação, deu-se o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de João Pessoa/PB (PME/2015-2025), Lei nº 13.035/2015, que define um conjunto de estratégias e metas, para os diversos níveis e modalidades de ensino, incluindo a proposta de gestão democrática. Dentre as diretrizes prescritas no referido Plano destaca-se, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino, bem como, a promoção da gestão democrática da educação pública, expresso no reforço a participação da família e da comunidade na gestão da escola e no acompanhamento das atividades educativas, com a implantação e/ou fortalecimento dos

Conselhos escolares (PME/SEDEC, 2015). No Capítulo IV que segue, pontuaremos elementos do referido Plano, sobretudo, no que se refere à temática da gestão democrática.

A gestão democrática também está referenciado no documento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵⁶, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, assim como, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁵⁷, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, pela Presidência da República, embora consubstanciado em princípios gerencialistas.

Os documentos citados apresentam um reforço em defesa do trabalho coletivo, do poder compartilhado e a necessidade de participação, engajamento e controle da comunidade na ingerência escolar, no combate as práticas autoritárias e burocráticas, que historicamente tem marcado a política de educação, em especial, a gestão nas escolas públicas, em nosso país. São referenciais importantes, que legitimam o princípio da democracia, da descentralização e participação na gestão da educação e no âmbito da escola básica.

Assim, reafirmamos que o avanço da nossa legislação, bem como, a inclusão da gestão democrática no âmbito da educação pode ser considerado como ganhos significativos, em respostas às reivindicações e mobilizações sociais históricas, efetivadas por diferentes setores da sociedade civil, ao longo dos anos, no contexto brasileiro. Afinal, estes documentos sedimentam e consagram a gestão democrática como um dos princípios orientadores da educação brasileira, para as instituições públicas escolares, na tentativa de garantir não só o acesso dos estudantes à escola pública, mas também, fazer com que eles aí permaneçam e tenham garantidos, um processo de escolarização básica com sucesso e com qualidade referenciada socialmente.

Neste aspecto, no entender de autores brasileiros, a gestão democrática escolar apresenta-se como instrumento relevante, como alternativa promissora e coerente, capaz de viabilizar a construção de uma escola pública com qualidade social, efetivamente democrática para a maioria da população brasileira, constituindo-se assim, espaço político-educativo com potencial de fomentar o aprendizado e a vivência da democracia, contrapondo-se ao modelo de gestão gerencial, de caráter modernizante.

⁵⁶ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990. Fruto da luta de movimentos sociais, profissionais, educadores, e de pessoas preocupadas com as condições e a garantia dos direitos infanto-juvenis no Brasil, constitui uma Lei, para garantir a proteção integral, a integridade das nossas crianças e adolescentes, a partir da garantia de todos os direitos sociais, entre eles, o direito à educação pública com qualidade social.

⁵⁷ Esclarecemos que a sigla PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação, não pode ser confundida com o PDE-Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola), um dos projetos do Programa Fundescola/MEC, criado em 1998, no Brasil.

Hoje, podemos inferir que a proposta de gestão democrática é uma tendência, em desenvolvimento, em muitas escolas públicas brasileiras. Sabemos, entretanto, conforme assevera Paro (2011, p. 17) que esta iniciativa (política) “tem sido fomentada especialmente nos sistemas municipais de ensino dirigidos por governos mais sensíveis e comprometidos com os interesses populares, que tem investido na melhoria da qualidade do ensino e na maior participação da população na escola pública”, num processo constante de acompanhamento e avaliação coletivos, na direção da gestão escolar com “espírito democrático”.

Necessário se faz conceituar Gestão Democrática escolar e seus princípios básicos.

3.3 Gestão democrática no contexto da escola pública: conceitos e princípios

A gestão democrática⁵⁸, a sua construção e implantação na escola pública, compreende um processo de aprendizado contínuo, em permanente construção, a partir do engajamento crítico, político e participativo dos atores escolares, na organização da escola, consubstanciada na criação e fortalecimento de mecanismos democráticos de discussão, decisão, assumidos pelo coletivo escolar. É uma abordagem de gestão que trás implícito a participação política, a partilha de poder e da autoridade; a prática da democracia, aqui respaldada numa visão ampliada de democracia, apresentada por Souza Santos (2002), que defendem a combinação da prática da democracia representativa com a democracia direta, envolvendo a participação política dos cidadãos, sujeitos de direitos e deveres.

Assim, temos a gestão escolar caracterizada pela prática do diálogo subjetivo, organizada a partir de uma racionalidade social, articulada às especificidades da intervenção educativa, em constante processo de criação e recriação, conforme destaca Paro (1986) e Gracindo e Bordignon (2001).

Nessa direção, respaldada em intentos democráticos, a gestão escolar apresenta-se, diferente e antagônica, à administração burocrática, autocrática, em que as relações de poder e autoridade estão situadas em diferentes níveis e espaços, de forma verticalizada, hierárquica, numa relação de subserviência, controle e dominação, ainda presentes em escolas públicas brasileiras e que pouco contribui para atender aos interesses do coletivo e à vivência da

⁵⁸ Nesta reflexão sobre a gestão democrática, tomaremos o termo gestão como sinônimo de administração, ou seja, a forma como o trabalho na escola está organizado, conduzido, que no espaço público da escola, apresenta-se com um sentido mais dinâmico, expressando movimento, ação coletiva e política daqueles que a integram, mobilização, articulação, continuidade, avaliação.

democracia na escola. Para Maria Abadia Silva (2004, p. 109), “a gestão democrática integra o pensar e a práxis num movimento histórico processual. [...] É um movimento de aprender, ensinar e de adesão contínua, respeitando as alteridades e as singularidades”.

Souza (2012), em seus escritos, reforça que para o processo de construção da gestão democrática escolar é imprescindível, considerar a participação dos seus diversos segmentos, sobretudo, através das instâncias colegiadas, porém, sugere também, o acompanhamento contínuo de todos, nas ações implementadas na rotina escolar. Assim, o referido autor, reforça:

o processo de construção da gestão democrática escolar não pode prescindir do envolvimento efetivo e contínuo dos segmentos representativos da comunidade escolar como um todo. “[...] muito mais do que isso, a construção da democracia institucional escolar necessita do acompanhamento e da participação da comunidade nas ações sistemáticas implementadas na escola (p. 77).

Para Ferreira (2001, p. 306) “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. [...] atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel”. Portanto, sendo a gestão democrática na escola pública, a sua prática assume uma dimensão política, constituindo-se uma prática social, através da criação de mecanismos democratizantes que favoreçam a sua materialização, de forma autônoma, descentralizada e com a efetiva participação política dos que a compõe.

No nosso entender, a gestão democrática trata-se de uma construção coletiva, que se faz na prática, a partir da ação conjunta e de forma processual, partilhando poderes e responsabilidades junto aos sujeitos escolares, mobilizados por uma demanda coletiva. Tem-se a construção e fortalecimento de novas práticas educativas, de relações democráticas no espaço público escolar, que sem dúvida, não são construídas sem negociação de conflito, tensão, divergências, debate, discussão e resistência entre os que integram o cotidiano interno escolar. Afinal, conforme já refletimos, a escola é uma realidade histórica, não está isolada, mas condicionada por um conjunto de elementos político, econômico, cultural que interferem diretamente no seu funcionamento, e que não se configura de forma homogênea, estável e linear, portanto, “[...] susceptível de ser transformada intencionalmente pela ação humana”, conforme sinaliza Saviani (2012).

Com este entendimento, chama-nos a atenção à definição apresentada por Spósito (2002, p.55). Na sua visão, a gestão democrática apresenta-se como “um instrumento de transformação das práticas escolares”, que implica na formulação de um novo jeito de

organizar a escola, articulado a um projeto pedagógico, construído especialmente pelos que fazem e conhecem o cotidiano escolar.

Importante enfatizar aqui, que a gestão escolar democrática está fundada em princípios importantes, quais sejam: a autonomia, a descentralização e prioritariamente, a participação, que na visão de Lima (2011, p. 78), “[...] é consagrada como direito e como instrumento privilegiado de realização da democracia”. Castro (2009) e Luck (2013) asseveram que na perspectiva democrática, a gestão deve ser entendida como um espaço de descentralização do poder, tomada de decisão compartilhada, construção de autonomia e, sobretudo, a participação política, elementos esses, dialeticamente articulados entre si.

Quanto à autonomia no âmbito da escola pública, sabemos que esta ainda nos dias atuais, apresenta-se sempre relativa e restrita, em que o processo de organização e gestão escolar como um todo está condicionado às orientações fixadas pela política nacional de educação, baseadas em normas centralizadas, bem como, dependente do poder central e da gestão pública municipal, pois as escolas não são organizações sociais isoladas, que ao integrar o sistema municipal de ensino, funcionam sem condições de gerar seus próprios recursos financeiros, comprar materiais, contratar e pagar pessoas.

São escolas públicas que ao funcionarem com relativa independência, não tem condições favoráveis para gerir seu trabalho de forma autônoma e sustentável. Desta feita, Paro (2001, p.57) defende, que para a escola imprimir uma gestão democrática faz mister “[...] que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão política, que possa ser compartilhado, dialogado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva”.

Libâneo (2001, p. 115) esclarece que, a autonomia de uma instituição pública implica “[...] ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar recursos financeiros”. Seria conduzir a escola de forma autônoma, com graus significativos de liberdade para decidir e opinar, na interação e diálogo com a comunidade escolar, construindo sua rotina e seu projeto pedagógico, de acordo com a sua realidade, na superação das práticas pedagógicas e educativas⁵⁹ autoritárias, individualistas e centralizadoras.

Vemos que na direção de uma gestão democrática, a escola pública mesmo contando com a participação e o engajamento da comunidade escolar, na condução da sua gestão e

⁵⁹ Aqui, esclarecemos que práticas educativas referem-se a todas as atividades da escola, enquanto que as práticas pedagógicas estão relacionadas, especialmente, as atividades vinculadas ao processo de ensino aprendizagem, envolvendo a relação professor e aluno, em sala de aula e fora dela.

práticas educativas, ainda assim, percebe uma autonomia relativa e restrita, pois que a escola para caminhar, além de precisar do suporte financeiro, humano e material dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar, precisa de ter condições próprias para definir, sobretudo, “[...] regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas”, conforme observa Veiga (2006, p. 19).

Hoje, registra-se que as escolas públicas na sua maioria, funcionam com recursos materiais e financeiros insuficientes, comprometendo a qualidade dos serviços ofertados. Outro aspecto que inviabiliza a autonomia escolar absoluta está nos limites postos pelos mecanismos burocráticos, a estrutura legal e jurídica que perpassa o sistema educacional. Além, de tudo isso, existe a tradição centralizadora, patrimonialista, que historicamente permeia a cultura organizacional do sistema público de ensino, com influência direta na gestão da escola. Nesse sentido, com vistas à gestão escolar democrática, é “necessário resgatar o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo”, conforme esclarece Aguiar (2012, p. 86).

No processo de construção da democratização da gestão escolar, ainda temos como um dos seus componentes, a descentralização, pois conforme pontifica Abranches (2003, p. 18), “[...] a descentralização é um meio para favorecer a participação”, no espaço público escolar democrático. Trata-se da redistribuição das ações, da transferência do poder de decisão para os diversos centros decisórios existentes na escola, possibilitando a participação dos sujeitos da comunidade escolar nos rumos da escola. Heloísa Luck (2013, p. 47) reforça que seria “a descentralização do processo decisório”, que só faz sentido e viável se houver também, o processo de descentralização dos recursos que chegam à escola para a realização dos projetos e atividades definidas pelo coletivo escolar, bem como, que haja a “[...] adoção de um relacionamento superador da verticalização e unilateralidade na definição dos rumos da escola” (p. 47).

No pensamento de Bordignon e Gracindo (2001), além da autonomia e a descentralização, a participação constitui também, condição importante para que a gestão seja realmente democrática e assim, atenda aos interesses do público atendido pela escola. É possível afirmar que não há construção democrática no âmbito da escola pública, sem a participação das pessoas que a integram, pois que há uma relação intrínseca entre democracia e participação: “participação é um exercício democrático”, conforme assevera Demo (1988, p. 71).

Assim, julgamos que, conceber a construção da gestão democrática na escola pública,

não se pode dissociá-la da participação da comunidade de pertencimento, pois é esta, de caráter diverso e heterogêneo, quem conhece e compreende a realidade escolar por dentro, na sua totalidade e especificidades, podendo através da participação e engajamento, por meio de estratégias inovadoras e criativas, aprimorar a gestão escolar, tornando-a mais humana, democrática e inclusiva.

Nesse intento, trata-se de tomarmos a participação como valor fundamental, que assume, por sua vez, uma dimensão política e efetiva, enquanto processo dinâmico, interativo, criativo e consciente, portanto, para além do simples ato de tomada de decisão e colaboração conjunta nos rumos da escola. Conforme alerta Demo (1988, p. 20), “[...] trata-se de uma outra forma de poder. [...] de outra forma de intervir na realidade, que envolve diálogo. [...] supõe compromisso, envolvimento, presença em ações, por vezes arriscadas e até temerárias”.

Nesse sentido, na direção de uma gestão escolar democrática, podemos nos apoiar nas palavras de Luck (2013) para quem a participação,

[...] deve caracterizar-se por uma força de atuação consciente, política pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. [...] um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada decisão (p. 29-30).

Sobre a participação, Lima (2011) vai indicar que, no espaço educativo da escola, ela constitui instrumento privilegiado de realização da democracia, podendo ser assumida na sua forma direta, indireta ou ainda de forma passiva. Na forma direta, temos a intervenção no processo de tomada de decisão, em geral através do voto, conforme acontecia na concepção mais antiga da democracia, na Grécia antiga. Na forma indireta, esta se realiza por intermédio de representantes, “[...] instituída com base nas dificuldades e, por vezes, nos inconvenientes, em fazer participar diretamente todos os interessados no processo de tomada de decisões” (LIMA, 2011, p. 81), no interior escolar. A participação passiva caracteriza-se por certa apatia, absenteísmo e resistência, como estratégia de não envolvimento e sentimento de indiferença no processo decisório, nas questões inerentes a escola.

Na visão desse autor, também existe a não participação decretada. Neste acaso, “[...] não só casos em que prevê e regulamenta a participação de certos atores, em certas áreas de intervenção, não nomeando outros e permitindo certos tipos de participação em outras áreas, mas também por referencia expressa àquelas a quem está vedada a capacidade de participar” (p. 97).

Temos que, no contexto da prática escolar, isso é muito frequente, no momento de formação do Conselho escolar (CE), quando regulamenta no seu estatuto quem pode e quem não pode participar desse conselho, com direito a vez e voto, assim como, é verificado, nas reuniões do Conselho de Classe (CC), em que os alunos representantes de turmas, na maioria das vezes, não podem participar, sobretudo, nas reuniões de avaliação em final de ano letivo, em geral de caráter confidencial, conforme exemplifica Lima (2011), contradizendo todo um entendimento de gestão escolar democrática, em que a participação é tida como princípio de realização da democracia.

Ao refletir sobre as formas de expressão da participação no espaço da escola pública, Luck (2013) informa que ela tem sido evocada em várias circunstâncias, expressando diferentes intensidades de envolvimento e compromisso das pessoas nessa organização social. Desta maneira, podemos identificar a prática diferenciada da participação e suas peculiaridades, quais sejam: a) a participação como presença, b) a participação como expressão verbal e discussão, c) participação como representação política, d) a participação como tomada de discussão, e finalmente, e) a participação como engajamento (p. 29). Aqui, também, incluindo-se a não-participação. Todas estas formas de participação, de acordo com a referida autora, apresentam grau de abrangência e poder de influência diferente, no interior da organização educativa, sobretudo na dinâmica da gestão escolar.

Por isso, defendemos que, dentro de uma abordagem democrática de gestão, a participação deve estar em todos os espaços e situações da vida escolar, envolvendo os seus segmentos, no reforço do trabalho coletivo e com comprometimento. No entanto, para efeito deste trabalho, estaremos focando na participação como engajamento, pois que este tipo, conforme analisa Luck (2013), denota o nível mais pleno, efetivo de participação, aqui entendido como elemento basilar da prática da democracia, que ultrapassa o estar presente no contexto social escolar, com indicação de ideias e opiniões, na tomada de decisão, implicando em empreendedorismo e compromisso. Assim, a participação como engajamento:

[...] implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação, visando promover os resultados propostos e desejados. Portanto, é muito mais que adesão, é empreendedorismo comprometido (p. 47).

Da mesma forma que se posiciona a autora, avaliamos que a participação como engajamento implica muito mais que presença física, adesão e ativismo, pois sugere espírito de equipe e coletividade, reciprocidade, trabalho com responsabilidade, solidariedade,

comprometimento. É a “ação participativa como prática social” (p. 50), que tem tudo a haver com a tendência democrática de gestão.

Nesta reflexão sobre a participação e sua relação com a prática da gestão democrática escolar, importante referenciar Bordenave (1994) e Pateman (1992), que identificam para além da função instrumental, a função educativa na participação. Nas análises de Bordenave (1994, p. 56) “[...] a participação não tem somente uma função instrumental [...], mas, também, exerce uma função educativa da maior importância”. Para este autor, através da participação, que no dizer dele, implica em tomar parte, agir de forma crítica e consciente no processo de discussão e tomada de decisão, possibilita nos participantes a vivência da democracia, num processo de aprendizado contínuo, em que se verifica o exercício da consciência, responsabilidade, que supostamente, vai refletir na qualidade da prática democrática construída no âmbito da instituição social.

Corroborando com as ideias de Bordenave (1994), Pateman (1992) mostra que a função educativa da participação, pode ser efetivada no próprio local de trabalho, portanto, também possível de ser construída no interior do espaço público escolar, a partir do grau de envolvimento e engajamento político dos seus sujeitos, como partícipes da escola. Nesse sentido, avaliamos que esta participação deve ser motivada no espaço da escola, possibilitada a todos que integram a escola, através de estratégias e mecanismos de participação.

Assim, na direção de uma gestão democrática escolar, a participação deve constituir-se um processo fluido, dinâmico e interativo, uma atuação efetiva, sobretudo política, caracterizada pela mobilização e engajamento coletivo, com poder de influência e transformação na dinâmica de gestão escolar.

Nesses termos, acreditamos que, a implantação da gestão democrática participativa no espaço público escolar pode servir de mediação para mudanças nas relações de poder, de forma a imprimir uma prática escolar que contemple e estimule a ampla participação da comunidade na gestão, “gerando dessa forma, um sentimento de autoria e responsabilidade coletivas pelas ações educacionais” (LUCK, 2013, p. 34). Também, julgamos que o aprendizado e a vivência da participação no espaço da escola vai refletir este mesmo movimento na sociedade como um todo, na perspectiva de transformação social. Nesta perspectiva, acordamos com Aguiar (2012) ao ratificar que a gestão democrática apresenta um caráter mediador e potencial transformador, que se desenvolve na organização escolar de forma processual, dinâmica e contínua, num dado contexto histórico, que vai refletir na dinâmica social.

Tomamos as anotações de Luck (2000) ao enfatizar que na direção de uma gestão escolar democrática, para além de viabilizar graus de autonomia escolar e estimular a participação como engajamento, faz necessário algumas mudanças fundamentais, quais sejam: a) mudança da ótica fragmentada para a ótica globalizada; b) da limitação de responsabilidade para sua expansão; c) da ação episódica para o trabalho contínuo; d) da hierarquização e burocratização para a coordenação; e) da ação individual para a coletiva. Sem dúvida, avaliamos que estas mudanças irão contribuir para o processo de inovação na gestão da escola pública, sobretudo, desconstruindo de forma gradativa, toda uma concepção de organização escolar autoritária, historicamente, estabelecida em nossas escolas públicas.

Para tanto, vemos que na direção de uma governança democrática, o cotidiano da escola, coordenado pelo gestor, deve ser discutido e refletido coletivamente, em que todos os partícipes assumam o projeto coletivo e unitário da escola, com compromisso político, ética, responsabilidade e afetividade. Temos, que essa perspectiva de gestão recomenda um novo perfil do gestor⁶⁰ escolar, que eleito pela comunidade, tem um papel fundamental como educador e articulador político nos processos de encaminhamento das decisões e/ou ações escolares. Para Sá (2011, p. 41), “[...] por serem os gestores os agentes da ação escolar, o conhecimento que têm sobre as concepções a respeito da finalidade da sua formação e do papel da instituição escolar torna-se premente”. Afinal, conforme declara Paro (2007, p. 102) e no qual nos referenciamos, “[...] queira-se ou não, a figura do diretor de escola ainda é um dos determinantes importantes da qualidade dos serviços desenvolvidos pela instituição escolar”.

Assim, para que o funcionamento democrático no espaço público escolar, embora depender de uma série de condições importantes, conforme já sinalizadas, também contribui o tipo de atuação do gestor, sobretudo, quando escolhido democraticamente pela comunidade, pois pressupõe compromisso com o trabalho educativo como um todo, especialmente, articulada com as demandas e aspirações dos que fazem a escola. Temos que, nesse tipo de governança escolar, o gestor deve assumir, necessariamente, uma atuação mais relacional, dialógica, contextual e comunitária. Esta situação, conforme sugere Oliveira (2008, p. 136) “[...] traz novas exigências para a formação do diretor escolar e novos desafios para a sua identidade, caracterização e atuação”.

⁶⁰ Esclarecemos que neste trabalho, tomaremos o termo diretor escolar como sinônimo de gestor escolar. Desta forma, a equipe gestora da escola é formada pelo gestor, geral e adjuntos.

No caso específico do gestor escolar democrático, trata-se da responsabilidade de saber sobre o papel da escola, além de articular e coordenar as partes e não mais de executar o trabalho sozinho e com ações isoladas, personalistas, na rotina da organização escolar, que para isso, é fundamental que ele conheça e compreenda a organização e a realidade escolar em sua singularidade. Assim, temos visto que ele, sendo o representante legítimo da comunidade escolar, por sua vez, não deve ser o responsável único pela escola, como se concebia antigamente, que “agia como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhes zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados” (LUCK, 2013, p. 34). Também, isso não significa que, assumindo o compromisso com a gestão escolar e as demandas da comunidade que o elegeu, o Estado estará desresponsabilizado da sua ação junto às necessidades da Escola, no fornecimento das condições básicas e apoio técnico para o seu bom funcionamento escolar.

Vemos que na perspectiva democrática, o gestor deverá trabalhar em conjunto com a comunidade, possibilitando a participação de todos na dinâmica da escola, com ações criativas, conjuntas e articuladas, imprimindo uma prática coerente, de forma efetiva, transparente e compartilhada, orientada por um propósito coletivo de escola. Assim, conforme assevera Luck (2013, p. 48) para agir de forma competente junto à organização escolar, o gestor deverá “assumir um sentido de responsabilidade política, mediante sensibilidade e bom senso”, mas uma responsabilidade que deve ser dividida com o coletivo da unidade escolar, de forma dialogada, negociada. Para isso, é fundamental, também, que o gestor esteja estimulando, disposto a troca de informações e atuação cooperativa, mediante mecanismos abertos de comunicação e participação com todos os sujeitos da escola.

Desta forma, conforme orienta Farias (2009, p.127), “o gestor escolar deverá ser investido de poder do conhecimento da diversidade de culturas, poder legitimado pela comunidade escolar que é base fundamental para assegurar o exercício de uma direção efetiva, afetiva e eticamente comprometida”, disposto a dar vez e voz aos sujeitos escolares, considerando as suas sugestões, críticas e demandas numa postura educadora, dialógica e respeitosa. Trata-se enfim, de contribuir com a mobilização dos sujeitos que integram a escola, numa ação coordenada e efetiva, dividindo responsabilidades com a comunidade na direção de um projeto educativo comum.

É consenso que a efetivação da gestão democrática, participativa nos espaços públicos escolares não é um processo político e pedagógico fácil e nem tampouco acontece de forma rápida e igual nas escolas, pois se trata de um processo, que vai se construindo,

aprendido de forma diferente em cada espaço educativo. Afinal, conforme posicionamento de Santos (2012), apesar das escolas estarem o tempo todo atingidas pelas relações de força de poder e as influências internas e externas (político, social, cultural), em cada contexto escolar, há diferentes formatos e níveis de intensidade da prática democrática, em permanente processo de construção. As escolas não são homogêneas, com realidades concretas iguais. São escolas que, mesmo compondo a mesma rede de ensino, partilhando das mesmas diretrizes e regras da política de democratização, estão no esforço coletivo e participativo, reorganizando a dinâmica escolar, construindo outras possibilidades, incluindo experiências de democracia e gestão democrática, considerando as suas especificidades próprias e enfrentamento de limites e dificuldades.

Marques (2007) alerta ao indicar que a gestão democrática não é um processo instituído na escola pública através de leis e normatizações, tendo em vista de que ela tem um caráter instituinte, podendo, desta forma, ser aprendida e vivenciada de forma diferenciada em cada unidade escolar. Dourado (2008) e Aguiar (2012) consideram que essa forma de gestão constitui-se possível de ser construído e implantado na escola pública, porquanto um processo de aprendizagem de equipe, que não se cria de imediato, devendo ser motivado e exercitado com a comunidade. Nestes termos, também reafirmamos a nossa crença de que a gestão democrática é uma construção, um aprendizado possível desenvolvido no espaço público escolar.

Sabemos que muitas escolas públicas, no Brasil, estão marcadas pelo descaso e abandono por parte do sistema central educacional, funcionando de forma precária, com carência de material humano, estrutura física inadequada, excesso de burocracia e condições materiais básicas insuficientes, além de submeterem-se a uma carga de trabalho, exigências e obrigações que só tem aumentado nos últimos tempos, com uma demanda de projetos e programas educacionais, que chegam às escolas, além das questões sociais que estão expressas na dinâmica escolar, o que torna mais complexa e problematizadora o seu funcionamento diário. Este contexto escolar, conforme analisado de forma crítica por Oliveira (2008), tem dificultado esperar dos profissionais e dos usuários das escolas, que tenham tempo, motivação e disposição para uma participação efetiva, diferenciada e politizada no cotidiano da escola.

Desta forma, avaliamos que para a implantação da gestão democrática no espaço público escolar, não basta estar regulamentada em documentos oficiais. Mais do isso, é

decisivo garanti-la enquanto política de Estado e priorizar aspectos importantes⁶¹ na materialidade dessa política na educação pública brasileira, sobretudo, no cotidiano da escola. Afinal, conforme reflete Lima (2011, p. 46) “[...] a escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão nem apenas através da eleição de diretores [...]”.

Temos que, a união das condições concretas atreladas à garantia e o fortalecimento de instâncias de participação coletiva na escola pública mostra-se capaz de organizar e legitimar o caráter democrático na sua gestão, intensificando, também, as possibilidades ao aprendizado e exercício da democracia participativa na escola pública. Nas observações de Werle (2003), na medida em que a escola desenvolve-se como resultado do trabalho da comunidade escolar, a democracia estará sendo construída, vivenciada efetivamente, em processos concretos, pois que ela, a democracia, de acordo com Fortuna (2008, p. 151) “não é um produto acabado; mas um processo em permanente construção, historicamente definido”.

Conforme argumenta Souza (2012, p. 87) “[...] esse processo vem ocorrendo com avanços e recuos, refletindo as alternâncias de participação, de motivação comunitária e as dificuldades de consolidação democrática do próprio contexto social em que a escola se encontra inserida”, constituindo, ainda, um grande desafio aos que integram a organização pública escolar.

No caso da realidade escolar no Brasil, registra-se que a maioria das escolas públicas, instituíram mecanismos de participação coletiva, a exemplo dos Conselhos escolares⁶², o processo de eleição direta para gestor, bem como, o Projeto político – pedagógico (PPP)⁶³, em que se verifica, pelo menos do ponto de vista da intencionalidade da Lei, a pretensão de ampliar a participação, o envolvimento comprometido e responsável da comunidade no funcionamento da gestão da escola, a partir da “adoção de práticas interativas, participativas e democráticas” (LUCK, 2013, p. 30).

⁶¹ Dentre as condições imprescindíveis à implantação da gestão democrática na escola pública, destacamos: haver maior investimento (recursos financeiros) e condições materiais para a educação e nas escolas; salários dignos para os profissionais da educação; maior investimento na formação profissional continuada; capacitação para os gestores escolares; construção de novas escolas e melhorias na infraestrutura das existentes; promover concurso público; garantir assistência médica aos trabalhadores em educação, sobretudo, escutar e envolver os atores das escolas, que tão bem conhecem a sua realidade escolar e o contexto social em que ela está situada, na elaboração de políticas e projetos educacionais.

⁶² Os Conselhos Escolares (CE) também são conhecidos por Colegiados, Conselho Deliberativo Escolar, Conselho de Escola.

⁶³ Em alguns lugares, o documento do Projeto político-pedagógico (PPP) escolar, significa o mesmo que proposta pedagógica, ou simplesmente, projeto pedagógico.

São unidades públicas escolares que, conforme sinalizamos, buscam construir e vivenciar a prática da democracia participativa, a partir da participação dos sujeitos na direção de um novo formato de gestão escolar. Nesse sentido, refletimos com Luck (2013, p. 66) ao inferir que “pela participação, a escola se transforma numa oficina de democracia [...] desenvolvendo-se a prática de cidadania no interior da escola”, e da gestão democrática.

Sobre estes mecanismos de participação, desenvolveremos análise reflexiva, no subitem que segue, por entendê-los como instrumentos imprescindíveis ao processo de democratização da gestão e ao aprendizado da prática da democracia participativa no interior da escola pública.

3.4 Gestão democrática: mecanismos de participação na escola pública

Tendo em vista, os conceitos e princípios de gestão democrática, faz-se necessário, valorizar e ampliar a participação, bem como, fomentar a criação e fortalecimento de espaços participativos e de poder decisório no interior da escola. Estamos nos referindo, assim, às instâncias de participação, entendidas aqui, como mecanismos/instrumentos de democratização da gestão, de descentralização do processo de decisão no interior da escola pública.

Hoje, existem vários mecanismos participativos nas escolas públicas brasileiras, amparados em lei, como campo fértil para a comunidade participar, debater e decidir, reorganizando as estruturas de poder e autoridade no espaço público educativo, portanto, com potencial de conferir o caráter democrático, público e participativo na gestão. Apoiamos-nos em Martins (2012) ao pontuar que,

Diante dos diversos percalços, é possível construir alternativas para a reorganização do poder decisório na comunidade educativa, envolvendo a representação de todos os segmentos de todos os seus membros, problematizando e redimensionando os procedimentos decisórios, construindo uma gestão realmente democrática (p. 47).

Nesse aspecto, podemos dizer que através destes mecanismos, viabiliza-se a participação, fomenta-se o envolvimento dos que fazem a vida escolar como um todo (de maneira direta ou de forma representativa), como forma de “articulação entre democracia participativa e democracia representativa na escola” (MARQUES, 2007, p. 166). Acreditamos, ainda, que através desses mecanismos, os sujeitos escolares poderão intervir nas mais variadas dimensões da gestão escolar - administrativa, pedagógica e financeira – ou seja,

para além da tomada de decisão, nas decisões no planejamento e nas atividades escolares, bem como, na execução e na avaliação dessas tarefas, aprendendo e vivenciando a prática democrática, contribuindo, assim, para a construção de um novo jeito de gerir a escola pública, mais afetiva, transparente e inclusiva.

No Brasil, conforme lembra Werle (2003, p. 50) “duas são as dimensões diretamente referidas à Gestão Democrática do Ensino Público, incluídas no texto da atual LDB: “a participação dos professores na proposta pedagógica da escola e das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares”. Eles expressam a conquista de espaços, em potencial, de aprendizado e vivência da democracia participativa no interior das unidades escolares, podendo viabilizar “à população do mundo social escolar, o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção consciente e organizada na vida da escola” (LIBÂNEO, 2001, p. 113). Afinal, “democracia e participação são dois termos inseparáveis”, à medida que um conceito sugere ao aprendizado do outro, conforme alerta Luck (2013, p. 54).

Reforçamos sobre a importância do fortalecimento desses mecanismos, pois através deles permite-se dar vez e voz aos sujeitos escolares, potencializando o processo de discussão, decisão e deliberação coletiva, no conjunto de assuntos do cotidiano da escola, seja na elaboração do seu Projeto político-pedagógico (PPP), na eleição para gestor da escola, na intervenção junto ao Conselho Escolar (CE) e Conselho de Classe (CC), bem como, nas reuniões de Planejamento das atividades educativas, nas Unidades Executoras (UEX), encontros de Pais e Mestres, e em outros espaços participativos⁶⁴. Da mesma forma como Veiga (2005), avaliamos que estes espaços exercem papel de relevância, sobretudo, na superação do poder individual, personalista e de controle confiado de forma histórica à figura do diretor, auxiliando-o no funcionamento coletivo da gestão da escola, bem como, no aprimoramento do processo educativo democrático.

O Conselho Escolar⁶⁵ é um órgão de representação, composto por integrantes da escola, no apoio da gestão escolar. Para Marques (2007, p. 81), ele compreende “[...] uma instância organizadora da escola, [...], através da qual educador, pais, alunos e comunidade

⁶⁴ Na escola também se realiza reuniões de Pais e Mestres; as atividades culturais, a exemplo das festas comemorativas, palestras educativas, gincanas, oficinas, passeios, Mostra de trabalho dos alunos, jogos internos escolares, Olimpíadas, entre outras, em que a comunidade escolar como um todo, dentro de uma abordagem de gestão participativa e democrática, é chamada a colaborar, participar de forma efetiva, desde o processo de elaboração, execução e avaliação. As Associações de Pais e Mestre, também são instâncias de participação na escola, entretanto, sua existência ainda é insipiente e formal no espaço público escolar.

⁶⁵ De acordo com os apontamentos de Paro (2001) e Libâneo (2001), o Conselho Escolar surgiu no Brasil, no contexto da década de 1980, em que se verificava o processo de abertura política e a propagação das ideias de democratização do país. Assim, na visão desses autores, com estes conselhos esperava-se contribuir com a democratização das relações no interior da escola pública.

têm o direito de participar da gestão tomando decisões, encaminhando-as e avaliando-as”, portanto, “[...] um elemento fundamental na construção de uma escola pública democrática” (p. 81), em que implica o repensar da estrutura do poder da escola, na perspectiva da sua descentralização, socialização.

Ao compreender um espaço público e político, composto pela representação de todos os segmentos escolares, eleitos pelos seus pares, com potencial de debater, discutir, deliberar e avaliar de forma coletiva o trabalho escolar como um todo, o Conselho escolar exerce o seu significado democrático, de compartilhamento de poder, nos destinos da gestão da escola. Assim como Luck (2013), vemos que a representação dos segmentos escolares neste Conselho pode ser considerada uma forma significativa de participação, com potencial de desenvolver a prática da democracia participativa no espaço público escolar.

Veiga (2005, p. 115) entende que o CE pode ser considerado “o local privilegiado de participação, debate e tomada de decisões na escola pública”, portanto, o órgão máximo de representação, que deve ser potencializado, com vista à prática da democracia no interior da escola. Hoje, pode-se constatar a implantação do referido mecanismo na maioria das escolas públicas brasileiras, seguindo as definições fixadas nos documentos oficiais, que regulamentam a política de educação nacional. Este mecanismo tem estrutura formal e funções definidas, construídos de forma diferenciada, de escola para escola.

Em geral, na composição do CE, o gestor é considerado membro nato, enquanto que os demais componentes são escolhidos por eleição direta pelos seus pares, mediante o voto, para um mandato de dois anos, de forma voluntária, portanto, sem remuneração. Entretanto, em algumas escolas, também se verifica a prática da indicação dos membros e o gestor como presidente do Conselho, em substituição ao processo de eleição, o que de certa forma, contradiz com a ideia de democratização da gestão no espaço público educativo, intrínseca ao conjunto de finalidades do Conselho escolar. Diante da diversidade de segmentos que representam o Conselho escolar, conforme declara Werle (2003, p. 47) “temos uma variedade de posições, interesses, compreensões e saberes [...], pessoas com diferentes funções no mundo produtivo e de diferentes faixas de idade, gênero”, tornado este espaço de participação coletiva, diferenciado e com relações complexas, antagônicas, de tensionamento e conflito, em cada unidade escolar.

Na perspectiva de acompanhar e apoiar a rotina da gestão da escola, os CE apresentam atribuições⁶⁶ pedagógicas, administrativas e financeiras, com competências fiscalizadoras, consultivas e deliberativas sobre a rotina escolar, conforme estabelece o seu Regimento Interno próprio⁶⁷, escrito pelos sujeitos escolares. Orienta-se que o Conselho escolar se reúna sempre que necessário e em caráter extraordinário, em que toda a comunidade é chamada a participar, sobretudo, os conselheiros, representantes dos segmentos escolares, que têm direito a voz e voto nas assembléias. Essas reuniões devem ser relatadas em Livro de Ata, assinada pelos presentes, constituindo-se, assim, um documento importante da escola.

Nesse colegiado, o diálogo, o debate de ideias e o respeito se estabelecem, considerando e trazendo para dentro da escola pública, uma diversidade de saberes e possibilidades de contribuição para que a escola seja democraticamente gerida. Nessa direção, julgamos que a participação dos representantes deverá estar para além da atitude de expectador nas reuniões, mas sim, compreender uma intervenção mais efetiva, cuidadosa que envolve voz, atitude e responsabilidade, posicionamento político, no processo de discussão e decisão no interior desse colegiado. Isso indica, por sua vez, a importância da qualidade dos representantes eleitos para compor o CE, que ao conhecer a realidade escolar em sua inteireza, devem assumir com compromisso a representatividade, a confiança depositada pelos seus pares, para atuar de forma efetiva neste espaço coletivo.

Assim, vemos que o CE, apresenta potencial para ampliar e enriquecer a participação política, o debate profícuo, o controle social, democrático na rotina da escola. Podemos dizer que, trata-se da vivência prática da democracia representativa (indireta) no espaço da escola pública, que de acordo com os escritos de Bobbio (1987) acontece quando, “[...] as deliberações coletivas, isto é, as decisões que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade”, ou seja, a democracia exercida na sua forma indireta, na condução da escola.

⁶⁶ Em geral, dentre as atribuições dos CE, apresentam-se: elaborar o seu regimento; convocar assembleias gerais da comunidade escolar; participar da elaboração do calendário escolar; aprovar o plano de aplicação de recursos financeiros que chegam à escola; fiscalizar as gestões administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar; promover relações de intercâmbio com outros conselhos escolares; participar dos conselhos de classe e de outros movimentos de avaliação do processo educacional; garantir a participação da comunidade escolar na definição do projeto político-pedagógico (PPP) da escola; participar do processo de escolha do diretor da escola; participar das negociações, das discussões e das soluções de problemas cotidianos da escola que sejam de interesse coletivo; deliberar sobre alterações no currículo escolar, respeitando o disposto na atual LDBEN; participar da elaboração do Plano Municipal de Educação (BRASIL, 2006).

⁶⁷ O Regimento Interno da escola é o documento que contém as determinações legais e as linhas norteadoras da organização do trabalho escolar. Nele deve-se esclarecer, também, o tipo de gestão da escola e os elementos constitutivos do seu Projeto político-pedagógico.

Corroborando com estas anotações, achamos pertinente recorreremos aos apontamentos desenvolvidos por Abranches (2003). De acordo com os estudos desta autora, a experiência do funcionamento efetivo do Conselho escolar tem possibilitado a construção de novas formas de gestão na escola pública, tendo como referência uma prática coletiva, compartilhada, a partir de relações horizontais, em que se envolve a participação dos atores escolares e as responsabilidades com a escola são assumidas pelo coletivo e não mais individualizada, concentrada na pessoa do gestor escolar, ou seja, o poder da gestão é compartilhado, dividido com os membros representados no colegiado.

Desta maneira, julgamos que este espaço coletivo de discussão e decisão, ao assumir a função de mediador dos interesses da comunidade escolar, será capaz de gerar mudanças no comportamento das pessoas, em relação à participação na gestão da escola e, portanto, na construção de uma cultura própria escolar, numa perspectiva de gestão democrática.

Estudos⁶⁸ indicam, que em algumas escolas públicas do nosso país, os CE são reconhecidos como atuantes, na promoção da mobilização e participação dos representantes da escola, para além da preocupação com a gestão, com o destino dos recursos financeiros que chegam à escola, situando o CE como espaço de aprendizado e vivência prática da democracia participativa e cidadania. São Conselhos escolares que atuam no encaminhamento e resolução das questões da escola como um todo, sobretudo, focado na participação dos seus integrantes na construção de uma escola pública com qualidade social, com a presença ativa, responsável e comprometida dos representantes dos segmentos escolares; portanto configurando-se como espaço privilegiado para conversa, negociação, discussões e tomada de decisão coletiva. Afinal, conforme nos esclarece Urbaniti (2010, p. 68) a prática da representação constitui “[...] uma prática de interação política entre cidadãos que vai muito além do ato de votar”.

As análises de Marques (2007) indicam a possibilidade de instrumentalização dessa instituição para a legitimação de atitudes antidemocráticas, no espaço político do Conselho escolar. Em alguns casos, verifica-se que os segmentos representados no CE são pouco atuantes, apenas tomam conhecimento das decisões e ideias já formuladas pela gestão escolar, sem se voltar para a construção coletiva dos processos de gestão, mostrando-se dependente do poder da direção da escola, para proceder no processo de decisão e deliberação junto aos assuntos que chegam ao colegiado. Neste tipo de CE, verifica-se uma forte tendência à

⁶⁸ Para um melhor estudo sobre os Conselhos Escolares e sua articulação com a implantação da gestão democrática, ver os apontamentos de Marques (2007), Abranches (2003) e Werle (2003).

manipulação dos representantes por parte do gestor escolar, o que provoca certo descrédito no potencial participativo, deliberativo do Conselho.

Os apontamentos de Teresinha Santos (2004) reforçam que muitos desses conselhos não passam de órgãos burocráticos, em que a participação da representatividade escolar não é substancial, portanto, não viabiliza o trabalho coletivo, produtor, gerador de mudanças na gestão da escola. Nas palavras dessa autora:

Nas reuniões dos Conselhos Escolares detectamos fortes indícios de serem órgãos burocráticos, que juntam algumas pessoas, que dão opiniões, mas não realizam um trabalho coletivo, produtivo e consequente, no sentido de nortear as ações escolares, em direção ao crescimento coletivo na escola (p. 122).

Em outros casos, pesquisa realizada por Paro (2007) verificou que este mecanismo de ação coletiva escolar, tem servido apenas para referendar o que já vem pronto da direção e que nem todos os membros do conselho participam de forma efetiva, sobretudo, os pais e os alunos. O estudo indicou, ainda, que em algumas escolas “a reunião do conselho serve para legitimar o que professores, coordenadores, em conjunto com o gestor já conversaram e decidiram” (p. 100). Outro aspecto, muito frequente está na falta de informação e formação por parte dos representantes do conselho, bem como, sentimentos de insegurança, a falta de tempo e desinteresse, apontados como implicadores a pouca participação nesta instância escolar, que na visão de Abranches (2003, p. 95) mesmo nestas condições, a atuação destes representantes deve ser valorizada, “[...] pois tem uma forma de expressão diferente, mas que também representa bem as necessidades sociais, políticas e culturais da comunidade”.

Assim, havemos de reconhecer que, independente da forma como o CE está representado e sua atuação na dinâmica da escola, este compreende um espaço de participação, criado e legitimado por lei nos espaços públicos escolares, compondo a estrutura de poder na escola pública.

A partir dessas reflexões, cabe, entretanto, o esforço coletivo em fortalecer e dinamizar os Conselhos escolares, como um espaço mediador para a participação coletiva, a inclusão, o aprendizado político, democrático de todos que integram a escola pública; “[...] como um campo de construção comunitária, porque nele é construído o nosso. Ele é o espaço de todos e, ao mesmo tempo, para todos, por constituir-se pelo voto e depois pela voz de representantes da comunidade escolar” (WERLE, 2003, p. 58), portanto, configurando-se como mecanismo político importante, na construção de uma escola pública democrática, participativa.

Diferente das funções do Conselho Escolar, temos a Unidade Executora (UEX), que também pode ser considerada um mecanismo democrático de gestão. A Unidade Executora (UEX) da escola, também conhecida por Caixa escolar é o espaço onde se define, discute e delibera, especialmente, sobre a utilização dos recursos financeiros da escola, oriundos da União, Estados ou Municípios, e aqueles arrecadados pelas escolas públicas. Ela é uma instituição jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos. Em geral, a composição da UEX é a mesma do CE, em que os segmentos da escola estão representados, eleitos pelos seus pares.

Outro mecanismo de participação que pode contribuir no processo de democratização das relações interpessoais e dinamizar a gestão na escola pública encontra-se a prática do Planejamento, espaço coletivo em que se dedica a organização do trabalho da escola, na dimensão pedagógica, conforme declara Veiga (2005).

No que se refere ao Planejamento, este se apresenta, também, como ferramenta para a democratização da gestão na escola pública, pois que sugere a participação efetiva dos sujeitos escolares, que de forma conjunta, analisam a realidade escolar, apresentam suas intenções e decisões, na definição dos rumos da escola. A nosso ver, trata-se de um momento muito importante à democratização da gestão na escola, pois as questões da escola não são pensadas e encaminhadas de forma improvisada, mas discutidas, refletidas e avaliadas no e pelo coletivo escolar. Nesse sentido, comungamos com o pensamento de Libâneo (2001, p. 124), ao indicar que:

O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações educativas.

Em síntese, pode-se afirmar que através do planejamento, a comunidade escolar vai respaldar de forma reflexiva, crítica e processual, as intenções do PPP e a sua materialidade na escola. Infelizmente, registra-se que são poucas as escolas em que a comunidade escolar como um todo participa desse momento escolar. Em geral, a participação nessa instância democrática, restringe-se a equipe gestora, Especialistas e professores, desconsiderando o potencial de criação e formulação dos alunos, funcionários e pais, que também se constituem sujeitos construtores da escola.

Neste sentido, pensar a gestão democrática, a partir do fortalecimento do CE e demais instâncias colegiadas, implica em dizer, também, que o gestor escolar deve ser escolhido através do processo de eleição direta e democrática, pelos os que compõem a escola. O Projeto político-pedagógico (PPP), documento importante que orienta o trabalho educativo

escolar, deve ser construído e posto em ação por todos que fazem a escola. Afinal, como bem declaram Gadotti e Romão (1997), a gestão democrática é uma exigência do Projeto político – pedagógico da escola, aqui tomado como sinônimo de proposta pedagógica em que, conforme já sinalizamos, está assimilada na atual LDBEN/9394/96, que recomenda, especialmente, a participação dos professores no processo de sua elaboração e execução na unidade educativa.

O Projeto Político-pedagógico é o documento escolar que define e dá um norte à organização do trabalho da escola, considerando as suas especificidades, orientando sua ação política e pedagógica, de forma contextualizada, em sintonia com as intenções, objetivos e os ideais da equipe escolar. Trata-se, “de um instrumento vivo de orientação do trabalho cotidiano escolar como um todo”, conforme declara Luck (2013, p. 89).

Felizmente, registra-se que nos dias de hoje, o documento do PPP é encontrado na maior parte das escolas públicas, em nosso país, constituindo-se um documento de referência, portanto orientador da gestão escolar como um todo, afinal, conforme pontua Eliete Santiago (2012, p. 103) “ele tem a função de provocar a discussão e oportuniza pensar a escola, confrontar sentidos e significados, bem como intenções educacionais e escolares”.

Nesse aspecto, sendo um documento de referência para a orientação do processo educacional da escola, incluindo aqui a gestão da escola pública na direção democrática, defendemos que ele deve ser construído coletivamente, de forma autônoma, afetiva, criativa, produto de reflexão crítica, com a participação e diálogo conjunto com todos os sujeitos escolares. Para Santiago (2012, p. 103-104), “[...] o Projeto Político Pedagógico da Escola são as intenções do corpo da escola, geradas, discutidas e postas em ação por aqueles/as que fazem a escola e, de modo particular, pelo trabalho de professores”. Dito de outra forma, um documento do conhecimento da comunidade escolar e materializado por esta, no movimento de aproximação e coerência com o que está prescrito neste documento.

É importante também, que se considere no conteúdo desse documento as questões sociais que perpassam a escola, articuladas a outros aspectos que envolvem a sua realidade específica, de forma contextualizada, continuamente refletida e avaliada.

No Brasil, autores dedicados ao estudo do PPP, apresentam orientações para o processo de feitura (escrita) desse documento escolar. Em geral, indica-se quatro etapas importantes, quais sejam: De início fazer uma análise diagnóstica da situação escolar concreta e suas especificidades. Na sequência, orientam que façam uma discussão coletiva sobre a situação escolar, com tomada de decisão e definição de prioridades e metas para o trabalho educativo escolar.

Feito isso, parte-se para o processo de execução das ações e decisões tomadas pelo coletivo escolar. Por fim, orienta-se, também, que a equipe escolar faça o monitoramento e avaliação contínua, do processo de execução do projeto, em conjunto com a comunidade, em reuniões de planejamento e no Conselho escolar (VEIGA, 2005; SANTIAGO, 2012). Julgamos ainda que, nesta direção, o conteúdo deste documento, incluindo o currículo⁶⁹, pensado e construído pelos que fazem a escola, deve estar em coerência com a prática educativa que se pretende vivenciar no espaço escolar, supostamente de caráter democrático, participativo, colaborativo e inclusivo.

Portanto, sendo produto de reflexão e investigação coletiva, temos que o PPP vai expressar a identidade própria de cada escola, bem como, expressará o exercício da participação e vivência democrática no espaço público educativo, na medida em que todos, seja de forma individual ou via representação, podem tomar parte na sua elaboração e sua materialidade. Paro (2007) ressalta que, nessas condições, o PPP pode ser considerado um espaço deliberativo dentro da escola, ao viabilizar a definição de ações para o bom andamento do projeto educativo, proposto pelo coletivo escolar. Por isso, na perspectiva de gestão escolar democrática, reafirmamos que cada unidade educativa deve construir o seu próprio PPP, tomando-o inclusive como instrumento político da escola; “instrumento da gestão”, conforme entende Libâneo (2001, p. 127).

No conjunto dos mecanismos para a redefinição das relações de poder dentro do espaço da escola básica, em direção de uma convivência democrática, o processo de escolha de diretores⁷⁰, também, se apresenta com papel de significância. Conforme pontifica Antonio Lisboa Souza (2012, p. 85), a eleição direta para gestor escolar compreende, “uma estratégia ou mecanismo de ampliação da participação nos processos de gestão e democratização escolar [...] um dos mecanismos políticos de construção da gestão democrática”, no interior da escola

⁶⁹ Também destacamos no conjunto de instâncias de participação coletiva existentes na escola, o Currículo, percebido como elemento indispensável à legitimação de uma escola pública democrática, pois, “[...] refere-se à organização do conhecimento escolar” (VEIGA, 2005, p. 26-27), na perspectiva de promover aos estudantes da escola pública a aquisição do saber historicamente elaborado. Em concordância com Pacheco (2013), vemos que o currículo e a gestão se relacionam de modo significativo; conjugam-se de forma interdependente, integrada. Concordamos com Veiga (2005), para quem o processo político de construção do currículo, sobretudo o currículo na perspectiva crítica, como a expressão da cultura “[...] não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (p. 27). Outro aspecto a ser considerado nesse processo de construção do currículo está na apropriação do contexto local e às especificidades de cada cotidiano escolar.

⁷⁰ De acordo com os apontamentos de Paro (2001), registra-se que na realidade brasileira, algumas experiências localizadas envolvendo a eleição direta para a escolha de diretor escolar, remontam à década de 1960. Entretanto, complementa o referido autor, “[...] a reivindicação da escolha de diretores escolares por meio do processo eletivo, em âmbito nacional, é fenômeno que se inicia nos começos da década de 1980, no contexto da redemocratização política no país” (PARO, 2001, p. 63).

pública, amparado no conjunto de reformas educativas, efetivadas no Brasil, nos anos de 1990.

Hoje, no Brasil, ocorre que o processo eletivo para gestores da escola pública básica, pode ser efetivado por meio de diversas formas⁷¹, a partir de tendências mais ou menos centralizadoras, burocráticas, meritocráticas ou democráticas (BRASIL, 2006). Assim, o gestor pode ser, por exemplo, livremente indicado (nomeado) pelo Poder Executivo; pode assumir o cargo pela ascensão na carreira do magistério ou por concurso público; pode ser indicado pela comunidade a partir de listas tríplices, e também, ser eleito, através da eleição democrática, com a participação direta da comunidade escolar, o que constitui um avanço democrático na educação e na gestão da escola pública.

Nesse aspecto, concordamos com Luck (2013) e Paro (2001) ao considerarem o processo de eleição direta de diretores de escola, como um importante mecanismo de ampliação e aprofundamento da democracia na escola pública, sobretudo, por representar uma tentativa de ruptura com uma prática autoritária, centralizadora e clientelista, ainda marcante em nossas instituições sociais, especialmente, no espaço público escolar. Assim, colocando-se igualmente em defesa da eleição direta do diretor escolar e sua articulação com a democratização da gestão escolar, Parente e Luck (1999, p. 37), declaram:

A escolha do diretor escolar pela via da eleição direta e com a participação da comunidade vem se constituindo e se ampliando como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos.

Também, avaliamos, que dentre as formas diversas de escolha do diretor de escolas existentes, a eleição direta, envolvendo a participação efetiva do coletivo escolar, corresponde à forma mais coerente com a gestão que se pretende democrática, descentralizada e dialógica, pois, conforme sinaliza Luck (2013, p.) por meio desse processo e orientados por uma consciência social coletiva, “professores, e funcionários da escola, alunos e pais recebem o direito de manifestar sua opinião sobre quem melhor teria condições de promover a gestão escolar, elegendo-o (a) pelo voto”, assegurando-se, assim, o direito de escolher quem deve governar a escola.

⁷¹ De acordo com os estudos de Padilha e Romão (1997, p. 94), existem várias formas para o provimento do cargo de diretor escolar, quais sejam: nomeação pura e simples pelo poder executivo; concurso público; eleição direta pela comunidade escolar. Há também, os esquemas mistos, este último que combina diferentes formas, a exemplo de provas que avaliam a competência técnica do diretor e sua formação acadêmica, além das eleições que tentam medir sua experiência administrativa, capacidade de liderança, etc.

Entretanto, tem-se que atentar que, ao se promover a eleição direta para escolha de diretor escolar, envolvendo a participação efetiva da comunidade, necessariamente, não implicará na garantia da democratização da gestão, na descentralização das relações de poder no espaço público educativo. Isso tem sido justificado, pela dificuldade do gestor eleito em romper com uma estrutura de poder vigente, historicamente burocrática e centralizadora, impressa em nossa cultura escolar, aumentando, assim, a dificuldade de muitos gestores em imprimir “[...] alteração de seu relacionamento com a escola, pela diminuição da verticalização”, conforme explica Luck (2013, p. 81).

Sabemos que na prática, há casos em que, mesmo eleito, o gestor conduz a escola de forma centralizada e autoritária, numa postura monocrática, com ações desarticuladas das demandas da comunidade escolar, reforçando uma prática individualista e com interesses corporativistas, com o poder e o controle da escola em suas mãos, negando à comunidade escolar, o seu direito de ser sujeito para “[...] exercer o controle democrático sobre os serviços educacionais prestados pelo Estado”, bem como, “o direito de participar e intervir no fazer pedagógico escolar”, conforme sinaliza Castro (2009, p. 91).

É importante reconhecer, também, as condições concretas, desfavoráveis nas escolas, constituindo-se, assim, obstáculos para o trabalho do gestor, comprometido com a gestão democrática e participativa. São escolas que ainda apresentam uma estrutura hierarquizada, presa às leis e questões burocráticas (normas, ofícios, programas e projetos) e o controle do poder externo, assim como, não apresentam condições e estrutura física adequadas de trabalho⁷². Essas situações acabam gerando insatisfação, sentimento de frustração e até mesmo, o distanciamento na comunidade escolar, no seu envolvimento nos processos escolares como um todo, pois conforme já sinalizamos neste texto, é necessário que a escola, representada na figura do gestor escolar, seja detentora de um mínimo de poder de decisão e condições concretas, para que de forma mobilizada e motivada, o gestor possa desenvolver uma prática democrática, dialógica e descentralizada de gestão.

⁷² Podemos elencar uma série de situações problemas que têm inviabilizado o trabalho do gestor democrático na escola pública. Dentre alguns aspectos, podemos enumerar: escolas com estruturas precárias; sem recursos materiais e didáticos adequados e suficientes; salas de aulas com muitos alunos; falta de material escolar apropriado; salários dos profissionais precários; falta boa formação e qualificação profissional para os educadores; tempo e espaço disponível para estudo e planejamento na escola; demandas de projetos e atividades; falta de concurso público; pouco envolvimento dos pais na escola; cultura escolar autoritária; resistência à mudança por parte dos profissionais desqualificados e desestimulados; altos índices de adoecimento nos profissionais que atuam na rotina da escola, entre outros.

Além desses mecanismos de participação institucionalizados na escola pública brasileira temos, ainda, o Conselho de Classe (CC), que “se preocupa com os processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir com a organização do trabalho pedagógico na escola” (VEIGA, 2005, p. 117).

Para Veiga (2005), o Conselho de Classe “se preocupa com os processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir com a organização do trabalho pedagógico na escola” (p. 117). Esse mecanismo de participação está focado no processo de ensino e suas relações com a avaliação da aprendizagem como um todo, com potencial de melhorar a qualidade do desempenho pedagógico dos estudantes, refletido nos resultados da escola. Temos, assim, um processo de avaliação coletiva pedagógica “[...] de natureza psicopedagógica e interdisciplinar”, conforme destaca Muribeca (2002, p. 126).

Em geral, nas escolas públicas, participam efetivamente das reuniões e discussões do Conselho de Classe, o gestor escolar, a equipe de professores e Especialistas da escola, ficando de fora desse processo, os estudantes e os pais, o que vem denotar um elemento de contradição, já que sendo um espaço de democratização, exclui desse processo de discussão e diálogo, a parte mais interessada, que são os estudantes.

No processo de democratização da escola não podemos desconsiderar a participação política e o engajamento dos estudantes, nos espaços de discussão e tomada de decisão coletiva, com representação nos colegiados escolares. Entendemos que, assim como os demais integrantes da escola, os estudantes são igualmente atores em potencial, imprescindíveis no processo de democratização da escola, colocando-se como um dos seus interlocutores. Guedes (2012, p. 259) defende que “a participação política dos estudantes deve ser institucionalizada nos organismos escolares com anuência dos discentes e até mesmo definida nos estatutos existentes e no projeto político-pedagógico da escola”.

Trata-se de estimular e viabilizar a participação política do coletivo dos estudantes nas atividades escolares, desde o processo de planejamento até a sua execução, nas suas mais diversas dimensões (administrativas e pedagógicas), pois que “[...] os discentes são capazes de oferecer críticas e sugestões pertinentes que, uma vez consideradas, contribuem para a compreensão e equacionamento dos aspectos administrativos e pedagógicos, responsáveis pela acentuada exclusão escolar, social e política desses alunos” (p. 265).

Hoje, nas escolas públicas brasileiras, pouco se verifica a configuração do Grêmio Estudantil, como instância de representação e organização dos estudantes, embora algumas escolas incentivem a participação política e representativa dos alunos, tanto interna como externamente. Por outro modo, há registro de escolas que realizam Assembleia de estudantes, ensaiando o processo de participação, discussão coletiva, o debate e deliberações sobre questões da escola, no exercício da prática da democracia. Em acordo com Veiga (2005), entendemos que o Grêmio estudantil não é um instrumento de luta contra a direção da escola, mas uma organização onde se cultiva e valoriza o interesse dos estudantes, em que neles possibilita-se democratizar decisões e formar o sentimento de representatividade e responsabilidade social no coletivo da escola pública.

Conforme já sinalizamos, na realidade das escolas públicas brasileira, a abordagem democrática de gestão escolar vem sendo construída de forma gradativa e com muito esforço e engajamento pelos que fazem a escola pública e a conhecem por dentro, em que experiências de democracia participativa começam a fazer parte da rotina escolar, envolvendo efetivamente a participação da comunidade, imprimindo mudanças significativas na gestão das escolas. Estas experiências, também estão sendo ensaiadas nas escolas públicas do Sistema municipal de ensino de João Pessoa, na Paraíba.

No capítulo que segue, apresentamos elementos da política educacional definida pelo Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa e elementos do seu atual Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025), com destaque para a gestão democrática. Também, apresentamos a caracterização do nosso campo empírico.

4 POLÍTICA EDUCACIONAL NO SISTEMA PÚBLICO MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB E A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM CONSTRUÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO ESCOLAR

Neste capítulo, analisamos a política educacional do Sistema municipal de ensino de João Pessoa, na Paraíba, consubstanciada no atual Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025). Nesse sentido, apresentamos anotações sobre o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa (SME), criado em 27 de dezembro de 1999, Lei nº 8.996, que aponta definições de normas de gestão democrática, em consonância com a legislação educacional brasileira. Na sequência, refletimos sobre o atual Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME/JP), aprovado em 19 de junho de 2015, Lei nº 13.035/2015, ressaltando, sobretudo, o que está posto sobre o princípio de gestão democrática escolar.

Ainda neste capítulo, temos a caracterização das duas (02) escolas de Educação básica, do Sistema municipal de João Pessoa, nosso campo empírico.

4.1. O Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, na Paraíba

Situada na região Nordeste do Brasil, a cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, tem-se que o Sistema público de educação municipal é composto atualmente por um conjunto de 96 escolas em funcionamento e 85 Centros de Referências de Educação Infantil (CREIs)⁷³, organizados em 09 (nove) Pólos.

O referido município oferece Educação Infantil, através dos CREIS, Ensino Fundamental I, com turmas do primeiro ao quinto ano, o Ensino Fundamental II, com turmas do sexto ao nono ano. Ele também funciona, com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que está organizado em turmas de Ciclos (I, II, III e IV). A maioria das escolas de Ensino fundamental funciona nos três turnos, sendo que no turno noturno, trabalham com turmas de EJA. No conjunto das 96 escolas, temos 16 que funcionam de

⁷³ A Educação Infantil corresponde à primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas. No município de João Pessoa-PB, a modalidade de educação infantil está sob a responsabilidade dos CREIs (Centro de Referências de Educação Infantil), os quais atendem crianças na faixa de 02 (dois) anos até a idade de 05 (cinco) anos de idade. Em 2006, a Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) transferiu para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) a responsabilidade das Creches, através do Decreto 5.581, de 20 de janeiro de 2006. As 29 creches ainda vinculadas ao Governo do Estado, somente no ano de 2013, a partir de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre o Estado e Município, passaram a ser de responsabilidade deste. De acordo com o atual Plano Municipal de Educação do Município de João Pessoa (2015-20125) a escolha dos gestores de creches é realizada a partir de indicações, seguida de análise de currículo, efetivada pela equipe multidisciplinar da SEDEC/PMJP (BRASIL, 2015).

tempo Integral, 03 que funcionam de tempo Parcial e 56 que trabalham com a modalidade de EJA. Vejamos o quadro abaixo, com o demonstrativo detalhado das Unidades públicas escolares da rede municipal de João Pessoa-PB, distribuídas em Pólos.

Quadro 2 Demonstrativo das Escolas públicas da rede municipal de João Pessoa-PB, distribuídas por Pólos.

PÓLOS	UNIDADES ESCOLARES
1	13
2	14
3	10
4	10
5	09
6	13
7	10
8	10
9	07
TOTAL	96

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa – SEDEC/PMJP/2017.

De acordo com os dados apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 2015, o resultado referente à nota do IDEB⁷⁴ – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Brasil apresentou destaque no Ensino fundamental nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) obtendo nota 5,5, quando a meta estava indicada em 5,2. Já no que diz respeito à modalidade de Ensino fundamental nos anos finais (do 6º ao 9º ano) o resultado alcançado foi de 4,5, nota inferior a meta estabelecida, fixada em 4,7. No município de João Pessoa, especialmente na rede pública municipal escolar, os resultados da nota do IDEB, apresentados nos últimos anos, incluindo o ano de 2015, demonstram que são índices ainda preocupantes. Vejamos o quadro demonstrativo abaixo:

⁷⁴ Esclarecemos que os dados do IDEB, referentes ao ano de 2016, ainda não tinham sido divulgados no site do INEP/MEC, quando fomos pesquisar as notas do Brasil e das duas escolas de João Pessoa-PB, pesquisadas. A nota do IDEB é divulgada a cada dois anos.

Quadro 3 Demonstrativo das notas do IDEB da rede pública municipal escolar de João Pessoa – PB.

Ano 2005	Ano 2007	Ano 2009	Ano 2011	Ano 2013	Ano 2015
2,9	3,5	4,0	4,6	4,5	4,6

Fonte: Site do Inep/MEC/IDEB, 2017.

A Prefeitura Municipal de João Pessoa, através da Lei 8.996, de 27 de dezembro de 1999, dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa (SME-JP), regulamentado pelos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e amparado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96⁷⁵. É este Sistema quem define as competências do poder público municipal sobre a política de educação de João Pessoa-PB, incluindo a competência de elaborar o Plano Municipal de Educação (PNE) e zelar pela sua efetividade, para atender a população de crianças, jovens e adultos, com uma política de educação, voltada para a melhoria da qualidade do ensino no município.

Registra-se que a criação do SME-JP⁷⁶ deu-se num contexto histórico brasileiro marcado pela influência dos ditames neoliberais e as definições dos Organismos de Financiamento Internacional, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), grandes expoentes da lógica hegemônica do mercado e do capital, que à época, já exerciam poderio nas definições da política educacional no nosso país, em que se defendia e transportava para o interior dos sistemas educacionais e escolas públicas, a visão mercadológica que, ainda hoje, consubstancia a proposta homogênea de política educacional brasileira.

Sobre o processo de criação e regulamentação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa (SME-JP), os estudos de Santos e Moreira (2016), revelam que na contra mão da lógica mercadológica e neoliberal impressa na definição das políticas educacionais, naquele período, ele foi criado dentro de um processo de discussão coletiva, democrático e

⁷⁵ Importante ressaltar que o processo de criação e implantação dos Sistemas Municipais de Ensino de João Pessoa (SME-JP) só se tornou possível, a partir da Constituição Federal de 1988 e com a Emenda Constitucional nº 14/96, bem como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, ao instituir aos municípios que criem seus próprios Sistemas de Ensino, o que a nosso ver, representa, à época, um passo a frente em relação às demais legislações existentes até então, no que diz respeito à autonomia dos municípios e à educação no âmbito municipal.

⁷⁶ O Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa (SME-JP) foi criado em 1999, na gestão do prefeito Cícero de Lucena Filho (1997-2005). Registra-se que antes da criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, por meio da Lei 8.996, de 27 de dezembro de 1999, as escolas municipais faziam parte e eram subordinadas as definições do Sistema Estadual de Ensino.

participativo, com foco no princípio da gestão democrática e defendendo o regime de colaboração com a União, Estado, Município e sociedade civil, articulados aos princípios democráticos expressos na CF/88 e na LDBEN/1996. Em consonância com o pensamento dos referidos autores, avaliamos que “[...] a criação do SME, de caráter próprio e autônomo, comprometido com o fortalecimento e a autonomia da escola pública, pode representar uma resistência a essa tendência mundial globalizante da educação” (p. 100), na medida em que se verifica a perspectiva democratizante, expressa no conjunto de ideias, objetivos, princípios, diretrizes e metas definidas, voltados para a gestão democrática na educação e na escola pública.

Nesse sentido, ao termos a construção e implantação do SME-JP, na perspectiva do fortalecimento da autonomia dos municípios e dos espaços públicos escolares, julgamos ter condições, pelo menos no âmbito legal, para a construção e implantação de mecanismos e espaços da prática da democracia participativa, coerentes com a proposta de gestão democrática nas escolas públicas. Essa possibilidade está expressa no documento do SME-JP, no seu art. 5º, que assim indica:

Art. 5º – As Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal terão a incumbência de:

I – candidatar-se, junto à Secretaria Municipal de Educação, a autorização de funcionamento e credenciamento pelos órgãos competentes, mediante apresentação de Projetos Pedagógico e Regimento Escolar, além de outros documentos definidos em norma;

II – cumprir as determinações dos órgãos de legislação, administração e supervisão do Sistema Municipal de ensino;

III – elaborar o seu Projeto Pedagógico e seu Regimento Escolar, com a participação da comunidade escolar, visando o alcance do sucesso escolar;

IV- organização de associação de pais e mestres ou entidades similares, como órgão de colaboração da gestão escolar e da captação de recursos;

V – elaboração do seu Plano Administrativo, com a participação da Associação de Pais e Mestres ou entidade similar, de modo a otimizar os recursos financeiros e o rendimento dos servidores lotados na instituição;

VI – elaborar o seu Plano de Articulação Escola/comunidade criando mecanismos de:

- a) participação da comunidade local na escola, especialmente as famílias dos alunos, envolvendo-se na dinâmica de construção do sucesso escolar dos seus filhos;

- b) participação da escola na comunidade local de modo a contribuir para o seu acréscimo cultural e intelectual (BRASIL, 1999).

Importante dizer que, antes da criação e implantação da Lei do SME, existia a Lei Orgânica do Município (LOM) de João Pessoa, criada em 1990, que fixa no capítulo III, Da Ordem Social, seção I – Da Educação, no art. 184, parágrafo 1º, inciso VIII, a gestão democrática como princípio da administração das escolas municipais. De acordo com o conteúdo do referido inciso:

A gestão democrática, como princípio básico da administração das unidades escolares do Município, será assegurada na forma da lei, disciplinada a organização e composta pelo Conselho Deliberativo e o processo de eleição direta para a escolha de seus dirigentes, viabilizando a participação de todos os segmentos que integram a comunidade escolar (BRASIL, 1990).

Retomando ao conteúdo do SME – JP, outro aspecto de relevância, que sinaliza à intenção desta Lei em imprimir uma gestão democrática nas unidades escolares, está disposto no art. 7º, ao indicar, também, a Gestão Democrática como princípio da educação básica no município de João Pessoa, inclusive orientando como deve ser a estrutura diretiva e os espaços e mecanismos democráticos de participação e decisão, no contexto interno da escola pública, conforme podemos conferir, a seguir:

Art. 7º - As Instituições de Ensino Fundamental criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal primarão pela **gestão democrática** no âmbito de sua atuação, devendo fazer parte de sua estrutura organizacional:

I – Direção e Vice-direção, nos termos da legislação municipal em vigor e com e com divisão das responsabilidades sobre os membros no que tange às funções pedagógicas, administrativas das relações comunitárias e no gerenciamento escolar;

II – Conselho Deliberativo Escolar, nos termos da presente Lei;

III – Conselho de Classe, organizado na forma do regimento escolar, como órgão de acompanhamento do desempenho nas turmas de alunos e professores, constituindo-se, quando for o caso com órgão de recursos, de primeira instância, nas decisões emanadas pelos professores em relação à avaliação e rendimento escolar;

IV – Assembléia geral da comunidade escolar, nos termos da lei (BRASIL, 1999).

Verificamos, assim, uma preocupação do SME-JP em valorizar a participação, o engajamento dos que fazem a escola, como um elemento fundamental na efetivação da prática democrática, no âmbito das unidades escolares, em que se ressalta a participação da

comunidade (escolar e local) na gestão da escola, na elaboração do seu projeto pedagógico, bem como, na organização de Associação de pais e mestre (APM) e outros mecanismos de participação e decisão, a exemplo dos Conselhos Escolares (CE)⁷⁷, Conselho de Classe (CC) e Assembléia geral, que envolvam a relação subjetiva entre a escola e a comunidade, ou seja, uma estrutura escolar que contribua na condução de uma gestão democrática, participativa.

Diante do exposto analisado, podemos afirmar que, apesar das limitações e lacunas evidenciadas no conteúdo da Lei 8.996/99, temos determinações e indicações que denotam a intencionalidade do SME-JP em implementar na prática escolar, a gestão escolar dentro de uma lógica democratizante, com formas de participação direta da comunidade escolar articuladas aos mecanismos legais de representação coletiva, em sintonia com outros referenciais da legislação educacional, que temos no nosso país e que representam um avanço histórico, ao regulamentar o princípio da gestão democrática no âmbito da política de educação e no interior da escola pública. Afinal, conforme já destacamos, na construção da gestão democrática escolar não se pode prescindir da participação política, do engajamento efetivo dos sujeitos e suas representatividades, no conjunto de práticas empreendidas no interior da unidade educativa, como forma de viabilizar a prática e vivência da democracia participativa. Na visão de Souza (2012, p. 77),

O processo de construção da gestão democrática escolar não pode prescindir do envolvimento efetivo e contínuo dos segmentos representativos da comunidade escolar como um todo. [...] a construção da democracia institucional escolar necessita do acompanhamento e da participação da comunidade nas ações sistemáticas implementadas na escola.

Em estudo realizado sobre a implantação da gestão democrática na escola pública de João Pessoa-PB, os apontamentos de Santos e Moreira (2016) endossam que, a Lei do SME-JP demonstra, sim, o compromisso com a implantação do modelo de gestão democrática na

⁷⁷ Na Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999, que cria o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, nos artigos 10, 11 e 12, especificamente, regulamenta-se sobre o funcionamento do Conselho Deliberativo Escolar, incluindo a sua composição e suas atribuições. Registra-se que a partir da criação dessa Lei nº 8.996, é criado o Decreto nº 7.823, de 21 de março de 2013, na gestão do atual prefeito Luciano Cartaxo Pires de Sá, que regulamenta sobre o Conselho Escolar no âmbito das unidades públicas escolares e Centro de Referência em Educação Infantil (CREIs), na rede municipal de João Pessoa-PB. Este Decreto regulamenta sobre a composição do Conselho escolar, constituído e representado pelas pessoas que integram a comunidade escolar: diretor e vice-diretor escolar, corpo docente, corpo discente, a partir de dez anos de idade; corpo administrativo; a comunidade local, através dos pais ou responsável dos estudantes. Ainda neste Decreto, verificam-se no seu art. 2º, indicações sobre as atribuições do Conselho Deliberativo Escolar, quais sejam: exercer a supervisão geral no âmbito da escola; propor medidas visando o eficiente funcionamento da escola; homologar decisões do diretor referentes à aplicação de penalidades aos servidores em exercícios na escola e a alunos; deliberar sobre propostas de destituição do Diretor e Vice-diretores, nos termos da legislação em vigor.

educação do município e na escola pública, ao instaurar vários mecanismos de participação (direta e indireta) da comunidade escolar nas decisões e rumos da gestão da escola⁷⁸. Na visão desses autores, na perspectiva de desenvolver uma gestão democrática no espaço das escolas públicas, o SME-JP:

[...] institui os espaços e mecanismos de participação da comunidade escolar e local, nas decisões da escola, como a Assembleia geral da comunidade escolar e ratifica outros mecanismos já existentes, como a eleição direta para escolha de diretor e vice-diretores das escolas e reafirma a existência dos CDEs, criados anteriormente pela mesma lei que instituiu a eleição direta para diretores e vice-diretores (BRASIL, 1999, p. 111-112).

Essa forma de sistematizar a gestão nas escolas públicas nos faz pensar que tal modelo de gestão impresso no documento do SME-JP, intenta construir processos democráticos de gestão.

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa foi aprovado em 19 de junho de 2015, Lei nº 13.035/2015⁷⁹, tendo como objetivo, apresentar Estratégias e Metas para a educação municipal, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino, para o período de 2015-2025, na perspectiva de promover uma educação básica democrática e com qualidade social.

Vejamos, alguns apontamentos do referido Plano, sobretudo os aspectos referentes ao princípio da gestão democrática escolar.

4.2. O Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025) e a Gestão Democrática

Para atender as exigências do SME-JP, registra-se que o Plano Municipal de Educação (PME) foi elaborado de forma processual, democrática e participativa, construído coletivamente, constituindo-se uma política de educação para o município de João Pessoa.

⁷⁸ Importante registrar neste trabalho, que antes da criação da Lei do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, em 1999, com a indicação de mecanismos de participação e decisão na escola, já existiam Leis que regulamentavam tanto a eleição direta para diretores e vice-diretores, como também, lei que regulamentava a existência de Conselhos Deliberativos Escolares (CDEs). De acordo com o estudo documental realizado por Santos e Moreira (2016) a experiência de gestão democrática das escolas públicas municipais de João Pessoa surge na metade dos anos de 1980, “[...] com a instituição da eleição de diretor e diretores adjuntos, instituída pelo Decreto nº 1.759/88, tendo sido revogado pela Lei nº 5.981, de 18 de abril de 1989, a qual cria o Conselho Deliberativo nas unidades escolares, definindo no texto da própria lei a organização, estrutura e composição e forma de escolha dos seus membros” (p. 94). A gestão democrática também aparece como objetivo e diretriz, no Plano Municipal de Educação do Município (PME), Lei nº 9.864, de 27 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003).

⁷⁹ Esclarecemos, que a elaboração do atual Plano Municipal de Educação (PNE/2015-2025) compreende uma adequação ao Plano Municipal de Educação, aprovado em 2003, Lei 9.864, de 27 de dezembro de 2002, bem como, é uma exigência e determinação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa (SME-JP) e articulado as diretrizes do atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014).

Conforme consta na apresentação do referido documento, “trata do conjunto da educação, no âmbito Municipal, expressando uma política educacional para todos os níveis, bem como, as etapas e modalidades de educação e de ensino. É um Plano de Estado e não somente um plano de Governo” (BRASIL, 2015, p. 12). Portanto, ao constituir-se por um conjunto de metas e estratégias para a educação municipal com vigência de dez anos, almeja-se que este Plano seja assumido e materializado nas escolas públicas, como uma política de Estado.

O Plano foi elaborado, conforme já informado, inspirado no atual Plano Nacional de Educação (PNE/2014), obedecendo ao princípio constitucional de gestão democrática, em sintonia com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), portanto, um referencial legítimo na condução dos rumos da educação municipal de João Pessoa-PB.

De acordo com o registrado no Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2015), na sua elaboração, contou-se com a participação da equipe da Secretaria de Educação de João Pessoa-PB (SEDEC), em parceria com o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Fórum Municipal de Educação (FME), que constituiu uma Comissão de organização e sistematização, que apresentou um diagnóstico educacional do município, considerando as suas peculiaridades. Esse processo de laboração foi iniciado em 2012, com a publicação da Portaria nº 1610, de 30 de julho de 2012, que oficializava as Instituições que fariam parte do FME.

Na sequência, conforme declarado no Plano, em 2013, com a publicação da Portaria nº 02, de 20 de março, oficializou os membros do CME e a partir daí, iniciaram um processo de planejamento, organização e a discussão coletiva do conteúdo do PME/ 2015-2025, contando para isso, com a participação de várias entidades. Neste mesmo ano, nos meses de fevereiro e março, conforme registra o Plano, os representantes de cada subcomissão promoveram discussões e estudos, definindo as metas e estratégias em todos os níveis e modalidades de ensino, consubstanciados no Documento Base, que em 13 de maio do ano de 2015, em Audiência Pública, foi apresentado, analisado, discutido e votado.

Após este processo, a Comissão de Sistematização elaborou a versão final do documento, que, por sua vez, foi concluída e aprovada em 19 de junho de 2015, sob Lei nº 13.035/2015 (BRASIL, 2015). Observando a sistemática adotada para o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação, vemos que a gestão municipal teve a preocupação e o cuidado em envolver a participação dos diferentes segmentos da sociedade civil, engajados com a educação do Município, bem como, viabilizou mecanismos e espaços

de discussão e deliberação democráticos, no sentido de garantir que as demandas, aspirações históricas dos educadores e educadoras fossem contempladas no Plano, com legitimidade.

Assim, o documento final do Plano Municipal de Educação de João Pessoa/PB (2015-2025), enquanto instrumento de política educacional ficou estruturado em 11 Eixos Temáticos, quais sejam: (1) Educação Infantil; (2) Ensino Fundamental; (3) Ensino Médio; (4) Educação Especial; (5) Educação Integral; (6) Educação de Jovens e Adultos; (7) Educação Profissional Técnica de Nível Médio; (8) Educação Superior; (9) Formação e valorização dos profissionais da educação; (10) **Gestão Democrática**; (11) Financiamento da Educação; (12) Valorização da Diversidade (BRASIL, 2015). Para cada Eixo apresenta-se um conjunto de metas e estratégias.

Esclarecemos, que apesar de o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025) não constituir foco de análise deste trabalho, tivemos o interesse em conhecê-lo, com destaque no que se refere ao tema da Gestão democrática, no sentido de identificar suas metas e estratégias definidas.

O Plano apresenta como objetivo:

[...] a participação efetiva de toda a comunidade na elaboração, organização e avaliação dos projetos políticos-pedagógicos a serem desenvolvidos na escola, deve ter como foco um trabalho coletivo e transparente, na busca de uma de uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2015, p. 107).

A partir desse objetivo, o Plano assinala na Meta de número 16,

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 e do Estado para tanto (BRASIL, 2015, p. 109).

Na referida Meta (16), analisamos de forma crítica que, apesar do município se comprometer em assegurar condições para a efetividade da gestão democrática, primando pela participação efetiva da comunidade na dinâmica da escola e mecanismos de ação colegiada, vê-se a sua articulação a elementos inspirados nas orientações próprias do modelo de gestão gerencial modernizante, ao indicar de forma contraditória, os critérios de mérito e desempenho, adotados na gestão de empresas privadas, de caráter competitivo e individualista.

Este tipo de critério impresso no interior da gestão das escolas públicas, conforme já sinalizamos, tem como foco avaliar e quantificar os resultados produzidos pela escola,

desconsiderando todo o processo contínuo e dinâmico, que envolve a especificidade dos objetivos da escola, qual seja, a formação humana e cidadã dos estudantes.

Para Andrade (2011, p. 308), na contramão dos propósitos da gestão escolar democrática, ao termos a escola pública preocupada apenas com os resultados produzidos, “desloca a escola da função social, do seu processo e desenvolvimento que é possibilitar aos sujeitos que compõe a apropriação do conhecimento como instrumento do exercício politizado do poder e da participação política”, em que os problemas, os conflitos, as contradições e tensões que perpassam o cotidiano escolar são encarados como problemas de ordem técnica e gerencial, desconsiderando a realidade própria escolar na sua totalidade.

Para a efetividade da Meta 16, o Plano destaca 11 Estratégias⁸⁰. No entanto, para efeito do estudo empreendido neste trabalho, nos detemos naquelas que consideramos fundamentais, ao processo de democratização da gestão da escola pública, quais sejam:

16.1 - Assegurar, junto à categoria dos Professores, Especialistas e Sindicato, discussão e reformulação de artigos da legislação, que dispõe sobre a escolha de Diretores e de Vice Diretores dos Estabelecimentos Escolares, com inclusão dos Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) da Rede Municipal de Ensino a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

16.2 - Garantir a permanência da oferta do Curso Preparatório para Candidatos ao Cargo de Direção de Estabelecimento Escolar e de CREI com carga horária de 80 horas/ aula;

16.3 - Implantar e implementar a composição e o Fortalecimento dos Conselhos Deliberativos Escolares e CREI como instrumento de participação e gestão democrática a partir do primeiro ano de vigência deste PME;

16.4 - Ampliar, em regime de colaboração com a União e o Estado, a formação dos Conselheiros Escolares, visando o fortalecimento e à qualificação da atuação dos mesmos para participarem ativamente da gestão administrativa, financeira e pedagógica das Escolas e CREIS;

⁸⁰ Vejamos as demais Estratégias referentes ao Eixo 10º, que trata da gestão democrática: 16.5 - Garantir a participação da Comissão responsável pela implantação, implementação e fortalecimento dos Conselhos Escolares nos Encontros do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 16. 8 - Garantir Curso de Pós-graduação na área de Gestão Educacional em parceria e/ou convênios com Instituições Públicas para os profissionais do quadro efetivo; 16.10 - Assegurar ao Município condições de manutenção do Fórum Municipal de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, bem como, efetuar o acompanhamento da execução deste PME no âmbito do território de João Pessoa; 16.11 - Fortalecer o Conselho Municipal de Educação, garantindo a esse colegiado, recursos financeiros (doação orçamentária), espaço físico adequado, recursos humanos na forma de assessoria técnica e conselheiros, equipamentos e transportes para o funcionamento autônomo (BRASIL, 1999, p. 110).

16.6 - Estimular e apoiar em todas as unidades de ensino reuniões do Conselho de Classe, enquanto espaço legitimador de discussão e avaliação do processo ensino aprendizagem do estudante;

16.7- Garantir a participação da comunidade escolar no acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico;

16.9 - Implantar e fortalecer nas escolas da rede municipal Grêmios Estudantis, tendo o estudante como protagonista do processo educacional; (BRASIL, 1999, p. 109-110).

Ao analisarmos o conjunto das estratégias no Eixo 10º do Plano, que trata da gestão democrática, vemos que a gestão municipal compromete-se, pelo menos no campo da Lei, com o princípio da gestão democrática e os mecanismos de participação, como forma de governança escolar, ao destacar sobre a importância da participação dos seus sujeitos na gestão dos rumos da escola e a implantação e fortalecimento dos canais de participação colegiada, a partir de um trabalho coletivo, transparente e autônomo.

Na perspectiva de garantir a gestão democrática escolar, também é ressaltado como uma das estratégias no Plano, a indicação do processo de escolha de diretores e adjuntos escolares. Na nossa análise, apesar da referida meta não indicar de que forma deve ser efetivada essa escolha, defendemos que este processo deva ser democratizado, através do processo de eleição direta, de forma secreta, com a participação de todos que integram a unidade escolar, em oposição ao processo de nomeação por critério político, tendo por base o clientelismo, apadrinhamento político⁸¹.

No município de João Pessoa, registra-se que a eleição direta para escolha de diretores e adjuntos remonta aos anos de 1988, com o Decreto nº 1.759/88. De acordo com os estudos de Santos e Moreira (2016), é a partir desse decreto que se inicia, nas unidades públicas escolares em João Pessoa, um conjunto de experiências de gestão democrática.

Tivemos em nosso município, a Lei nº 5.981/89⁸², revogada em 1992, pela Lei 7.255/92, que por sua vez, também foi revogada pela Lei nº 8.999/99, aprovada em 27 de dezembro de 1999, e que trata especificamente sobre o processo de escolha de diretores e

⁸¹ Essas práticas de apadrinhamento político e clientelismo acontecem quando o Governador ou o Prefeito, Chefes do poder público, tem o poder nas mãos, a autoridade política para escolher e nomear os diretores e vice-diretores de escolas públicas, em que estes por sua vez, ao exercer cargo de confiança, ficam subjugados aos interesses dos Sistemas de Ensino e não aos interesses e demandas da comunidade escolar. De acordo com Paro (2011) nessa condição, os gestores são nomeados “[...] por sua maior afinidade com o partido ou grupo no governo do estado ou do município” (p. 45).

⁸² Esta Lei de nº 5.981, de 18 de abril de 1989 cria o Conselho Deliberativo nas unidades escolares, que por sua vez, defini no texto desta lei, a organização, estrutura, composição e forma de escolha dos seus membros, pela comunidade escolar.

vice-diretores nas escolas públicas municipais de João Pessoa, como espaço de democratização da gestão. Nesta referida Lei, indica-se sobre a escolha de diretores e vice-diretores, feita pela comunidade escolar, através do voto direto e secreto, em que nomeados pelo Chefe do Poder Executivo Municipal (Prefeito), esses gestores exercerão o mandato de dois (02) anos, permitida a reeleição.

Assim, sobre a escolha de diretor e vice-diretor, de acordo com o seu 1º artigo, esta Lei determina:

A nomeação para o exercício de cargos de provimento em comissão de Diretor e Vice-diretores dos Estabelecimentos Escolares, da rede municipal de ensino será efetuada pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, após escolha realizada mediante eleição direta e secreta pela comunidade escolar (BRASIL, 1999).

A Lei 8.999/99, entre outras questões, indica também no seu art. 8º os requisitos⁸³ necessários para os professores e Especialistas, que queiram concorrer ao cargo de Gestor e Vice-gestor. Entretanto, sinaliza no parágrafo Único deste artigo, que não havendo pessoas habilitadas no que se refere à alínea “b”, será aceitos candidatos sem tal qualificação, desde que atenda aos demais requisitos. Ela também introduziu a obrigatoriedade do Curso Preparatório para os candidatos à eleição de diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais de João Pessoa, que por sua vez, é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, conforme fixado no seu art. 24⁸⁴.

Anos depois da vigência dessa Lei, esta foi revogada pela Lei Ordinária nº 11.091, de 12 de julho de 2007, que também dispõe sobre essa temática da escolha direta e democrática para diretores e vice-diretores escolares, apresenta uma alteração no que diz respeito ao

⁸³ De acordo com o art. 8º do atual Plano Municipal de Educação de João Pessoa-PB, podem concorrer ao cargo de diretor escolar, aqueles que atendam aos seguintes requisitos: a) estejam no exercício de cargo de carreira dos profissionais da educação; b) tenham formação específica, obtida em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação; c) tenham experiência educacional mínima de 02 (dois) anos, adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado; d) tenham 02 (dois) anos contínuos de efetivo exercício na escola; e) comprometam-se, se eleitos, a não exercerem outro mandato, simultâneo, de administração na esfera municipal ou em outras esferas do poder público ou privado; f) comprometam-se, se eleitos, a ter disponibilidade de 40 (quarenta) horas semanais para o cargo de Diretor e 35 (trinta e cinco) horas semanais para o cargo de Vice-Diretor; g) assinem carta programa da chapa; e h) tenham sido aprovados em curso preparatório ao exercício do cargo de direção de estabelecimentos escolar (BRASIL, 1999).

⁸⁴ A Lei nº 11.091 de 12 de julho de 2007, no seu art. 24, fixa sobre o curso de preparação para o cargo de diretores, em que declara: “A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através do Centro Municipal de Capacitação de Professores, oferecerá, quadrimestralmente, nos meses de março, junho e setembro. Curso Preparatório para Candidatos a Cargos de Direção de Estabelecimento Escolar e de CREIS, de 80 (oitenta) horas-aula, com aferição de frequência e rendimento dos cursistas de, no mínimo de 75% (setenta e cinco por cento), versando sobre Administração de Recursos Financeiros na Escola Pública, Organização de Documentos Escolares, Relações Escola-Comunidade, Organização Curricular, Ética, Prevenção à Evasão e Reprovação Escolar e Prevenção às Drogas e Violência na Escola” (BRASIL, 1999).

período do mandato de gestão, ao manter os dois (02) anos de duração, porém, permitida uma única eleição consecutiva, conforme fixado no art. 2º. Ela também fixa sobre a exigência do Curso Preparatório para o cargo de gestores. Esta lei foi posteriormente revogada, sofrendo algumas alterações, com a Lei Ordinária 12.215/2011, de 25 de outubro de 2015 e a Lei Ordinária, nº 1244/2012, de 31 de agosto de 2012.

Registra-se que, apesar do processo de eleição direta ser a forma mais usual dentre as modalidades de provimento para o cargo de gestor nas escolas públicas brasileiras, nos últimos anos, o processo de indicação e nomeação de diretores de escolas pelo Chefe do poder público também vem sendo adotada em vários Sistemas educacionais do Brasil, incluindo recentemente, o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa – PB. Foi em 15 de setembro de 2016, que o Ministério Público Estadual da Paraíba (MPPB) apresentou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)⁸⁵, julgando inconstitucional a Lei Estadual nº 7.983/2006 e a Lei Municipal nº 11.091/2007, que regulamentam o processo de escolha direta para os cargos de diretor e vice-diretor da rede pública escolar (municipal e estadual), em João Pessoa-PB.

Esta ação judicial que tornou inconstitucional as Leis que tratam sobre o processo de escolha de diretor e vice-diretor de escolas públicas em João Pessoa, proibiu a realização desse procedimento nas unidades públicas escolares, o que vem expressar um passo para trás, um retrocesso na legislação da educação do município, que ao longo das últimas décadas avançava, nos princípios e processos democráticos de gestão escolar. Afinal, há vinte e oito anos que as escolas públicas do referido município trabalhavam com a prática da eleição democrática dos seus gestores, escolhidos através do voto direto, voluntário e secreto pelos diversos segmentos da comunidade, como canal de democratização da gestão na escola pública.

Assim, de forma contraditória, temos que a partir desta ADI, os nomes dos gestores das escolas públicas passam a ser indicados e nomeados pelo Chefe do Poder Executivo (Prefeito ou Governador), procedimento este, perpassado pelo caráter autoritário e política de favoritismo, viabilizando a interferência direta do Estado, do Sistema central, na gestão da escola pública. Desta forma, avaliamos que, ao retirar das escolas públicas o direito da comunidade escolar eleger, através da votação direta e democrática, os seus gestores, estamos diante de um atentado à prática e vivência da democracia participativa no ambiente público escolar, portanto uma grande perda para a educação municipal, com impacto no aprendizado da democracia na escola e possíveis reflexos na qualidade da gestão escolar.

⁸⁵ Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 0117689-57.2012.815.000, de 15 de setembro de 2016.

É bem verdade que, constatamos algumas determinações e indicações que estão no corpo da Legislação da educação municipal de João Pessoa-PB, que sinalizam um avançar na direção da construção da gestão democrática na escola pública. Entretanto, não podemos garantir, que estando prescrito no texto legal do Plano, vá implicar que a gestão democrática esteja materializada nas unidades escolares, embora, conforme já anunciamos no capítulo da introdução desse trabalho, existirem no referido município, escolas públicas, que dentro das suas limitações e condições concretas muitas vezes adversas, vêm no esforço coletivo e engajamento comprometido, caminhando no processo de construção de gestão democrática, com a participação dos sujeitos escolares, ensaiando vivências e práticas de democracia, promovendo mudanças significativas no cotidiano dessas escolas, a qual estaremos realizando processo de análise e interpretação, no Capítulo V.

4.3 Caracterização das escolas pesquisadas: revisitando o campo investigativo

Para desenvolver o trabalho de pesquisa empírica, conforme já justificamos no capítulo introdutório deste trabalho, escolheram-se como campo, duas (02) escolas de educação básica da rede pública municipal de João Pessoa-PB, sendo uma de pequeno porte e outra de médio, identificadas respectivamente por, “Escola ALFA” e “Escola BETA”. Vejamos a caracterização dessas escolas, a seguir.

4.3.1 Escola “ALFA”

De acordo com os registros do seu Projeto político – pedagógico, a Escola ALFA foi criada através do decreto de criação nº 4023 de 20 de março de 2000. Localizada na área urbana do município de João Pessoa, no bairro de Mangabeira, atualmente (2017) a escola atende a 481 alunos regularmente matriculados, distribuídos na modalidade de Ensino fundamental, com turmas de 1º ano ao 5º ano (turno da manhã), turmas do 6º ao 9º ano (turno da tarde) e Educação de Jovens e Adultos/EJA, organizados em Ciclos (I, II, III e IV), turno da noite. De acordo com os critérios estabelecidos pela SEDEC/PMJP, a escola é considerada de pequeno porte, por atender o quantitativo de até 500 alunos, regularmente matriculados. Os alunos recebem fardamento, mochila e material escolar e se alimentam da merenda, preparada na escola.

De acordo com o documento do PPP, a Escola ALFA tem como missão “contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes do papel transformador de si mesmo, da sociedade e do mundo com respeito e compromisso, através da integração dos processos educativos e sociais de qualidade” (PPP ESCOLA ALFA, 2016, p. 8), apresentando como valores, o respeito, o compromisso, a integração e a participação cidadã. Ainda constitui objetivo escolar:

[...] promover a educação de crianças, jovens e adultos para o exercício da cidadania, desenvolvendo, competências, habilidades e potencialidades para refletir, participar e intervir nas relações sociais, políticas e históricas da sociedade, garantindo o acesso e permanência na escola e a qualidade significativa da aprendizagem dos educandos (p. 23).

A clientela dessa escola é formada por crianças, jovens e adultos, residentes no bairro de Mangabeira, em que está situada a escola, sendo considerado um dos bairros mais populosos da cidade (CENSO/IBGE/ 2016). Em sua maioria, o alunado atendido por esta escola é oriundo de famílias de baixa renda e se encontram em situação de vulnerabilidade social. Muitas das famílias desse alunado complementam a renda com o benefício do Programa Bolsa Família, do Governo federal.

A Escola ALFA apresenta uma infraestrutura física com 06 salas de aulas, amplas, com iluminação adequada, porém com pouca ventilação. Apresenta, ainda, 02 salas para o Programa Mais Educação, que são climatizadas; 01 sala de Direção; 01 Secretaria; 01 sala de arquivo permanente; 01 sala de professores; 01 sala de música; 01 sala de equipe de Especialistas; 01 laboratório de informática; 01 biblioteca com um rico e diversificado acervo de livros; 01 sala de Recursos Multifuncionais (SRM); 01 área de pátio coberta, que é utilizado como espaço de recreação, aulas de educação física e como refeitório; 01 cozinha com dispensa; 01 sala de apoio com banheiro; 01 banheiro para funcionários; 05 banheiros para os alunos, sendo 01 banheiro para os alunos do Programa Mais Educação e 02 adaptados, para alunos portadores de necessidades especiais, com rampas para acessibilidade e sinalização tátil. A referida escola não tem laboratório de Ciências, sala de Artes, nem auditório e refeitório. No momento da pesquisa, o laboratório de informática encontra-se com os computadores quebrados, sem funcionamento para fins educativos pedagógicos. O ginásio esportivo da escola, recentemente construído, é grande e coberto, situado próximo à escola, em que os alunos praticam aulas de educação física e a comunidade local pode frequentar.

Um aspecto que merece atenção na infraestrutura da Escola ALFA é o problema no sistema de galerias para o escoamento das águas de chuvas, causando alagamento e muitos

transtornos na área de acesso às salas de aulas, no pátio interno escolar. Na área desse pátio que não é coberto, há bancos de alvenaria e batentes, que implica em perigo para as crianças pequenas, que na hora do intervalo (recreio) podem sofrer acidentes. Neste espaço, também verificamos alguns problemas nas caixas de esgotos, em que este escoar pelo pátio, causando mau cheiro no espaço escolar e pondo em risco a saúde dos que convivem na escola. Na área frontal da escola, não há sinalização de trânsito vertical ou horizontal, de modo que há riscos de acidentes para os pedestres, especialmente, os alunos da escola, pois se trata de uma rua movimentada com fluxo de carros, motos e ônibus considerável. Verificamos que a todo tempo, os funcionários estão limpando o espaço escolar, mantendo-o bem cuidado.

A referida Escola conta com uma equipe gestora, formada por 01 (um) gestor geral e 03 (três) adjuntas, que se distribuem em cada turno de funcionamento escolar. Esta equipe gestora não assumiu a gestão escolar pelo processo de eleição direta, sendo indicada pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa-PB, desde o início do ano de 2016, trabalhando na condição de interventores⁸⁶. No seu quadro de funcionamento registra-se cerca de 30 (trinta) professores, que na sua maioria, são recém concursados na rede de ensino. A maioria desses professores está em período probatório, pois foram selecionados no último concurso realizado pela SEDEC/PMJP. No conjunto desses professores, 03 (três) estão na condição de professores readaptados, atuando na biblioteca escolar, decorrente de problemas de doenças, inviabilizados de atuar em sala de aula, com Licença Médica. Tem uma professora especializada, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para AEE (Atendimento Educacional Especializado)⁸⁷.

Observamos que essa escola funciona com suporte de material pedagógico, recursos tecnológicos⁸⁸ e mobiliário adequado, embora insuficientes. A escola recebe da SEDEC/PMJP materiais de limpeza material pedagógico e de papelaria diversos, embora também insuficientes para o bom desenvolvimento do trabalho escolar. De acordo com as informações repassadas pelos diretores da referida escola, os materiais pedagógicos e recursos

⁸⁶ Informamos que as quatro pessoas que integram a equipe diretiva da Escola ALFA, antes de serem indicadas para assumir a gestão, não integravam o quadro de funcionários escolar, bem como, não tinha nenhum conhecimento sobre a realidade específica da referida escola.

⁸⁷ As salas de recursos multifuncionais é uma ação da política nacional de Educação Especial, para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos da rede pública, diagnosticados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e síndromes diversas, na perspectiva inclusiva, com vistas a assegurar a inserção escolar desses alunos no ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade aos níveis mais elevados de ensino.

⁸⁸ A Escola ALFA possui computadores, copiadora, data show, DVDs, filmadora, impressoras, jogos educativos, kit robótica, TVs, tela pra projetor, microfones, máquina fotográfica digital, microscópico, *microsystem*, mimeógrafo, *notebok*, planetário, entre outros.

tecnológicos são comprados com os recursos oriundos dos Programas PDDE, PDE-Escola/Fundescola, Mais Educação⁸⁹.

A Escola ALFA conta com 27 funcionários⁹⁰, distribuídos nos três turnos de funcionamento escolar, composta por uma equipe de Especialistas, formada por 03 Supervisores, 01 Assistente Social, 01 Psicóloga, 01 Orientador educacional, que trabalham de forma integrada na escola; 01 Secretária escolar; 01 profissional da Sala de Recursos Multifuncionais; 05 auxiliares de secretaria; 06 inspetores de alunos; 02 monitores de informática; 04 vigilantes na escola; 04 vigilantes no ginásio de esporte; 01 auxiliar de biblioteca; 05 auxiliares de serviços; 01 regente de banda marcial; 01 coreógrafo; 04 merendeiras; 01 supervisor de merenda; 01 articulador do Programa Mais Educação; 01 auxiliar de serviço vinculado à outra Secretaria Programa Mais Educação. (FONTE: Mapa de Controle de Frequência da SEDEC/Maio/ 2017). Todos os professores, a equipe de Especialistas e os gestores da referida escola participam de Curso de Formação Continuada⁹¹, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa-PB, no segundo semestre de cada ano escola.

Atualmente, a referida escola apresenta como foco de sua intervenção educativa, elevar o nível de aprendizagem e aprovação nas turmas do Ensino Fundamental II, buscando em conjunto, novas metodologias que ajudem os educadores nesse processo, assim como, minimizar a evasão nas turmas da EJA, no turno da noite.

No ano de 2016, a taxa de aprovação na escola ALFA, nas turmas de Ensino fundamental (I e II) foi 85,7 % e de 72,1% nas turmas de Educação de Jovens e Adultos/EJA. Os dados sobre o quantitativo dos alunos retidos resultou em 11,45 % nas turmas de Ensino fundamental I, 9,7% nas turmas de Ensino fundamental II e 14,53% nas turmas de EJA. Já em relação aos índices de evasão escolar registrou-se um indicativo de 1,1% no Ensino

⁸⁹ O Programa Mais Educação é um programa do Governo federal, instituído pela Portaria Ministerial nº 17/2007 e integra ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do MEC em impulsionar a ampliação da jornada de tempo escolar e a organização curricular, na direção da Educação Integral. O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional. No momento da pesquisa, nas duas escolas pesquisadas, as atividades e os recursos do Programa Mais Educação estavam suspensos.

⁹⁰ Importante registrar que, uma boa quantidade de funcionários nas escolas públicas municipais de João Pessoa, são Prestadores de Serviço (PS), que não integram o quadro efetivo da Prefeitura. São pessoas que tem contrato de trabalho, com vigência de um ano, com possibilidade de renovação ou não, no ano seguinte. Eles recebem 13º salário e estão incluídos na avaliação da Escola Nota 10, para receber o 14º salário.

⁹¹ Não participam desta Formação Continuada, os auxiliares de serviços gerais, os agentes administrativos, vigilantes e inspetores de alunos. Esta Formação é ministrada em local fora da escola, a partir do segundo semestre escolar, custeada pela Secretaria da Educação do Município de João Pessoa-PB.

fundamental I e II e o índice de 40,2%, nas turmas da EJA. No ano de 2015, a escola ALFA atingiu 4,5 como nota no IDEB⁹² (FONTE: Quadro de rendimento escolar/ 2016).

Vejamos o detalhamento desses dados no quadro abaixo:

Quadro 4 Demonstrativo do Desempenho Escolar / Escola ALFA/ ano 2016.

Modalidades	Alunos Matriculados	Aprovação	Reprovação (Retido)	Evasão
Ensino Fundamental I e II	392	Fund. I - 85,7% Fund. II- 89,8%	Fund. I -11,45% Fund. II - 9,7%	1,1%
EJA	117	72,1%	14,53%	40,2%

Fonte: Relatório final da Secretaria Escolar/ 2016.

Sobre a Avaliação do Projeto “Escola Nota 10”, da SEDEC/PMJP, a referida escola no ano de 2016 obteve nota: 86,8. Analisando as notas da referida Escola nesta Avaliação, ao longo dos anos, verificou-se que dentro dos critérios fixados pelo sistema municipal, ela tem mantido um bom desempenho, conforme expressado, no quadro abaixo.

Quadro 5 Desempenho da Escola ALFA, na Avaliação da “Escola Nota 10”.

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
70%	61%	74%	80%	100%	90%	98%	86,9%

Fonte: SEDEC/PMJP.

No intento de imprimir uma organização escolar pautada nos princípios democráticos, a escola ALFA, conforme definido no seu atual PPP, trabalha com práticas “[...] que incentive a democracia na escola e garanta a qualidade do aprendizado dos alunos” (Fonte: PPP ESCOLA ALFA, 2016, p. 9). Desta forma, busca-se:

[...] fortalecer as relações interpessoais com o trabalho coletivo norteado por uma prática transformadora que prepara para o exercício da cidadania com consciência, responsabilidade, criticidade e organização. [...] baseada na

⁹² Até o momento em que estávamos fazendo o levantamento dos dados das duas escolas pesquisadas, ainda não tinha sido divulgado a nota do IDEB referente ao ano de 2016.

integração e reflexão dos sujeitos escolares, que aprendem e ensinam, possibilitando a vivência de valores como ética, justiça, respeito, igualdade” (p. 10).

Nessa direção, a escola ALFA trabalha articulada ao seu PPP, “que se constitui um importante instrumento de planejamento e ação, voltado para a melhoria da escola” (PPP da Escola ALFA, 2016, p. 19) e o Regimento Interno escolar, construídos de forma coletiva, avaliados e ajustados a cada dois anos, pela comunidade. Registra-se que o documento do PPP foi construído pela comunidade escolar e de forma coletiva, “[...] buscando a superação do autoritarismo escolar tendo como eixos, a gestão democrática, o currículo, enquanto produção do conhecimento processual” (PPP da Escola ALFA, 2016, p. 20).

A Escola possui um Conselho Escolar (CE), formado pela representação dos diversos segmentos da escola e também, a Unidade Executora (UEX) ou Caixa Escolar, para colaborar no processo decisório no âmbito da gestão da escola. Dentre outros mecanismos de democratização da gestão, a escola realiza o Conselho de Classe (CC), Assembleias de Alunos (AA), assim como, reuniões de Planejamento Pedagógico e reuniões de Pais e Mestres. Em cada sala de aula, existe um representante de alunos, escolhidos pelos seus pares, que participam das reuniões de Assembleia de Alunos (AA), com representação em outros espaços de participação e decisão coletiva. Na escola não existe Grêmio Estudantil.

A escola ALFA recebe recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), através dos Programas: PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola; PDDE ESTRUTURA/ Escola Acessível e PDDE/ Educação Integral; Programa Mais Educação e Escola Aberta; PDE-Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola, que são geridos pela Unidade Executora e o Conselho Deliberativo escolar, para a condução das atividades educativas em sua totalidade. Os gestores sinalizaram que a escola não tem recebido recursos financeiros, oriundo desses programas, o que tem dificultado na efetividade das atividades escolares, neste ano escolar.

Para além dos Programas que a Escola ALFA participa, muitos são os projetos educacionais e didáticos desenvolvidos com a comunidade escolar, dentre eles: projeto de Resistência às Drogas; projeto Saúde do Escolar; projeto Inclusão e Diversidade; projeto Educação Patrimonial; projeto Cineclubes Zumbi Mangabeira; projeto Ondas da leitura; projeto Aprimorando os conhecimentos matemáticos através do lúdico; projeto Fonte do Conhecimento; projeto Presença; Protagonismo Juvenil, além desenvolver atividades diversas, como festas em datas comemorativas, jogos internos, “Dia da Família na Escola”,

concursos, gincanas, etc. Importante informar que a escola tem trabalho em parceria com algumas instituições públicas, privada e ONGs.⁹³ A escola ALFA, também, participa da Avaliação do Prêmio “Escola Nota 10”⁹⁴.

Assim, durante todo o período de fevereiro até fins de março (2017), passamos a conviver na rotina dessa Escola. Neste período, fomos apresentados à equipe da escola, incluindo as pessoas que íamos entrevistar e colhemos material documental, que nos foi repassado de forma eficiente, em cópias xerografadas. Em contato com a secretária da escola e equipe de especialistas, obtemos dados mais detalhados da escola, sobretudo referente à caracterização da escola, incluindo o quadro de rendimento escolar atualizado. Fomos bem acolhidos, em que nos sentimos à vontade para transitar na escola, conhecendo a sua estrutura física, conversar com seus partícipes, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa empírica.

Todo o processo de coleta de informações, o acesso aos documentos importantes sobre a escola aconteceu de forma tranquila e satisfatória, sem nenhum tipo de impedimento da direção escolar e pessoal de secretaria. As entrevistas foram realizadas uma a uma e a contento, conforme agendadas e de acordo com a disponibilidade e conveniência dos entrevistados, previamente escolhidos. Com este intuito, foram várias as viagens à escola, em horários que se alternaram entre manhã e tarde, em que pudemos vivenciar momentos significativos junto ao cotidiano escolar, conhecendo-o melhor, inclusive prestigiando atividades programadas no calendário educativo⁹⁵.

⁹³ Dentre as parcerias estabelecidas com a escola, registra-se: a exemplo: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Polícia Militar, PROERD, Guarda Municipal, Conselho Tutelar da Criança e dos Adolescentes, Rede Colméia (Rede de proteção às crianças e Adolescentes, do bairro de Mangabeira).

⁹⁴ O Prêmio “Escola Nota 10” é um programa da Prefeitura Municipal de João Pessoa, resultado de um decreto de Lei municipal, nº 6.492 de 17 de março de 2009, no qual foi instituído e normatizado o índice de excelência em Educação. O referido prêmio é baseado na valorização do desempenho de aprendizagem e gestão escolar, com a finalidade de avaliar o grau de desenvolvimento de competência e habilidades dos alunos e dos profissionais da educação, a partir de um conjunto de indicadores de avaliação de aprendizagem, envolvendo a gestão, projetos, frequência, cronograma, além da participação dos servidores na Formação Continuada. Este Prêmio é colocado em prática pela SEDEC/PMJP, contemplando as suas 96 escolas e 85 CREIs da rede municipal de ensino. A bonificação é proporcional ao índice de Excelência, que vai de 50 a 100% do valor alcançado por cada escola na avaliação do programa, e que vai refletir no valor dos vencimentos dos servidores, correspondendo ao 14º salário.

⁹⁵ Durante o período que estivemos na Escola ALFA, participamos de alguns momentos significativos, a exemplo do planejamento e operacionalização das atividades referente à comemoração do carnaval na escola, em que a equipe pedagógica (professores e Especialistas) junto com a direção e apoio dos funcionários, em cada turno, ornamentou a escola e organizou as apresentações e o lanche dos alunos. Também, prestigiámos a organização da semana de atividades em alusão à comemoração do Dia Internacional da Mulher, em que várias atividades foram protagonizadas pelos alunos, em conjunto com a equipe de professores e Especialistas. Houve organização de palestras, oficinas, construção de murais e a culminância com uma homenagem calorosa a todas as mulheres da Escola, no pátio interno da escola.

Durante o período de entrevistas na referida escola, foi possível ver a integração, o bom relacionamento interpessoal entre os sujeitos escolares, em que percebemos uma boa convivência e ambiente acolhedor na escola. Também, ficou evidente, a participação política e engajamento de um significativo de professores e especialistas da escola, em Movimentos Sociais, partido de esquerda e entidade representativa da categoria na Educação do Município, sobretudo, nos movimentos de luta política no conjunto das demandas da categoria junto a SEDEC/PMJP.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi à presença dos pais na rotina da escola, em diálogo com a equipe gestora, professores e especialistas, na preocupação com a vida escolar dos seus filhos. Presenciamos o planejamento e efetividade de algumas atividades escolares, em que foi constatado empenho, compromisso da equipe pedagógica com o apoio e envolvimento da equipe gestora, bem como, participação dos estudantes nessas atividades. É notável no ambiente escolar uma sintonia, a interação profissional e o compromisso coletivo com o trabalho educativo escolar, de forma acolhedora e afetiva, visando à educação dos estudantes e o bom andamento das atividades da escola.

4.3.2 Escola “BETA”

A Escola BETA foi fundada no ano de 1963, construída em um terreno, localizado à beira-mar da praia da Penha⁹⁶, área urbana do município de João Pessoa-PB. Em, 27 de novembro de 1979 a escola foi transferida para a Praça Osvaldo Pessoa, na mesma localidade, inaugurada e reconhecida através do decreto de criação nº 188/88, integrando assim, o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. Atualmente (2017), a Escola trabalha com turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental (Pré I, II, 1º ao 5º ano/ tarde), anos finais do Ensino fundamental (6º ao 9º anos/ manhã) e turmas de Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização e Ciclos I,II,III, IV, Multisseriada/ noite)⁹⁷. De acordo com os critérios estabelecidos pela SEDEC/PMJP, a referida escola é considerada de médio porte, por atender o quantitativo de 700 alunos, regularmente matriculados.

⁹⁶ O bairro da Penha localiza-se na área urbana da capital paraibana, próximo a Ponta do Seixas, ponto mais oriental das Américas, tendo como limites o rio do Cabelo (ao norte) e o riacho de Jacarapé (ao Sul).

⁹⁷ De acordo com as anotações no PPP da Escola BETA, a referida escola também trabalha com Salas extras, em que atende alunos e alunas que residem no Assentamento Gramame, na zona sul da cidade de João Pessoa-PB. Ela também trabalha com salas de aulas extras na Associação Pestalozzi, bem como, com salas na Casa da Criança com Câncer, no Centro Administrativo Municipal (CAM) e no Hospital Santa Izabel.

De acordo com o que está definido no Projeto político pedagógico da escola, a Escola BETA apresenta como missão escolar, “atender as necessidades educacionais do (s) seu (s) aluno (s), garantindo a formação de cidadãos éticos e participativos, na construção da sociedade e do conhecimento” (PPP ESCOLA BETA, 2016, p. 13). Nessa direção, a escola foca o seu trabalho com o objetivo de “elevar o desempenho acadêmico da população escolar, através do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas da escola” (p. 16), apresentando como valores, a inovação, a solidariedade e a responsabilidade.

A Escola BETA atende alunos (as) moradores da praia da Penha, bem como, moradores das seguintes comunidades circunvizinhas: Jacarapé, Rio do Cabelo, Sítio Cabo Branco, Seixas, Cidade Verde, Cidade Recreio, Portal do Sol, Altiplano e Quadramares, o que demanda um transporte escolar concedido pela SEDEC, para ajudar no deslocamento dos estudantes, moradores dessas localidades. Este ônibus além de insuficiente para o transporte dos estudantes, não atende com segurança, bem como, não possibilita o cumprimento do tempo escolar na íntegra, o que implica na perda de tempo pedagógico para os alunos, que são penalizados no processo de ensino e aprendizado. Os estudantes recebem transporte, fardamento, mochila, material escolar e se alimentam da merenda, preparada na escola (PPP ESCOLA BETA, 2016).

A clientela atendida pela escola é predominantemente oriunda de famílias em situação de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. Em sua maioria, a fonte de subsistência é proveniente da pesca de peixe, camarão e lagosta, bem como, do plantio, da colheita e da venda de frutas, além de atividades comerciais. São famílias que tem sua renda complementada pelo benefício do programa Bolsa Família, do Governo federal. A questão cultural e religiosa também caracteriza de forma significativa esta comunidade⁹⁸ (Fonte: Plano de Ação dos Especialistas, 2016).

A Escola BETA apresenta uma infraestrutura física, que apesar de ter passado por várias reformas, apresenta diversos problemas. Hoje, funciona com os seguintes ambientes: são 17 salas de aulas, sendo 03 para as atividades do Programa Mais Educação; 01 sala de professores; 01 sala de Recursos Multifuncionais, para Atendimento Educacional Especializado; 01 sala de Especialistas; 01 sala de vídeo; 01 sala de direção; 01 Secretaria

⁹⁸ Na comunidade da Penha, fica o Santuário de Nossa Senhora da Penha, construído em 1763, que atrai fieis da religião católica para pagar promessas, turistas e estudiosos a essa comunidade praieira. No mês de novembro acontece a famosa Procissão de Nossa Senhora da Penha, que atrai uma multidão de fieis e aquece a economia local. Outra religião praticada na comunidade é a evangélica e a pentecostal. Ainda que de forma não explícita, verifica-se no cotidiano escolar, a existência de adeptos de práticas religiosas de matriz africana. FONTE: Plano de Especialistas da Escola Beta, 2016.

escolar; 01 almoxarifado da Educação física; 01 biblioteca; 01 sala de leitura; 01 laboratório de língua inglesa; 01 laboratório de Informática; 01 laboratório de Ciências; 01 laboratório de Artes; 01 cozinha; 01 refeitório; 01 despensa para material de limpeza; 01 despensa para gêneros alimentícios; 01 arquivo morto; 05 banheiros, sendo 03 para os alunos e 02 para cadeirantes. Não há banheiros para os funcionários. Ela também conta com pátio interno e quadra esportiva recém construída e adequada a prática de esporte, situada dentro do terreno da escola, em que os alunos desenvolvem a prática de educação física, passam o intervalo escolar. Neste pátio, também são realizadas as atividades da escola, como festinhas, reuniões, jogos internos, gincanas, entre outros.

Apesar das últimas reformas na infraestrutura da escola, pudemos perceber uma gama de problemas, comprometendo inclusive o andamento do trabalho educativo, sobretudo, no período das chuvas, onde o ambiente da escola fica alagado, em várias partes da escola, com infiltrações e vazamentos sérios. A Escola BETA é grande e tem dois andares, em que há muitas escadarias e não há grades e telas de proteção nos corredores e janelas, deixando as crianças em risco de caírem e sofrerem graves acidentes, machucando-se, além de estarem expostas a uma diversidade de bichos e insetos, que podem entrar na escola, oriundas da mata que fica praticamente no terreno da escola. O laboratório de informática também se encontra com vários computadores sem funcionar, inviabilizando a realização de atividades didático-pedagógicas que envolvam o uso de computadores equipados com acesso as redes sociais. Todos estes problemas já foram notificados junto a SEDEC/PMJP, através de ofícios, em que a escola aguarda que sejam solucionados⁹⁹. Entretanto, verificamos na escola áreas com pequenos jardins, com plantas e flores, arborizando o seu espaço interno. Apesar de uma infraestrutura grande e cheia de problemas diversos, percebe-se o esforço coletivo dos

⁹⁹ Importante informar, que após o período de pesquisa na unidade escolar BETA, ao votarmos em outubro para pegar alguns dados da escola, observamos que a escola passara por um processo de reforma na estrutura física. A respeito, a diretora geral nos informou que a reforma tinha iniciado desde o dia 17 de julho de 2017 até os dias atuais, promovida pela SEDEC, em que parte dos problemas enfrentados pela comunidade escolar foram solucionados. Dentre os serviços efetivados no interior da escola, estava o retelhamento completo da escola, conserto das infiltrações e goteiras; alongamento dos beirais, resolvendo o alagamento do pátio interno e corredores e salas de aula da escola. Também foi feito a construção de um escovódromo com pia e espelho para as crianças e adolescentes; a mudança de toda instalação elétrica da escola e construção de uma caixa d'água de 10 litros. Também foi colocado grades em todos os corredores da escola, garantindo a segurança das crianças, que estava ameaçada. Houve a centralização do portão de entrada da escola, reparos na biblioteca e pintura de todo espaço escolar. A escola ainda adquiriu uma sala para atendimento (escuta) para a equipe gestora e Especialistas. Foi ativado o laboratório de informática com 15 computadores novos e monitor de informática para o turno da tarde e noite. Foi construída uma sala de áudio e vídeo com materiais novos e sala para a banda de música. A comunidade escolar, também conseguiu adquirir mais um ônibus para transportar os alunos da manhã e tarde, o que resolveu em definitivo, a perda de tempo pedagógico escolar, normalizando o horário de aulas de várias turmas, nos referidos turnos. Houve ainda, o serviço de sinalização do piso e reforma na quadra de esportes da escola e troca de refletores.

profissionais, em mantê-la limpa e bem cuidada, promovendo um ambiente educativo saudável e acolhedor para a comunidade escolar.

O quadro funcional da Escola BETA é composto por uma equipe gestora, formada por 01 gestora geral e 03 adjuntos, que se distribuem em cada turno de funcionamento escolar. Esta equipe diretiva foi eleita pela comunidade escola, através de eleição direta. Ela atua na dinâmica da escola, em conjunto com a equipe de Especialistas, composta por 01 Assistente Social, 02 Psicólogas, 03 Supervisores, 01 Orientadora Educacional. O quadro dos docentes é formado por 66 professores, que na sua maioria são efetivos, porém alguns estão em período probatório, pois são concursados recentes na rede municipal. Há também, professores na condição de Prestadores de Serviço, assim como, tem professores readaptados em outra função na escola, afastados de sala de aula, com problemas de doença.

No quadro de funcionários, a escola conta com os serviços de: 05 merendeiras, 05 auxiliares de serviços gerais, 06 inspetores de alunos, 02 auxiliares de secretaria, 01 supervisor de merenda, 03 vigilantes, 02 monitores de informática, 02 auxiliares de biblioteca, 02 cuidadores, e 02 agentes educacionais. Todos os professores, a equipe de Especialistas e os diretores da escola participam de curso de Formação Continuada, promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa-PB, no segundo semestre de cada ano escolar (FONTE: Secretaria Escolar/2017).

No ano de 2016, o quadro de rendimento escolar apresentou os seguintes dados: a taxa de **aprovação** na escola na Educação Infantil 90,9%, no Ensino fundamental foi 43,13%, e 29,78% nas turmas de EJA. Sobre os dados de alunos **retidos**, a escola registrou na Educação Infantil 3,3% %, com no Ensino fundamental e 9,93% % nas turmas da EJA. No que diz respeito à evasão escolar, foi registrado 6,07 % na Educação infantil; 1,46% % no Ensino fundamental e 60,29 % na EJA. No ano de 2015, a escola atingiu como nota no IDEB, correspondente a **3,9**.

Sobre o resultado do desempenho escolar em 2016, vejamos o detalhamento no quadro abaixo:

Quadro 6 Demonstrativo do Desempenho Escolar / Escola BETA/ ano 2016.

Modalidades	Alunos matriculados	Aprovação	Reprovados (Retidos)	Evasão
Ed. Infantil	66	90,9%	3,03%	6,07%
Ensino Fundamental 1º ao 9º anos	415	1º ao 5º ano 43,13%	1º ao 5º ano 4,58%	1º ao 5º ano 1,46%
		6º ao 6º ano 43,13%	6º ao 6º ano 6,51%	6º ao 6º ano 1,20%
EJA	272	29,78%	9,93%	60,29%

Fonte: Relatório final da Secretaria Escolar/ 2016.

Já no que diz respeito à Avaliação do Projeto “Escola Nota 10”, da SEDEC/PMJP, a referida escola no ano de 2016 obteve nota equivalente a 78,33.¹⁰⁰ Ao analisar a pontuação da referida Escola nesta Avaliação, verificamos que ao longo dos anos, dentro dos critérios fixados pela SEDEC, a escola tem conseguido manter bom desempenho, conforme sinalizado, no quadro abaixo.

Quadro 7 Desempenho da Escola BETA, na Avaliação da “Escola Nota 10”.

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
70%	50,25%	78%	90%	57%	99%	93%	78,33%

Fonte: SEDEC/PMJP.

¹⁰⁰ De acordo com uma das Especialistas da Escola BETA, a comunidade escolar não reconheceu e considerou justa a nota obtida pela “Avaliação da Escola 10”. Assim, a equipe gestora da escola gestão entrou com um recurso junto a SEDEC, solicitando uma nova avaliação e justificativa para a referida nota obtida pela escola. Até o momento da realização da pesquisa, a comunidade escolar aguardava o posicionamento da equipe da SEDEC/PMJP.

A Escola BETA “trabalha no esforço de desenvolver uma ação educacional comprometida com as necessidades da comunidade local e com a construção da cidadania do alunado [...] priorizando-se a ressignificação do conhecimento cotidiano para a efetiva participação na sociedade”, conforme sinalizado no seu Projeto Político-pedagógico/2016 (Fonte: PPP ESCOLA BETA, 2016, p. 51). Nessa perspectiva de gestão democrática, a referida escola funciona com vários mecanismos, através dos quais, os membros da comunidade escolar participam e estão representados.

Construído pelo coletivo da escola, o Projeto político-pedagógico (PPP) é um instrumento de participação e construção do fazer cotidiano escolar. Este documento escolar, articulado ao Regimento Interno da escola e o Plano de Ação dos Especialistas, “foi elaborado e atualizado a partir de um processo de análise, reflexão e decisão dos sujeitos integrantes da comunidade escolar, durante encontros e reuniões de planejamento pedagógico”, conforme relatado neste documento (Fonte: PPP ESCOLA BETA, 2016, p. 7).

A escola tem um Conselho Escolar (CE), que é “colegiado formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, constituindo-se uma instância de participação para a construção da gestão democrática da escola”, regido pelo regimento e estatuto próprio (Fonte: PPP ESCOLA BETA, 2016, p. 122). Há também a Unidade Executora (UEX) com a finalidade de administrar, autorizar e fiscalizar toda a gestão dos recursos e sua utilização na escola. Realiza-se o Conselho de Classe (CC), que é um órgão de natureza consultiva e deliberativa, para fins didáticos-pedagógicos. Há também, reuniões com a equipe de gestão e Especialistas, mensalmente e quando necessário, para discutir e encaminhar as questões diversas que envolvem as práticas pedagógicas da escola e outros.

A Escola BETA realiza Planejamentos Pedagógicos, a cada mês de forma conjunta e sempre que necessário, por turno, em que se discute e reflete de forma coletiva, dialógica e interdisciplinar sobre as práticas pedagógicas escolares, além de outras questões inerentes a realidade da unidade educativa, “como um processo contínuo e dinâmico de reflexão, de tomada de decisão, de colocação em prática e de acompanhamento da prática pedagógica” (PPP ESCOLA BETA, 2016, p. 75). Há, também, reuniões de Pais e Mestres que acontecem a cada bimestre e quando necessário, em que as famílias são convocadas para participar nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola e socialização do desempenho acadêmico e social dos estudantes. Apesar de ainda não ter Grêmio Estudantil, a referida unidade trabalha com o objetivo de fomentar o protagonismo juvenil e formar lideranças estudantis, a partir da realização da eleição de representantes de turmas. Estes representantes, eleito pelos seus pares

em cada sala de aula, participam de reuniões bimestrais de formação e preparação política e cidadania, no intento de prepará-los para a participação democrática na escola e na sociedade.

Até o ano de 2016, a comunidade escolar participava do processo democrático de escolha para diretores, no qual todos os segmentos da Escola BETA participavam de forma efetiva, elegendo seus gestores. No entanto, com a ADI emitida pelo Ministério Público da Paraíba (MPPB), em setembro de 2016, conforme já sinalizado neste texto, houve o impedimento desse mecanismo de democratização da gestão nas escolas pública, em nosso Estado.

Importante ressaltar que, mesmo mediante esse impedimento, a escola BETA realizou o processo de eleição direta, garantindo a participação da comunidade na escolha dos seus gestores, mantendo a data da eleição, que aconteceu em 07/11/2016 ¹⁰¹, divulgada e discutida previamente com a comunidade escolar. Todos os gestores escolares do sistema municipal de João Pessoa, incluindo os gestores da Escola BETA, mesmo aqueles eleitos pela comunidade, assumiram na condição de interventores escolares, contrariando o princípio da gestão democrática, historicamente conquistado e legitimado.

Os recursos financeiros que chegam para a Escola Beta são originários de vários programas do Governo federal/ MEC, que subsidiam a escola na compra de materiais pedagógicos¹⁰², mobiliário, recursos tecnológicos e serviços essenciais para o bom andamento das atividades pedagógicas e administrativas da escola. São recursos oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), Programa Mais Educação e Escola Aberta, que são depositados na conta bancária escolar e geridos pela comunidade escolar, através da UEX e do Conselho Escolar.

Na perspectiva de desenvolver uma ação educacional comprometida com as necessidades da comunidade escolar e com a construção da cidadania do alunado, verificamos que a Escola BETA imprime um grande esforço humano e coletivo na dinâmica da escola. Percebe-se que se trata de uma escola dinâmica e aberta a comunidade escolar, em que equipe

¹⁰¹ Nesta data, durante todo o dia, a comunidade escolar participou do processo de eleição direta para escolha de gestores, em que a chapa eleita obteve 98% de aceitação. Entretanto, informamos que dos quatro gestores que compunham a chapa, apenas três mantiveram-se no cargo, assumindo a condição de interventores escolares. Uma das diretoras adjuntas que integrava a Chapa entregou o seu cargo a SEDEC, como forma de resistência e repúdio ao cargo de interventora escolar.

¹⁰² A Escola BETA tem computadores, copiadora, data show, DVDs, filmadora, impressoras, jogos educativos, kit robótica, TVs, tela pra projetor, microfones, máquina fotográfica digital, microscópio, *microsystem*, mimeógrafo, *notebok*, planetário, entre outros, adquiridos através dos recursos que chegam à escola. Outros materiais são fornecidos pela SEDEC/PMJP.

pedagógica desenvolve vários projetos e atividades pedagógicas importantes¹⁰³, no intento de promover um espaço público escolar participativo, com vivências democráticas e inclusivas. Nesse sentido, a escola estabelece articulação e trabalho de parceria com várias instituições (públicas e privadas) dentre as quais destacam-se: a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Cooperativa Cultural Universitária da Paraíba (CODISMA/ CAMPUS I), Centro de Referencia e Assistência Social (CRASS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), Conselho Tutelar–Região Norte (CT), Ministério Público da Paraíba (MPPB), Conselho Regional de Psicologia (CRPS), PROERD, Instituto Paraibano de Educação, Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), com ONGS, Programa Saúde da Família (PSF), entre outros.

Assim, no mês de abril, iniciou-se a pesquisa empírica na Escola BETA, concluída em finais de maio. Nessa escola, também, passamos um bom período, suficiente para que o reconhecimento da estrutura da escola e coleta de documentos e dados escolares. Na Escola BETA, a pesquisa empírica também procedeu de forma satisfatória, embora, contratempos e dificuldades, especialmente, no momento das entrevistas, que muitas vezes, tiveram que ser canceladas e remarcadas, em detrimento de mudança na dinâmica da escola e impossibilidade dos entrevistados, naquele momento. Esse processo de remarcação de entrevistas, apesar do desgaste, possibilitou a convivência com a realidade concreta da escola, além de possibilitar interação com seus partícipes e suas rotinas. Esse período foi enriquecedor, pois que se verificaram na prática, elementos importantes para a pesquisa, sobretudo no que se refere à participação e o engajamento da comunidade na rotina interna da escola, essencial para o processo de democratização da gestão escolar.

Na Escola BETA, o processo de entrevistas foi marcado por situações, que merecem ser destacadas, aqui. No conjunto das pessoas entrevistadas, nos preocupou o fato de algumas delas, expressarem na sua fala, sintomas de adoecimento de caráter físico e psicoemocional, com sinais de depressão, esgotamento físico e exaustão, desmotivação e desânimo com o trabalho na escola, possivelmente relacionados ao stress. Inclusive, um dos entrevistados, expressou sentimento de desistência com o trabalho na escola e interesse em cancelar a matrícula junto a SEDEC/ PMJP. Aqueles momentos com aquelas pessoas, apresentamos

¹⁰³ A Escola BETA implementa um conjunto de atividades formativas, culturais e projetos pedagógicas. Dentre eles: Projeto “A cultura corporal do movimento na Escola”, projeto “Semana de Educação para a Vida”, projeto “Semana da Alimentação Saudável”, projeto “Tamo junto”, Monitoramento de Infrequência, Semana da Criança, Projeto “Transversalizando Gênero e Sexualidade no Currículo escolar”, projeto “Cesta de leitura”, projeto “Educação para as relações étnico-raciais”, projeto “Letramento”, projeto “Nenhum a Menos”. Desenvolve a Mostra de Científica, entre outros projetos.

acolhimento e paciência na escuta de forma respeitosa e sensível, tendo em vista a fragilidade em que elas se encontravam, ao serem entrevistadas. Por várias vezes, houve a necessidade de interromper o momento da entrevista, retomando-a, momentos depois.

Ao depararmos com esta situação, instigou-nos a refletir e considerar neste trabalho, os condicionantes, que no contexto escolar, colaboram para que os educadores adoçam e sintam-se desmotivados com a profissão que escolheram para exercer. Afinal, conforme sinalizam estudos recentes¹⁰⁴, os processos de adoecimentos no conjunto de educadores escolares, sobretudo, os professores, estão diretamente relacionados com o atual processo de racionalização produtiva, importado do modelo de gestão empresarial, que corrobora para o quadro de precarização e processo de intensificação do trabalho na escola, com reflexos na qualidade da gestão e práticas educativas, sobre o qual todos são responsabilizados.

Durante o período de idas e vindas para conhecer a Escola BETA e realização das entrevistas, verificamos que a escola é bem dinâmica e aberta à comunidade, em que é visível a integração dos segmentos escolares, bem como, a participação, o compromisso e o cuidado afetivo dos profissionais com a escola e com a educação dos estudantes. Há um bom relacionamento interpessoal entre os professores, diretores, funcionários e equipe gestora, em que é possível ver um ambiente escolar harmonioso, de escuta e respeito entre os colegas. Presenciamos no horário de intervalo escolar, na sala dos professores, integração com efetiva interação, partilha de informações, afetos, brincadeiras saudáveis, com lanche coletivo, envolvendo também, os funcionários, equipe de gestores, especialistas, indistintamente. Naquele momento do intervalo escolar, constatou-se a preocupação e a iniciativa da diretora geral em conjunto com o diretor adjunto, em socializar informes da SEDEC, fazer convocação, dar avisos importantes, bem como, tomar parte daquele momento, com os colegas da escola.

Nesta escola, foi possível verificar também, de forma bem marcante, sobretudo, no quadro dos professores e especialistas, profissionais engajados em Movimentos Sociais diversos, incluindo os movimentos de luta pela educação pública, no município de João Pessoa-PB. Trata-se de uma participação política, que certamente influencia nas posturas, posicionamentos e práticas desses profissionais, expressa nos mais variados espaços da escola, incluindo a sala de aula e espaços decisórios.

¹⁰⁴ Para uma reflexão sobre a relação entre precarização e intensificação do trabalho na escola e seu impacto na saúde do conjunto dos profissionais da educação, sobretudo, nos professores, indicamos os estudos Arantes (2010).

Nos três turnos de funcionamento escolar, é muito frequente, também, o atendimento de pais de alunos, pela equipe de especialistas da referida Escola. É notória, a preocupação dos educadores, de forma muito afetiva e acolhedora, em manter o contato com a família dos estudantes, recebendo-a na escola, compartilhando informações, estabelecendo diálogo permanente sobre a situação escolar das crianças, jovens e adultos, regularmente matriculados.

No Capítulo V que segue, iremos analisar, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, como se dá o processo de construção e vivência das práticas democráticas de gestão, no contexto das duas escolas públicas, aqui caracterizadas.

5. PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO ESPAÇO DA ESCOLA PÚBLICA

De acordo com os objetivos dessa tese, nesse Capítulo apresentamos, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, análise e interpretação das percepções e experiências de gestão democrática, vivenciadas por eles, em duas (02) escolas urbanas do sistema municipal de João Pessoa-PB. Afinal, em acordo com Silva (2001, p. 123), “[...] são os sujeitos da educação, que constroem a escola no cotidiano de sua atuação como trabalhadores da educação”, cooperando de forma direta na democratização da sua gestão.

Entende-se que a gestão democrática constitui-se uma prática política, de caráter dinâmico e em contínuo movimento de construção social, levado a efeito pelos sujeitos ativos que fazem a escola, na relação dialógica e sustentada em interesses do conjunto escolar. Conforme ratifica Souza (2012, p. 77), trata-se da “[...] construção da democracia institucional escolar”.

Desta forma, para responder aos objetivos da pesquisa, iniciamos apresentando a análise das percepções sobre a gestão democrática; na sequência temos a percepção dos sujeitos sobre os mecanismos de participação institucionalizados na escola, e por fim, a análise sobre as mudanças acontecidas nas escolas pesquisadas, a partir das falas dos sujeitos entrevistados.

5.1 Falas dos sujeitos sobre a gestão democrática

Pais (P)

Para identificar como os pais compreendem a gestão democrática foram entrevistadas duas mães¹⁰⁵, sendo uma da Escola ALFA e outra da Escola BETA. Em suas falas, essas mães expressaram o sentido da participação e da luta da gestão democrática. As falas a seguir são bem elucidativas. Vejamos:

[...] é que tudo que decidir, a gente tá ali, por dentro do que tá acontecendo e que vai fazer, a gente sempre tá ali, sabendo e participando e da melhoria da escola. [...] decidir. Tem a votação, a gente vota para melhorar a escola: o professor, direção, alunos, mães e também o pessoal que trabalha, os funcionários (P1, ESCOLA ALFA).

Bom. É a escola que luta junto com a população, por uma coisa melhor né, com direito, lutando juntamente com as pessoas cabíveis, que devem ajudar [...] os moradores do bairro, né, que todos juntos fica nessa

¹⁰⁵ No que se refere ao segmento de Pai (P), todos os entrevistados foram do sexo feminino.

participação, de uma escola, uma escola melhor, né. Então uma escola democrática né, lutando juntos (P1, ESCOLA BETA).

As falas das mães de estudantes da Escola ALFA e BETA sobre a gestão democrática deixaram transparecer que é um tipo de gestão onde as diversas pessoas da escola, estando por dentro do que acontece dentro dela, podem participar na rotina da escola, na tomada de decisões. No caso específico da entrevistada da Escola ALFA (P1), ficou evidente o entendimento de que nesse formato de gestão há um processo de votação e consulta coletiva, em que as pessoas participam através do voto direto, como forma de expressar, dizer o que pensa e acha para contribuir com a melhoria da escola e sua gestão. Aqui se verificou a relação da gestão democrática com a prática da democracia direta, em que as pessoas participam através do voto.

Nessa fala, também se evidencia a relação da gestão democrática com o compromisso da escola representado pela comunidade escolar, sobretudo, ao abrir o espaço público escolar para a participação e inserção das diversas pessoas na sua gestão. Nessa direção, Abranches (2003, p. 72) vai indicar que a escola democrática “[...] reflete o compromisso com a representatividade e assume uma forma de ocupação do espaço aberto para a comunidade”. Essa fala, ainda sugere que para que haja o envolvimento dos pais, é importante que eles saibam o que acontece na escola, para assim, poder participar e decidir no coletivo escolar de forma mais efetiva, colaborando com a gestão da escola.

Nesses termos, pode-se dizer que se trata do processo de construção da gestão democrática escolar, em que as ações, as tomadas de decisões e sobretudo, as informações no interior da escola são compartilhadas pelos gestores com as pessoas da comunidade, incluindo a família dos estudantes, em oposição às práticas de centralização do poder e decisão na gestão, ainda existentes nas escolas públicas. Assim como Abranches, julgamos que para que haja a participação da família e as demais pessoas da escola, devem estar informadas, inteiradas do que acontece na escola, para assim, poderem atuar de forma decisiva e responsável no cotidiano educativo, pois que,

a informação é peça fundamental para assegurar um direcionamento consciente das questões, além de aumentar a responsabilidade e o envolvimento das pessoas quando se reconhecem como parte do problema. Elas participam com mais entusiasmo [...] (ABRANCHES, 2003, p. 74).

Na fala da entrevistada da Escola BETA (P1), constatamos que a sua compreensão sobre gestão democrática está relacionada ao processo de luta coletiva da população

escolar, que em conjunto com os moradores do bairro onde está situada a escola, buscam tornar a escola melhor, ou seja, o entendimento de que através da luta da comunidade escolar há possibilidade de garantir a melhoria da qualidade da gestão e da escola. Para a entrevistada, a gestão democrática significa luta coletiva da escola.

Na nossa avaliação, a fala apresentada pela entrevistada da escola BETA (P1) indica conteúdo significativo ao apontar para a articulação consciente que faz entre a gestão democrática e o processo de luta política, coletiva das pessoas da escola, no processo de governança escolar. Este raciocínio coaduna com o que defende Ferreira (2001) sobre a gestão democrática, sobre a qual também nos acostamos. Para esta autora “[...] a gestão democrática da educação constrói-se coletivamente, através da participação de seus integrantes e de todos que nela, de alguma forma, participam [...]” (p. 307), o que certamente, possibilitará um aprendizado democrático, a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica, gerada pela prática da participação em seu sentido pleno, no contexto escolar.

Estudantes (E)

Com o objetivo de identificar a compreensão dos sujeitos escolares sobre a gestão democrática, entrevistamos seis estudantes¹⁰⁶ das Escolas ALFA e BETA, que no nosso entendimento, além de ser o personagem central do contexto educativo, podem ser protagonistas no processo de democratização da gestão escolar e também da sociedade. Afinal, a escola, enquanto organização social educativa existe e funciona para atender os estudantes, sujeitos de direitos sociais.

Ao serem entrevistados sobre o que entendem sobre gestão democrática, os estudantes em sua maioria expressaram que a gestão democrática está relacionada com a participação da comunidade na rotina da escola, através do trabalho cooperativo. Vejamos alguns trechos das falas.

Que todos participem, alunos, diretores, professores (pausa), pessoas como os vigias, inspetores. [...] (E1, ESCOLA ALFA).

Para mim, é quando a escola representa os alunos, representa os professores, quando eles estão sempre presentes ali. [...]. Tipo assim, uma escola DE-MO-CRÁ-TI-CA. Ela tem um evento e a gente está lá, certo? (E2, ESCOLA ALFA).

¹⁰⁶ No segmento dos estudantes foram quatro (04) do sexo feminino e dois (02) do sexo masculino.

[...] Participativa. É uma gestão que várias pessoas podem participar, podem dar suas opiniões, podem expor suas opiniões né! Então, é disso que eu entendo. Aqui na escola a gestão é boa né? Tanto comunidade quanto os alunos, quanto funcionários, todos participam. Então é muito bom. Não tenho o que reclamar da gestão daqui... (E1, ESCOLA BETA).

A democrática? Eu acho que é quando a gestão participa mais do interesse dos alunos assim, faz mais projetos essas coisas assim. [...] ajuda os alunos, é, debate com os alunos, professores, funcionários. Participativa! Participa do interesse do aluno. Ela como é como posso dizer (pausa). Se interessa no aluno. Ela não deixa o aluno de lado. Ela participa com o aluno (E2, ESCOLA BETA).

Como se vê, foi verificado pouco conhecimento conceitual sobre a gestão democrática, embora na maioria deles, apesar da dificuldade de expressão, decorrente do desconhecimento sobre a temática, houve um esforço em dizer o que entendiam, elencando aspectos importantes, sobretudo a participação nessa prática de gestão escolar. Para os entrevistados, a gestão democrática é quando todos da escola participam, não só professores, mas deve ter a representação de todos os segmentos que trabalham e convivem na escola, no seu cotidiano diário. Conforme destacado nas falas, a gestão democrática implica na participação de todos na rotina da escola.

Outra compreensão presente, é que a gestão democrática está articulada à representação. A gestão democrática escolar deve estar representada por todos os sujeitos que a integram. Analisamos que esta compreensão apresenta sentido substantivo, pois sendo uma escola democrática e pública, ela tem que necessariamente e de forma coerente, caminhar com a comunidade e em sintonia com as suas demandas e interesses, representando os seus desejos e necessidades concretas. Conforme destaca Luck (2001, p. 15) “o entendimento do conceito de gestão democrática já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Nas falas, apesar do pouco conteúdo expressado, demonstrou-se que os estudantes entendem a lógica da gestão democrática, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de haver participação, o envolvimento coletivo da comunidade no cotidiano da escola, como elemento básico. Analisamos que na visão dessas respondentes, não há possibilidade de gestão democrática sem a participação dos que fazem a escola, do coletivo dos seus diversos atores. Esse entendimento está reforçado nos apontamentos de Hora (1998, p. 49) ao indicar que na gestão democrática há “[...] a possibilidade de uma ação administrativa

na perspectiva de construção coletiva que exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo”.

Outro dado evidenciado sobre a gestão democrática é quando a gestão está aberta ao diálogo, discute e reflete os seus projetos com os diversos segmentos escolares: alunos, professores, funcionários, etc. Igualmente ao que defende Paro (2001, p. 73), avaliamos que através desse formato de gestão é possível tornar o ambiente escolar mais democrático, participativo, pois enxerga “essa maior possibilidade de opinar, característica de um ambiente mais democrático, [...] levando os sujeitos envolvidos na educação escolar a uma postura mais participativa”.

Nas falas, outro ponto destacado, foi referente à atuação do gestor na escola. Na fala do estudante (E2) da escola ALFA deixou transparecer que o que caracteriza uma gestão democrática é a atuação do gestor, a ênfase dele nas questões da organização em interlocução com os demais setores da escola e não se limitando, em suas ações, de forma isolada e sem diálogo, o que para isso, deve haver espaços na escola para esta participação e discussão coletiva, a exemplo das Assembléias de estudantes, Conselho de Classe, Conselho escolar, as reuniões de Pais. Vejamos:

[...] tanto pelos diretores, porque se resolve com todo mundo. Não só com eles. Eles fazem reuniões com os pais, fazem assembleias com os alunos e aí, a gente discute o melhor para a escola. Contanto que tem Conselho Escolar, que é com professores, alunos, funcionários e os diretores. E o Conselho de Classe, também. (E2, ESCOLA ALFA).

Esse entendimento tem reforço nas palavras de Paro (2007), ao indicar que sendo na perspectiva democrática de administração escolar, necessita-se que haja a participação de todos, num esforço coordenado e coletivo, em oposição ao poder e autoridade concentrada em um só indivíduo, na figura do gestor escolar.

Funcionários (F)

Os funcionários administrativos das escolas públicas são as pessoas que trabalham no setor da secretaria, envolvidos com a parte administrativa, burocrática da escola. Eles estão envolvidos com o processo de matrículas de alunos, levantamento e registro de dados, a organização de arquivos, entre outras atividades que subsidiam a gestão escolar. Para investigar como o segmento dos funcionários compreende a gestão democrática,

entrevistamos duas (02) funcionárias, sendo uma da Escola ALFA e outra da Escola BETA.

Em suas falas, sinalizaram que nunca tinham estudado sobre gestão democrática. Vejamos a fala:

Bom. Eu nunca estudei em si, o conceito de gestão democrática. [...] é, (pausa). O que passa na minha cabeça, quando alguém fala neste termo, é justamente, é uma, uma gestão em que há um elo entre os vários setores administrativos, seja os professores, a parte de Especialistas e nós, também funcionários da administração, funcionários de apoio, e que não há aquela construção de poder, um em cima do outro, aquela pressão! Uma pressão psicológica de mandar, de ordenar, mas não, em que seja criado um ambiente de trabalho de respeito, e de, de assim, de um equilíbrio entre um cargo e outro, é claro que, conhecendo a hierarquia, com respeito à hierarquia mas, de fato, onde opiniões e o trabalho e a colaboração sejam enxergados e sejam vistos, como importantes para construir a escola. (F1, ESCOLA ALFA).

[...] eu não sei muito bem dizer o que é gestão democrática. Eu considero a gestão da nossa escola democrática. Eu vejo assim, que eles, a direção, se esforçam pra ser. Eu considero, eu gosto da gestão daqui. Eu acho que os funcionários, eles são ouvidos. É, (pausa) quando a gente tem algum problema, a gente tem abertura pra chegar pra o diretor e conversar. Ou chegar pra diretora do turno mesmo, e conversar e ter atenção e eles dizem: “olha, a gente vai. A gente vai tentar ver com que isso aconteça, mim espera. Espera alguns dias, que eu vou dar uma resposta. Eu vou ver com a Secretária, a secretária de Educação”. E aí, eu vejo, eu percebo uma real intenção, de que a gestão seja democrática mesmo, que escuta e tem diálogo (F1, ESCOLA BETA).

Nessas falas evidenciamos que, embora as entrevistadas não tivessem estudado sobre a gestão democrática, temos que, pelo fato delas vivenciarem no cotidiano escolar práticas democráticas, que envolvem o diálogo, o trabalho coletivo, expressam o entendimento da importância da participação no processo de gestão.

As falas também pontificaram que a gestão democrática é uma gestão que agrega os setores da escola, em que não há uma relação de poder autoritário, no qual um está acima do outro, exercendo uma pressão, inclusive psicológica, numa relação de mando, de ordem e autoridade. Na sua compreensão, trata-se de um ambiente de trabalho que é respeitoso, participativo, em que há um equilíbrio nas relações, com a participação de todos para construir a escola, que na visão de Abranches (2003, p. 30), seria uma gestão escolar que funciona “[...] a partir da vivência de experiências coletivas”.

Foi enfatizado também, que a equipe gestora sempre está realizando reuniões na escola, envolvendo toda comunidade e setores, permitindo a participação dos funcionários

e escutando suas opiniões e sugestões no processo de tomada de decisões, o que para ela caracteriza uma gestão na direção democrática, participativa. Vejamos uma fala interessante.

A nossa direção sempre faz reuniões, para aquilo que é decidido e é permitido que a gente dê sugestões, e a nossa opinião sempre é levada em consideração. Então, eu acho que isso já é parte de uma gestão democrática. Tem reunião com toda a comunidade da escola e por setores, também. Ele sempre nos reúne por setores e tem uma reunião geral (F1, ESCOLA ALFA).

O conteúdo dessa fala sobre gestão democrática está em acordo com o pensamento de Luck (2001, p. 16), para quem “a abordagem democrática, participativa na gestão escolar demanda maior participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os também na realização das múltiplas tarefas de gestão”.

Outra fala que merece destaque, temos:

Eu entendo que Gestão Democrática, faz com que todo pessoal de apoio, a partir do apoio que a gente diz, o pessoal de apoio é um pouco às vezes esquecido. Mas, aqui na escola a gente procura do porteiro até a merendeira, passando por todos os setores, ter um vínculo só e entender que todos são educadores, entendeu? Mesmo que não esteja em sala de aula, mas do porteiro a merendeira é um educador, porque está contribuindo, está dando apoio, está ajudando a gestão a manter os espaços organizados. Para mim, isso é ser democrático, então é a partir do momento que a gestão organiza a escola e dar esse apoio para todo mundo, dar essa abertura, que é uma abertura (F1, ESCOLA BETA).

Conforme a fala acima, vimos que, em geral, no conjunto dos que fazem a escola, o pessoal de apoio¹⁰⁷ é esquecido. Assim, na visão dessa funcionária entrevistada, com a gestão democrática faz com que todo pessoal da escola, incluindo o pessoal de apoio, as merendeiras, o porteiro, aqueles que estão fora de sala de aula, sejam considerados, construindo um vínculo coletivo de todos os setores com a escola, pois que, todos podem colaborar com a organização da escola. Para ela, toda esta iniciativa da gestão em estar aberta a apoiar todos os setores e agregar pessoas da escola, formando um elo entre a escola e a comunidade, compreende um processo de gestão democrático; “é ser democrático”.

¹⁰⁷ Nas escolas públicas incluem o quadro do pessoal de apoio: pessoas que trabalham na secretaria, na burocracia escolar, os auxiliares de serviços gerais, porteiros, monitores de informática, merendeiras, vigilantes, inspetores de alunos, etc.

Professores (P)

Para Lima (2013) a construção da escola democrática não pode ser pensável sem que haja a participação efetiva e ativa dos professores, que são aqueles que contribuem diretamente no processo de ensino e aprendizagem na escola. Nesse sentido, entrevistamos um grupo de seis professores¹⁰⁸ que atuam nas Escolas ALFA e BETA, para perceber como esse segmento escolar compreende a gestão democrática.

Assim, ao entrevistarmos os professores e professoras, sobre a proposta de gestão democrática, estes declararam:

Eu acho que a gestão democrática, ela está embasada no princípio do diálogo. Eu acho que não existe gestão democrática, se você não garantir, é (pausa) que todos os setores da escola sejam ouvidos, em todos os, em todos os processos de decisão no interior da escola e de elaboração de projetos. Eu acho que é o diálogo! É a democracia. Ela tá embasada em cima do diálogo [...] Quando você tem uma gestão democrática, é uma gestão construída, em que você pode cobrar, que você pode exigir, né, que você pode inclusive, fomentar outros mecanismos de democracia na escola, né (PP1, ESCOLA ALFA).

O que eu entendo por gestão democrática escolar é o fato da comunidade, os professores, os alunos opinarem, né! Dar sua sugestão. Sugerir alguma coisa relacionada à escola. Então, entendo que a escola senta e coletivamente, decide as coisas, né. Eu penso dessa maneira (PP2, ESCOLA ALFA).

Para mim, gestão democrática é quando há participação nas resoluções da escola e que todas as pessoas que fazem parte da escola, elas participam, indicando, se tiver algum problema, como solucionar esse problema, se for para melhorar alguma coisa da escola. Eles também dão sua opinião e a gente tenta construir essa melhora com todos: gestão, professor, alunos, todos os funcionários e os pais também (PP3, ESCOLA ALFA).

Nessas falas, verificamos que na visão da maioria os professores respondentes consideram que para a efetividade da democratização da gestão, implica, necessariamente, a participação da comunidade na gestão da escola, em que através do trabalho construído pelo coletivo, comunicativo e dialogado, oportuniza-se que se decida sobre as questões relacionadas à escola, focadas em um objetivo comum, coletivo. Esse entendimento está em consonância com Souza (2012, p. 77) ao defender que “o processo de construção da

¹⁰⁸ No segmento dos professores entrevistados, tivemos cinco (05) do sexo feminino e apenas um (01) do sexo masculino.

gestão democrática escolar não pode prescindir do envolvimento efetivo e contínuo dos segmentos da comunidade como um todo”.

Vejamos o que as outras falas indicaram:

[...] então (pausa). Eu entendo que essa gestão né, a gestão democrática, participativa é aquela que envolve os segmentos, onde eles procuram se entender né! [...] Traçar metas, que comunguem para objetivos comuns né e assim, que esses objetivos sejam alcançados [...] mas que ela continue num processo devolutivo, lembrando sempre, que tem que tá revendo os planejamentos, os PPPs [...] é nessa linha de tentar é, (pausa) de certa forma criar, um objetivo comum e que esse objetivo comum interaja esses segmentos e compartilhem desse sentimento de construir esse espaço participativo (PP1, ESCOLA BETA).

[...] o que eu entendo é (pausa). Gestão democrática na escola é construir coletivamente decisões para a escola, independente de, de que tipo de decisões seja. Decisões pra, pra andamento em sala de aula, da merenda, de tudo. São, são construções coletivas é isso. [...] e ter alguns instrumentos, alguns espaços pra gente colocar né as aspirações e desejos de, de, dos segmentos (PP3, ESCOLA BETA).

Fica evidente nas falas, a percepção de que a gestão democrática escolar está intimamente relacionada à participação para além da presença dos sujeitos na rotina da escola, pois ela implica uma participação direta e política das pessoas no contexto da organização escolar, nos processos de sua organização e de tomada de decisão, portanto conforme destaca Bordenave (1994, p. 22) uma participação no sentido de “[...] fazer parte, tomar parte ou ter parte”, que pode implicar na descentralização do trabalho e das decisões no interior da escola.

Outro entendimento presente nas falas dos professores indica também uma percepção da organização educativa escolar como espaço público e democrático, pois que ela constitui-se “[...] lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”, fundamental a prática e vivência da democracia participativa no espaço público escolar e melhoria da qualidade da escola, conforme análise de Veiga (2005, p. 14).

No conjunto das falas, chamou a nossa atenção o destaque dado à reflexão sobre a relação direta entre gestão democrática e o processo de eleição (direta) para gestor na escola. A gestão democrática não está caracterizada necessariamente pelo processo de eleição para gestor. Vejamos:

É, (pausa). Pra mim, o que caracteriza mais uma gestão democrática escolar não é nem o processo em si, de se eleger um diretor por eleições diretas. É muito importante que se tenham essas eleições diretas sim, mas a gente sabe que às vezes, mesmo tendo eleições diretas né, dentro de

uma escola não há uma gestão democrática né! [...] (PP2, ESCOLA BETA).

Embora enfatize que o mecanismo da eleição é importante, vimos que não se julga que esse processo vai garantir a governança democrática na escola, nem muito menos, a prática do gestor democrático. Essa percepção é reforçada nas palavras de Souza (2012, p. 77) ao indicar que “[...] o fato de alguém se eleger diretor de uma escola não garante a gestão democrática”, pois conforme refletimos em capítulo específico desse trabalho, para a efetivação da gestão escolar na direção democrática, há que garantir um conjunto de outras condições articuladas no âmbito da rotina escolar, para além da eleição direta.

Sobre gestão democrática a fala, segue:

[...] Então, eu acho que a gestão democrática vem da consciência de cada gestor, do posicionamento político dele em relação à vida, das experiências de vida dele, a forma como ele lida com a comunidade é que caracteriza uma gestão escolar democrática onde todos participam né, de todos os processos, de todos os trabalhos da escola desde, o porteiro ao professor, ao diretor, ao Especialista, a merendeira né, todos! Aos alunos, pais de alunos né, todos participarem é, das decisões dessa escola e essa escola inserida dentro de uma comunidade, participando também da vida dessa comunidade. A comunidade participa da escola e a escola participando da comunidade. [...] (PP2, ESCOLA BETA).

Embora também reconheça a importância da gestão democrática e a eleição direta para gestor, a fala deixa implícito um ponto que deve ser refletido, que é a postura do gestor. Entende-se que, sendo eleito pela comunidade e trabalhando na direção de uma gestão democrática, participativa deve adotar um posicionamento político coerente e consciente, articulado com os princípios democráticos, com uma prática dialógica e processos participativos na escola, consubstanciados na sua relação direta com a comunidade, permitindo-se ao trabalho coletivo e compartilhado “[...] pondo termo a uma prática centralizadora, que se caracteriza pela apresentação de propostas prontas”, no cotidiano da escola, “[...] tornando-a cada vez mais pública”, conforme declara Lima (2013, p. 55).

Conforme já dissemos, a gestão democrática compreende uma gestão que se comunica, imprime o diálogo com os que fazem a escola, em que todos podem participar e que, na sua individualidade, devem ser escutadas, respeitadas no seu jeito de pensar, na forma de trabalhar e emitir opinião, no processo de discussão e tomada de decisão, implicando na ingerência coletiva da escola.

Nesse sentido, estamos que ao elencar de forma precisa alguns elementos básicos que caracterizam a gestão democrática, outros aspectos merecem atenção, tal qual o respeito, a prática do diálogo e a escuta. Vejamos:

[...] Pra mim, o que caracteriza ((momento de gagueira)) mais a gestão democrática é o respeito pelo outro e, e, é interessante ter o respeito pela individualidade de cada um né: respeitar essa individualidade e o trabalho com um todo, escutar cada um né olhar as decisões de cada um e dali tomar uma decisão, respeitando a visão de cada um porque, uma gestão democrática não é só um colocar a forma como eu penso ..., olhar a forma como o outro pensa e daí a gente, através do diálogo, chegar em uma decisão em relação as coisas que precisam ser resolvidas tanto na escola, quanto na comunidade né (PP2, ESCOLA BETA).

Na fala acima, percebe-se também, que no funcionamento da escola democrática, as questões da escola não são impostas de cima pra baixo, mas de outra forma diferente, no coletivo escolar, a partir do diálogo, da conversa. Para o entrevistado, a escola democrática é aquela que pensa e trabalha coletivamente, o que para isso, exige-se que a equipe de gestores, seja flexível e que ao compreender todo esse processo de gestão, viabilizem-se mecanismos de participação e ação coletiva, que de acordo com as análises de Paro (2011, p. 15) tem a capacidade de,

[...] promover a partilha do poder entre os dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades.

Essa forma de governar e organizar o trabalho na escola pública, expressado nas falas, sinaliza que, apesar de ainda muitos sistemas de ensino e escolas públicas adotarem o modelo de administração autoritário, burocratizado e hierárquico, com estruturas pesadas e fechadas que impedem à participação (individual e comunitária), há escolas que trabalham no processo de construção da gestão democrática, em que se valorizam os sujeitos escolares, a partir do diálogo, da participação e inserção do coletivo escolar, na resolução das questões cotidianas da escola. Julgamos que todo esse movimento de gestão vai facilitar o processo de aprendizado e vivência da prática democrática no cotidiano da escola.

Importante dizer aqui, que no conjunto dos professores entrevistados, dois declararam que não tem muito conhecimento teórico, conceitual sobre a gestão democrática, conforme evidenciado nos depoimentos abaixo:

Olhe. Eu teoricamente, eu nunca li muito a respeito... (PP1, ESCOLA BETA).

[...] assim. Eu não tive muito contato com isso. Acho importante dizer que não tive muito contato teoricamente na Universidade sobre esse assunto né! Não foi um assunto que foi explorado na licenciatura. Foi um assunto que eu tive contato somente no cursinho para concurso para professor. [...] (PP3, ESCOLA BETA).

Entretanto, embora declararem ter pouco conhecimento teórico, verificamos que esse segmento consegue expressar em suas falas noções básicas sobre a gestão democrática. Essa situação indica, conforme já sinalizado, para a necessidade de se investir mais nos cursos de Licenciatura, bem como, fortalecer a discussão e o debate nos cursos de Formação continuada sobre gestão e participação, promovida pela SEDEC/PMJP. Afinal, temos que “[...] a prática democrática passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os que fazem a escola, no sentido de que compreendam a complexidade do trabalho escolar e percebam a importância de contribuição individual e assumam coletivamente, a organização do trabalho escolar”, conforme indica Aguiar (2012, p. 89).

Especialistas em Educação (EE)

A equipe de Especialistas em Educação integra o que chamamos de núcleo motor, ativo, da gestão escolar. Trata-se da equipe de profissionais - Supervisores, Psicólogos, Orientador Educacional e Assistente Social - que junto com a equipe gestora, colocam-se como atores importantes no processo de gestão da escola como um todo, especialmente, na condução das questões que dizem respeito ao projeto político- pedagógico escolar.

Ao serem entrevistadas¹⁰⁹ sobre o que entendem por gestão democrática, as Especialistas das Escolas pesquisadas, se posicionaram:

Gestão democrática significa uma gestão, primeiro, participativa. Uma gestão onde as pessoas, é (pausa), participam no sentido de dar sugestão, concretizar. Quer dizer, é o sugerir, participar na concretização [...]. Gestão democrática implica naquela ideia de seguir junto, construir junto, dividir, é (pausa) decidir o que vai fazer junto e dividir esse fazer, também junto. Eu acho que é mais ou menos por aí (EE1, ESCOLA ALFA).

Ainda para a (EE1) da Escola ALFA,

¹⁰⁹ Entrevistamos seis (06) Especialistas em Educação, sendo todas do sexo feminino.

[...] que uma escola democrática é uma escola que a gente se sente participando. É um sentimento de pertence; eu pertença a isso, isso me pertence. [...] Eu tenho a haver com isso. Olhe, uma escola democrática é uma escola que escuta. Portanto, é uma escola emocional. É uma escola humana (EE1, ESCOLA ALFA).

Eu diria que a gestão democrática, eu acho que é um conceito novo, ainda né, assim como a democracia. [...] Então eu acho assim, que é um processo novo [...]. Então, para mim, no âmbito do espaço escolar, é cada um dentro da sua função, não é? Fazer uma ação pedagógica coletiva, construindo coletivamente (EE2, ESCOLA ALFA).

Eu entendo, que uma gestão democrática deve compartilhar o trabalho da escola com todos os segmentos da escola: professores, funcionários, especialistas, alunos e a família destes, alargando os espaços de participação efetiva de todos. Uma gestão democrática deve decidir as questões que envolvem o cotidiano escolar coletivamente, promovendo um ambiente favorável à participação de todos (EE3, ESCOLA ALFA).

Em suas falas acima, as Especialistas deixaram explícito que a gestão democrática se trata de um estilo de governança escolar caracterizada pela participação dos que estão na escola, portanto, uma gestão participativa. Nessas condições, entendemos que a gestão democrática é uma construção que se faz no coletivo, configurando-se como “[...] um processo participativo e democrático”, conforme analisa Sá (2011, p. 64).

Nas impressões da maioria das entrevistadas, a gestão democrática escolar é aquela erguida pelos que integram a escola, portanto, quando todas as pessoas da escola podem participar do seu processo de gestão, com sugestões, compartilhamento de poder de fala e ação decisória, a partir do diálogo e da escuta, em que “a tomada de decisão se estabelece de forma coletiva”, com autonomia e de forma descentralizada, conforme reforça Cury (2001, p. 30).

Essa percepção reforça o nosso entendimento de que a gestão escolar constitui um construto social e que para funcionar na direção democrática, não pode caminhar sozinha, mas a partir do trabalho construído no coletivo, de forma compartilhada e práticas participativas. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 134) vem ratificar, ao dizer que a proposta de gestão democrática implica “[...] um reforço ao trabalho coletivo e a necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola”.

Nas falas dessas Especialistas, também se verifica o valor que tem o papel da comunidade e sua participação na democratização da gestão. Afinal, a escola deve funcionar tomando como referência a relação intrínseca e direta com a comunidade, em

que todos são convocados a participar dos seus processos educativos, tomando por base a visão de conjunto e interesses coletivos, tornando-se protagonistas da gestão na escola. Em acordo com a declaração de Hora (1994, p. 120), defendemos que "na medida em que a escola inclui a comunidade em seu processo de gestão, torna-se um centro ativo dessa".

Ainda sobre a gestão democrática, as respondentes, também se posicionaram. Vejamos alguns fragmentos de suas falas:

Pra mim, a gestão democrática ainda é uma utopia, no sentido de que a gente ainda vem buscando alcançá-la, porque a gestão democrática, ela envolve muitos mecanismos dentro da escola, muitas ações e aí, enquanto escola municipal de João Pessoa a gente vem tentando né, é (pausa) se aproximar ao máximo desse conceito, dessa concepção da gestão democrática escolar, que passa pela autonomia da escola., que passa pelas deliberações da comunidade [...] (EE1, ESCOLA BETA).

Um diálogo entre a gestão e a comunidade né, a equipe de profissionais de uma forma geral. Não vem apenas imposições de cima pra baixo, mas haver sempre esses encontros dialógicos de participação, saber ouvir a opinião de cada um, para assim, tomar as decisões (EE2, ESCOLA BETA).

Para mim, uma gestão democrática é uma gestão que caberia a fala de todos os sujeitos que estão na escola. Não só a fala, mas o poder de decisão. [...]. E aí, quando eu falo em sujeitos que estão na escola, é desde o diretor ou a diretora, os professores, os técnicos ou especialistas como a gente chama aqui na rede municipal de João Pessoa, que são os psicólogos, Assistentes sociais e pedagogos, ao pessoal de secretaria administrativa; as pessoas que trabalham como auxiliar de serviço prestado na escola. Os alunos [...] (EE3, ESCOLA BETA).

No conjunto das falas, avaliamos que as Especialistas desenvolveram falas substantivas sobre a gestão democrática. De acordo com as entrevistadas, a gestão democrática configura-se um estilo de governança escolar que se dá a partir do diálogo e a participação, envolvendo todas as pessoas em favor de um propósito coletivo. Trata-se de um processo participativo, dinâmico, em que a gestão se dá sem imposição e dominação, portanto, através de ações democráticas, na convivência coletiva.

Em suas falas, as respondentes apresentaram elementos importantes sobre a gestão democrática, ressaltando, sobretudo, a participação, especialmente a participação da comunidade, como um requisito importante que caracteriza e auxilia neste tipo de governança na escola pública. Assim, declararam as Especialistas em Educação:

[...] eu diria que a participação. A participação, eu diria que é o grande eixo e dentro da participação vem as articulações.[...] Então, nesse sentido, eu diria que a participação, a participação articulada. E nessa articulação, a gente tem que ouvir todos. [...] (EE2, ESCOLA ALFA).

É haver uma maior participação né! [...] (EE2, ESCOLA BETA).

[...] Você pensar outro aspecto da gestão democrática seria a participação. Então a participação nas condições que as pessoas podem participar e sendo valorizadas nas formas como elas podem participar (EE3, ESCOLA BETA).

Um aspecto que chamou atenção está na reflexão sobre a relação entre gestão democrática e o processo de eleição direta para gestor escolar. Para uma das entrevistadas:

[...] o fato da gente eleger as nossas gestões escolares isso já se evidencia um instrumento de gestão democrática. Agora, isso não é suficiente, [...] às vezes as pessoas são eleitas sim, e as gestões que são de fato democráticas e outras que não são, apesar de serem eleitas elas não têm uma prática bem democrática (EE3, Escola ALFA).

Sabemos que um dos instrumentos para a vivência da gestão democrática no espaço público escolar é a eleição direta para gestor, entretanto, isso não quer dizer, que na realidade escolar, esse processo se configure como expressão da prática da gestão democrática na escola, apresentando muitas vezes, elemento de contradição, pois que o procedimento da eleição direta para gestor não garante a prática da democracia escolar, conforme já dito neste texto. Esta constatação é confirmada por Souza (2012, p. 86) ao indicar que “[...] a realidade tem se mostrado inversa a essa forma de pensar. Na maioria dos casos, as características dos chefes monocráticos perduram até hoje em alguns diretores, apesar dos processos eleitorais”, efetivados de forma direta e democrática no interior das escolas públicas.

Estudos recentes indicam que mesmo com essa modalidade de escolha de gestor escolar, em muitos casos não se consegue romper com as práticas de favorecimento pessoal, autoritarismo e controle na escola por parte do diretor. Diante dessa contradição, igualmente como Marques (2007, p. 222) defendemos que “[...] a democratização da gestão não se limita à eleição, mas passa fundamentalmente, pela construção de relações democráticas no espaço escolar”. Entretanto, não devemos renegar o processo de eleição, pois que, garantido e legitimado em Lei, poderá se constituir um instrumento de gestão democrática, com potencial a institucionalização da democracia participativa no espaço público escolar.

Ainda sobre gestão democrática, as falas indicaram sobre a importância da fala, da escuta, do diálogo no espaço interno da escola, envolvendo a gestão¹¹⁰ e as demais pessoas da escola, dentro de uma perspectiva de organização escolar democratizada, participativa. Igualmente como as respondentes, defendemos que se deve valorizar e viabilizar a oportunidade da fala e o exercício da escuta no interior escolar, bem como, garantir o direito de opinião e poder de decisão as pessoas da escola, de forma indistintamente, num ambiente de liberdade, diálogo e convivência democrática. Como indica Hora (1994, p. 51) é necessário que a gestão democrática “[...] no âmbito da escola, especificamente, seja provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os que pertencem à comunidade escolar – diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade em geral”.

Trata-se de uma gestão participativa, compartilhada com as pessoas da escola. Sobre a participação da comunidade, avaliamos como essencial no processo de gestão democrática, afinal conforme bem destacado na fala de uma Especialista (EE3) da Escola BETA “[...] Principalmente a participação da comunidade escolar, porque a escola, principalmente, é da comunidade. [...] então a comunidade precisava tomar conta da escola, dizer pra que essa escola serve [...]”. Hora (1994, p. 59) reflete que na direção de uma gestão democrática verifica-se que “a necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a que serve é fundamental”, assim como, entender que as ações e processos pensados e desenvolvidos pela escola devem estar em consonância com as demandas específicas da comunidade atendida, fundada numa lógica administrativa mais participativa, humanista e inclusiva.

Nesses termos, entende-se que a gestão na escola deverá está organizada a partir de estrutura administrativa e relações horizontais, abertas e flexíveis, em que as questões da escola sejam apresentadas, discutidas e deliberadas de forma transparente e pelo coletivo, em que se agregam os sujeitos da escola, valorizando o seu saber e a sua cultura. Portanto, uma governança que não coaduna com uma estrutura hierárquica, verticalizada, onde as relações interpessoais e de poder funcionam com base na autoridade, no controle e comando, com imposição de ideias e projetos educativos, apresentados de cima para baixo, desconsiderando as peculiaridades e prioridades concretas da escola.

¹¹⁰ Durante o processo de entrevistas, nas Escolas ALFA e BETA, algumas respondentes ao destacar a gestão, estava referindo-se a equipe gestora da escola, composta pelos gestores.

Desta forma, assim como se posicionaram as Especialistas da Escola ALFA e da Escola BETA, para quem a gestão democrática é um processo novo e ainda pouco compreendido por pessoas que integram a escola pública, é objetivo deste estudo, apresentar a percepção dos gestores das escolas pesquisadas.

Gestores (G)

Os gestores são as pessoas que integram a comunidade escolar e estão na liderança do processo de organização do trabalho na escola, na sua totalidade. No cotidiano dinâmico da escola pública, são essas pessoas que lideram o trabalho educativo e coordenam o esforço humano coletivo no chão da escola, na perspectiva do seu funcionamento na direção democrática, participativa.

No conjunto dos Gestores (G)¹¹¹ das Escolas “ALFA” e “BETA”, ao serem entrevistados sobre a gestão democrática, eles assim, falaram:

Gestão, na verdade, é toda escola. Toda escola deve ter este entendimento, esse princípio democrático, para que realmente a gente possa desenvolver as atividades de forma coletiva (pausa) e que a escola, realmente assuma, justamente, esse papel coletivo. Isso é importantíssimo! [...] A participação de todos, inclusive tanto da comunidade dentro da escola como da comunidade local, a gente não pode falar de gestão democrática (pausa), sem ter esse entendimento; a participação (G1, ESCOLA ALFA).

Gestão democrática é quando há a participação não só de alunos, mas de pais de alunos de todos os funcionários, do auxiliar de serviço, do vigilante ao gestor [...]. É quando participam, porque eu considero todos eles não como auxiliar de serviço, como vigilante e sim, como educadores como um tem sua grande contribuição no processo (G1, ESCOLA BETA).

No espaço da escola, a gestão democrática é onde todos, incluindo a parte docente, fazem parte do projeto da escola, do PPP, certo? Então, é (pausa) aqui, na escola, a gente tem esta sintonia, todos sempre vão para a mesma ação, justamente, focados na mesma ação. Isso é, nos eventos, nos planejamentos. Então, todos têm a sua participação. Não é só a gestão que define, a gente vai pra todos: professores, especialistas, funcionários, certo? E aí, eu acho que a gente tá entrando numa gestão democrática, participativa (G2, ESCOLA ALFA).

Bom, (pausa). Na verdade, o que eu entendo, é assim (pausa). Quando você chega numa escola, né, que você vê, que tá todo mundo ali, cada um nos seus pontos, fazendo as suas atividades, com liberdade, aí você

¹¹¹ Foram entrevistados (06) gestores, sendo um do sexo masculino e (05) gestoras do sexo feminino.

percebe logo, que ali tem uma democracia. [...]. É, (pausa) quando cada um faz a sua parte, sem, sem o diretor tá fazendo pressão, entendeu? Eu acho que a democracia é isso, é as pessoas trabalharem livres. [...] com um objetivo comum, sem, sem é, sem tá centralizando, entendeu? [...]. Porque, a gente reúne as pessoas, procura ver as necessidades, os pontos mais fracos da escola, pra gente, todo mundo trabalhar junto, né! E dali, é (pausa), resolver o problema que tá dentro daquela escola, de forma coletiva (G3, ESCOLA ALFA).

[...] falar de gestão democrática pra mim, é falar sobre a possibilidade da construção de uma escola pública... né... que se constrói com base em que? Que se constrói na base de um diálogo. Que se constrói no reconhecimento... na importância de todos os sujeitos que compõem essa escola, pra construção dessa escola... né. É pensar em uma escola em que você não tem chefe, em que você não tem alguém que tá como gestor [...] que de forma personalista, individual decide os rumos da escola e pensa o projeto de escola que deseja [...]. Quando eu penso em gestão democrática, eu penso na posição de um gestor, de uma gestora que está lá representando sonhos... demandas... desejos... intenções de um grupo... de uma coletividade né? (G2, ESCOLA BETA).

A gestão democrática para mim é aquela em que todos têm vez e voto e trabalha em prol de uma atividade comum do sucesso igual para todos. Desde aluno, professor, gestores, especialistas, toda a comunidade escolar. [...]. A gestão democrática seria aquela que tudo que for acontecer na escola, os gestores levem ao conhecimento de todos. [...] (G3, ESCOLA BETA).

Nas falas desses entrevistados, constatamos que todos têm uma compreensão conceitual, embora sucinta, sobre a gestão democrática, ao indicar conhecimentos básicos sobre a referida abordagem de gestão. Entretanto, percebemos que nenhum deles, em suas falas, ressaltou a gestão democrática como formato de gestão inovadora, que se coloca enquanto prática política, contrapondo-se ao modelo de administração burocrático e ao modelo gerencial, cujas características e práticas contrariam as especificidades da gestão pública escolar e da educação.

Em suas falas, não houve referência aos documentos legais, a exemplo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o atual Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME/JP), que amparam e legitimam a gestão democrática como princípio básico da política educacional brasileira, “[...] assegurando, portanto, a participação dos diversos segmentos da escola na organização escolar” (BOTLER, 2011, p, 193).

Essa situação nos aponta um aspecto de reflexão importante, pois em si tratando de gestores (as), avaliamos que, para além do conhecimento teórico sobre as suas

competências e habilidades para conduzir a gestão da escola pública na direção democrática, estes devem estar munido e atualizado sobre a legislação educacional, para subsidiar a sua intervenção política na escola, embora tendo o cuidado de não se prender às leis, a normatização burocrática em detrimento da atenção e ação, junto às demandas da comunidade que atende. Também consideramos necessário, que esses gestores saibam distinguir as características dos diversos modelos de gestão que se diferenciam da proposta de gestão democrática, como forma de romper com as práticas de administração capitalista empresarial, conforme anuncia Sá (2011, p. 94), pois que:

[...] o entendimento da concepção da administração voltada aos interesses do capital e a concepção de administração voltada ao fortalecimento de um processo de gestão democrática torna-se premente no sentido de romper com práticas da administração empresarial capitalista.

Ainda assim, as falas desses sujeitos chamaram a nossa atenção, ao revelarem o entendimento e importância dada a elementos que caracterizam e são imprescindíveis ao processo de gestão democrática escolar. Os entrevistados, na sua totalidade ressaltaram sobretudo a participação, que de acordo com as análises de Bordignon e Gracindo (2001, 171), “[...] é condição para a gestão democrática”.

Nas falas dos gestores, apreendemos a importância dada, o reconhecimento à participação da comunidade, dos diversos segmentos que integram o cotidiano da escola pública, como forma de desenvolver o processo de construção da escola democrática. Afinal, conforme destaca Marques (2001, p. 218), “a gestão democrática é uma gestão de autoridade compartilhada”, em que sugere a participação de todos que compõe o cotidiano educativo escolar. Em sintonia com o raciocínio dos respondentes, também se posiciona Lima (2013, p. 38 - 39), para quem,

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros autores [...]. Implicará um processo de progressiva abertura e inserção comunitárias, de apropriação criativa da escola pela comunidade [...].

Concordamos com os entrevistados ao ressaltarem a participação das pessoas da escola na gestão, pois sendo na perspectiva democrática de gestão, temos que é o conjunto dos segmentos da escola, que conhece a realidade interna da organização escolar, e portanto, apresenta potencial e condições para protagonizar a governança democrática, como um espaço do coletivo. Para isso, avaliamos que as pessoas da escola devem ter direito e oportunidade às informações sobre o que acontece no cotidiano escolar, bem

como, ter garantido o direito de ter vez, voz e ação na sua dinâmica interna, com liberdade de expressão e sem controle e centralização das suas ações. Afinal, conforme destaca Andrade (2011, p. 301) a gestão democrática compreende “[...] um processo em permanente construção [...]. Processo este, que deve ser constantemente (re) alimentado nas ações interventivas dos seus atores [...]”.

Além da participação da comunidade escolar, os gestores também sinalizaram sobre a necessidade do trabalho coletivo e responsável, a importância do diálogo na escola, com liberdade para falar e agir, bem como, o compartilhamento do poder e da autoridade do gestor, como elementos característicos e necessários à governança democrática e participativa. Conforme analisa Abranches (2003, p. 81), “[...] no processo participativo todos têm sua palavra a dizer diante das orientações de ações pedagógicas e administrativas da Escola”.

Igualmente aos gestores entrevistados, admitimos que todos estes aspectos colaboram no processo de construção da escola pública e democratização da sua gestão, embora julgamos que seja igualmente necessário, que a escola possa trabalhar com autonomia, em condições mínimas de funcionamento, bem como, que o gestor, “[...] considerado líder do processo de gestão democrática, tenha competências que o ajudem a conduzir o processo junto com a comunidade escolar”, conforme alerta Ana Lúcia Santos (2011, p. 49).

Nessa direção, infere-se que o responsável único pela escola e organização do trabalho educativo, deixa de ser o diretor/gestor, pois todos passam a ser os responsáveis pelo processo de gestão escolar, na direção democrática. Nesse processo, analisamos que todos da escola devem ser valorizados “[...] como sujeitos ativos, no processo de organização e gestão da escola”, conforme destaca Ana Lúcia Santos (2011, p. 40), portanto, que devem ser consultados e ouvidos de forma sensível e respeitosa, para intervirem conjuntamente na definição dos rumos da escola.

No conjunto das falas dos gestores, verificou-se também, que para um único respondente, a gestão democrática constitui um processo, dando a entender que a gestão não é uma coisa acabada e estática e que não acontece de forma mecânica sem reflexão e conflito, constituindo-se um processo em construção permanente. Assim, o gestor se posicionou:

Na verdade, gestão democrática é um processo, que na verdade, nós estamos em processo de construção. Cada vez mais, acredito, que a

escola só pode avançar, só pode melhorar quando realmente tiver uma gestão totalmente democrática (G1, ESCOLA ALFA).

O referido gestor demonstrou ter o entendimento de que, sendo um processo, a gestão da escola pode ser construída, reconstruída e transformada a cada dia, de forma gradual e processual, a partir da participação e atuação dos que fazem a escola, no trabalho do coletivo. Esse entendimento da gestão democrática enquanto processo, está em consonância com o pensamento de Aguiar (2012, p. 89), para quem “a gestão democrática não se cria de imediato. Implica um processo de aprendizagem de equipe em condições institucionais mínimas”.

Temos que nas falas dos gestores entrevistados, não houve referência à autonomia, aqui considerado outro elemento indispensável à efetividade da gestão democrática. Apesar de reconhecermos e os estudos apontarem de forma unânime, que a autonomia escolar ainda é relativa, pois que a escola pública funciona atrelada às normas do Sistema de ensino, na dependência direta em relação às políticas educacionais que lhe dão as direções e trabalhar sem recursos (materiais e financeiros) próprios, concordamos com Ana Lúcia Santos (2011, p. 48), ao indicar sobre a importância de se investir nas condições que favoreçam a autonomia escolar, pois assim, a escola poderá “[...] traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, unidos no sentimento de corresponsabilidade pelo êxito da instituição”.

Outro aspecto que alertou para nossa análise foi o fato da maioria dos gestores respondentes, apesar de reconhecer e valorizar a participação dos sujeitos escolares, o papel da comunidade no processo de gestão democrática, de forma contraditória, em suas falas, eles não se remetem aos mecanismos democratizantes, como espaços importantes de participação política e decisão coletiva, que sustentam a prática e vivência da gestão democrática, da democracia na escola pública.

No conjunto dos entrevistados, apenas dois gestores fizeram referência a eleição direta para gestor, ao Conselho Escolar (CE), ao Projeto político-pedagógico (PPP) e ao Planejamento pedagógico (PP), que a nosso ver, entre outros espaços existentes na escola, constituem mecanismos participativos concretos, com potencial pedagógico e político importante, na direção da democratização da gestão, do aprendizado da democracia participativa no espaço público escolar, conforme asseveram Paro (2008) e Libâneo (2001). Sobre esses espaços participativos, assim pontificaram outros gestores:

No espaço da escola, a gestão democrática é onde todos, incluindo a parte docente faz parte, participa do projeto da escola, do PPP, certo? [...] nos eventos, nos planejamentos (G2, ESCOLA ALFA).

Veja bem, a eleição direta por si, ela não vai garantir que a gestão seja efetivamente democrática, por que para que a gestão seja efetivamente democrática a gente tem vários né (pausa). Então a gente precisa de um Conselho escolar que efetivamente seja representativo, que ele tenha lá na sua composição todos os sujeitos que fazem a escola, que todos tenham lá a sua composição. Todos os sujeitos que fazem a escola. Que todos têm direito a voz. Em que as decisões sejam tomadas de forma pactuada né, de forma consensual e a gente precisa da eleição direta e a gente precisa. Eu acho que é importante. A gente tem conselho, tem eleição e tem o PPP. Acho que se sustenta nisso (G2, ESCOLA BETA).

No contexto da escola pública, reforçamos que sendo na perspectiva de governança democrática, há de se garantir a participação política como princípio básico, bem como, os mecanismos de ações e participação coletivas, com o mínimo de condições e autonomia, viabilizando a inserção dos sujeitos na gestão e a vivência democrática na vida da escola, conforme assevera Maria Abadia Silva (2004).

Conforme já declarado nesse texto, acreditamos que através dos mecanismos de participação, temos a oportunidade da unidade pública escolar desenvolver seu trabalho com certa autonomia financeira, pedagógica e administrativa, necessário ao processo de construção de uma gestão democrática, participativa na escola. Afinal, conforme destaca Souza (2012, p. 77) para a “[...] construção da democracia institucional escolar necessita do acompanhamento e da participação da comunidade nas ações sistemáticas implementadas na escola”.

No tópico que segue, estaremos a partir dos sujeitos entrevistados nas Escolas ALFA e BETA, realizando análise sobre os mecanismos de participação e deliberação coletiva existentes nessas unidades educativas, como estratégias de inserção comunitária e condição importante a prática e vivência da democracia participativa, no âmbito da gestão escolar.

5.2 Falas dos sujeitos sobre os mecanismos de participação

Pais (P)

No conjunto dos pais entrevistados nas Escolas ALFA e BETA, buscamos através de suas falas, apreender os mecanismos de participação institucionalizados na escola, a sua composição, funcionamento e contribuição na prática da gestão democrática.

Os pais entrevistados, em suas falas ressaltaram alguns mecanismos de participação, ao indicar o CE, a reunião de pais e o processo de eleição para gestor. Sobre o Projeto político-pedagógico (PPP) e o planejamento, não houve comentário, o que sinaliza o desconhecimento e nenhuma participação deles nesses espaços.

De acordo com as falas dos pais entrevistados, é no espaço do **Conselho Escolar (CE)** em que as pessoas da escola, incluindo os pais, conversam, debatem e decidem através do voto e de forma conjunta, sobre coisas relacionadas à escola. Ainda na visão desses sujeitos, é nesse espaço que os participantes ficam por dentro do que acontece na escola e votam, decidindo juntos. Nesse sentido, consideram que o CE é um espaço público e importante para colaborar com a melhoria da escola e o ensino ofertado aos estudantes.

Vejamos a fala da entrevistada da Escola ALFA.

Eu faço parte do Conselho Deliberativo, da turma da manhã.. [...] a importância pra mim, é a seguinte.: que tudo que decidir a gente tá ali por dentro do que tá acontecendo e que vai fazer, a gente tá sempre ali, sabendo e participando e da melhoria da escola. A decidir. Tem a votação. A gente vota para melhorar a escola. O professor, direção, alunos, mães e também o pessoal que trabalha, os funcionários. Muito importante. [...] Eles vão decidir o que é bom pra escola, por que uma cabeça só funcionando nem sempre dá certo e quando há muitos, cada um ajuda um pouco a decidir o que vai fazer, o mais importante, as prioridades (P1, ESCOLA ALFA).

Na fala desta entrevistada, a participação do CE é importante, pois que ele pode ajudar ao gestor no processo de decisão e definição das prioridades a serem solucionadas na escola. Neste sentido, temos que ele apresenta-se como espaço propício para a descentralização do processo de tomada de decisão no âmbito da escola. Nesse espaço, verifica-se a possibilidade do compartilhamento de ideias e tomada de decisão no contexto da escola, em que vários segmentos representados podem e devem participar efetivamente, de forma livre e espontânea, em conjunto com o gestor escolar. Portanto, um mecanismo de representação escolar e participação coletiva. Nessa direção, conforme pontifica Paro (2001, p. 83) “[...] supõe-se que, o conselho detenha maior legitimidade e força política, posto que representa todos os setores da escola”, no processo de condução da gestão, da organização escolar democrática.

Ainda sobre o CE, em suas falas, as entrevistadas descreveram que na tentativa de estimular e garantir a participação da comunidade nas suas reuniões, os gestores da escola se empenham em negociar o horário e dia mais conveniente, bem como, fazem o convite

por telefone aos pais, representantes do CE, para que eles possam participar e contribuir no processo decisório escolar. Temos que a escola faz uma articulação com a comunidade, com os seus integrantes, através do CE, incluindo a articulação com os pais. Assim como explica Marques (2007, p. 190) temos que “na medida em que o Conselho é formado por representantes dos diferentes segmentos, ele aproxima a escola da comunidade e, especialmente, da família”.

Assim, sobre o CE e a participação dos pais, as entrevistadas declararam:

[...] quando tem reunião eles sempre ligam pra gente, que tem um Presidente que liga e a gente vem pra reunião e decide as prioridades da escola. O que a gente tem como prioridade, a gente tem votação. A gente vota a prioridade, porque ali a gente tá o que? tá ajudando. É a ajudar a escola como diz, a melhorar pros nossos filhos, nossos amigos né, que estudam aqui e eu acho maravilhoso, porque a gente sabe o que tá acontecendo e o que tem de melhor pra fazer dentro da escola. A gente tá votando para uma boa educação. Participando né. Tá vendo o que tá acontecendo. Reúne mesmo, uma reunião normal, conversa, debate, escolhe a prioridade que tem que fazer. Muito, muito importante [...] (P1, ESCOLA ALFA).

[...] de acordo com as nossas, assim, as nossas conveniências. Tipo assim, eu posso a tarde todos podem, então vamos ser, a tarde. Se todos a noite, só dois ou três podem a noite, então vamos fazer a noite. Então assim, ligam tal dia, tal hora, “vai ter reunião, você pode?” Pode, então geralmente a gente se reúne mais a noite ou de dia (P1, ESCOLA BETA).

Sobre as reuniões do CE, as entrevistadas revelaram que os participantes são informados sobre o que acontece no cotidiano escolar, em que os representantes dos segmentos conversam, debatem, votam e decidem de forma coletiva e pactuada as prioridades a serem resolvidas, conforme relata a entrevistada da Escola BETA (P1) “[...] era informado... tudo passado. Eu principalmente que representava os pais, anotava tudinho”.

Entendemos que a postura das duas escolas se mostra adequada e coerente, no sentido de motivar e estimular a participação dos sujeitos escolares na sua dinâmica cotidiana, para colaborar no processo de democratização da gestão escolar, no exercício da prática democrática, participativa. Afinal, conforme pontifica Werle (2003, p. 20), “[...] a criação de estruturas participativas nas escolas e nos sistemas de ensino constituem o primeiro passo para a participação”, bem como “[...] o aprimoramento da gestão democrática da escola” (p. 43).

Nessas reuniões do CE são vários os assuntos que podem ser abordados e discutidos com o coletivo da escola. Assim, sobre a amplitude dos temas abordados e

deliberados nas reuniões do CE nas Escolas ALFA e BETA, as entrevistadas informaram, que se discute sobre as festas da escola; o uso dos recursos financeiros; problemas com a estrutura física escolar; a questão do transporte dos alunos; as dificuldades da escola, etc. Temos que são abordadas questões que transitam do administrativo ao pedagógico da escola. Assim, as entrevistadas pontuaram em suas falas:

Eu vejo que discute muita coisa na reunião do conselho: as festas, os dinheiros da escola, o que vai comprar pra escola. Falou do ginásio. É isso, né (P1, ESCOLA ALFA).

[...] as questões eram (pausa) uma foi a cobertura da escola ... porque quando chovia alagava tudo. As crianças não podiam ter aula justamente as pequenas né, porque aqui tem o pré um né. É até os adultos à noite. Então assim. Outra coisa era a caixa d'água. Outra coisa, o aumento da escola, a reforma total da escola, a quadra ... assim. O que a diretora corria atrás e não tinha êxito... outro problema da escola, então era assim, que se conversava muito, porque reclamavam, que o ônibus vinha lotado, então vamos correr atrás. Vamos conversar. Então assim, muitas vezes, eu vinha como representante e falava com a diretora. As dificuldades da escola a gente tratava nesse conselho, nessas reuniões [...] (P1, ESCOLA BETA).

Essas falas deixam transparecer a diversidade de assuntos que são abertos à discussão e partilhados com a comunidade, o que de certa forma, revela uma postura descentralizadora, democrática da equipe gestora, ao compartilhar os problemas da escola e encaminhar o processo de discussão e deliberação, no espaço do Conselho. Nesses termos, ele compreende uma ferramenta de apoio aos gestores da escola, constituindo-se, assim, “[...] como um espaço do público”, conforme indica Werle (2003, p. 100). Nos Livros Atas das escolas pesquisadas confirmam a diversidade de pautas discutidas e deliberadas pelo CE, confirmando as falas das entrevistadas.

Além das reuniões do CE, as entrevistadas também comentaram sobre as reuniões de Pais, como espaço de participação da comunidade escolar, especificamente a participação dos pais e responsáveis pelos estudantes da escola. Sobre essas reuniões, vejamos as falas das entrevistadas sobre a periodicidade e assuntos abordados nessas reuniões:

[...] a reunião de pais? Depende, tipo, tem o menino que estuda de manhã, então é de manhã e sempre quando fecha o bimestre, que fazem uma reunião com os professores e chama os pais, para mostrar o boletim, né, pra dizer como o filho está na escola. É muito importante! A gente sempre discute o que é melhor para nossos filhos, tipo. Se a criança está com uma dificuldade, a gente procura um jeito pra que ela se desenvolva. Ajuda os professores no que pode, a gente que é pai, ajuda no que pode (P1, ESCOLA ALFA).

Bom. Essas reuniões dos pais é pra justamente pra mostrar as dificuldades dos filhos, o comportamento, trocar boletins (entregar). É falar justamente daquilo que o aluno necessitava tanto em casa como na escola (P1, ESCOLA BETA).

A partir dessas falas, verificamos que nos espaços das duas referidas escolas, há uma preocupação por parte da gestão escolar em envolver os pais, não só nas questões deliberativas da escola, como acontece nas reuniões do CE, mas também, envolvê-los nas discussões pedagógicas, que envolve o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Conforme vimos nas falas, há nas escolas reuniões com os pais a cada bimestre escolar, em que se aproveita o momento de encontro para entrega do boletim de notas e também, conversar sobre a situação escolar dos estudantes, demonstrando uma preocupação com o atendimento individual, personalizado, focado no aprendizado dos estudantes, e com a qualidade do ensino ofertado, em cujas discussões a comunidade é convidada a participar e dialogar.

Sobre o **Projeto político pedagógico (PPP)**, aqui entendido como outro espaço de democratização da gestão escolar, as entrevistadas demonstraram desconhecimento sobre esse documento escolar, afirmando não conhecê-lo nem ter participado da sua elaboração. No nosso entendimento, sendo o PPP um documento importante da escola, todas as pessoas devem participar da sua construção, incluindo a participação dos pais, mesmo que de forma representativa. Percebemos que esse é um ponto de contradição, tendo em vista que no próprio documento de uma das escolas pesquisadas declara que “[...] o PPP é fruto da interação entre os objetivos e prioridades definidos pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade escolar” (PPP da ESCOLA BETA, 2016, p. 69).

Nesse sentido, sendo numa perspectiva de gestão democrática, é preciso que haja um esforço da gestão em envolver, inserir os pais no processo de elaboração desse documento, para que de fato, seja um documento elaborado a partir do conjunto escolar, configurando uma construção efetivamente participativa e democrática. Afinal, conforme declara Eliete Santiago (2012, p. 103), “[...] o Projeto Político Pedagógico da Escola são as intenções do corpo da escola, geradas, discutidas e postas em ação por aqueles que fazem a escola [...]”.

Em relação ao processo de **Eleição direta para gestor**, as entrevistadas falaram que participaram desse processo nas escolas e que consideram como um momento

importante na rotina escolar. Para elas, é muito importante participar da escolha do gestor da escola, argumentando que elas conhecem quem deve gerir a escola.

Assim, a respeito desse mecanismo de participação, elas declararam:

[...] é importante! Porque a gente não deve colocar qualquer pessoa no, na direção da escola, porque aquelas pessoas que esse cargo específico, ele tem que saber o que vai fazer lá dentro e muitas pessoas que entra de cabeça e faz muita besteira. Muito importante! Porque a gente tá sabendo quem está colocando na direção. É por que é assim, nem todo mundo nasce pra ser e ter aquela profissão. Mas, tem gente que tem aquele dom, aquela vontade de erguer a escola, de lutar pelos alunos, que nem todo mundo tem essa vontade (P1, ESCOLA ALFA).

Eu participei... com certeza. Eu gostei mesmo! Porque todo mundo estava desejando aquilo... o que achava melhor para a escola, que a direção continuasse porque a gente espera num avanço, porque ela já está aqui, ela é da Penha, conhece os moradores da Penha, ... As dificuldades, a maioria das mães elas conhecem de cor (P1, ESCOLA BETA).

Nessas falas, verificamos que os pais apresentam clareza sobre o funcionamento do processo de eleição direta como mecanismo de gestão democrática, assim como, da importância do trabalho do gestor escolar escolhido pela escola, demonstrando favorável a este mecanismo na escola. Nas falas, vimos que elas enxergam a importância da comunidade participar na escolha dos seus gestores, ou seja, ter o gestor escolhido pela comunidade, pois que ela (a comunidade) sabe quem melhor, na escola, pode geri-la com compromisso e assim lutar por ela. Nesse sentido, também deixam evidente que o gestor escolhido deve ser uma pessoa de dentro da escola, pois que conhecendo a realidade escolar, os alunos, as dificuldades, a comunidade como um todo, está mais comprometido com a escola, nas suas especificidades, ao contrário de uma pessoa que não é da escola, que por desconhecer a sua realidade, pode não ter interesse em cuidar da escola, se envolver na luta coletiva.

Esse posicionamento está exposto, na fala que segue:

[...] Assim (pausa) quando a gente votou nela, quando eu votei nela, assim. Foi mesmo nessa perspectiva que com a luta dela, com a insistência, a persistência ela poderia conseguir algo mais pra cá, então se a gente fosse colocar uma novata, ia ficar perdida. Não que a pessoa não seja capaz, mas ia ficar perdida, devido à dificuldade que a escola enfrenta, que a escola vem na luta. Então assim, foi ótimo! Votei de olho fechado (P1, ESCOLA BETA).

A entrevistada, também descreveu um pouco, o processo de eleição de gestor na Escola BETA, na qual ela participou com outros segmentos da comunidade escolar. Vejamos o seu relato:

Eu votei! Os meninos que trabalham na escola, é (pausa) os funcionários da limpeza... os meninos do ônibus ... o motorista, todas as pessoas né, tudo o que reunia aqui. Os alunos também, parece que acima de doze anos, dez né? Pois é, eles mesmos votaram. Já quer dizer eles já tinham eles já sabiam o que era melhor pra eles né! Pra escola. Tinha uma urna, tinha cédula, tudo direitinho... tinha.... era uma eleição normal. Acho que se é democrática tem que ter. é. Filha, se é democrática tem que ter. Se não, não ia ser uma democracia. Ia ser uma escola limitada [...] aqui não. Aqui é livre a gente que escolhe né! Pais, alunos, os funcionários, os meninos que trabalham na limpeza, o motorista, a pessoa que fica olhando as criança. Tem toda essa liberdade e de forma secreta, ainda mais essa (P1, ESCOLA BETA).

Nessa fala, verifica-se que na comunidade escolar BETA, os segmentos da escola participaram diretamente do processo de eleição para gestor, através do voto direto e secreto, caracterizando uma prática democrática, baseada no procedimento da democracia direta, em que cada pessoa exerce a sua participação política, intervindo diretamente nos processos da escola, reforçando, assim, o movimento de construção da gestão democrática. Trata-se, conforme reforça Souza (2012, p. 85) “[...] de uma estratégia ou mecanismo de ampliação da participação nos processos de gestão e de democratização escolar”.

Estudantes (E)

Sobre a percepção dos estudantes em relação aos mecanismos de participação, os entrevistados falaram sobre o CE, a Eleição para diretores, as Assembleias de estudantes, e os planejamentos que acontecem nas escolas em que estudam. Os entrevistados, na sua maioria, declararam desconhecimento sobre o documento do PPP escolar e não participam das reuniões do Conselho de Classe.

Em relação ao **Conselho Escolar**, os entrevistados em sua maioria, apontaram aspectos pontuais sobre a estrutura e funcionamento desse mecanismo de participação democrática na escola, reconhecendo a sua importância para a participação da comunidade e a melhoria da escola. Assim, sobre o CE e a participação da comunidade nesse mecanismo, ressaltando a sua composição. Vejamos o que as falas anunciaram:

Eu participo da reunião do Conselho da Escola e tem muitos (pausa). Que é o que eu participo, não é? Inspetores, professores e tudo. É o diretor, o diretor (X), a diretora (Y), os professores, os professores da manhã e da tarde. Tem especialistas, que eu esqueci o nome dela. Se não tem uma tem outra, eu, alguns pais vem, eles participam e tem inspetores. Porque o diretor faz questão de quando tem reunião chamar a gente, informar. Tem alunos que não vem porque não querem. Porque o diretor informa, fala que é pra gente vim, para gente participar, dialogar com a gente e falar sobre o que está precisando na escola e o que não está. [...] Aí a gente vai lá, com vários professores, essas coisas assim. Fala o que está precisando, dá a nossa opinião e se eles gostam, eles acatam para ajudar na escola (E1, ESCOLA ALFA).

Participa muita gente. Mais dois alunos, alguns pais de alunos, professores, os diretores e os funcionários. Cada um desses tem um representante em vice, entre pais, alunos, professores. É tudo isso (E2, ESCOLA ALFA).

[...] tanto comunidade quanto os alunos, quanto funcionários, todos participam (E1, ESCOLA BETA).

[...] participa o aluno, acho que os professores, a gestão, e os pais. Funcionários da limpeza, merendeiras e o porteiro. Que, que, se envolvem (E2, ESCOLA BETA).

Nessas falas, temos que os entrevistados apresentam entendimento sobre a composição do CE, em que vários segmentos da escola estão reunidos e representados, incluindo a participação dos estudantes, para discutir e decidir de forma coletiva e pactuada as questões da escola. Vemos que nas duas escolas investigadas, o referido mecanismo tem uma representatividade dos setores da escola, incluindo a representação dos estudantes, para o processo decisório. Para Werle (2003) desta forma, “[...] o Conselho insere-se num contexto de inclusão, e não de exclusão, em que o diretor não se sente sozinho” (p. 58), atuando de forma partilhada, em diálogo com o coletivo da escola.

Chamou a nossa atenção, as falas dos entrevistados da Escola ALFA, ao sinalizarem que, antes da reunião do CE, os estudantes têm a oportunidades para se reunir, conversar e discutir com seus pares sobre as questões da escola, a serem apreciada e deliberada no referido Conselho. A respeito, eles declararam:

A gente conversa muito. Tem vezes que a gente junta um grupinho (pausa). Grupinhos de pessoas, mesmo da sala, de alunos da mesma sala. Tem a outra sala, que é o nono “B”, também. Aí, a gente tem outras pessoas de lá, umas pessoas da minha sala. A gente se junta, ver o que está precisando, o que os alunos de lá querem, e os que os da minha sala também querem. [...] Tem algumas que eu acho importante, aí eu levo para o Conselho escolar. Levamos para o Conselho Escolar (E1, ESCOLA ALFA).

Eu participo das reuniões do Conselho escolar. Eu também estou presente. É... os eventos que tem na escola a gente sempre está presente. Eu sou representante de turma, a minha colega é vice. A gente está sempre presente nas reuniões. Aí eles falam se a gente concorda, a gente concorda. Se não, a gente fala o porquê que a gente não está concordando com aquilo e aí eles vão pensar na nossa resposta. Antes da reunião do conselho escolar, a gente escuta em sala, entra em acordo, a gente conversa. [...] falo também, pelos meus amigos da escola. Eu tenho que falar não só o que quero pra mim, mas para todos (E2, ESCOLA ALFA).

Ainda de acordo com as falas, vemos que há na Escola ALFA, uma abertura por parte da gestão escolar, para que os estudantes participem dos espaços de decisão coletiva. Isso demonstra que a gestão não é centralizada na figura do diretor, portanto aberta a comunidade para as tomadas de decisões; são descentralizadas com as pessoas que integram e fazem a escola.

Julgamos que todo esse movimento de participação e descentralização no cotidiano da escola fomenta o exercício da participação, do protagonismo dos estudantes na vida da escola, em que exercitam e aprendem (na prática), o diálogo democrático, a discussão coletiva, pactuada, que vai refletir na boa atuação na dinâmica interna do Conselho escolar, que na visão de Veiga (2005), “é um órgão máximo de decisão no interior da escola” (p. 116).

As falas dos entrevistados apresentam conteúdo significativo, tendo em vista que, na perspectiva de construção da gestão democrática escolar, faz-se necessário que haja tanto a participação direta, através do voto, como o procedimento da representatividade de todos os segmentos escolares nos espaços de tomada de decisão, a exemplo do que possibilita o CE. Julgamos que através do processo de participação representativa no âmbito desse espaço escolar, que é o espaço de todos, em que o representante de cada segmento da escola, através do uso do voto e da voz, vai representar as demandas do coletivo, dos seus pares, não correndo o risco de defender os seus interesses próprios, individuais, de forma unilateral. Trata-se da representação comunitária no contexto do CE. Afinal, conforme assevera Werle (2003, p. 58)

O Conselho escolar é um espaço aberto, mas não uma área destinada à exposição unilateral de ponto de vista. Trata-se de um espaço no qual nós construímos alguma coisa em comum e não, simplesmente, uma situação em que eu torno públicas as minhas posições, as minhas convicções, os meus interesses e as minhas ideias. Nessa perspectiva, o Conselho Escolar é um campo de construção comunitária, porque nele é construído o nosso. Ele é um espaço de todos e, ao mesmo tempo, para todos, por

constituir-se pelo voto e depois pela voz de representantes da comunidade escolar.

Já em relação aos assuntos abordados, discutidos e deliberados nas reuniões do CE, os entrevistados indicaram que as pautas são diversificadas, em relação às questões inerentes a escola, envolvendo questões financeiras, pedagógicas e questões administrativas, que são deliberadas na direção da melhoria do funcionamento da organização escolar. Assim, as falas dos estudantes a respeito, foram bem elucidativas. Vejamos:

Sobre tudo! [...] A quadra, o ginásio. Foi para as pessoas de fora, para a comunidade usar durante um ano. Depois de um ano, a quadra iria ser, é, fechada para as pessoas que querem, tipo, é, tem que falar primeiro com o diretor, para poder usar. Ai, durante um ano a quadra vai estar aberta para qualquer pessoa usar ela. Isso foi decidido no conselho. Foi (E1, ESCOLA ALFA).

Discute o que precisa melhorar na escola. Por exemplo, a questão do ônibus que só tem um ônibus para dois bairros. A infraestrutura da escola que não é lá essas coisas maravilhosas. Também, a questão do ambiente, da convivência dos alunos com os professores e a gestão, o que fazer com o dinheiro que chega na escola como, como vai gastar as coisas aqui, entendeu? (E2, ESCOLA BETA).

São sobre os eventos. A gente também fala sobre o melhor para a escola. A falta de ventiladores. Sim. A falta de merenda. a falta de muitas coisas que a gente fala. [...] A gente também conversa para comprar materiais para o Mais Educação, que não começou desde o ano passado, que não tem. A gente conversa sobre tudo na reunião. (E2, ESCOLA ALFA).

A partir das falas acima, temos que nas duas escolas pesquisadas, são várias as temáticas abordadas no coletivo do CE, para além das questões que envolvem o financeiro escolar. Conforme sinaliza Werle (2003, p. 62) “[...] todos os assuntos, e não apenas o financeiro, devem submeter-se aos Conselhos Escolares”. Nesse espaço, refletimos que é o local fértil para que a escola debata e decida coletivamente, bem como, espaço propício para que a comunidade construa suas próprias regras de forma autônoma, com a colaboração e participação dos que fazem a escola, portanto, por aqueles que conhecem a realidade da unidade educativa, incluindo a participação dos estudantes.

Ainda sobre o mecanismo do Conselho Escolar, os estudantes entrevistados, na sua maioria declaram que se trata de um mecanismo importante para a escola. Dentre os argumentos, eles falaram que o CE é o espaço em que os estudantes podem expressar suas

opiniões, suas demandas; é o local para a comunidade buscar a melhoria escolar. Vejamos as falas, abaixo:

Eu acho importante, porque se não tivesse ele (o conselho) a gente não iria ter como nos expressar, dar opiniões, fazer com que eles soubessem o que a gente quer, o que a gente está precisando. [...]. Eu acho importante porque se não tivesse o conselho, é, nem os alunos, nem os professores, nem os funcionários iriam poder ajudar a gente ou pelo menos, é, falar o que eles estão precisando. [...] se não tivesse o conselho, eles não iriam poder falar [...] (E1, ESCOLA ALFA).

Para a melhoria da escola. Muitas coisas (risos). Tipo (pausa) a melhoria de tudo aqui. [...] Eu acho importante porque todo mundo fica por dentro, os alunos, os pais, todo mundo na escola, entendeu? Fica por dentro e pode passar para os nossos colegas o que se passa ali e também para chegar a um acordo sobre a melhoria das coisas da escola (E2, ESCOLA ALFA).

Tem importância, porque tem a participação dos alunos. Então, a gente fica muito à vontade para falar o que a gente pensa; a gente discute bem os assuntos, também (E3, ESCOLA ALFA).

Por que todos temos uma opinião, não é? Então é bom, quando isso é colocado para poder cada um mostrar como é que quer que fique certo as coisas que acha estão certas e o que acha que está errado. Porque cada um tem a sua opinião. Então quanto mais opiniões mais acrescentam para a melhora da escola, para a melhora em todo local. [...] para não ficar só na responsabilidade do diretor (E1, ESCOLA BETA).

Nessas falas, percebe-se que os estudantes ao reconhecer a importância desse mecanismo de participação, julgam que através dele, vão poder compartilhar as informações sobre a escola, discutir e deliberar sobre as suas demandas e da escola, para contribuir com a melhoria da gestão escolar. Os estudantes entrevistados, em suas falas, não apresentaram críticas sobre o CE e seu funcionamento na escola.

Outros mecanismos de participação citados pelos entrevistados foram a **Eleição para gestor e a Assembléia de Estudantes**. Eles comentaram também, que na escola há a realização de reunião de pais e planejamentos pedagógicos, mas de forma unânime, colocaram que desconhecem o documento do Projeto político – pedagógico da escola. Os entrevistados, também ressaltaram que não participam do Conselho de Classe.

Sobre o **Projeto político-pedagógico**, verificamos que de forma unânime, os estudantes entrevistados não conhecem este documento escolar, o que sugere a necessidade de uma discussão ampliada na escola, envolvendo os estudantes, sobre este documento escolar, sobretudo, envolvendo-os nas etapas de discussão e processo de sua elaboração, em conjunto com os demais sujeitos da escola. Afinal, na ótica de Veiga (2006) e Libâneo

(2001), no contexto da gestão escolar democrática, o PPP que é um instrumento de diagnóstico da escola, deve ser orientado e construído coletivamente, sobretudo, incluindo as representações dos segmentos escola.

Sobre o mecanismo da **eleição para gestor**, a maioria dos estudantes entrevistados da Escola BETA participou desse processo eletivo, percebendo-o como um mecanismo importante na escola, em que todos podem participar da escolha democrática do gestor escolar, através do voto. Conforme já comentado em capítulo específico dessa tese, na Escola ALFA, desde 2015 que não se realiza eleição para gestor. Vejamos as falas,

[...] como eu estudo nessa escola há anos, há tanto tempo. Assim, eu acho muito importante a votação para o diretor, para os diretores, porque a gente tá escolhendo quem vai reger a escola, quem vai fazer o melhor para a gente. Então nós temos tanto a diretora (x) quanto a diretora (y), quanto todos os diretores que nós temos, a gente escolheu. Estão com a gente a bastante tempo. Então vir uma pessoa de outro lugar para reger a escola de outro jeito. Uma pessoa que a gente não conhece, aí fica mais difícil. [...] Principalmente quando o diretor é de anos na escola, por que os alunos já estão acostumados com aquela direção, com aqueles diretores, com tudo o que eles fazem há anos. [...] (E1, ESCOLA BETA).

[...] teve eleição na escola. Participei. Teve eleição, que os alunos participaram. Aí, pegaram uma folha (cédula), marcaram o nome da diretora. Só tem chapa única. Todo ano tinha eleição e a gente sempre elegia a mesma diretora, porque nunca (pausa). Era chapa única.. [...] participava alunos, funcionários, os pais e professores. Eu acho que funcionários, parece (E2, ESCOLA BETA).

O respondente (E2) da Escola BETA, ainda reforçou sobre a importância do processo de eleição para diretor. Assim, declarou:

[...] porque assim. A gente pode escolher. [...] É como se fosse uma eleição nossa. Assim, da escola. [...] tá agindo como uma democracia. A democracia da gente. A gente tá fazendo tudo porque a gente quer escolher. Não é porque os outros que vão decidir, não. A gente quer. Então agente tem uma democracia (E2, ESCOLA BETA).

Todos participam, pais, alunos, funcionários da escola, familiares, todos podem participar. Os alunos participam, também. Eles passam nas salas de aulas, avisando e no dia passam em sala e ficam o dia todinho até a noite. Os alunos da tarde e da noite podem votar, também. O resultado sai logo após que termina a eleição. Eles fazem a contagem e já dão o resultado. [...] os alunos sabem quem vai ser uma boa diretora para a escola e já escolhem (E3, ESCOLA BETA).

Nessas falas, específicas dos estudantes da Escola BETA, revelam que os entrevistados têm uma compreensão do que seja o processo de eleição para gestor escolar, na medida em que defendem que a comunidade participe da escolha dos gestores, através

do voto direto e democrático. Eles destacam, também, que a pessoa que vai gerir a escola não deve ser uma pessoa de fora da escola, que a comunidade não conhece, mas pessoas que sejam do convívio escolar, portanto, que tenha o mínimo de articulação com a realidade escolar. Em suas falas, argumentam que é importante que seja a própria comunidade que escolha os gestores, como forma de praticar a democracia na escola. Afinal, conforme revela Botler (2011, p. 200) “democracia inclui representação, participação, informação e direito ao voto”, e que este processo, pode ser instituído no interior escolar.

Registramos que no conjunto dos estudantes entrevistados na Escola ALFA, apenas um comentou e de forma pontual sobre o processo de eleição para gestor, no qual falou ter participado do processo. Os demais estudantes não falaram por não terem participado efetivamente neste processo na escola ALFA, pois que além de estar há pouco tempo na escola, o último processo eletivo democrático só aconteceu em 2015. Assim, vejamos o fragmento de fala do estudante (E3) da Escola ALFA: “Houve eleição, que eu lembro, mas faz tempo. Todo mundo votou. Eu votei”.

Conforme vimos, **a Assembléia de Estudantes** constitui outro mecanismo de participação e deliberação coletiva na escola pública. Esse mecanismo foi ressaltado pela maioria dos entrevistados da Escola ALFA, tendo em vista que nessa escola, especificamente, pratica, mesmo que de forma ainda embrionária esse mecanismo de participação e representação, envolvendo os estudantes e sua representação, dos três turnos de funcionamento escolar. Ressaltamos que, na escola BETA, apesar de não haver a prática da Assembléia de Estudante, a referida escola realiza reuniões com os estudantes e representantes de turmas. Conforme já dissemos neste texto, em nenhuma das duas escolas pesquisadas há Grêmio Estudantil.

Assim, sobre a experiência concreta com a Assembléia de Estudantes, temos que na Escola ALFA, ele compreende um espaço democrático de discussão, debate, para deliberar pautas do interesse dos estudantes. De acordo com as falas, neste espaço discute-se sobre o Regimento interno escolar, as normas da escola, entre outros assuntos, em que os estudantes e seus representantes de turma, têm a oportunidade de falar e se posicionar, votando. Vejamos as falas dos estudantes da Escola ALFA, abaixo:

Funciona, tipo. Tem os representantes de todas as turmas. Daí, eles sentam lá. Os alunos dão suas opiniões do que estão precisando, do que eles querem. Eles anotam se for preciso, tipo. Pronto, uns querem WI-FI na escola, porque tem celular para mexer e essas coisas, assim. [...] tem várias coisa. Quem está representando os alunos são os representantes de

turmas [...]. Falam sobre o comportamento, sobre a aula. É, falam de tudo da escola (E1, ESCOLA ALFA).

Eu sou presidente da Assembleia. Eu falo no microfone. É, lá a gente lê o Regimento escolar, para todo mundo ficar por dentro do que deve e não deve fazer na escola, organizar muitas coisas para a escola e lá a gente dá para o povo falar, os alunos. Falar se concorda ou não concorda com o Regimento escolar. E também, a gente dar oportunidade de todo mundo falar [...] A gente faz às três e meia, depois do lanche, depois da merenda e a gente vai para o pátio, reúne todos os alunos, todos os professores e faz a assembleia lá (E2, ESCOLA ALFA).

O estudante (E3) da Escola ALFA falou sobre o referido mecanismo de participação em sua escola, ressaltando como escolhe os representantes dos alunos, as pautas, o processo de discussão e deliberação. Assim, ele declarou:

[...] a gente primeiro faz uma eleição nas salas. [...] porque se une para votar em uma pessoa só do grupo. Aí quem ganhar, depois tem as reuniões; são feitas várias reuniões. [...] daí, é discutido, a gente começa a ver algumas coisas para a gente falar lá na assembleia; algumas pautas do que a gente precisa antes de ir para lá. O que a gente precisa saber, o que a gente precisa falar lá, como a gente deve agir diante de muita gente. Enfim, durante a reunião, a gente discute o regimento claro. A gente conhece o regimento interno da escola. Depois, a gente leva pra eles, a gente mesmo que dita, que fala. [...] é muita gente. Eu sei que a gente discute, a gente dá oportunidade para todos os alunos falarem, para quem quer perguntar. Depois as meninas, as especialistas vão ver naquele relatório que passa pelos alunos (E3, ESCOLA ALFA).

De acordo com as falas acima, verifica-se que existe uma preocupação da equipe escolar em exercitar a prática da democracia na escola, envolvendo também a participação dos estudantes, nos processos democráticos que implica no exercício da discussão, do debate e deliberação. Nesse sentido, a Assembléia dos Estudantes vai constituir a instância onde se valoriza e cultiva a voz e demandas dos estudantes, portanto, “[...] onde se cultiva o interesse do aluno, para além da sala de aula”, conforme sinaliza Veiga (2005, p. 120). Avaliamos que este mecanismo construído e incentivado pela escola pública, pode gerar condições concretas para a instituição do Grêmio estudantil, que é a instância de organização dos estudantes, de caráter representativo e político, que pode funcionar, também, como mecanismo de democratização da gestão escolar, a partir do protagonismo, da participação efetiva dos estudantes nesse processo.

Nenhum estudante entrevistado falou que participava do Conselho de Classe (CC). Avaliamos que esse mecanismo de participação deve ser democratizado, pois que os alunos precisam ter conhecimento e participar, tomando parte no processo de avaliação

coletiva, sabendo inclusive, qual a forma e critérios utilizados ao serem avaliados pelos professores e Especialistas da escola.

Funcionários (F)

Sobre os mecanismos de participação na escola, os funcionários entrevistados foram unânimes em citar o Conselho Escolar, o Projeto político-pedagógico e a Eleição direta para gestor, reconhecendo-os como uma condição necessária para a implantação da gestão democrática na escola, que de acordo com Marques (2011, p. 228), “é de responsabilidade coletiva e não centrada na figura do diretor”.

Em relação ao mecanismo do **Conselho Escolar**, os dois funcionários entrevistados, falaram sobre a sua composição, funcionamento e as pautas abordadas nas reuniões, ressaltando a importância desse mecanismo para a escola. Assim, nas falas, pontuaram:

Bom. Eu acho muito importante o Conselho Escolar, no que se refere à participação de vários grupos da escola, porque ele não é formado só de professores, ou Especialistas, mas ele tem essa possibilidade de funcionários de apoio¹¹², de funcionários da parte administrativa, participarem, dos diversos turnos e realmente, nele é exigido que alguém da manhã participe, de alguém da tarde, alguém da noite. Faz parte da estrutura dele! Tem a participação dos pais, a participação dos alunos, também. É ótimo, porque para os alunos, isso assim, quem participa, percebe que a opinião dele é válida. Eu acho importante. É como se fosse um grupo de jurados (risos) (F1, ESCOLA ALFA).

Tem funcionários, tem gestão, uma pessoa da secretaria escolar. Tem um professor, tem um aluno, tem um pai de aluno e um especialista. E essas reuniões acontecem extraordinariamente, assim, de imediato, às vezes precisa de uma urgência. Então, aconteceu algo sério, então se convoca todo mundo e tem uma pessoa que (pausa) a Secretária vai redigindo aquela Ata, colocando tudo que foi discutido, naquela reunião. [...] Todos falam. Todo mundo dá sua opinião, que ela é aberta. [...] até chegar num consenso. [...] às vezes você está com aquela opinião, que é bom você falar, mesmo que não seja acatada, mas você fala (F2, ESCOLA BETA).

Ainda sobre o CE, o entrevistado da Escola BETA, acrescentou:

Eu acho importantíssimo. [...] e uma escola tem que ter o Conselho para dar conta de todas as demandas, [...] porque se não tiver Conselho vai

¹¹² Esclarecemos que nas escolas públicas municipais, funcionários de apoio são aqueles que trabalham no cuidado com a limpeza da escola, na vigilância, no setor de merenda, inspetores de alunos. Já o funcionário da parte administrativa é aquele que atua no setor burocrático da escola, especialmente, no serviço de secretaria, com a organização da documentação e dados da escola.

acumulando problemas, vai acumulando disse me disse. E quem vai resolver? O tempo? Não. Vai piorando. Então tem que ter o Conselho para dar um basta naquele problema e é o conselho quem dar o basta. Sana aquele problema, coletivamente, com democracia, com apoio, com a opinião de todos. [...] Então, isso daí é democracia. É um conselho democrático. É um conselho que apoia, que acolhe, que busca no outro um apoio para não tomar decisões só. [...] a decisão correta é coletiva (F2, ESCOLA BETA).

Nas falas acima, vemos que as entrevistadas apresentam conhecimento sobre o CE, à forma como está estruturado e seu potencial de decisão coletiva, no sentido de ter uma representatividade de cada segmento para apoiar a gestão escolar. As falas evidenciam que nas reuniões do CE todos têm a oportunidade de participar, manifestando suas ideias, sua opinião, sobre alguma problemática da escola, discutida e deliberada pelo conjunto do Conselho. As falas demonstram, também, que nas duas escolas, as decisões não são centralizadas na pessoa do gestor escolar, mas pactuada com as pessoas do referido conselho, num processo democrático de tomada de decisão e negociação. Nesse sentido, conforme assevera Abranches (2003, p. 95) sendo o Conselho escolar um espaço de democracia e inclusão, faz necessário,

[...] reconhecer que os representantes da comunidade, na sua maioria, com pouco acesso a informação ou formação escolar, devem ser valorizados, pois têm uma forma de expressão diferente, mas que também representa bem as necessidades sociais, políticas e culturais da comunidade.

O CE representa efetivamente um espaço importante na gestão da escola, por viabilizar que várias vozes sejam ouvidas e valorizadas, ampliando o espaço de participação na escola, bem como, permitir que os diversos sujeitos da escola tomem parte na resolução das questões que envolvem a vida escolar, a partir do exercício da prática do diálogo, do debate, da decisão coletiva, de forma compactuada, dialogada. Afinal, o CE representa um espaço legítimo de inclusão, aberto à participação política, ao debate entre as pessoas, dentro da escola, em que os seus componentes vão construir ações articuladas ao interesse comprometido com o coletivo, além de exercitar a liberdade de expressão, o aprendizado da prática democrática. Conforme ratifica Andrade (2011), os conselhos escolares “[...] são espaços para o exercício da participação política, onde se decide, cobra-se, questiona-se, negocia-se e reivindica-se o compromisso coletivo” (p. 305).

Assim, para a resolução de questões complexas da escola, o CE das escolas ALFA e BETA se reúnem, discutem e decidem conjuntamente, para além das questões que envolvem o departamento financeiro. Isso é explicitado nas falas das entrevistadas, ao

indicarem sobre os temas abordados e deliberados no âmbito do referido mecanismo escolar. Vejamos as falas:

[...] o que eu tenho conhecimento, por exemplo, é a reunião pra fazer o grupo do PDDE; a avaliação dos funcionários em estágio probatório, também é feita pelo Conselho deliberativo. Quando alguém tá dando trabalho, por exemplo, um funcionário que falta, falta, falta bastante. É (pausa) devolução também é feita pelo Conselho deliberativo. Além dos recursos financeiros (F1, ESCOLA ALFA).

Aqui na escola, o último que houve (reunião do conselho) foi sobre a questão do ônibus, que é uma problemática que a gente tem muito grande aqui, que é justamente alunos que não estão matriculados, por falta do ônibus. Só tem um, que no caso seriam dois, para dar conta desse alunado, que é das comunidades Cabo Branco e Jacarapé. Então de Jacarapé, nós temos vagas no ônibus, mas para Cabo Branco, nós não temos mais vagas [...] vem no ônibus e o ônibus está insuficiente, justamente, então, aí foi discutido isso no Conselho. [...] Pronto. Então esses tipos de demandas que são necessárias (F2, ESCOLA BETA).

Essa respondente da Escola BETA, ainda complementou:

E quando chega a verba aqui. [...] então o que é que se faz? A primeira medida tira-se um extrato bancário e a gente expõe para o conselho, depois para toda a comunidade escolar. E vai discutir o que vai gastar. [...]. Faz aquela relação de material, faz a pesquisa porque tem que ter três pesquisas e vamos ver se o dinheiro vai dar para tudo aquilo. Se não, vamos de novo tirar alguma coisa, que tudo que falou é necessário, mas algumas coisas é prioridade. As prioridades. Então são essas coisas. [...] exatamente. Essas e outras mais que aparecem. Às vezes é questão de aluno, alguma problemática com aluno. Um caso sério. Um professor. E isso tudo vai ser exposto, [...] e tudo é discutido dentro da reunião. É uma coisa nossa, discutir tudo no conselho [...] (F2, ESCOLA BETA).

Conforme verificado nas falas, nas duas escolas pesquisadas, são muitas as abordagens discutidas e deliberadas na instância do CE, revelando o seu caráter participativo, consultivo, deliberativo, “[...] como órgão gestor”, conforme indica Marques (2007, p. 198).

Nesse processo, tem-se que nas duas escolas pesquisada, verifica-se um esforço da gestão, em garantir a participação das pessoas nos destinos da escola, através do trabalho coletivo, cooperativo e com transparência nos processos de discussões, negociação e deliberação, a exemplo do acontece no âmbito do CE. É uma prática em construção nas escolas, que na direção da democratização da gestão, implica transparência, cooperação e autonomia mínima, bem como, “[...] demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão”, conforme reforça Paulo Freire (1994, p. 146), em contraposição as práticas de gestão burocrática, “[...] na qual prevalece a autoridade e a imposição” (SÁ, 2011, p. 34).

Julgamos que toda essa prática de gestão fundada na construção coletiva, na participação democrática, deve estar expressa e de forma coerente com o que está definido no documento do PPP da escola, que representa um diagnóstico completo de cada unidade escolar, em que se verificam os princípios, objetivos e a missão de cada unidade escolar.

Sabemos que dentro de uma perspectiva de escola democrática, **o PPP** constitui a expressão da construção comunitária, como forma de contribuir com o processo de organização do trabalho educativo em sua totalidade. Sobre este documento escolar, as entrevistadas também se pronunciaram, evidenciando o que é esse documento escolar; o processo de sua construção na escola; o seu conteúdo, etc.

Na verdade, assim, eu não tenho (pausa), eu sei que é nele que contém, a parte é (pausa), vamos dizer assim, de um perfil da escola, quanto ao funcionamento dela, da aprendizagem do aluno, os projetos. [...]. Então, o Projeto político-pedagógico é, no meu conhecimento, ele tem assim, fora toda a toda a descrição da escola, a descrição de professores, de funcionários, a descrição dos dados, como por exemplo, quantos alunos passaram, quantos alunos foram retidos. É (pausa), tem também, essa construção da, da visão da escola, do perfil, do objetivo, os projetos de aprendizagem (F1, ESCOLA ALFA).

[...] o PPP é a vida da escola. Tudo o que acontece na escola tem que estar registrado no PPP. Então é como se fosse, a escola nasceu. O bebê nasceu, ele tem o registro de nascimento dele, hora, cor, o nome de pai e avós, não é isso? E o PPP tem que ser feito também desse jeito e principalmente, tem que ser feito com a cara da escola. O meu jamais vai ser igual ao seu, da sua escola. Então é isso que distingue as escolas. É dentro do PPP aqui na escola cada um tem um viu? (F2, ESCOLA BETA).

De acordo com as falas, temos que as duas funcionárias têm conhecimento sobre o PPP, o seu processo de construção na escola e que o conhecem por dentro, embora apenas a entrevistada da Escola BETA, tenha participado do seu processo de elaboração com o coletivo de sujeitos da escola. Isso demonstra que no espaço interno das duas escolas pesquisadas, o PPP é um documento que não está restrito a equipe gestora e Especialistas, conforme acontece na maioria das escolas públicas, em que esse documento não é apresentado e tampouco discutido com a comunidade escolar; engavetado. Em suas falas, também evidencia-se que o PPP é um documento importante para a organização do trabalho da escola, pois que é ele quem dá uma identidade própria a cada unidade educativa. Essa visão das entrevistadas está em consonância com o pensamento de Werle (2003, p. 50), para quem o PPP “é a proposta pedagógica que atua como força articuladora e foco do trabalho de todos na escola”.

Ao falarem sobre o PPP, as entrevistadas também descreveram sobre a forma como esse documento foi elaborado nas duas escolas pesquisadas, em que houve a participação dos sujeitos escolares neste processo. Elas falaram também que o PPP é revisado, ajustado em suas escolas. A respeito, elas declararam:

A responsável aqui, pelo projeto, quando a gente fala em PPP, é sempre a supervisora da noite. [...]. Eu vejo que ela consulta a direção, o pessoal aqui da escola. Há participação de todos [...] Ele é revisado (F1, ESCOLA ALFA).

O PPP é construído coletivamente. [...] e aqui, cada indivíduo ajudou e hoje, temos ele, conosco. Cada um tem a sua cópia, para estar lendo, de vez em quando (risos). Não é importante? [...] é o nosso instrumento de trabalho. E para a construção dele foi necessário turno por turno, equipe por equipe, Especialistas com Especialistas, professores com professores, alunos com alunos. a construção do PPP aqui, foi belíssima! Os professores junto com os alunos, se dividiram em partes da escola para a construção desse PPP. Eles participaram, deram opiniões. Fizeram cartazes enormes com perguntas e eles respondiam. E a gente anotava aquelas respostas para a construção desse PPP. [...] Foi passo a passo. Ele ia sendo construído e já sendo avaliado. A gente não deixou para avaliar ele todo, no final. Cada construção dele era uma avaliação que ia sendo feita. E isso daí, depois ele tornou-se um documento final. E a participação da comunidade, a participação dos alunos e de toda equipe a escola. É ajustado (F1, ESCOLA BETA).

Ainda sobre o processo de construção do PPP, na Escola BETA, a entrevistada (F2), acrescentou:

É ajustado, principalmente esse ano, que parece que ia fazer uns dois anos que estava parado. E houve um grande ajuste. Aí, pronto. Aí mexeu muito nele de novo, mas foi bom, porque voltou a ser a cara de novo da escola (risos). E dentro dele, os projetos, os programas. Porque nós temos programas, temos projetos, que diferencia um do outro. Tem também a questão dos discentes, os docentes, a demanda de cada um, avaliação. E os projetos são renováveis. Então, por isso que tem que ser sempre atualizado [...] (F1, ESCOLA BETA).

Ao analisarmos o conteúdo dessas falas, evidenciamos que a equipe gestora dessas escolas possibilitou e teve interesse em conduzir o processo de elaboração do PPP de forma sistematizada e refletida, abrindo à participação dos sujeitos da escola; envolvendo os setores. Com esse intento, conforme falaram as funcionárias entrevistadas, uma equipe de liderança coordenou o processo, realizando consulta coletiva e estratégias para obtenção de informações que subsidiaram a formulação do referido documento, considerando aspectos da realidade de cada escola e suas especificidades.

Outro aspecto de análise importante, é que nas escolas investigadas, o PPP é avaliado e ajustado pela comunidade, em momentos de reunião, demonstrando que não é

um projeto pronto, puramente formal e burocrático, descontextualizado do que acontece no cotidiano escolar. Observamos que nas duas escolas, o PPP e outros documentos, são acessíveis e está disponibilizado para qualquer pessoa interessada em conhecê-los.

Em relação ao mecanismo da **eleição direta para gestor**, apenas uma entrevistada fez falas importantes, sobretudo realçando como se deu a formação da Comissão eleitoral, como se deu o processo de eleição na escola e quem participou desse processo. Vejamos:

Eu fui Presidente da Comissão Eleitoral. [...] Então, a gente forma uma equipe. Vem o pessoal da Secretaria, eles mandam um estatuto e a gente tem um período para organizar, formar uma comissão eleitoral. A gente faz uma votação lá no pátio ou no ginásio com todos os alunos e pais, porque tem que ter pai, aluno, um funcionário, um professor e um Especialista, são cinco. E entre esses cinco, cada um tem que ter um suplente, porque no dia se um não puder, o outro substitui. É para a Comissão Eleitoral organizar todo o material de cédulas, de inscrição dos gestores, das Chapas. É um processo mesmo, eleitoral para (pausa) como acontece no TRE (F1, ESCOLA BETA)¹¹³.

A referida entrevistada, ainda declarou:

Então essa votação é democrática, já começa daí. [...] É assim. É uma coisa bem livre, espontânea. Não é obrigatório. [...] Houve a eleição. Foi chapa única. Participaram professores, gestão, especialistas, os alunos, a partir de dez anos, os pais, dos meninos da manhã que são estudantes da noite, a maioria desses pais também participaram. [...] professores efetivos, funcionários prestadores de serviços¹¹⁴ que foi uma coisa inédita, que nunca tinha acontecido e esse ano puderam votar. E aqui, esse ano a gestão ganhou em noventa e cinco por cento de votos da comunidade escolar e da comunidade local (F1, ESCOLA BETA).

A outra entrevistada (F1), funcionária da ESCOLA ALFA, não soube comentar sobre o processo eletivo, tendo em vista do pouco tempo que trabalha na escola e que não vivenciou este processo em ano anterior, pois que a escola passou pelo processo de intervenção da SEDEC/PMJP, em que a atual equipe de gestores assumiu a gestão da escola, como interventores. Conforme consta explicado em capítulo específico desta tese, a partir da determinação da ADI (em 2016), a equipe de gestores da escola ALFA teve sua gestão mais uma vez legitimada, mantendo-se na direção escolar. Sobre como está à situação da referida equipe gestora em sua escola, a funcionária da escola ALFA pontuou:

[...] essa equipe de agora, de gestores, ainda é uma equipe de intervenção. Eles não passaram pelo processo de eleição. Eles chegaram pra gente em dezembro de 2015, ficaram conosco em 2016 e deram início agora, em

¹¹³ Tribunal Regional Eleitoral. Órgão responsável pela realização das eleições nos municípios, nos estados brasileiros.

¹¹⁴ Nos outros anos, os funcionários na condição de Prestadores de Serviço (PS), não podiam participar do processo eleitoral, em nossas escolas públicas municipais.

2017. E o pessoal, a equipe da gente só pode formar chapas, a partir do ano que vem, porque termina o período probatório dos concursados (F1, ESCOLA ALFA).

A partir das demais falas, podemos constatar que, especificamente na Escola BETA, a escola trabalha com a participação comunitária e de forma democrática, conforme aconteceu no processo de eleição para escolha do gestor, envolvendo todos os setores da escola. Conforme nos foi informado no período das visitas à referida escola, mesmo após a determinação emitida pelo Ministério Público, em setembro de 2016, que impediu a realização das eleições nas escolas públicas de João Pessoa, naquele ano, a equipe da escola ALFA, de forma mobilizada, assegurou o processo eletivo, que já estava agendado e o realizou na escola.

Outro aspecto que sobressai na fala da entrevistada da Escola BETA está no seu posicionamento em favor da eleição direta, por julgá-lo como mecanismo importante, através do qual a comunidade pode exercer o seu poder no processo de escolha do seu gestor escolar, com autonomia e liberdade, praticando, assim, a democracia direta na escola. Assim, sobre esse mecanismo de participação, a entrevistada declarou:

É poder de escolha, justamente, de quem vai governar, justamente. E foi aberta (o processo de eleição) também para outra chapa se quisesse. Ficava à vontade, está entendendo? Ficava a vontade, mas só construiu uma Chapa. Então isso aí para gente, eu acho muito importante a gestão ser escolhida pela própria comunidade, porque isso faz com que a democracia realmente exista. [...] então é por isso que é importante, do que vir uma pessoa de outro espaço que não conhece a comunidade, que não tem acesso às coisas que já estão sendo construída ao longo do tempo. Por que isso não é de hoje que constrói, vem há muitos anos sendo construído, é alicerce. Todos os dias acontecem coisas diferentes na escola [...] as dificuldades enfrentadas (F1, ESCOLA BETA).

Sobre o processo de escolha democrática para gestor, a funcionária (F1) entrevistada sinaliza sobre o que alguns estudos já vêm indicando, em que esse procedimento permite que os sujeitos da escola escolham aquele que vai governar a escola, que por sua vez, é um partícipe da comunidade escolar. Desta forma, avaliamos que sendo esse gestor integrante da escola, conhece sua realidade na totalidade, e que por este motivo, pode estabelecer um vínculo de compromisso com a comunidade educativa e suas demandas, o que possivelmente não ocorrerá da mesma forma com uma pessoa que não seja da escola, indicada de cima pra baixo, para geri-la. Neste sentido, assim como Souza (2012, p. 85) reconhecemos que, o fato das pessoas da escola escolherem de forma livre, o diretor da escola “é um grande avanço democrático”, bem como, constitui uma “[...]”

estratégia ou mecanismo de ampliação da participação nos processos de gestão e de democratização escolar”, que difere de outros mecanismos de provisão de cargo de gestor, conforme elencado em capítulo específico desta tese.

Conforme já refletimos neste texto, para que se efetive a prática da gestão democrática escolar é necessário que rompermos com as práticas de controle, dominação e autoritarismo que ainda marcam o cotidiano escolar e as relações sociais que se estabelecem no seu interior. Entre outras iniciativas, é preciso legitimar e efetivar o processo de escolha direta para gestor da escola pública e o Conselho escolar, embora isso não venha por si só, garantir a democratização da gestão, “marcada por uma forte tendência à adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos”, conforme enfatiza Luck (2013, p. 30).

Professores (PP)

Os professores entrevistados fizeram referência aos vários mecanismos de participação e deliberação, institucionalizados nas escolas ALFA e BETA. De forma unânime, falaram sobre, a composição, funcionamento e pautas abordadas no Conselho Escolar. Eles também pontuaram sobre a construção do Projeto político-pedagógico, elaborado pelos sujeitos da escola; as reuniões de Planejamento pedagógico; o processo de eleição direta para gestor, com a participação da comunidade escolar, como estruturas de gestão que podem colaborar de forma decisiva, na construção da gestão democrática escolar.

Como defende Luck (2013), analisamos que através desses mecanismos é possível “a intensificação de experiências de maior participação da comunidade no debate das questões da escola” (p. 77), aprimorando os processos democráticos e a autonomia no interior das instituições públicas educativas.

No interior das instituições públicas municipais de João Pessoa, conforme já anunciamos, o CE é um dos mecanismos de participação institucionalizado, constituído pela representação de todos os sujeitos da escola, com várias funções e atribuições na direção da democratização da gestão escolar, tal como proposto no atual Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME/2015-2025).

Sobre o CE, no conjunto dos seis professores entrevistados, apenas um declarou não saber responder sobre este mecanismo, demonstrando desconhecimento sobre o mesmo.

Entretanto, os demais professores entrevistados, na sua maioria, falaram sobre o CE, destacando a sua composição representativa e sua competência no processo de decisão e resolução dos problemas escolares, em conjunto com o gestor escolar. Vejamos as falas, abaixo:

Temos o Conselho da Escola, que é o conselho que, diga-se de passagem, desde que eu vim pra cá, com experiências em outras escolas, é um conselho extremamente representativo e que discute realmente, né, os problemas da escola, e que assim, apesar de a gente ter o fim da eleição para gestor, que foi um grande baque no processo de construção da democracia no interior da escola, o conselho ainda discute algumas coisas, né, como gerenciar a escola [...].Ele representa setores da escola, né (PP1, ESCOLA ALFA).

O professor (PP1) da Escola ALFA, ainda completou:

[...] a reunião é aberta, onde todo mundo participa e tem voz. Sem ser do conselho, eu já participei, acho que de duas, neste ano e você tem direito a opinar. É sempre divulgado antes, o local, o horário, a pauta. Geralmente, é pregado em cartazes. Eles avisam e é aberto (PP1, ESCOLA ALFA).

[...] é onde a escola senta e começa a pensar coletivamente como agir em determinada situação. O conselho é composto por professores da manhã, tarde e noite, né. Direção, também; funcionários, alunos; especialistas, gestor e pais (PP2, ESCOLA ALFA).

[...] tem representante de todos os lados. Então, quando a gente vai para a reunião do conselho, tem gente de todo lado que você imaginar. [...] especialistas, professor, aluno, pais, gestão e funcionários. Então, todo mundo participa (PP3, ESCOLA ALFA).

[...] Eu lembro que tem o gestor, tem, tem o professor, tem o titular e o adjunto, tem funcionário, né. Tem aluno. Também tem pai, tem representante do pai, também. [...] é um instrumento de ajuda na escola do que simplesmente de uma coisa legal, oficial que tem que existir [...] (PP1, ESCOLA BETA).

[...] é um elemento de ligação muito forte entre as partes que compõem a comunidade escolar, né e a comunidade no entorno da escola, também. [...] que é formado por um pai, um aluno, né. Então o conselho da gente, daqui ele funciona né e tem a representatividade de um professor de cada turno, de alguém da direção, de um Especialista, de especialista, também! É, de pais de alunos, de professores de cada turno [...] Avisam, colocam o dia da reunião lá no quadro, na sala dos professores e tal (PP2, ESCOLA BETA).

Não sei informar (PP3, ESCOLA BETA).

Nas falas acima, evidencia-se que nas duas escolas pesquisadas, os professores entrevistados conhecem o CE, que se configura como um mecanismo representativo da

escola, em que todos os setores estão representados para o processo de deliberação e resolução de problemas da escola. Nos fragmentos de falas ficou evidenciado, também, que o CE é um órgão aberto à participação de todos da escola, incluindo os conselheiros e os demais sujeitos da comunidade, que podem participar e opinar. Nas entrevistas, apenas um professor entrevistado falou não saber informar sobre o referido mecanismo de participação, desconhecendo a composição e os reais objetivos e funções do conselho.

Nas falas, os professores entrevistados, também revelaram a forma como os representantes do CE foram escolhidos, para compor este colegiado. Sobre o processo de escolha dos membros do CE, nas escolas ALFA e BETA, a maioria dos professores revelaram, que a escolha é feita pelos seus pares, no espaço interno da escola, através do voto, em reunião de assembleia escolar. Avaliamos, que a forma como se dá o processo de organização e configuração desse colegiado escolar, vai indicar “[...] o estilo de interações que a escola estabelece com a comunidade”, conforme indica Veiga (2005, p. 113), bem como, vai expressar a perspectiva de gestão impressa na dinâmica da escola pública.

Desta forma, temos que cada escola tem o seu jeito próprio de desenvolver seus processos democráticos, no seu cotidiano, incluindo a formação do seu CE e os assuntos encaminhados em suas reuniões. Assim, vejamos as falas dos professores, sobre o processo de escolha e composição do Conselho escolar, nas duas escolas pesquisadas:

Os representantes são eleitos em Assembleia geral. [...]. Mas, uma semana antes, a gente faz o diálogo com estes setores, né e tenta já ir para a assembleia com o professor que seja o representante da tarde, o professor, para que a gente já chegue na assembleia com um acúmulo de quem iria para o Conselho. Então, geralmente faz um diálogo, uma reunião com o turno da tarde e indica um ou dois nomes para a assembleia geral. [...] Os Especialistas conversam entre eles, antes da assembleia geral. É, a gente tentou fazer isso com os alunos, fazendo assembleia para discutir entre eles, quem seria o representante no conselho. [...] Então, é eleito em assembleia geral, mas a gente tem a cultura de discutir antes da assembleia geral com os setores e já ir com nomes indicados pelos seus pares. Até com os pais, a gente dialoga com um, com outro. Os Especialistas conversam e faz esse diálogo com os pais e encaminha essas conversas por setores, para tentar tirar o representante que seja conversado com seus pares [...] (PP1, ESCOLA ALFA).

[...] Tem as eleições na verdade, tem eleições por turno, de professores, por turno de Especialistas, por turno de funcionários, por turno, de pai, por turno de aluno e a gestão também tem (PP3, ESCOLA ALFA).

É, eles (pausa) é, eles é votação direta né. [...] Aí, as pessoas que aceitam a partir daí que tem uma votação. A gente vai e vota; a comunidade toda. [...] essa eleição né, é feita. Às vezes a pessoa é indicada ou recebe um

convite. Se a pessoa aceita né, aí é feita a eleição. Por exemplo, três pessoas né, três professores do turno da tarde e desses três professores, se tira um pra representar o turno da tarde. É isso (PP2, ESCOLA BETA).

De acordo com as falas, temos que a composição do CE, nas duas escolas estudadas, está formada pela representação de todos os segmentos da escola, escolhido pelos seus pares através do voto, em assembleia escolar, portanto, coerente com a perspectiva democrática de gestão. De acordo com as falas dos professores entrevistados, a eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar se deu nas escolas, a partir do diálogo prévio com seus pares e através do voto direto, em que cada segmento escolheu os seus representantes, respaldados pela Assembleia comunitária. Tem-se que a escolha dos representantes não se deu pela indicação do diretor/gestor escolar, processo que não coaduna com o processo de construção e aprendizado da democracia na escola. Trata-se de CE representativos, legitimado pelo voto da comunidade escolar.

Nesses termos, no âmbito do CE verifica-se a prática da participação representativa, em que há a transferência de poder e autoridade do representado para o representante, que deverá agir em defesa, em nome dos interesses de quem está representando, o que subtende uma responsabilização e comprometimento com a escola. Trata-se da prática e vivência da democracia representativa, a democracia na forma indireta, que na visão de Luck (2013, p. 41),

é uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim.

Assim, institucionalizado o mecanismo do CE, consideramos importante que a gestão viabilize as condições mínimas para que ele possa funcionar efetivamente, considerando o melhor horário adequado para a realização das reuniões, com a sua divulgação de forma antecipada, através de convite impresso, cartazes em murais, ou nas redes sociais, como forma de mobilizar e viabilizar a participação da comunidade nesse colegiado escolar. Através do CE, que constitui uma organização representativa do coletivo da escola, pode-se construir um diálogo mais qualitativo, substantivo entre os que fazem a escola, no processo de discussão, deliberação e resolução dos problemas da escola. Por isso, comungamos com a afirmativa de Cabral Neto (2012, p. 270) ao declarar:

não basta criar a estrutura, é importante fazê-la funcionar de forma que se constitua um espaço de debate, de formulação de políticas administrativas e pedagógicas, de formulação de regras em nível local, [...] que permite um diálogo mais qualificado dos gestores escolares em seu processo de

negociação com seus setores internos (agentes escolares) e externos (família, comunidade, governo).

No contexto do CE, avaliamos também, que a comunidade escolar em diálogo com os gestores da escola tem condição de discutir e deliberar sobre vários assuntos específicos da escola, na direção de uma melhor organização do trabalho educativo como um todo. Afinal, conforme pontifica Veiga (2005, p. 115), ele é “a instância de caráter mais deliberativo, de tomada de decisões sobre os assuntos substantivos da escola”, configurando-se um mecanismo importante no processo de gerenciamento da escola, em que todos da escola têm abertura para participar e declarar a sua opinião.

Ao ser entrevistado sobre os assuntos discutidos e encaminhados nas reuniões do CE, a maioria dos professores revelou uma sequência de pautas, que são abordadas nesse colegiado, sobretudo, aquelas relacionadas às questões de ordem administrativa, pedagógica. Vejamos as falas:

[...] A gente teve o exemplo com o nosso ginásio, de que não foi determinado pela direção da escola, em que o Conselho tomou para si e construiu um regulamento de como aquele ginásio vai ser usado pela escola e pela comunidade local. Foi uma discussão feita pelo Conselho e que não apenas o conselho teve acesso, ou seja, vários outros funcionários da escola, que não são do conselho participaram dessa discussão, né. Então, foi feito todo um regimento, a partir de uma discussão do Conselho da escola. [...] De tudo é discutido no Conselho (risos), desde assuntos de problema com aluno, até de problemas administrativos (PP1, ESCOLA ALFA).

Ainda sobre as temáticas abordadas no âmbito do CE da Escola ALFA, a professora (P1) acrescentou:

[...] Então, o Conselho como o decreto mesmo diz, ele, ele tem poder de discussão e decisão, é, tanto pedagógica, administrativa e financeira, né! Então, discute de tudo! No conselho aqui, desde problemas de transferência de aluno, problemas de aluno com professor, problema de professor com gestão, desde o regulamento do funcionamento do ginásio, de questões administrativas, né. E assim, se você enquanto funcionário, a gente sempre teve essa cultura aqui, enquanto funcionário ou estudante quiser pautar, você se dirige a Presidenta do Conselho e solicita que seja pautado. Geralmente, são de dois e dois meses, mas nunca acontece de dois em dois meses, sempre tem reuniões antes disso, extraordinária, porque sempre tem uma necessidade de fazer reuniões, antes desse prazo regulamentado, que é regulamentado pelo decreto que regulamenta o Conselho (PP1, ESCOLA ALFA).

Vejamos as falas dos demais professores entrevistados:

É um Conselho em que, o grande abacaxi da escola é discutido nesse Conselho (PP2, ESCOLA ALFA).

[...] é trazido algumas pautas. Normalmente é sobre alguma conduta que saiu, que está fora. A gente já pré estabeleceu junto com eles, o regimento da escola. Quando um aluno sai desse regimento, do cumprimento dessas regras que a gente construiu com eles, o Conselho é sentado para conversar. E quando tem alguma questão como quando a gente recebeu o ginásio, também a gente teve que montar um documento de que é que iria funcionar esse ginásio, para quem a gente iria ceder, se dava para ceder, qual era a responsabilidade. [...] Aí, então foram criadas algumas regras para poder utilizar. Isso foi no Conselho deliberativo e montado no conselho como era que ia funcionar. Quando tem alguma conduta de algum funcionário que não está condizendo do jeito correto, também é conversado no Conselho [...] (PP3, ESCOLA ALFA).

Como vemos, de acordo com as falas, os assuntos mais destacados no âmbito das reuniões do CE da escola ALFA foram: os assuntos de ordem administrativas, burocráticas, pedagógicas, como também, assuntos relacionados à conduta de professores, funcionários e alunos; disciplina na rotina escolar. Temos que são vários os assuntos trazidos para a reunião do CE, em que as questões da escola vêm à tona, envolvendo diversas dimensões do seu cotidiano, diretamente relacionadas ao processo de gestão da escola, sobre os quais o CE vai ser consultado para refletir e deliberar de forma coletiva e dialógica. As Atas das reuniões do CE da Escola ALFA registram sobre as questões pautadas, em que a comunidade escolar, representada nos diversos segmentos, participa, delibera e apresenta encaminhamentos.

É possível verificar também nas referidas Atas, anotações sobre a participação dos representantes dos diversos segmentos escolares, nas reuniões do CE, com posicionamento e sugestões, em conjunto com os gestores. Avaliamos com Abranches (2003, p. 72) que isso reflete o compromisso, a articulação da gestão da escola com a comunidade, na condução dos seus problemas e projetos. Assim, declara a autora: “isso reflete o compromisso com a representatividade e assume uma forma de ocupação do espaço aberto para a comunidade”.

Constata-se que na prática, a reunião do coletivo escolar para consultar, discutir e deliberar sobre importantes questões da escola, sinaliza um avanço no processo de democratização da escola, aproximando os centros de decisões aos sujeitos escolares, constituindo-se “um gerador de descentralização”, conforme pontifica Veiga (2005, p. 116). Nessa direção, os entrevistados na sua maioria, sinalizaram sobre a atuação ativa e qualificada do CE e seu potencial, como elemento decisivo na condução da organização interna da escola. Vejamos as falas:

[...] eu acho que o funcionamento do Conselho Deliberativo dessa escola, é um dos elementos chave. Eu já vivi em outras escolas e os Conselhos eram puramente burocráticos, apenas de fazer, pedir para as pessoas assinarem. É um Conselho vivo, de debate político, de debate de ideias. As pessoas que participam do Conselho são extremamente qualificadas nesse sentido [...]. No caso da representação dos professores, geralmente quando tem uma pauta, os professores que são do Conselho, socializam isso, né para os outros professores. A gente conversa, a gente opina e geralmente, eles vão para as reuniões com a opinião conversada, não que seja discutida efetivamente, mas conversada, dialogada, amadurecida [...] (PP1, ESCOLA ALFA).

[...] Esse Conselho, inclusive, é um dos conselhos muito importante, porque a direção também participa desse Conselho. Esse conselho tem um peso muito grande dentro da escola. Inclusive, ninguém está acima desse conselho. [...] Então nesse conselho eu entendo que ele é o braço direito de uma gestão, né! [...] quando eu cheguei para fazer parte desse conselho, eu achei que seria uma coisa, uma coisa muito burocrática. Mas, pelo contrário, aqui o conselho tem outra dimensão; propor uma gestão, mas que possa andar coletivamente, né, escola e comunidade. Eu acho que é esse o olhar do Conselho, que eu percebo hoje: comunidade e escola. Que a gestão entende que não pode fazer, é (pausa) isoladamente as coisas, não. Tem que ouvir o Conselho (PP2, ESCOLA ALFA).

[...] muito bom, porque tem a participação de todos. É escutado todos os lados. Às vezes, alguém vai numa defesa e quando a gente escuta outra pessoa falar a gente começa a ver o outro lado. E de certa forma, muitas vezes a gente vem armado em defesa de certas coisas como fechar a escola, não deixar a escola fazer festa, fecha o ginásio, ninguém faz festa no ginásio. E a gente ver que tanto a escola quanto o ginásio ela é para a comunidade. Então se a comunidade não participar para que a gente aqui? Então, quando a gente vai vendo essas falas, a gente vai vendo que maneira a gente vai organizando a nossa escola para funcionar da melhor maneira, pra gente poder atender a comunidade [...] (PP3, ESCOLA ALFA).

Nas falas dos professores entrevistados, também se constata o consenso sobre o reconhecimento da importância do CE na organização da escola. Para a maioria dos entrevistados, o CE constitui órgão máximo de representação da escola, em que todos podem participar, constituindo-se uma instância representativa e de poder deliberativo. Esse entendimento coaduna com o pensamento de Botler (2011, p. 200), para quem a prática democrática “inclui representação, participação, informação e direito ao voto”. Nessa direção, a declaração de um professor sobre o CE é bem elucidativa, “[...] é onde a escola senta e começa a pensar coletivamente como agir na escola” (PP2, ESCOLA ALFA).

Julgamos que através do CE, a gestão não precisa resolver as questões de forma isolada, mas compartilhada com o coletivo, trabalhando próximo com a comunidade, o que

certamente aprimora as relações dialógicas, a convivência interpessoal e o trabalho educativo desenvolvido na escola. Também, entendemos que nas escolas investigadas, através do CE possibilita-se que se estabeleça certa autonomia na condução coletiva das questões financeiras, pedagógicas e administrativas, favorecendo ao processo de democratização da gestão. Afinal, conforme já dito, os CE podem funcionar como instrumento de gestão, de apoio na gestão da escola, como canal importante de representação, articulação e diálogo entre a escola e a comunidade, na direção da gestão democrática e aprendizado da democracia.

Ainda assim, no conjunto dos professores entrevistados, tivemos um professor da Escola BETA, que manifestou preocupação e crítica a respeito do funcionamento do CE, que suscitou ponto para reflexão e análise. De acordo com a fala do entrevistado, este mecanismo na Escola BETA, precisa estar mais aberto e avançar cada vez mais, nas discussões sobre as questões administrativas e pedagógicas, mas também, nas questões do gerenciamento dos recursos financeiros da escola, com transparência, colaborando na organização e qualidade do trabalho escolar, na perspectiva democrática. O entrevistado ressalta a necessidade do referido conselho se reunir mais na escola, como forma de amadurecer a discussão sobre as questões da escola, sobretudo em relação à utilização dos recursos financeiros, para colaborar com a escola. Vejamos a fala do professor entrevistado:

[...] assim, eu acho que o conselho precisava ser mais aberto, [...] no sentido da gente se reunir mais e tal. O restante da escola como acontecia na linha mais pedagógica, é (pausa) na linha administrativa. É uma parte do conselho que precisa ser mais amadurecida né, [...] eu acho que teria demais como colaborar, por exemplo (pausa) uma coisa que a gente na minha opinião se for possível, a gente tem que avançar nessa linha [...] por que eu penso muito no conselho como aquele que pensa também, como gerir os recursos que vem para a escola, como é possível uma planilha bem esclarecida, [...] quer dizer, sendo mais transparente, [...] envolvendo mais pessoas. Por exemplo, eu posso ter uma tomada de preço mais ampla né e como é que a gente pode ir equipando salas de professores né, salas de recursos com alguma verba que venha para isso e seja pensada dentro desse conselho maior, né. Então eu acho que falta um pouco disso aí [...] (PP1, ESCOLA BETA).

Avaliamos que os pontos de crítica acima elencados são pertinentes, tendo em vista que na maioria dos casos, os CE se reúnem poucas vezes, para discutir questões diferentes daquelas relacionadas aos aportes financeiros, priorizando as questões pedagógicas e administrativas da escola. Nesse sentido, entendemos que numa outra lógica de atuação, de forma mais ampliada, dinâmica e com mais frequência, o CE pode em conjunto com a

UEX (Unidade Executiva)¹¹⁵, também utilizar-se do seu espaço político para deliberar sobre as verbas que chegam à escola, sua procedência, bem como, discutir, votar e encaminhar de forma pactuada e dialogada, a aplicação dessas verbas no cotidiano escolar, usando da transparência e considerando a opinião e demandas do coletivo escolar.

Sabemos que muitos CE atuam de forma puramente burocrática e descomprometida com a escola, em que realizam reuniões apenas para legitimarem decisões já prontas e assinarem o livro de Ata. São conselhos que não realizam um trabalho coletivo produtor, no sentido de nortear processos escolares em direção à prática democrática, ao crescimento do coletivo escolar, usando da transparência e compartilhamento de informações de forma dialogada. Assim, vemos que ao incorporar uma pauta de discussão ampliada e ao envolver a representação de diversas vozes e seu voto nas resoluções das questões da escola, o CE estará contribuindo para afirmar os interesses coletivos, o desenvolvimento dos processos de decisão e a autonomia, além de exercitar a participação política e a prática da democracia participativa no contexto da gestão escolar.

No decorrer das entrevistas, os professores também destacaram sobre o Projeto político-pedagógico (PPP), reconhecendo-o como mecanismo de construção da gestão democrática escolar, conforme definido na atual LDBEN (9394/96) e no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Sobre o **Projeto Político Pedagógico** e o processo de sua construção, os entrevistados, em sua maioria, falaram que em suas escolas - ALFA e BETA -, este projeto foi elaborado, executado e avaliado por meio da participação dos sujeitos da escola, configurando um processo participativo de construção. Eles pontuaram também, que o documento do PPP é revisado e aprovado no CE. Assim, eles falaram:

O PPP daqui, eu participei da construção, né. É um PPP extremamente rico. [...] Eu falo que a matriz a gente construiu em 2013/2014, do PPP atual. Depois a gente foi fazendo algumas alterações, né. [...]. Nesse período foi um processo extremamente rico, de discussão. Primeiro com os setores da escola. Foi discutido no Conselho, não só no Conselho Deliberativo, mas no Conselho da Unidade Executora, da UEX. Foi discutido na reunião de Especialistas, de professores. Depois dessa discussão, foi feita uma comissão que sistematizou. Essa comissão deu uma devolutiva para estes setores até construir o que eu chamei na época, especificamente, de um, de um aparato básico do PPP da escola. Desde então, todo ano, a gente vem fazendo as atualizações, né. Mas, a matriz central da ideia, da política que a gente quer para a escola, foi construída

¹¹⁵ Em geral, nas escolas públicas, as questões relacionadas ao departamento financeiro, aos recursos que chegam na escola, são resolvidas e deliberadas nas reuniões com a Unidade Executora (UEX) da escola, composta por representantes da comunidade escolar e o (a) gestor (a) da escola.

nesse período. Mas aí, vem sendo atualizado [...]. Geralmente, todos os setores participam, mas a gente tem sempre uma dificuldade maior com os setores de merendeira e (pausa) é, o pessoal de apoio e pais, né. Alunos, a gente consegue (PP1, ESCOLA ALFA).

Bom. Eu acho que é o tema mais palpitante da Escola. Por que é assim, só lembro das Especialistas, né. Por que, quando você fala do PPP, [...] das outras vivências que eu tive rapaz, eu acho que aqui é o único lugar em que o PPP, ele é bem discutido, é aprofundado entendeu? Porque, é o norte da escola, né. Então aqui, a gente vivencia nos planejamentos essa discussão, né. Quando eu cheguei aqui em 2015, já estava discutindo essa questão do PPP. Então, assim, as Especialistas sempre com aquela preocupação, né, da escola não perder o seu norte, em relação ao seu Projeto Político-pedagógico, né. [...] Há uma construção coletiva também nesse projeto. E não é só você construir, mas executar, né! A preocupação também é executar e avaliar o que foi feito. Então, isso é o que acontece aqui na escola. Eu acho que isso é bárbaro, essa construção aqui na escola (PP2, ESCOLA ALFA).

O PPP quando eu cheguei aqui, ele já estava construído, certo? Pelo que foi passado pra gente, ele foi construído com uma reunião com pais, com funcionários, com gestores, com professores, Especialistas. Foi construído com todo mundo, o PPP. Agora, é (pausa) ao passar dos anos que é que eu estou aqui, o PPP, uma vez, foi enviado para o e-mail para gente dar uma lida, que se tivesse alguma coisa ou sugestão, colocar. Mas, normalmente, ficou a cargo das Especialistas poder pegar se alguém mandou alguma sugestão, ver o que iria complementar ou tirar. [...] Ele também vai para o Conselho para a gente (interrupção) discutir (PP3, ESCOLA ALFA).

Esse projeto, esse projeto foi um projeto bem trabalhado, bem redigido. É um projeto grandioso. Passa pelo histórico da gente, as experiências nossas, né. O levantamento da história da escola e daí nos adentramos na questão social da comunidade que envolve a escola, a questão da vulnerabilidade, né, a questão das nossas deficiências que nós temos didático-pedagógica [...]. Na elaboração era discutido, a gente justificava tudo. Com todo segmento, nos planejamentos [...], ponto por ponto. As meninas apresentando, a gente sugerindo, formando grupo para construir. Lógico que quem comanda mesmo, esse processo é, é as Especialistas [...] e a gente teve nesse pouco tempo, que eu acho pouco tempo, a gente preparou o PPP e fez a revisão dele também. Foi revisado [...] Então, a gente tratava de todas as questões. Aí, lá tem tudo. Lá tem tudo que a escola tem. Tem número de professores, de alunos, de, de funcionários, todos os projetos e olhe que a escola tem um monte de projetos (PP1, ESCOLA BETA).

É a alma da escola né. É tudo. [...] Então, ano passado a gente fez várias reuniões onde a gente estudou o PPP. Houve modificações, a gente participou dessas modificações né, dando sugestões e isso foi inserido novamente no PPP. Assim, todo mundo participa né. Ele foi ajustado, ele foi ajustado. [...]. Como eu te disse, há uma participação de todos né. Foi até aqui nesse espaço da biblioteca que a gente tá, né, no *datashow*. A gente ia passando as partes que precisavam ser modificadas né, algumas coisas que precisavam ser incluídas, algumas sugestões e a gente em

grupo decidiam. Apresentava as sugestões e no final de tudo elas levavam já com as nossas sugestões com tudo para organizar o texto. Só para organizar o texto, porque o texto é construído no coletivo. Aí, a comissão levava para organizar, que dá um trabalho danado. Um trabalho assim, imenso e depois é apresentado novamente pra ver como ficou, pra todo mundo né. (PP2, ESCOLA BETA).

O projeto político-pedagógico foi construído aqui na escola nesse ano, ano passado na verdade e a gente fez debates, é (pausa) discussão de ideias, é troca de e-mails. É discussão de textos para a construção do PPP e todo mundo pôde contribuir; todo mundo podia escrever. É sugerir, alterar o texto. Foi bem democrático nesse sentido. É a alma da escola. [...] a gente vai decidir quais são nossas escolhas políticas vão dar sentido a nossa pedagogia, né? [...] o PPP foi um documento construído coletivamente (PP3, ESCOLA BETA).

De acordo com as falas pontuadas, constatamos que a maioria dos professores, conhece esse documento escolar e realça sobre a sua importância, como instrumento de trabalho na organização da escola. De acordo com as falas dos professores, temos que nas duas escolas pesquisadas o PPP foi pensado e construído pelo coletivo escolar, num processo de reflexão, discussão, debate de ideias, de forma participativa e dinâmica, portanto, fruto de um construto democrático, dialógico. Nesses termos, vemos que se trata de um documento concreto que se coloca acima de uma exigência burocrática, com ações políticas e pedagógicas, definidas pelo todo da escola, constituindo-se, conforme assinala Veiga (2005, p. 27) “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”, portanto, que está de acordo com a dinamicidade do contexto histórico escolar, articulado com interesses dos sujeitos escolares.

Nas falas dos professores, também ficou evidenciado, que há preocupação da equipe das duas escolas, em articular todas as informações e os projetos educativos com o que está definido no PPP, na perspectiva de manter a essência da escola, legitimando os interesses reais dos seus partícipes, “[...] como norte e expressão do trabalho escolar” (SANTIAGO, 2012, p. 101).

Outro aspecto que evidencia o caráter democrático, participativo no processo de construção do PPP, confirmado nas entrevistas, é que, todo seu conteúdo é compartilhando, atualizado e avaliando continuamente, nas reuniões de planejamento e no Conselho Escolar, no diálogo aberto com a comunidade. A fala da professora entrevistada abaixo é bem elucidativa:

Então a gente fez a primeira discussão no ano passado e aí, a gente continua. Sempre que a gente tem planejamento, a gente fala no PPP. Todo planejamento a gente faz referência ao PPP. É, inclusive projetos

que a gente quer colocar na escola tem que ter haver com o PPP. Tem que estar de acordo com o PPP. [...] ele está sempre sendo debatido, sempre sendo lembrado. Porque o que é que acontecia em outra experiência que eu tive em outra escola... era um documento produzido por um professor que ficava lá, empoeirado e ninguém mexia e ninguém falava nele. Era só para atender a premiação do governo. É, sem nenhuma vida e que não construído coletivamente (PP3, ESCOLA BETA).

A partir da fala dessa professora e os demais depoimentos, podemos inferir que o mecanismo do PPP nas Escolas ALFA e BETA constituem importantes promotores de inserção e participação das pessoas da escola, representando, assim, um mecanismo que favorece a prática da gestão democrática, participativa no cotidiano dessas escolas. Afinal, consideramos que é impossível pensar a democratização da gestão escolar sem que a comunidade tenha autonomia e condição para dialogar e formular o seu PPP, pactuado e legitimado na coletividade.

Na esteira do diálogo sobre os mecanismos de participação, os professores entrevistados também sinalizaram sobre as reuniões de **Planejamento pedagógico**, como elemento de democratização da gestão escolar. Na sua maioria, os professores entrevistados falaram sobre a periodicidade desses planejamentos na escola, sua importância, assuntos abordados e sujeitos participantes. Assim, eles relataram:

[...] a gente tem três planejamentos no mês, um geral e dois por turnos. [...] Então, eu acho que um dos elementos mais importantes nesse processo do cotidiano escolar, é a importância que a escola dá aos planejamentos. E é a importância viva! A exemplo do último, que a gente chegou as oito e a gente saiu de uma hora da tarde. Você não vê ninguém sair antes, né. É um processo de discussão rico, de construção, de avaliação dos planejamentos anteriores, do que fazer pra frente. Então, eu acho que isso aqui, é muito rico (PP1, ESCOLA ALFA).

Essa professora entrevistada, ainda complementou que, na perspectiva de ampliar a participação e a discussão nos planejamentos da Escola ALFA, já houve o esforço de envolver todos os setores da escola, para estudar e discutir o projeto educativo da escola.

[...] Então, é (pausa) a gente teve planejamento aqui, de fazer grupo de estudo onde tinha merendeira, inspetor, professor, Especialista para discutir o projeto da escola, no planejamento. Geralmente, no início do ano, no meio do ano, quando é possível, a gente faz um planejamento, é (pausa), com todos os setores da escola, né. Algumas vezes, a gente convida alguns pais, alguns alunos para esses planejamentos [...] (PP1, ESCOLA ALFA).

Consideramos esta iniciativa inovadora e necessária, tendo em vista que na maioria das escolas públicas, o que se verifica é que nas reuniões de planejamento há uma

participação restrita a gestores, Especialistas e professores, excluindo desse processo reflexivo, os demais sujeitos da escola. Portanto, um espaço que ainda não está aberto à participação da comunidade na sua totalidade.

Entretanto, para além da dificuldade de integrar todos os setores da escola nas reuniões de planejamento, os professores entrevistados em sua maioria, ressaltaram de forma positiva, sobre os planejamentos realizados em suas escolas, indicando a periodicidade, os assuntos abordados e discutidos, como forma de conduzir a escola a partir de uma discussão reflexiva, participativa, que pode contribuir na democratização da gestão escolar. Vejamos as falas que segue:

Olha. É. Aqui na rede municipal de ensino tem uma obseção por planejamento, que eu acho importante. Aqui na escola, também. [...]. Então, tem um planejamento uma vez por mês. De quinze e quinze dias tem um planejamento também, fora o planejamento diário, que eu faço. E nesse planejamento, uma parte, as Especialistas trazem toda uma abordagem, do que vai ser abordado e a gente também como professor, é, acrescenta. Então é uma maneira muito tranquila. [...] eu acho que é muita discussão (PP2, ESCOLA ALFA).

O planejamento, ele é quinzenal que são só com as professoras da manhã, acontece com a nossa supervisora “X”. [...] no Geral, que acontece normalmente uma vez no mês [...]. A gente discute várias coisas da escola. A gente discute problemas que vai tanto do estrutural, como educacional. E a gente vê também, a questão das atividades festivas da escola. A gente discute no geral com os três turnos, no quinzenal a gente dá as amarrações mais destinadas a faixa etária que a gentes abe que tem coisas que é da noite, do EJA, que não vai caber para as crianças. No planejamento geral, que é de uma vez no mês, participam os gestores de todos os turnos e participa todos os professores da manhã, tarde e noite. [...] todo mundo participa desse planejamento e dá “pítaco” (risos). As vezes dá sugestão de um turno para outro. [...] se discute muitas coisas, do funcionamento da escola (PP3, ESCOLA ALFA).

O planejamento, a gente tem aquele planejamento mensal, inclusive hoje tem a noite, né. [...] Então, a gente tem o planejamento por turno e a gente tem o planejamento geral, que acontece com os três turnos e é onde são tomadas as decisões mais importantes, porque aí, a escola não é um turno só, né, são os três turnos [...]. Então, nos nossos planejamentos a gente discute muito as problemáticas da escola né. A gente discute a questão da metodologia e a gente passa nossas experiências, uma professora para a outra [...] (PP2, ESCOLA BETA).

Nos trechos das entrevistas, vimos que nas duas escolas pesquisadas os momentos de planejamentos são valorizados e realizados de forma sistemática e contínua, envolvendo especialmente, a participação dos gestores, Especialistas e professores da escola, nas discussões, encaminhamentos e avaliação das questões escolares, sobretudo as

pedagógicas, para o bom funcionamento do trabalho educativo. Evidencia-se nas falas dos entrevistados, que se trata de espaços de encontro e reflexão, necessário e de importância para se pensar e conduzir a gestão da escola. Afinal, conforme adverte uma das professoras entrevistadas, “[...] como se constrói uma escola democrática, não só no aspecto administrativo, financeiro, mas principalmente no aspecto pedagógico, se você não consegue sentar, discutir, elaborar e depois avaliar se deu certo, para continuar?” (PP1, ESCOLA ALFA). Essa ênfase dada ao planejamento pelos professores entrevistados justifica-se, pois que o planejamento “[...] é uma atividade permanente de reflexão e ação. [...] tendo em vista a análise crítica e profunda do trabalho realizado e a reordenação dos rumos da escola”, conforme destaca Libâneo (2001, p. 125).

Igualmente importante para a construção de uma gestão democrática e participativa está à realização do processo de **Eleição direta** para gestor, envolvendo a participação da comunidade escolar. De modo geral, nas falas dos professores entrevistados, verificamos que o mecanismo da eleição para gestor é considerado, de forma valorizada e positiva, como procedimento de gestão democrática.

Entretanto, chamou-nos a atenção, a fala de uma professora da Escola BETA, que ao destacar sobre a importância do procedimento da eleição dos gestores, indicou a necessidade de articulá-lo aos outros mecanismos de diálogos e participação coletiva dentro da escola, como estratégia para desenvolver uma gestão democrática, participativa. Assim, ela se posicionou:

[...] Então, eu acho que é extremamente importante para a construção de uma escola democrática as eleições para gestor. Eu acho que é uma das coisas mais importantes, além de permitir os espaços de diálogo dentro da escola. Ter gestores eleitos significa a possibilidade de gestores que têm um compromisso direto com o projeto político-pedagógico, definido pela comunidade, né? (PP1, ESCOLA ALFA).

Este raciocínio coaduna com a análise de Dourado (1998, p. 85) ao refletir que “[...] visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros, na luta pela democratização possível nas relações escolares”, embora ela seja fator essencial na institucionalização da prática da democracia no interior da escola pública.

Assim, sobre o processo da eleição direta, vejamos outros trechos de entrevistas dos professores, que na sua maioria, evidenciam a sua importância como mecanismo que

contribui no processo de democratização da gestão escolar; na prática da participação democrática. Vejamos as falas.

Eu acho importante, eu acho muito importante até porque, são pessoas que estão participando da escola, conhecem a comunidade e conhece os pais e os alunos. Então, eu acho que é importante pessoas que vivenciem na escola, que seja de uma sala de aula, uma especialista e monte esta direção. E eu acho até importante que sejam pessoas que passem por todos os turnos, mesmo que seja uma professora da manhã, um especialista à tarde, um professor da noite (PP3, ESCOLA ALFA).

Eu acho que é um dos pontos, dentro da escola, onde você mais identifica a participação e a construção do processo democrático. Então, você permite que alunos, pais, funcionários, professores, participem do processo de decisão de quem vai gerir a sua escola, né? Então, você passa um mês, discutindo que escola você quer, certo? E permite que esses alunos, a partir de dez anos, comece a exercer o exercício a cidadania, ou seja, se responsabilizar em discutir a sua escola, que gestor você quer para a sua escola, que projeto você quer para a sua escola, né? [...] Quando você elege, você tem o direito de, de cobrar, né? [...] ter gestores eleitos significa gestores que têm um compromisso direto com o projeto político-pedagógico, definido pela comunidade, né? (PP1, ESCOLA ALFA).

Acho fundamental, porque a comunidade vai ter o direito de escolher quem, quem lhe representa [...] (PP3, ESCOLA BETA).

Olha. Eu acho que é um passo importante. [...] um processo democrático. Eu venho de outras realidades que não teve esse processo democrático, né? A Secretária de Educação sempre indica os gestores (PP2, ESCOLA ALFA).

Chamou a atenção, a fala do professor (PP2) da escola ALFA, que descreveu um pouco como se deu o processo da última eleição (2015) que aconteceu na referida escola, evidenciando que houve todo um processo democrático de organização e discussão, incluindo a formação de uma Comissão eleitoral, a construção e apresentação de Carta proposta, e o envolvimento da participação da comunidade escolar, no dia da eleição. Foi ressaltado, também, sobre a participação dos estudantes, que tiveram a oportunidade de conhecer e discutir as propostas da Chapa, além de participarem do processo eleitoral, com o voto direto e secreto, na escolha dos gestores. Assim, o professor entrevistado descreveu:

[...] no processo de eleição, participaram, foi funcionário, pais. Inclusive, eu fui da Comissão eleitoral. Participei da Comissão eleitoral. E os pais vieram ativamente participar do processo, né? Isso, eu achei uma coisa (pausa) importante. Isso em 2015, né. Então, houve a participação dos pais. Isso, eu achei, assim, um dado importante. E dos funcionários, que também foram lá e participaram. Os alunos participaram! Os alunos vieram e participaram. Houve a entrega da Carta proposta, né. [...] e os alunos leram as propostas da Chapa, né. Então, assim, um momento

interessante, porque eles estão acostumados com isso no período de eleição, né? De dois em dois anos, né, que tem eleição. Então, aqui na escola foi feito este trabalho. Porque a Chapa? E apresentar as suas propostas. E eu acho isso fantástico. E Teve um momento da Chapa apresentar as suas propostas para os alunos, e para a comunidade, também. Eu acho isso fantástico! (PP2, ESCOLA ALFA).

Ainda sobre o processo de eleição para gestor, vejamos, também, as falas dos professores entrevistados na Escola BETA:

Todo mundo participava na eleição. A gestão que era candidata tava lá. Apresentava durante os quinze dias ali, a Carta proposta para os alunos. Apresentava essa Carta proposta com um debate para os pais, né. Os alunos, também. Os alunos a gente discutia [...] algumas coisas para os alunos pensarem. Então aí, participava ativamente dessa discussão. E na hora da votação, eu ficava impressionado com a participação dos pais, os pais realmente vieram votar, né! (PP1, ESCOLA BETA).

Eu participei do processo de eleição. Era democrático, né. Havia eleições diretas para diretor e toda comunidade era envolvida, inclusive os alunos a partir de dez anos. Dez anos, né! A partir dos dez anos. E os pais, né. Toda comunidade escolar. [...] sempre tudo foi muito participativo, né? [...] É muito importante, né! Eu escolher o meu gestor, a comunidade escolher o seu gestor. Ter a liberdade de escolher né? Isso que nos faz cidadãos, exercício da cidadania, né? (PP2, ESCOLA BETA).

De acordo com as falas da maioria dos professores entrevistados, em suas escolas, o processo de eleição direta para gestor aconteceu com a participação da comunidade escolar, constituindo-se um mecanismo importante no processo de construção da gestão democrática escolar, na medida em que cada um da comunidade escolar pode escolher o gestor da escola, de forma democrática, autônoma e direta, a partir do voto secreto. Nas falas dos professores entrevistados, essa empolgação em defesa da eleição direta para gestor, apresenta-se em contraposição ao modelo de indicação/nomeação para o provimento do cargo de gestor, em vigência no Sistema público municipal de João Pessoa, desde setembro de 2016, em que os gestores não sendo eleitos pela comunidade escolar, tornam-se interventores nas escolas, assumindo cargo de confiança da SEDEC/PMJP.

A respeito desse processo de indicação/nomeação, os professores entrevistados nas Escolas ALFA e BETA se posicionaram, apresentando pontos de crítica, conforme indicado nos trechos das entrevistas, abaixo:

Até o ano passado, nós tínhamos eleições democráticas, né? É uma das leis mais progressistas que a gente tinha no país, aqui no município, onde os gestores eram eleitos pela comunidade, professores, funcionários, pais, alunos. Era votado, né. Formavam-se chapa. Tinha todo o processo

democrático, de campanha nas salas, com os alunos, com os funcionários, era um processo democrático, né! No ano passado, é (pausa), esse processo se encerrou, graças ao entendimento da justiça em dizer que a lei era inconstitucional. Então esse ano, nós estamos com gestão indicada pela Secretaria de Educação. Não são gestores eleitos [...] não são eleitos democraticamente. São nomeados! São cargos, hoje, de confiança. [...] e que tem que reproduzir as determinações da gestão. Então, a comunidade, ela não tem o poder de controle sobre a gestão da escola, quando a gente não tem eleição direta (PP1, ESCOLA ALFA).

É, muitas vezes, o diretor por ser indicação, ele vai agir de uma maneira diferente do convívio pedagógico da escola, né? Ele vai ver aquele cargo, muito mais como um cargo político do que um cargo do ponto de vista pedagógico, para poder tentar melhorar a escola, entendeu? (PP2, ESCOLA ALFA).

[...] agora com essa nova implantação, com essa nova quebra da, da, da gestão democrática na escola, que a gente elegeu os gestores e que agora tem indicações, né. Que a gente chama de interventores. Quer dizer, simplesmente essas pessoas, elas vão voltar a obedecer claramente as práticas de apadrinhamento político que isso é um retrocesso, né. A gente entende como uma deficiência grande [...]. a gente sabe que isso aí tem interesse eleitoral. Tem interesse em manter a política de cargos e por aí vai. Eu acho que isso é um retrocesso total! Retrocesso total, porque a pessoa não vai lá construir com a escola. Ela vai lá atender interesses de uma gestão que muitas vezes não tá se preocupando, que muitas vezes quer cumprir as metas, estabelecidas por lei [...] (PP1, ESCOLA BETA).

Eu acho horrível! Acho que a gente começou o ano meio de luto, por causa disso. Eu sinto que as gestoras que ficaram que foram eleitas, mas estão aqui como interventoras, elas não se sentem a vontade no cargo que estão, na forma que estão né. Elas ficam é, constrangidas com agente [...] e aí a gente não consegue é, não consegue fazer um enfrentamento né e não consegue ter autonomia com isso (PP3, ESCOLA BETA).

Temos que na visão da maioria dos professores entrevistados, sobre a qual também comungamos, é que a prática da indicação /nomeação dos gestores por parte do Sistema de ensino representa uma quebra no processo de democratização da gestão escolar, tendo em vista que a escola e os gestores perdem o pouco de autonomia construída e o poder de decisão coletiva. Além do mais, a prática da indicação retira da escola a autonomia, levando os gestores a uma condição de subserviência, tendo em vista a relação de apadrinhamento político e partidário, na medida em que se tornam interventores, subjugados as regras e determinações da gestão.

Por estes motivos, defendemos outro caminho diferente, ao contrário da modalidade da indicação/nomeação: o processo da eleição direta, secreta e democrática. Concordamos com Souza (2012, p. 85-86) ao reforçar que “uma vez legitimada a eleição direta, o cargo deixa de ser preenchido por meio da indicação do livre-arbítrio político-partidário do poder

local, com fins eleitoreiros, assegurando-se a decisão da comunidade escolar”, na escolha democrática de seus gestores.

No conjunto dos professores entrevistados, apenas um ressaltou sobre a experiência com **Assembléias de Estudantes**, em sua escola. De acordo com a sua fala, trata-se de uma experiência ainda em construção, fomentada na escola, mas que se constitui elemento de relevância na direção do aprendizado da democracia participativa, no processo de construção da gestão democrática no cotidiano escolar. Sobre as Assembleias de Estudantes, vejamos o fragmento da entrevista da professora, abaixo:

Uma coisa que, só vivi nesta escola e não vivi em outras escolas, que é a questão das Assembléias de Estudantes. É uma experiência que eu não vivi em outras escolas, que foi trazida, é, pela psicóloga e a assistente social, de uma experiência de uma escola em que elas foram gestoras. [...] Eu acho que é uma das experiências mais ricas no processo de gestão democrática, aqui na escola. Precisa avançar ainda, esses processos de, de Assembleia. Eu acho que precisa permitir um pouco mais de autonomia aos próprios alunos. É, ainda está no processo de fomentação, né, então ainda meio co-dirigida pelos especialistas, essas assembleia, mas um elemento extremamente rico (PP1, ESCOLA ALFA).

Sem dúvida, reconhecemos que a experiência com a realização das Assembléias de Estudantes pode representar uma forte ferramenta de gestão democrática. Entretanto, conforme destacou o professor entrevistado em sua fala, é necessário que aprimore este mecanismo na escola, bem como, que os estudantes tenham autonomia para desenvolver a prática da representatividade no processo de discussão e deliberação, nos encaminhamentos das questões da escola, sem que haja a necessidade de uma coordenação externa, especialmente, diferente dos seus pares. Nessa direção, defendemos que a escola invista e institucionalize este espaço de participação, garantindo um processo de formação política, junto aos estudantes e representantes desse segmento, para desta forma, viabilizar a sua participação política e espontânea, no nesse espaço participativo, colaborando no processo de democratização da escola, que é coletivo e paulatino, no qual todos os estudantes podem ser ativos protagonistas.

Especialistas em Educação (EE)

Conforme já refletimos, a estrutura organizacional da escola pública é comporta por mecanismos de participação, que podem contribuir na prática da democracia escolar, bem como, auxiliar no aprimoramento do processo educativo, sustentados na participação, na

solidariedade e na autonomia. Entrevistamos o segmento dos Especialistas em Educação (EE), que na sua maioria indicou vários mecanismos institucionalizados na escola pública, quais sejam: o Conselho escolar, a eleição direta para gestor, o PPP. Os Planejamentos pedagógicos e a Assembleia de estudantes, também foram indicados em suas falas.

Em relação ao **Conselho escolar**, as especialistas entrevistadas, em sua maioria, se colocaram em defesa desse mecanismo de representação, em que ressaltaram sobre a composição, as pautas abordadas, periodicidade das reuniões e sua importância como órgão de representação escolar. Sobre este mecanismo de participação e gestão democrática, as Especialistas entrevistadas, falaram:

A nossa escola tem Conselho, faz muito tempo e vai sendo atualizando de acordo com aqueles membros que vão se afastando, por uma razão ou outra. Tem representantes de todos os segmentos [...]. Acontecem as reuniões com frequência, ordinariamente e as extraordinárias, também. [...]. Hoje tem reunião. Vez por outra, eu vejo um cartazinho ali, avisando e tal. [...] Ele é necessário, aliás, se tirar, acabou tudo, porque é isso que tem agora [...] aqui, eu tenho nesta nova gestão, uma certa frequência desse conselho, é uma coisa que eu aponto como positivo. Discutem-se as coisas mais polêmicas, coisas assim que fica difícil para o diretor tomar decisão só [...] (EE1, ESCOLA ALFA).

O Conselho deliberativo pra mim é a instância maior na escola. O conselho deliberativo, eu não faço parte, enquanto representante dos Especialistas, mas a minha voz está lá. [...] É o momento da gente ouvir todas as representações, então é importante neste sentido. Eu diria que tudo numa escola deveria ser passado pelo Conselho. Tudo, tudo, tudo (EE2, ESCOLA ALFA).

Sobre o Conselho escolar, a (EE2) ainda relatou:

[...] a gente teve um tema que foi o ginásio. Foi uma luta nessa escola e foi para o Conselho deliberativo, a questão do ginásio em si. [...] no conselho. Foi deliberado umas questões lá. [...] Geralmente, por exemplo, questões de professores faltosos, também se discute. A questão do horário, do horário, por exemplo, teve agora o horário do pessoal de apoio, que foi levado e foi muito polêmico, a carga horária, muito complicado. Então tudo isso se discute no âmbito do Conselho. [...] são alternativas que são tiradas de dentro do próprio Conselho. Ele colabora, com a gestão aqui. (EE2, ESCOLA ALFA).

O Conselho escolar faz parte de uma estrutura democrática. [...] A estrutura do Conselho escolar é fantástica. [...] professores, Especialistas e gestão participam. [...] uma vez a cada bimestre acontece, mas pode acontecer se houver um problema, uma questão séria, essa reunião do conselho pode ser chamada extraordinariamente [...] são assuntos, por exemplo: o Plano dos Especialistas da escola, o Plano dos Especialistas tem que ser aprovado [...] o Projeto político-pedagógico da escola é aprovado lá. [...] mas, na realidade são as questões do cotidiano escolar, mesmo. A gestão recebe o dinheiro do PDDE, a forma como esse dinheiro

vai ser gasto, como vai ser implementado na escola, isso é sempre discutido e aprovado no Conselho deliberativo escolar (EE3, ESCOLA ALFA).

O Conselho deliberativo escolar é um órgão representativo da comunidade e que ele está acima do gestor maior, enquanto deliberação. Então, é ele que deve pensar não só o financeiro da escola, mas o pedagógico da escola. Quem deve decidir os rumos pedagógicos da escola é o Conselho escolar. [...] mesmo com todas as limitações, todas as dificuldades é o Conselho que nos respalda. [...] então, participa representantes de alunos, geralmente é um aluno da noite, que ele também já é pai ou mãe de um aluno do dia e essa configuração, ela termina favorecendo. Tem representante de professores, tem representante dos funcionários [...] então tem pai de alunos, tem os representantes das Especialistas né, mas isso a gente faz a votação entre, entre o grupo e isso é muito salutar e tem também, representante dos gestores, além do gestor né. Inclusive, uma coisa que a gente conseguiu, por exemplo, era de que o gestor não fosse o Presidente né. [...] então uma coisa que a gente não abre mão na escola, o diretor não é o presidente do Conselho deliberativo da escola. Ele é um membro nato [...] (EE1, ESCOLA BETA).

Ainda de acordo com a fala dessa Especialista (EE1),

[...] geralmente as reuniões ocorrem no turno à noite, por conta muitas vezes dos alunos da noite e dos pais de alunos, né. Já tivemos pontualmente em outros horários, mas, em sua maioria ocorre à noite, né. O que vem sendo discutido no conselho da escola, muitas vezes, são questões do âmbito pedagógico. [...] Tem questões ligadas diretamente à escola, porque a nossa escola tem dificuldades seríssimas quanto a estrutura, infraestrutura com várias obras inconclusas que estão até hoje sem concluir e muitas vezes a gente chega a uma situação limite que o conselho ele precisa respaldar, né., dá força pra esta questão, pra tomada de decisão. [...] questões mesmo sobre alunos que a gente vem discutindo, mas que o conselho também possa nos ajudar [...] (EE1, ESCOLA BETA).

A gente tem as Especialistas, que hoje é a Assistente Social que está. O pai, e aqui na comunidade é muito complicado, que temos três comunidades. Então como o pai vai representar três comunidades? [...] Aí, você tem o gestor, o funcionário [...], professores. Tem aluno, tem um aluno da manhã. Mas que está defasado. O Conselho é formado por todos. Geralmente as reuniões ocorrem à noite, porque é um horário que os pais podem vir, porque os pais trabalham. Normalmente acontece à noite ou quando convém, outros horários (EE3, ESCOLA BETA).

De acordo com as falas acima, verificamos que o CE está institucionalizado nas duas escolas pesquisadas e que estão representados pelos múltiplos sujeitos da escola, que se reúne para discutir e deliberar sobre as questões relacionadas à dinâmica escolar, periodicamente e/ou quando necessário.

Na fala das Especialistas percebe-se que o CE é um órgão valorizado na escola, tendo em vista a sua representatividade e a amplitude das questões abordadas nas suas reuniões, que transitam do pedagógico, ao administrativo e gerenciamento das finanças da escola, em que todos participantes podem opinar e deliberar. Trata-se de conselhos de caráter consultivo, deliberativo, que auxilia a gestão escolar. Afinal, o CE é o espaço em que “os indivíduos se comunicam, se revelam e se constroem como sujeitos” (ABRANCHES, 2003, p. 70), colaborando na gestão da escola.

Sobre as pautas abordadas nas reuniões do CE, conforme evidenciado nas falas dos especialistas, nas duas escolas investigadas, são diversas e relacionadas às questões da escola. Nos livros de Atas das reuniões do CE, as pautas estão notificadas e os encaminhamentos das questões que envolvem a escola, também. Nessas Atas, temos que os Conselhos tendem a ocupar-se mais das questões relativas ao administrativo e ao pedagógico, sobretudo, na elaboração e aprovação da proposta pedagógica, projetos da escola, plano de ação dos Especialistas e atividades diversas. Em relação ao aspecto financeiro, verificamos que o CE se detém a definir as prioridades para o gasto dos recursos, aprovação das planilhas de compras, no gerenciamento dos recursos financeiros que chegam à escola.

Nesse sentido, julgamos que o CE constitui um mecanismo de apoio a gestão escolar, que pode colaborar de forma direta no projeto de democratização, com a participação dos sujeitos da escola, no acompanhamento e processo decisório, na tentativa de avançar contra o centralismo e as práticas antidemocráticas no cotidiano educativo. Assim como defende Marques (2007, p. 190) entendemos que “na medida em que o Conselho é formado por representantes dos diferentes segmentos, ele aproxima a escola da comunidade e, especialmente, da família”. Em acordo com esta autora, analisamos que esta aproximação, através do CE, tem-se uma forma de aprimorar o trabalho realizado pela escola, “[...] pois abre a possibilidade para as pessoas se expressarem e, assim, terem suas necessidades atendidas pela escola” (p. 191). É um mecanismo de representação coletiva da escola, no qual todas as decisões da escola devem ser apreciadas e aprovadas por ele, de forma democrática e dialógica com o conjunto de representação escolar.

Entretanto, apesar de estarem institucionalizados e funcionarem nas duas escolas, alguns pontos de crítica sobre o CE foram citados pelas especialistas entrevistadas. De acordo com as falas das entrevistadas, verificam-se no CE problemas na forma de escolha dos representantes; a questão da representatividade; pouca participação e autonomia. Vejamos as falas, abaixo:

Para mim, um dos problemas do nosso conselho é a forma de escolher [...]. Aquela coisa (pausa) deveria ser mais democrático, fazer mais debate, escolher, sei lá. E, também daquele representante discutir com sua base. É como a gente diz; tem um representante, aquela pessoa que representa aquela categoria. [...] às vezes o professor vai para uma reunião hoje à tarde, mas não deu tempo de discutir com sua base e quem ele vai defender lá. Ser mais democratizado. [...] era a gente tentar ver o caminho das escolhas, das representações, das propostas. [...] (EE1, ESCOLA ALFA).

[...] nem todo mundo fala. Na hora de eleger os representantes, muitas pessoas não querem participar [...]. As pessoas deveriam participar porque elas querem. Por outro lado, nós devemos insistir com esses Conselhos. Agora, que eu questiono, é, a estrutura desse Conselho, a forma como as pessoas estão sendo eleitas... Nós realizamos assembleias para eleger o Conselho, o Conselho escolar, mas quando se trata de professores, eles até elegem entre si os seus pares. Mas, por exemplo, os pais e as mães, eles ficam meio que mandando os outros irem, por que não querem participar. E nas reuniões, os pais e os alunos, eles falam pouco, eles intervêm pouco. [...] os pais dos alunos e os alunos, eles participam sim, mas participam porque são insistentemente chamados, cobrados. Eles não participam por conta de uma consciência política (EE3, ESCOLA ALFA).

Tudo começa pelas eleições. Então, sempre temos um embate, porque a gestão geral faz aquela escolha, muito entre os pares. Tem muita divulgação, mas uma indicação. Aí, a gente diz “não”, né. Tivemos já vários momentos que a gente disse “não. Tem que ser em assembleia. Tem que tá todo mundo junto, que não pode se assim”. Então, tem horas que a gente consegue avançar e tem horas que termina sendo aquela pessoa que ela gostaria que fosse, né [...]. Então, ora ele serve como instrumento de autonomia, aquele que vai dar força, que vai dar visibilidade a instituição. Ora, ele serve para respaldar aquilo que o gestor quer, então isso é conflituoso. É uma construção (EE1, ESCOLA BETA).

O conselho escolar, eu ainda acho muito frágil. A representatividade ainda é muito assim, você vai porque eu não quero. Entende? Você vai, porque eu não quero, porque não posso. Não sei. Eu acho que ainda não tem a cara de um Conselho escolar como eu acho que deveria ter. A cara, para quebrar o pau, mesmo. Discutir as coisas da escola. É um conselho que um pai diga, é (pausa), que a gente escuta o que o pai fala, a família, entende? Que um professor se coloque no ponto de vista dos que os professores acham daquele processo. A Especialista. E que não exista essa vinculação direta com a gestão. (EE3, ESCOLA BETA).

De acordo com as falas das Especialistas entrevistadas, evidenciam-se algumas limitações e dificuldades que fragilizam o funcionamento efetivo e democrático do CE nas escolas pesquisadas, necessitando para isso, ajustes e mudanças na sua dinâmica, sobretudo, na forma de escolha dos representantes e processo de participação dessas pessoas no processo de discussões e decisões, para que efetivamente o CE atue com seu potencial democrático e

participativo na gestão escolar. Nesse sentido, temos que o processo de escolha dos representantes aconteça de forma democrática e entre seus pares, legitimado pela assembléia comunitária.

Infelizmente, apesar de o Conselho ser um mecanismo formado e institucionalizado nas escolas públicas brasileiras e legitimado em Leis, conforme já pontuamos, muitas vezes a sua composição é fruto da indicação e funciona sob influência e interesses do gestor escolar, configurando um mecanismo de reprodução do poder, da prática clientelista e autoritária na condução da gestão da escola. Entendemos que esta prática, hoje ainda recorrente nas escolas públicas, deve ser ponto de discussão, debate e luta diária no interior da escola, no intento de desenvolver uma prática da gestão efetivamente democrática e autônoma, construída e fortalecida a partir dos mecanismos de participação, a exemplo do Conselho escolar.

Acreditamos ainda, que outro aspecto que interfere na atuação do CE, está na falta de conhecimento sobre os reais objetivos e funções do conselho, além da pouca formação política por parte dos representantes, que mesmo sendo eleitos de forma democrática, pelos seus pares em assembleia, não conseguem participar e atuar de forma autônoma e política no processo de discussão e deliberação, deixando, assim, de contribuir no processo democrático e dialógico, oportunizado no espaço do CE, voltado para o coletivo escolar. Nesse aspecto, sugere-se que haja uma capacitação específica para todos os representantes do Conselho escolar, como forma de torná-lo uma estrutura participativa e efetivamente deliberativa, em que “[...] todos os seus integrantes têm condições de se envolver e de assumir uma postura de compromisso com a transformação da escola”, conforme sinaliza Abranches (2003, p. 70).

Sobre a **Eleição direta para gestor**, as especialistas entrevistadas foram unânimes em favor desse procedimento na escola, por aproximar-se da perspectiva de gestão democrática e colocar-se como reação às práticas de gestão clientelísticas e autoritárias, sob interferência partidária. Em suas falas, indicaram que a eleição direta é importante, pois que é um processo legitimado pelos sujeitos da escola, coerente com o processo de construção da autonomia na gestão escolar.

Paro (2001, p. 62) reforça que nesse processo de escolha, necessariamente deve ser feito pelos os usuários da escola, os que fazem e conhecem o contexto da escola, para quem os gestores devem se comprometer e exercer o seu trabalho, em prol do projeto da escola. Assim, declara o referido autor:

A escolha dos dirigentes, [...] deve passar necessariamente pela manifestação da vontade dos dirigidos, de modo a comprometer-se de fato com os que fazem a educação escolar, e acima de tudo, com os

usuários diretos (alunos) e indiretos (pais e comunidade em geral) de seus serviços.

Assim, sobre o mecanismo da eleição direta, as Especialistas entrevistadas nas duas escolas pesquisadas, falaram:

Eu diria que a eleição [...] a gente tem uma legislação que dava este suporte, que era do processo de eleição, isso não quer dizer que mesmo essa pessoa sendo eleita, ele vai ser um gestor democrático, mas é um processo. Um processo, que tira as interferências políticas, partidárias dentro da escola. A importância da legislação, ela é para todos, o processo. Ela unifica, tem critérios a serem seguidos. [...] a questão da eleição, ela é muito importante, principalmente, primeiro, porque era preconizada por uma lei, uma lei do Sistema municipal. Isso implica dizer que, a equipe gestora que fosse eleita pela comunidade escolar, o (pausa) gestor, o poder teria que no caso, aceitar essa equipe e isso de certa forma dar autonomia. Porque essa equipe que fosse eleita pela eleição, ela iria trabalhar em prol não da Secretaria de Educação, mas em prol de uma escola, de uma comunidade. Então, a gente tem um processo legitimado por lei e pela comunidade, por todos os segmentos da escola, diferentemente do que a gente está vivendo hoje (EE2, ESCOLA ALFA).

Nós sempre tivemos eleição direta, inclusive com a participação da comunidade também. [...] a comunidade tanto interna como externa, sempre participaram. Aqui existe a eleição direta de fato. Eu acho importante. [...] eu acho isso fundamental. [...] a eleição direta preserva o que? As pessoas da própria escola e garantia de um processo democrático, [...] (EE3, ESCOLA ALFA).

Eu acho que a eleição direta, primeiro, ela tem um vínculo primordial com a gestão democrática. Ela é um dos instrumentos da gestão democrática. Então, a eleição direta, ela vem respaldar a autonomia da escola. Ela vem também reconhecer que quem conhece a escola né, quem conhece a escola é o pessoal da própria comunidade né, que está inserida nesse contexto da escola e é quem vai dar os rumos da escola. [...] Embora, veja bem, é preciso poder dizer que a eleição por si só, não garante a gestão democrática. Ela não garante. [...] mas acho que não pode perder essa possibilidade (EE1, ESCOLA BETA).

Diante das falas, temos que o processo da eleição direta, a forma como ela acontece no cotidiano das duas escolas públicas investigadas, representa um mecanismo político, coerente com a proposta de democratização da gestão. Como sabemos, a eleição direta e democrática é um processo que não acontece de forma imposta, mas dentro de uma dinâmica de participação política, por meio do voto secreto e voluntário, portanto, legitimado pelos sujeitos ativos da escola, num movimento processual.

Dessa forma, temos que no cotidiano dessas escolas, verifica-se a implantação de uma das estratégias de democratização de gestão, na medida em que se permite que a comunidade escolar, participe efetivamente do processo de escolha de seus gestores, desde o momento da

instalação da comissão eleitoral. Nesse sentido, assim como fala uma especialista entrevistada na Escola ALFA (EE3), a eleição direta representa “instrumento importantíssimo para a democracia, para as gestões escolares”, pois que assegura a decisão da comunidade escolar, podendo contribuir no processo de autonomia da escola, além de resguardar a gestão escolar da influência político-partidária do poder local, revestida de interesses eleitoreiros. Por isso, Paro (2011, p. 47) afirma que “[...] a eleição é a única que tem a virtude de contribuir para o avanço da democratização da escola pública”.

Na medida em que falavam em favor da eleição direta, as Especialistas entrevistadas também apresentaram posicionamentos críticos, em relação ao processo de intervenção conduzido pelo Ministério Público, que proibiu o processo de eleição direta e democrática nas escolas da rede¹¹⁶. Para a maioria das especialistas, assim como os outros sujeitos escolares entrevistados, essa medida autoritária e impositiva configurou um processo de retrocesso, inviabilizando um dos mecanismos para a democratização da gestão escolar no referido município, que ao longo dos anos, vinha avançando na perspectiva de construção da prática democrática e autonomia escolar, ao ampliar os espaços de participação e decisão coletiva nas escolas públicas. Afinal, conforme afirma Souza (2012, p. 84) “a comunidade tem um lugar relevante na participação e na construção da autonomia da escola”.

Sobre a medida de proibição das eleições diretas nas escolas, as considerações emitidas nas falas das especialistas entrevistadas, apresentam-se relevantes:

[...] Para mim, essa é uma grande questão bem atual. Eu estava pensando em casa. O maior papel da participação dos alunos era na eleição dos diretores. Querendo ou não, era um espaço de praticar a democracia, de aprender a democracia. Podia até, não estar muito preparado, mas está exercitando. Esse era o maior espaço de participação, aqui dentro da escola, de alunos, de professor, de comunidade. Isso a gente perdeu, lamentavelmente (EE1, ESCOLA ALFA).

[...] a gente está vivendo hoje no município de João Pessoa e a gente percebe escolas que tinham eleições diretas e o diretor tinha certa autonomia de tomar certas decisões. Hoje é tudo amedrontado, porque a Secretaria disse que é assim. Então na verdade, eles se tornam capachos. Percebe essa mudança de atitude das equipes gestoras, quando era eleita pela comunidade. Agora, não tem eleição, é indicação. Mesmo que sejam pessoas da escola, mas é assim, vem a nomeação por parte do prefeito [...] A gente começa a perceber nas escolas, diretores calados. Porque se você abrir o bico você não é mais diretor, amanhã. [...] então eu diria isso, não dá autonomia. É diferente de um grupo de diretor que é eleito baseado numa legislação, em

¹¹⁶ Lembramos que esta determinação em João Pessoa – PB chegou às escolas, praticamente às vésperas das eleições, que já estavam sendo organizadas nas escolas, com toda comunidade informada e mobilizada para participar do processo eleitoral, em data previamente agendada.

que eles têm legitimidade. [...] hoje é um processo de cala a boca (EE2, ESCOLA ALFA).

[...] imagina, que agora mesmo, recentemente, o ano passado, é (pausa), tanto prefeitura como estado, acabou com as eleições diretas. [...] Mas, eles poderiam, eles tinham a alternativa de manter as gestões democráticas, as eleições diretas. Mas, eles acharam mais cômodo acabar com as eleições diretas e isso é uma perda histórica e estrondosa para a democracia nas escolas. [...] Imagina que um prefeito decide que a gestão da sua escola vai ser apadrinhada. Ele vai levar uma gestão para lá, porque deve um favor político a um vereador. Espero que isso não aconteça, mas é uma tendência. [...]. Então isso aí, eu considero uma ameaça para a gestão democrática da escola. É a nossa ameaça atual (EE3, ESCOLA ALFA).

[...] retornar ao mecanismo de indicação isso que é um retrocesso né, que aconteceu agora no último ano, agora em dois mil e dezesseis, quando a gente ia ter a nova eleição né. Toda, tudo já preparado. Tudo organizado, inclusive com a anuência da própria Secretaria, porque tinha uma Comissão formada que veio fazer a reunião com a comunidade né. Reunimos as famílias e em seguida, às vésperas de uma eleição, vem um mandato, vem uma determinação judicial e que anula todas as eleições. Foi um clima terrível, porque a determinação judicial ela chegou numa sexta-feira à tarde e a eleição seria numa segunda [...] Hoje os diretores estão na posição que eles apenas são os porta-vozes da Secretaria de Educação [...] (EE1, ESCOLA BETA).

[...] a gente tem que assumir todas as imposições que são determinadas. Eles não levam em conta a realidade de cada escola né. São exigências que muitas vezes não faz sentido. Às vezes acontece até perseguição, [...] assédio moral [...] (EE2, ESCOLA BETA).

Nessas falas acima, apreendemos que as especialistas entrevistadas, em sua maioria, se posicionam de forma crítica sobre o processo de impedimento das eleições nas escolas públicas. Em acordo com seus argumentos, temos que o processo de intervenção representa uma posição autoritária, que gera retrocesso na gestão das escolas; uma perda histórica, no que diz respeito ao processo de democratização da gestão escolar, tendo em vista que elimina em definitivo, um dos espaços de participação política e democrática na escola. Nesse sentido, conforme enfatizou uma especialista da Escola ALFA (EE3), “essa interrupção nesse processo, é uma coisa muito ruim para a escola pública, para a gestão democrática e para a democracia da escola como um todo”, constituindo um descaminho para a construção da gestão democrática, em que o gestor escolar assume uma condição de “porta-voz” do sistema.

Além da eleição direta, as especialistas entrevistadas, em sua maioria, enfatizaram de forma positiva sobre o documento do **Projeto político – pedagógico**, sobretudo, a sua importância, ao realçar as discussões, debates e reflexão coletiva na escola, no processo de sua formulação, com a participação dos diversos sujeitos da escola.

Assim, sobre o PPP e o **processo de sua construção**, elas falaram:

O projeto político-pedagógico da escola é a alma da escola. É (pausa). São as diretrizes, são as posições, as concepções, enfim. Está tudo traçado ali. Tem muita importância. [...] Ele foi construído de forma muito democrática. Tivemos muitas capacitações, muitas oficinas para construir ele e ele foi construído. [...] então assim, está sendo atualizado. Todo ano atualiza os temas e o nosso planejamento vai ser para discutir sobre isso. A gente apresenta, discute antes, leva umas sugestões, escuta a dos outros e ali, vai fazendo a discussão, enfim. Participa professores, Especialistas e gestores. Quem conduz são os Especialistas (EE1, ESCOLA ALFA).

É o DNA da escola. [...] Então, em 2014, quando eu cheguei aqui, essa escola já tinha PPP. Então todo ano esse PPP é reavaliado. Porque todo ano, muda a comunidade escolar [...]. Então, quando a gente faz o diagnóstico da escola, a gente coloca tudo isso no PPP. [...] É dinâmico. [...] agora, por exemplo, a gente vai mudar um pouco. Já vai refazer a parte da dimensão pedagógica, embora o eixo articulador ainda é leitura, escrita e inclusão social. [...] a temática pedagógica foi eleita numa reunião de planejamento. Quer dizer, consolidou o tema, feito isso, as Especialistas vem e coordena a revisão do PPP. [...] a gente está sempre fazendo os ajustes [...] (EE2, ESCOLA ALFA).

A nossa escola tem um PPP. Nós atualizamos todos os anos. Claro, a perspectiva pedagógica de uma escola não muda todos os anos, mas tem alguns dados que precisam ser atualizados. Eu acho o documento mais importante da escola. É a nossa Constituição, mas também, o nosso norte político. É ali, onde estão os fundamentos da nossa gestão democrática [...]. É aprovado, é discutido nos planejamentos, mas quem escreve, quem redige é a equipe de Especialistas. E claro, é para ser aprovado no planejamento como no Conselho Deliberativo. Eu acho de uma importância vital para a escola, porque é lá, onde você vai ter uma legislação. É o documento onde você vai defender a gestão democrática da escola (EE3, ESCOLA ALFA).

Em suas falas, as especialistas entrevistadas na Escola ALFA, evidenciam que o PPP constitui um documento de referência e importância significativa para o projeto educacional da escola, construído e ajustado a partir de muitas mãos e muitas vozes, com a participação de vários sujeitos, embora coordenado e escrito, sobretudo pela equipe de Especialistas da escola, que coordena todo processo de elaboração. Além disso, enfatizam que é um documento atualizado, discutido nos planejamentos e aprovado no Conselho escolar, o que configura resultante de um processo de construção democrático, legitimado a partir do diálogo e discussão com os integrantes da escola. Desta forma, “resulta da construção coletiva dos atores da educação escolar”, conforme pontifica Pimenta (1991, p. 70), num processo de dentro para fora, podendo contribuir na ampliação da autonomia e democracia na gestão escolar.

As Especialistas entrevistadas da Escola BETA também relataram sobre o documento do PPP. Em sua maioria, as falas evidenciaram que elas também reconhecem a importância

do referido documento para a dinâmica interna da escola, na medida em que o percebem como o documento que define a escola, a sua prática, seus projetos, princípios e objetivos educativos, construído a partir de uma visão do coletivo escolar. Essa compreensão está reforçada por Libâneo (2001, p. 126) para quem o PPP “é tanto a expressão da cultura da escola [...] como sua recriação e desenvolvimento”.

Assim, sobre o documento do PPP, as falas das especialistas entrevistadas da Escola BETA, expressaram:

[...] o PPP é aquele documento que vai definir as diretrizes da escola né. Ele vai determinar os rumos, as concepções, os princípios que a escola vai tomar. [...] é o nosso norte, o nosso referencial de prática, entende [...] (EE1, ESCOLA BETA).

São basicamente os projetos né, que a escola desenvolve ao longo do ano; alguns princípios norteadores né; qual a verdadeira missão da escola né; os seus objetivos principais. É basicamente isso (EE2, ESCOLA BETA).

O PPP para a gente é a alma da escola. Não é o que eu penso, não é o que Y pensa, não é o que X pensa. O PPP é um conjunto de ideias, de valores, de discussões [...] (EE3, ESCOLA BETA).

Em suas falas, as referidas especialistas entrevistadas da Escola BETA, em sua maioria, destacou sobre **o movimento de construção e discussão coletiva do PPP** no contexto de sua escola, em que várias sujeitos estavam envolvidas no processo, sob a coordenação de uma equipe de sistematização, composta por especialistas da escola. Assim, sobre a dinâmica de formulação do PPP, elas pontuaram várias informações, conforme expresso nas falas, abaixo:

[...] A cada dois anos, a gente tem o costume de modificar o texto. [...] Então, a gente forma sempre uma Comissão. Tinha uma comissão com representantes dos segmentos né e a gente ia fazendo e depois a gente submetia numa reunião de planejamento a aprovação [...]. Em dois mil e dezesseis¹¹⁷ nós começamos o processo né, de aprimoramento, de revisão do PPP. Aí, nesse momento assim... pra mim foi muito emblemático porque, nós tivemos momentos. Toda a escola participou. Fizemos um roteiro de discussão dessas questões com os professores, os professores levaram para a sala de aula. Tivemos um dia que a gente chamou de dia “D” de discussão do Projeto político-pedagógico e aí, os alunos foram dando as informações e a gente recolheu essas respostas né, e logo em seguida a gente teve um momento com os pais [...]. Fizemos grupos de trabalho nessa reunião e a gente ia dizendo as perguntas e eles iam conversando e um representante de

¹¹⁷ De acordo com o depoimento da Especialista (EE1) da Escola BETA, em 2015, a comunidade escolar decidiu de forma consensual em não fazer a atualização do PPP, porque havia chegado um grupo significativo de professores concursados na escola, que por este motivo, ainda não conhecia o contexto e a realidade escolar, de forma a contribuir no processo de discussão e construção do PPP. Desta maneira, adiou-se o processo de atualização para o ano seguinte, em 2016, na perspectiva de poder envolver toda comunidade na sua construção.

cada grupo vinha e colocava nessa discussão do PPP da escola [...] então foi uma conversa, uma reunião muito proveitosa [...] (EE1, ESCOLA BETA).

Ainda sobre o processo de discussão e construção coletiva do PPP na escola BETA, a (EE1), complementou:

[...] então a gente recolheu esse material e criamos uma equipe de sistematização. A equipe de sistematização colocou tudo. Depois nós tínhamos um documento inicial né. Era a boneca do documento. [...] apresentamos esse documento para a comunidade por grupos de funcionários, depois professores e por último, os alunos e os pais né. Por incrível que pareça a comunidade respondeu e a gente coletou novamente as contribuições e fizemos as alterações e condensamos no documento final né. Então depois do documento final a gente voltou a apresentar para os funcionários, para os professores e a comunidade e esse documento foi aprovado primeiro nas instâncias com os funcionários, com os professores e com a família e depois ele foi levado para o Conselho Deliberativo da escola. Então, assim, foi muito significativo, foi muito trabalhoso. [...] foi a primeira vez que a gente conseguiu fazer algo assim a muitas mãos, de forma realmente coletiva né (EE1, ESCOLA BETA).

São basicamente né, os projetos que a escola desenvolve ao longo do ano. Alguns princípios norteadores, né. Qual é a missão da escola né, qual é os seus objetivos principais, é basicamente isso. [...] foram só a equipe de especialistas né e também teve reuniões antes com os professores e com as famílias pra depois toda a equipe de especialistas unir as informações e elaborar, digitar o documento final (EE2, Escola BETA).

Quando eu entrei em dois mil e oito aqui, o PPP tinha vinte folhas. [...] Na escola, a partir de dois mil e oito, a gente foi se consolidando enquanto grupo, um grupo de algumas pessoas, que começaram a pensar o PPP na perspectiva que a gente acreditava que deveria ser. [...] E esse último processo de construção do PPP, que foi no ano passado, eu acho que foi bem bonito o processo [...]. A gente pegou o nosso PPP, a gente no planejamento, a gente distribuiu para os professores, cada um ficava com uma parte. Os funcionários teve um momento com eles, deles opinarem. Os alunos, também teve um momento que a gente pegou. Os alunos fizeram também a parte deles, foi um trabalho muito bonito. [...] a gente conseguiu com os pais, eu lembro que a gente fez uma reunião com os pais e a gente pegava pontos muito claro por conta da Escola Sem Partido. A gente queria garantir que os pais nos dessem legitimidade para colocar isso no nosso PPP, porque se tivesse alguma interferência por conta do projeto Escola Sem Partido, o PPP está acima de qualquer outra coisa. [...]. E a gente tem tudo isso registrado. Não foi uma construção fácil. [...]. O PPP da escola é legítimo e até então, é o PPP que nos rege. [...] a cada dois anos é que a gente vai fazer o ajuste [...] (EE3, ESCOLA BETA).

Ao analisarmos estas falas, verificamos que no contexto da Escola BETA, o documento do PPP também foi construído de forma coletiva, dialogada com os diversos sujeitos escolares, no processo dinâmico, sistematizado em que envolveu várias etapas de reflexão, discussão coletiva, sob a coordenação de uma equipe de sistematização, sobretudo

formada pelas especialistas da escola. Também ficou evidenciado nas falas, que o PPP depois de pronto é apreciado pela comunidade e aprovado pelo Conselho Escolar. Nessa escola, o PPP também é revisado e ajustado a cada dois anos, pelos sujeitos escolares.

Assim, a partir das falas das especialistas entrevistadas, temos que nas duas escolas pesquisadas - ALFA e BETA -, houve efetivamente um esforço humano e comprometido, sobretudo da equipe de especialistas, em conduzir o processo de construção coletiva do PPP, numa perspectiva de discussão e elaboração dialógica e compartilhada com todos os setores da escola, de forma participativa e com autonomia. Trata-se da construção desse documento pela própria escola, que de acordo com as falas das especialistas entrevistadas evidencia-se que não é um processo fácil e que requer tempo e disponibilidade dos sujeitos escolares. Isso está evidenciado, na medida em que as duas escolas se preocuparam em compartilhar, descentralizar o processo de elaboração e revisão, sem forçar a participação e liberdade de cooperação de todos que integram a comunidade escolar.

Para isso, conforme sinalizado nas falas, utilizaram-se de algumas estratégias e espaços de participação, a exemplo dos planejamentos e reuniões com o coletivo escolar, que viabilizou a vivência da prática reflexiva, democrática, em que todos puderam opinar e confrontar ideias, agregando elementos ao conteúdo do referido documento, que vai nortear as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola. Partilhamos da ideia de Silva (2003, p. 298), para quem o PPP deve ser essencialmente construído pelo coletivo escolar, pois “[...] é o eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo”, sobretudo, numa perspectiva de escola pública, democrática e inclusiva. A partir das falas das entrevistadas, vimos que o PPP, nas duas escolas pesquisadas, é um documento revisado e ajustado no planejamento e aprovado no Conselho escolar, portanto legitimado pelos que integram a escola.

No processo de elaboração e revisão do PPP, importante considerar aqui, o depoimento de uma Especialista da escola BETA, ao indicar sobre a questão do tempo, tão importante e necessário, para a construção coletiva e dinâmica desse documento escolar. De acordo com esta especialista entrevistada, a falta de tempo é um implicador para que a comunidade possa desenvolver um processo efetivamente democrático, reflexivo, crítico e, portanto, participativo na elaboração desse documento, tendo em vista que não é um processo fácil e tranquilo, pois que “marcado por tensão e conflito em um contínuo jogo de forças”, conforme declara Luck (2013, p. 118), envolve o embate de ideias, divergências e

questionamentos, pois “o projeto político-pedagógico é também um espaço de disputa, de poder”, como declara (EE3) da Escola BETA.

Portanto, dentro de uma construção quer se quer fazer de forma democrática e participativa, analisamos que o PPP não pode ser feito de forma aligeirada, sem reflexão e diálogo produtivo com o coletivo escolar, sobretudo, dentro de prazos limitados e definidos pela Secretaria de Educação, de forma impositiva e autoritária. Afinal, como já sinalizado anteriormente, dentro de uma perspectiva de gestão democrática escolar, o PPP não pode ser um documento formal, neutro, acrítico, pronto e acabado. Ao contrário, trata-se de um documento coletivo e político, que para isso, demanda continuamente ser revisado e atualizado, no acompanhar do movimento dialético de mudanças e desenvolvimento de transformação do contexto da escola, envolvendo reflexão coletiva e contínua com os que integram a escola, conforme foi priorizado e realizado nas duas escolas pesquisadas.

Assim, sobre a necessidade de tempo e disponibilidade dos sujeitos escolares para a construção efetiva do PPP, a especialista entrevistada se pronunciou:

[...] a gente precisava de mais tempo. [...] às vezes fica muito difícil, muito corrido. A gente tem que criar espaços, os professores não têm tempo. E muitas vezes a gente tem que criar estratégias, que eu acho que isso é um problema. Como é que a gente vai construir um PPP, quando isso não está dentro do calendário letivo? [...] dois dias de planejamento, que por exemplo é dado no início do ano ou no meio do ano não são suficientes. O planejamento no sábado, nem sempre é suficiente, um por mês. Então assim, precisaria que a escola tivesse, por exemplo, uma semana para que a gente revisasse. A gente precisaria revisar anualmente o PPP. Mas, para revisar precisaria de mais tempo (EE3, ESCOLA BETA).

Apesar das dificuldades elencadas pela especialista acima, em que se ressalta a falta de tempo e disponibilidade dos sujeitos escolares, ainda assim, as falas das entrevistadas evidenciam que o documento do PPP nas duas escolas pesquisadas, foram elaborados, pautados em práticas democráticas, pela participação e reflexão coletiva, resultantes de um processo de decisão e deliberação inacabado, a partir das ideias e demandas dos sujeitos da escola. Conforme declara a (EE3) da Escola BETA “[...] um projeto político pedagógico na perspectiva bem dialógica, participativa e que é inacabado”. Nesse sentido, reforçamos que se constituem documentos de caráter democrático e coletivo, em coerência com os princípios da gestão democrática e com a atual LDB (9394/96), no seu art. 14, ins. I, que define a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola” (BRASIL, 1996).

Aguiar (2009) indica que “o processo de elaboração e implementação do PPP numa perspectiva democrática requer a participação de todos os segmentos que interagem na instituição escolar, com a finalidade de por em debate as finalidades e objetivos da educação e da escola de forma contextualizada” (p. 177). Portanto, é possível inferir que, no contexto das duas escolas investigadas, o PPP não constitui um documento pragmático e burocrático, desconstituído de significado, mas um documento vivo, fruto do esforço e diálogo produtivo da escola, revelando a identidade e peculiaridades de cada contexto escolar. Também evidenciamos que, ao serem legitimados pela comunidade e aprovado pelo CE, o PPP pode representar um instrumento importante de luta no processo de democratização da gestão e conquista da autonomia nas duas escolas investigadas.

Outro mecanismo de participação e gestão democrática, evidenciado nas falas das Especialistas entrevistadas nas escolas ALFA e BETA, está o **Planejamento pedagógico**. Nas duas escolas pesquisadas as falas das entrevistadas, em sua maioria, revelam que o planejamento constitui um mecanismo valorizado e de importância essencial no processo de gestão democrática, em que a comunidade escolar, especialmente os professores, especialistas e gestores participam de forma coletiva, para pensar, discutir e organizar o trabalho educativo, “[...] transformando a escola numa esfera pública de discussão” (HIDALGO, 2008, p. 203).

De acordo com as falas das especialistas entrevistadas, os planejamentos pedagógicos na Escola ALFA e Escola BETA constituem espaços importantes de discussão e reflexão coletiva, que acontece de forma sistemática, para pensar pautas inerentes às práticas educativas da escola, no coletivo escolar. Assim, vejamos as falas:

[...] uma das instâncias mais democráticas hoje na escola são os planejamentos, o chamado planejamento mensal, que hoje é o grande espaço das decisões, pelo menos nessa escola, que reúne uma vez por mês, trás um tema. É uma luta. A gente sabe que não é fácil. É o espaço da gente decidir, das opinião. É conflituoso (EE1, ESCOLA ALFA).

A gente tem o planejamento geral, que é um planejamento que acontece uma vez por mês, aos sábados. [...] também, a gente faz no horário intermediário, a cada quinze dias. [...] Pronto, nesta sexta-feira, agora, a gente vai ter, que é esse momento pedagógico mesmo, que a gente vai discutir os temas. por exemplo, o tema agora dessa semana, o mês da mulher e a semana de alimentação saudável, a gente vai discutir a questão de como trabalhar isso em termos de atividades. Porque no planejamento geral a gente discutiu esse tema, mas como articular a escola como um todo, para articular a escola como um todo. [...] então, é a dimensão mesmo, a atividade pedagógica e a gente discute, também, a culminância do turno, como a gente vai fazer a culminância [...] (EE2, ESCOLA ALFA).

Eu acho um mecanismo muito forte de gestão democrática, é o planejamento mensal, porque é lá onde a gente coloca o que a gente pensa. A gente discutiu no planejamento da semana passada, qual é o projeto político pedagógico da escola. Isso é exercer a democracia e todas as nossas falas, tanto nossa de especialistas como as dos professores, elas são muito evidenciadas. [...] a gente decidiu que o nosso projeto político pedagógico da escola vai manter como princípio fundamental a democracia da escola, a discussão de gênero, a discussão dos direitos humanos, a discussão da Lei dez mil, trezentos e sessenta e nove¹¹⁸ que foi retirada agora da LDB. Nós não concebemos uma escola, uma gestão democrática que não discuta esta lei (EE3, ESCOLA ALFA).

[...] a gente faz uma vez no mês aos sábados né. Participam todos os professores, independente de ser efetivo, prestador de serviço, a gestão, as especialistas, geralmente conduzido pelas supervisoras, embora a assistente social e os psicólogos fizessem parte dessa conjugação da pauta né, dessa formação da pauta. Tinha algumas coisas específicas do assistente social, do psicólogo [...] alguns planejamentos que a gente faz e que não abre mão é o planejamento de formação e essa formação se dá através do que está posto no projeto político-pedagógico [...] então assim, a gente vem trazendo alguns elementos que possam estar subsidiando o professor, a sua prática. Outros momentos é também, momentos de discussão de questões internas da própria escola. [...] então, os planejamentos, eles pautam muito por isso né, ora pela formação do professor, ora por questões que precisam ser revistas, até para dar o norte daquilo que é o projeto político-pedagógico né e ora, questões mesmo de planejar algumas ações mais efetivas, os projetos [...] (EE1, ESCOLA BETA).

De acordo com as falas das entrevistadas acima, verificamos que o momento do planejamento nas duas escolas é um aspecto valorizado e aproveitado como instrumental para viabilizar o processo de discussão e reflexão coletiva, em que os professores, os especialistas e a gestão escolar participam na condução das práticas educativas, articuladas ao projeto político-pedagógico. Nesse sentido, ao viabilizar a discussão, a reflexão e a intervenção coletiva, o planejamento torna-se um instrumental pedagógico, mas também, um espaço favorável para o exercício da prática da democracia na escola; um mecanismo de participação coletiva.

Um aspecto importante, ressaltado nas falas das Especialistas (EE2) e (EE3) da escola BETA, refere-se à importância do planejamento ser realizado com a equipe da escola, no sentido de dar unicidade as práticas educativas na escola como um todo. Afinal, conforme destacado em uma das falas, a escola é uma só, envolvendo os três turnos de funcionamento

¹¹⁸ Esta lei 10.639/03 versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. A referida lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana. Com esta lei, foi instituído o dia nacional da Consciência Negra (20 de novembro) em homenagem ao dia da morte do negro Zumbi dos Palmares, líder quilombola brasileiro.

escolar, portanto, um projeto educativo também único para contemplar toda a escola. Vejamos as falas:

E os planejamentos (pausa) é importante a participação dos professores né, para discutir como vai ser o mês, as atividades do mês, e tem que ter um direcionamento né, não pode ficar assim, solto, cada um fazer o que quer não. Tem que ser uma construção coletiva, um trabalho coletivo [...] (EE2, ESCOLA BETA).

[...] a tão importância é de ser todo mundo junto, num sábado, para você dar unicidade a essa escola, a essa prática. Não deve ter três escolas né. Então, ela precisa ter um norte único, embora as atividades, as ações podem ser diferenciadas. Mas, existe um norte, um princípio que perpassa todas as ações né [...] (EE1, ESCOLA BETA).

Concordamos com a argumentação das especialistas acima, ao dizerem que a prática do planejamento é uma forma de dar unicidade a escola em relação à discussão do projeto educacional, consubstanciado no projeto político-pedagógico, enquanto norte de ações educativas e atividades da escola, construído coletivamente. Afinal, defendemos que é no âmbito do planejamento, um dos espaços de democratização do poder e das relações, em que as questões da escola como um todo devem ser pensadas e discutidas, expressando, assim, uma prática social, “que ressalta a dimensão do coletivo”, conforme destaca Bordignon e Gracindo (2001, p. 151), para refletir a organização social escolar na direção democrática.

Para desenvolver o processo de democratização da gestão em suas escolas, as Especialistas entrevistadas, sobretudo as entrevistas da Escola ALFA¹¹⁹, ressaltaram sobre as **Assembléias de Estudantes**. De acordo com suas falas, há todo um processo de organização e trabalho preparativo com os estudantes da escola, para poderem atuar nas Assembleias.

Assim, sobre o mecanismo da Assembléia de Estudante, as especialistas entrevistadas da Escola ALFA, em sua maioria falaram, ressaltando sobre os preparativos dessa assembleia, que envolve reuniões, discussões em sala de aula, a escolha de representantes, etc.

Vejamos alguns fragmentos de falas:

Aqui na escola, é regimental isso, que é a assembléia dos alunos. [...] já tiramos representantes de classe. Vamos fazer a reunião. Vamos preparar a mesa diretora, enfim. Está numa proposta de dá mais sistematicidade nisso (EE1, ESCOLA ALFA).

[...] a assembléia de alunos [...] e a gente investe muito em não fazer uma assembleia por fazer, mas o processo que ele inicia na própria sala de aula, escutando os alunos. Escutando a partir da realidade, o que está mais gritante. [...] a gente faz nesse momento, a gente vai na sala pegar essas

¹¹⁹ Conforme já dito em capítulo específico desta tese, na escola BETA não se realiza o mecanismo da Assembleia de Estudantes. Eles realizam reuniões com os representantes de turmas.

percepções que todo mundo fala. Depois a gente faz um apanhado em todas as salas e ver o que foi repetitivo, e a gente vai fazendo um enxugamento, por turma e por turno. Prepara um *Power Point* e depois a gente monta a assembleia com os representantes. A gente chama todos os representantes [...]. Então tem a mesa diretiva, os maiores que vai ler o *Power Point*, e a gente faz a pauta com eles, constrói tudinho. E a gente vai dando o apoio, por que a gente ta formando cidadãos. [...] Em 2015, a gente fez o Regimento da escola dessa forma [...] (EE2, ESCOLA ALFA).

[...] nós trabalhamos com os alunos nas salas de aulas, através de oficinas, a forma deles participarem nessa Assembléia, que esse ano nós queremos realizar bimestralmente. [...] Não são com todos. A gente tira uma mesa diretora que é a partir das representações em sala de aula, de turma. A mesa diretora das assembleias é composta pelos representantes de turmas, eleitos pelos seus pares. [...] (EE3, ESCOLA ALFA).

Em sua fala, a (EE3) continuou descrevendo um pouco da dinâmica que acontece na Assembléia de estudantes, evidenciando como se dá a participação dos estudantes nesse mecanismo de participação democrática escolar. Assim, a referida especialista completou:

[...] nós realizamos oficinas para explicar aos meninos qual o sentido da Assembléia. Para explicar aos meninos que a assembleia de alunos era uma forma de democratizar a escola, era uma forma de exercitar a democracia com eles. Não adianta gestão, nem professores, nem um organismo escolar ter o discurso democrático, tem que ter a prática. Então, nós fizemos algumas oficinas em sala de aula. Porque, como é que eles vão para uma assembleia sem saber de como se comportar nessas assembleias? De como participar/ então, a gente discute com eles o que é que eles acham que está correto na escola. E o que precisa ser transformado nela. A gente discute isso e o que eles propõem. Essa proposta tem que partir deles. E aí, a gente discute isso em sala de aula e depois, leva para a assembleia de estudantes (EE3, ESCOLA ALFA).

Em consonância com as falas das especialistas entrevistadas da Escola ALFA, avaliamos que o espaço da Assembléia de estudante nessa escola é muito importante, pois que é “um dos mecanismos de democratização da escola. [...] São os alunos participando por dentro dessa gestão” (EE3, ESCOLA ALFA).

De acordo com as falas acima, vemos que no âmbito da Escola ALFA, as Assembleias constituem o espaço fértil e propício para que os estudantes participem e colaborem com a gestão da escola, por meio do debate, as discussões e deliberações compartilhadas no conjunto dos representantes de turmas da escola, que representam o segmento dos estudantes. Sem dúvida, desta forma, evidencia-se o espaço da Assembléia propicia junto aos estudantes o aprendizado da prática da democracia, em que por sua vez, viabiliza a formação de lideranças políticas, no conjunto desse segmento escolar. Dessa forma, temos que a partir da prática e vivência com as Assembléias de Estudantes, que é uma instância colegiada, formada por

estudantes da escola e sua representatividade, é uma forma de estimular a participação dos discentes nos processos de discussões e deliberações, em condições de contribuir também, com a construção de uma gestão democrática, participativa escolar.

Ressaltamos, que na Escola BETA apesar de não se realizar assembleia com os estudantes, enquanto mecanismo de gestão, a equipe escolar trabalha com representação de estudantes de turmas, “com o objetivo de fomentar o protagonismo juvenil, na busca de seus direitos e pela qualidade do ensino” (PPP, 2016, ESCOLA BETA), bem como, para estimular esse segmento escolar a participar e vivenciar a prática democrática e participativa, tornando-se sujeitos ativos nos processos de gestão da escola e na sociedade.

Nessa direção, há no espaço da escola BETA, o processo de eleição para representação dos estudantes em todas as turmas, em que eles participam de processos de formação e vivenciam momentos de debate e discussão coletiva, no conjunto dos assuntos específicos da escola. Esses representantes, também, são convocados a participar das reuniões de colegiado, a exemplo das reuniões no Conselho escolar e também, na construção coletiva do PPP da escola, em que “[...] os diversos saberes são colocados e podem ser valorizados”, conforme realça Abranches (2003, p. 80).

Assim como Abranches (2003), acreditamos que essas vivências coletivas promovidas na escola, que garante e valoriza a participação dos estudantes, vão de certa forma, viabilizar um aprendizado político junto a esse segmento, tornando-os pessoas potencialmente mais seguras em suas posições, portanto mais críticas e questionadoras, assumindo-se enquanto sujeitos da escola, “[...] motivando a sua inserção em outras instâncias sociopolíticas” (p. 82).

A seguir, vejamos as percepções dos gestores sobre os mecanismos de participação e democratização da gestão escolar.

Gestores (G)

Os gestores das escolas ALFA e BETA, também foram entrevistados sobre os mecanismos de participação institucionalizados na escola. Em sua maioria, as falas ressaltaram sobre o Conselho escolar; o Projeto político-pedagógico e sobre Planejamento pedagógico e eleição direta para gestor escolar.

O Conselho escolar, conforme já ressaltamos, são espaços públicos em que a comunidade escolar representada por cada segmento, pode refletir e deliberar sobre as questões do cotidiano escolar de forma conjunta, refletindo os seus interesses no processo de

gestão. Conforme ratifica uma gestora adjunta (GA1) da Escola BETA, “[...] no Conselho Escolar Deliberativo, você vai pensar a escola (pausa), você vai refletir sobre a escola”.

Para Bastos (2012) o CE “se caracteriza pela igual distribuição de entre seus vários membros, independente de posições hierárquicas que eles tenham com a escola; é canal e instrumento de participação dos vários segmentos da escola” (p. 75-76). Nesse sentido, avaliamos que ele constitui-se um instrumento político, que a partir da ação e participação dos sujeitos escolares no processo reflexivo e decisório, pode gerar aprendizagem e práticas de democracia na escola, portanto de participação política, fundamental no “[...] aprimoramento da gestão democrática da escola”, conforme ratifica Werle (2003, p. 43).

Sobre o **Conselho Escolar**, os gestores entrevistados nas Escolas ALFA e BETA falaram sobre sua composição, importância no processo de representação e deliberação escolar, conforme os trechos abaixo, transcritos:

Aqui na escola, a comunidade participa de várias formas, inclusive no Conselho Escolar. Nós temos o Conselho Deliberativo, aonde todas as decisões maiores da escola, que venham para avançar justamente, avançar nas decisões da escola. Não é do gestor, é do Conselho, aonde o gestor, ele vai justamente, seguir as orientações que foram decididas no Conselho. E ali, tem a comunidade! Tem um pai, tem um representante do pai, um representante do aluno, um representante do funcionário, um representante do professor, e que foram escolhidos, também, de forma democrática. A escolha é através do voto. Tem uma reunião, uma assembleia. Nós fazemos uma assembleia e aí é tirado, tá certo? A gente diz qual é o propósito, qual é a finalidade daquela pessoa, justamente, representar. [...] então, diante disso, é retirado cada representante das suas partes (G1, ESCOLA ALFA).

Ainda sobre o CE, o gestor (G1) acrescentou:

O conselho deliberativo escolar é fundamental, porque na verdade, ele tira o personagem do diretor. Ele na verdade, ele é coletivo. Então, as decisões dele, é deliberativo. Então, quando vem uma decisão, diz “olha, não foi o diretor”. Ou se houver uma mudança, “não foi o diretor que mudou”. Porque, o diretor de uma gestão democrática, ele tem que entender que a escola não é dele, e ele não manda na escola. A escola é da comunidade. Então, por isso, que ele tem que se respaldar no Conselho. E é o conselho que dá, justamente, esse suporte ao diretor, tá certo? O Conselho define. Leva-se a problemática, o diretor, ou qualquer um dos especialistas e o Conselho define a decisão. E o diretor cumpre a decisão, que é a decisão da maioria (G1, ESCOLA ALFA).

Eu sempre falo para os alunos, que nós temos uma instância maior, que é o Conselho Deliberativo da escola. E é um conselho onde a gente se reúne, para a gente discutir e ver o que é melhor pra escola, certo? Uma vez, certo, em cada bimestre. Agora, nós temos, ele também, extraordinário. Se houver um problema, aí a gente faz a reunião, faz o convite, certo? Nós temos a Presidente, né? Ela manda o convite pra gente, coloca na escola e todos são convidados a participar. [...] Tem o presidente, professor, direção, é, pais e

funcionários e Especialistas. Sim, tem alunos. Tem alunos, também, certo? [...] (G2, ESCOLA ALFA).

[...] Antigamente não existia este Conselho. Hoje não. Hoje nós temos este Conselho e este conselho ajuda bastante, é, até mesmo, no andamento mesmo da escola, no andamento do aluno, entendeu? Onde melhora muita coisa. Que esse conselho, ele (pausa) é representativo e ele, é sempre assim, se reúne no final de cada bimestre [...]. São quatro reuniões por ano, mas se precisar convoca-se o Conselho. [...] Não é uma decisão só do diretor! O diretor participa da reunião do conselho, também. [...] Porque o Conselho deliberativo é para resolver questões com funcionários, questões com professor, situação de aluno, até mesmo com a direção se houver [...] (G3, ESCOLA ALFA).

Os gestores entrevistados na Escola BETA, também falaram sobre o CE:

A reunião do Conselho Deliberativo da nossa escola né, acontece geralmente de dois em dois meses ou então, se houver necessidade, em edição extraordinária, tá certo? Então, geralmente funciona à noite, de sete às dez horas né. [...] à noite foi um consenso na primeira reunião, quando houve a escolha dos membros do Conselho. Aí, decidiram que a noite, assim, tinha mais facilidade, que alguns trabalham, outras são donas de casa. Então, em relação à noite foi uma decisão dos membros que no primeiro dia que houve a eleição da presidente do Conselho, decidiu. [...] Participa alunos, funcionários, professores, Especialistas e gestores. Pais de alunos, também [...] (G1, ESCOLA BETA).

[...] Olha, nós temos aqui, uma inserção importantíssima que é o Conselho deliberativo. [...] não temos uma representação estudantil né, não temos¹²⁰. Nós temos uma representação docente, tanto titular quanto suplente; uma representação de funcionários, de pais, nós temos uma representação de gestão e temos representação de Especialistas. Sim, Especialistas, também. [...] Eu acho que deveria ter um calendário fixo para funcionar, precisa sim, sistematicamente se encontrar, porque o conselho escolar mais do que uma instância que vai deliberar algumas coisas sobre a escola, tomar decisões, o conselho é um espaço para pensar a escola, né, para fazer a escola ser melhor do que ela é a partir de todos os sujeitos que compõem a escola (G2, ESCOLA BETA).

O Conselho Deliberativo é aquele que delibera né. [...] formado por Especialistas, pais de alunos, alunos, diretores, professores e funcionários da escola. [...] e o deliberativo tem que ser bimestral, porque isso traz né, no bimestre a gente colhe muitas coisas. [...] No conselho deliberativo escolar, as coisas mais sérias são resolvidas, mesmo e depois que ele fizer está feito, nem a Secretaria poderá tirar aquilo que foi feito pelo deliberativo. É feito uma Ata nessas assembleias, nessas reuniões. [...] já estamos marcando datas para a formação de novo Conselho. Vão ser novas pessoas. Vamos renovar o

¹²⁰ No momento da entrevista, na formação do Conselho Deliberativo escolar da Escola BETA não constava de uma representação dos estudantes, pois estava defasada, em detrimento de que o representante desse segmento havia saído da escola. Mas, sabemos que ainda no decorrer daquele mês haveria renovação do Conselho Deliberativo escolar, com a escolha de novos nomes, incluindo a representação dos estudantes, para a sua nova composição.

conselho, porque muitos alunos foram do nono ano e do ciclo IV que foram transferidos da escola [...] (G3, ESCOLA BETA).

Nas falas acima, temos que os gestores entrevistados conhecem e percebem o papel do CE, enquanto instância máxima de representação na escola, com função deliberativa, para o bom funcionamento escolar. De acordo com as falas dos gestores, nas duas escolas pesquisadas, todos os segmentos escolares estão representados no referido Conselho, constituindo-se uma instância decisiva na democratização da gestão da escola. Conforme destaca Ana Lúcia Félix dos Santos (2011, p. 48), “na escola, isso vai significar a possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo, professores, alunos, funcionários, pais e comunidades, unidos no sentimento de corresponsabilidade pelo êxito da instituição”.

Ainda chamou a nossa atenção, as falas dos gestores entrevistados sobre os **assuntos abordados no CE**. Vejamos as falas dos gestores da Escola ALFA e BETA, que ressaltaram:

Por exemplo, nós tivemos ontem, ontem pela parte da noite, tivemos uma assembleia, onde tava apresentando (pausa). Nós temos um ginásio, que é fora da escola. E aí, ele é aberto. [...] tanto abre para a comunidade, como abre para a escola. Prioridade é a escola, porém abre para a comunidade [...]. Aí, a gente levou para o Conselho deliberativo e o conselho deliberou que só emprestaria no turno da noite. [...] A assembleia estava aberta á comunidade, com os pais da comunidade e outros participantes também, que participaram da reunião. Isso foi uma decisão e que foi acatada por todos e que a direção tem toda essa questão de fazer acontecer isso. [...] porque foi uma decisão do conselho, uma decisão deliberativa e coletiva, do todo (G1, ESCOLA ALFA).

[...] quando acontece uma coisa muito grave na escola, né, aí se reúne para discutir sobre o comportamento de um aluno, de um professor, a situação de um funcionário, entendeu? Uma coisa mais grave também se discute, pra resolver como vai proceder, como vai é, direcionar [...] (G3, ESCOLA ALFA).

[...] são assuntos financeiros, pedagógicos e administrativos [...] (G1, ESCOLA BETA).

Tem assuntos que já são pertinentes dentro do Conselho e têm assuntos, que de repente surgem [...] mas, no geral discute-se a formatação da escola [...] (G3, ESCOLA BETA).

Em suas falas, os gestores entrevistados indicaram uma diversidade de questões abordadas e deliberadas pelos sujeitos escolares, no âmbito das reuniões do Conselho, referente à realidade escolar. De acordo com as falas dos gestores entrevistados, no âmbito do conselho escolar discutem-se questões importantes da escola, envolvendo a estrutura física; questões financeiras; pedagógicas e administrativas. As falas, também indicam para o tipo de função exercida no âmbito desse mecanismo, em que se prevalece as funções de caráter

deliberativo e consultivo. Também ficou expressado nas falas, que as assembléias do CE são abertas à participação da comunidade escolar, para que participem do processo de discussão decisório, evidenciando um mecanismo de gestão democrática na escola. Afinal, no processo de democratização da gestão da escola pública faz-se primordial, que o processo de reflexão e decisão coletiva seja propiciado, pois que a materialidade da democracia implica na “[...] participação das pessoas da escola e o respeito às decisões coletivas”, conforme pontifica Marques (2007, p. 230).

Na direção de uma gestão democrática escolar, temos que o CE constitui uma instância de participação que vai respaldar a decisão da coletividade, retirando a responsabilidade decisória das mãos do gestor escolar, descentralizando-a com os sujeitos da escola, portanto, “um campo de construção comunitária” (WERLE, 2003, p. 58). Desta forma, conforme complementa Marques (2011, p. 231) “[...] tantos os acertos quanto os erros passam a ser de responsabilidade coletiva, sendo compartilhados por toda a comunidade escolar”.

Nas duas escolas investigadas, verifica-se através das falas dos gestores entrevistados, que há o esforço do CE em atuar, no apoio ao trabalho dos gestores, na condução da resolução das questões da escola, auxiliando-os no processo de gestão escolar na direção democrática, participativa. Nesses termos, defendemos que o conselho escolar funcione, também, como canal de informação no interior escolar, como forma de garantir mais transparência na gestão da escola.

Ainda de acordo com as falas dos gestores entrevistados, temos que nas duas escolas investigadas, o CE se encontra várias vezes por ano, para pensar e refletir de forma coletiva sobre a escola e assuntos inerentes a sua dinâmica cotidiana, o que para Abranches (2003, p. 72) “isso reflete o compromisso com a representatividade e uma forma de ocupação do espaço aberto escolar para a comunidade”. As Atas das reuniões do CE, nas duas escolas, evidenciam a periodicidade das reuniões, bem como, as discussões e tomadas de decisões encaminhadas, sobre uma diversidade de questões abordadas, conduzidas pelos sujeitos escolares através das suas representações, em conjunto com a gestão escolar. Assim, conforme pontua Werle (2003, p. 60) o CE apresenta-se como “[...] legítimo espaço de discussão e tomada de decisão, envolvendo questões administrativas, pedagógicas e financeiras”, colocando-se para além de um órgão formal, institucionalizado por lei na escola.

Outro mecanismo de participação que foi declarado pelo conjunto dos gestores entrevistados está o **Projeto político-pedagógico (PPP)**. Em suas falas, assim como a maioria dos demais entrevistados nas duas escolas pesquisadas, os gestores fez menção ao PPP,

apresentando conhecimento do seu conteúdo; processo de elaboração e revisão coletiva, referenciando o seu valor, como fruto de uma construção conjunta e democrática, para nortear o trabalho da escola. Ressaltamos que, tanto na Escola ALFA e BETA, no documento do PPP, elas se comprometem em desenvolver uma educação pública de qualidade e inclusiva, bem como, uma gestão democrática e participativa, envolvendo a comunidade escolar como um todo nos processos decisórios e práticas educativas da escola.

Sobre o PPP, os gestores e adjuntos entrevistados, declararam:

Na verdade, o PPP é o projeto político-pedagógico, onde estão todas as ações da escola. Está inserido todas as ações da escola. É a construção de todos! E a gente tem o cuidado de que todo mundo tenha conhecimento, porque foi construído por todos da escola. Então, ele está aberto, pra todo mundo, por exemplo, a comunidade, aos professores, aos funcionários, aos alunos, tanto o PPP como o Regimento [...] que são as ações, justamente, que está todo o planejamento, todo o planejamento da escola. É justamente, guiado pelo PPP, pelo projeto político-pedagógico. [...]. Então, não tem como ser sem o PPP. O PPP é atualizado sempre. Mas, sabendo-se que é sempre, o coletivo. Toda vez que é pra ter mudança, tanto no PPP como no Regimento, é através de assembleia, através, justamente, da questão da consulta de todos e de todas da escola (G1, ESCOLA ALFA).

O PPP é um documento onde se fala da escola, né? Fala de como ela foi formada, como ela surgiu, seu histórico, os funcionários, certo? É, (pausa), fala das normas e regras, não é? [...] e cada ano, em cada biênio, ele vai tendo uma mudança. Cada vez, melhorando. Tem a participação de todos, entende? Até a comunidade participa. Quando ele vai ter essa mudança, a gente chama a comunidade e o Conselho. Passa pelo o Conselho, não é, para ser aprovado. Ele é um documento importante, porque assim, a gente fica assegurado de todo o sentido da escola (G2, ESCOLA ALFA).

Pra mim, é, ele é um documento, que ali, você vai trabalhar junto com toda a estrutura da escola: o PPP. E ali, fica tudo, tudo que se passa dentro da escola, como o aluno, professor, a estrutura, a parte pedagógica, os projetos da escola, exatamente, os projetos, o regimento da escola [...] Tudo o que a gente, é, imaginar, fica ali dentro daquele papel, registrado e tem que seguir o que tá no PPP. Tem que tá atualizado [...] (G3, ESCOLA ALFA).

É, nossa escola tem PPP né e tá bem fresquinho. No ano passado nós ajustamos. Nós sabemos que o PPP não é um documento acabado não. Ele está em transformação. [...] precisa atualizar, tá certo? [...] então precisa estar sempre inovando. Então, no PPP tem a participação de todos da escola [...]. Documento para nortear todas as atividades da escola, né! [...] Depois de digitado não é, pela equipe pedagógica da escola e a gestão, ele é apresentado tá? O resultado, o produto, para o Conselho. Antes para os professores, depois o Conselho e inclusive para a Secretaria, a gente manda uma via e para o Ministério Público, tanto o PPP como o Regimento estão no Ministério Público, no setor da educação. [...] é apresentado aos professores e aprovado no Conselho (G1, ESCOLA BETA).

A respeito do documento do PPP e o processo de sua construção na escola, a fala da (G2) da Escola BETA, apresentou detalhes cheios de significância, conforme destacado na fala em destaque, abaixo:

Bem, o Projeto político-pedagógico é a identidade da escola. O PPP é aquele documento da escola, que diz em que escola nós estamos. Isso é muito forte, não é? É aquilo que nós somos. [...] Ele vai refletir o compromisso que a gente tem com essa escola [...]. Aí, a gente atualizou o PPP em dois mil e dezesseis e aí eu acho que objetivamente a gente ampliou muito a participação [...] foi um processo. [...] então, a gente criou uma comissão que era para sistematizar, mas a gente permitiu que as pessoas da escola pudessem dar suas opiniões [...] foi bem dinâmico. Foi muito bom. Então, as pessoas mandaram suas contribuições [...] era muito aberto, era muito livre. [...] Aí, essa equipe de sistematização pegou essas contribuições, que deu um trabalho muito grande, e foi organizando, porque você tinha que colocar no corpo do PPP e aí, depois foram apresentadas em cada turno, como as contribuições foram inseridas no PPP. A gente colocou até em *Power Point*, [...] foi encerrada a discussão coletiva e a gente fechou esse processo de sistematização e depois o PPP foi aprovado pela comunidade em reunião do Conselho. [...] O Projeto pedagógico, o projeto **político** – pedagógico não pode ser um documento feito pelo técnico da escola ou pelo gestor e colocado na gaveta, né? Como eu já falei, ele precisa planejamento e participação [...] (G2, ESCOLA BETA).

O documento PPP é a Bíblia das escolas. Toda escola deve ter [...]. Tanto o PPP quanto o Regimento da escola, eles são elaborados junto com os professores, Especialistas, e também os funcionários, porque tem a parte de cada um. Então, nós nos reunimos, marcamos encontros, datas, nos sentamos com cada segmento e vamos elaborando aos poucos ou então, fazemos uma reunião geral aonde no *data show* são colocados e apresentados os tópicos do PPP. Sempre é atualizado e colocando ali o que falta. A gente vai colocando. Sempre atualizando. [...] (G3, ESCOLA BETA).

Nessas falas, temos que os gestores entrevistados endossam o que já foi indicado nas falas dos outros sujeitos escolares entrevistados, de que nas duas escolas pesquisadas (ALFA e BETA), o documento do PPP não é um documento formal, mas efetivamente, produto resultante de um trabalho coletivo, em que a comunidade escolar teve o direito garantido, a liberdade para se envolver e contribuir no diálogo e reflexão no processo de sua concepção e formulação.

Pode-se dizer que diferentes e singulares, o PPP são projetos que surgiram de dentro de cada uma das escolas, como afirmação de interesses e de vontades do coletivo escolar, construído processualmente e pela participação dos sujeitos que integram a escola. Para Veiga (2005, p. 9) isso se faz necessário, pois que o PPP “precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local”. Nessa direção, inegavelmente, esse

documento escolar, que é legítimo nas duas escolas pesquisadas, pode contribuir para que a escola se torne democrática e autônoma na sua especificidade pedagógica, além de se constituir ferramenta de auxílio no processo de construção da gestão democrática, participativa.

Ainda a partir das falas dos gestores, constatamos que o processo de construção e revisão coletiva do PPP, a forma como se deu esse processo na escola, de forma coletiva, dinâmica e participativa, no diálogo com os sujeitos, possibilitou a vivência, o exercício da prática democrática nas escolas. É possível afirmar que, o PPP permite uma leitura de cada escola, nas suas especificidades, apresentando-se, conforme enfatiza Werle (2003, p. 30), “uma proposta pedagógica que atua como força articuladora e foco do trabalho de todos na escola”. Isso está evidenciado no conteúdo do documento do PPP (escrito e impresso), que nós tivemos acesso nas duas escolas pesquisadas, no momento da pesquisa documental.

Vê-se que o PPP, a forma como foi concebido e elaborado nas duas escolas pesquisadas, diferencia-se, assim, do projeto PDE-Escola¹²¹, pautado no planejamento estratégico gerencial, que estritamente burocrático, em sua construção, não avança na reflexão crítica e pedagógica.

Nas falas dos gestores entrevistados, evidenciamos ainda, que o PPP nas duas escolas investigadas, não compreende um documento pragmático, apenas formal e acabado, mas um documento em sintonia com a proposta de gestão democrática escolar, em que se valorizam as expectativas dos sujeitos e o contexto educativo, que é mutável e dinâmico, portanto um documento sempre em transformação e reconstrução. As falas dos gestores confirmam que a cada mudança na dinâmica interna da escola, o PPP é revisado e atualizado, inserindo-se novos dados e projetos, a partir das contribuições reflexivas dos diversos sujeitos, analisado pelo Conselho escolar, portanto, um documento escolar resultante de um processo democrático e de responsabilidade coletiva.

Conforme ratifica Ana Lúcia Félix dos Santos (2011, p. 49), “um processo de gestão democrática consiste em elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do projeto educativo, que deve estar expresso no PPP, [...] monitorado e avaliado pelo Conselho escolar, e ser conhecido por toda comunidade”.

No intento de se trabalhar na escola na perspectiva do diálogo e construção coletiva, temos que nas falas dos gestores entrevistados, o **Planejamento pedagógico** foi evidenciado

¹²¹ Relembramos que, o Plano de Desenvolvimento da Escola é pautado no modelo de gestão gerencial, portanto, burocrático, pragmático. É um diagnóstico estratégico feito pela escola (XAVIER E AMARAL SOBRINHO, 1999).

como mecanismo de organização do trabalho escolar, nas unidades educativas pesquisadas. As falas dos gestores confirmam que a realização do planejamento pedagógico nas duas escolas pesquisadas são frequentes e valorizados, como estratégia de refletir e deliberar sobre as questões da escola com o coletivo escolar, especialmente, envolvendo a participação efetiva dos professores, gestores e Especialistas.

De acordo com as falas dos entrevistados, nas duas escolas pesquisadas discute-se no planejamento questões de ordem pedagógica, sobretudo, incluindo os projetos, a situação dos alunos, as atividades, além de discutir sobre o PPP da escola.

Assim, vejamos as falas dos gestores entrevistados, abaixo:

Nós temos o planejamento pedagógico quinzenal. Esse é propriamente das atividades pedagógicas e temos o planejamento mensal, que esse aí é, justamente, do que a escola se propõe a trabalhar, durante aquele bimestre, durante aquele mês. Então, aí, é feito, justamente, esse planejamento, com a escola completa, com toda parte da escola, com integrantes da banda de música, com integrante da Sala de Recurso, com integrante do Mais Educação, e cada um, por exemplo, pode entrar neste contexto maior da escola, sugerindo ideias e no que pode oferecer pra que, justamente, aconteça no dia a dia, o que foi planejado pela maioria. Todos os gestores participam. Antes do planejamento, nós fazemos uma reunião com os gestores e depois, a reunião dos gestores com os Especialistas [...]. Depois, a gente junta com o todo da escola, no momento do planejamento. Esse é o planejamento mensal da escola (G1, ESCOLA ALFA).

Tem os planejamentos pedagógicos. Nos planejamentos são discutidos as questões pedagógicas, questões de sala de aula [...] discute os projetos da escola. É, e os projetos que vêm da Secretaria e os projetos mesmo, que a gente tem na escola. Os projetos da Sala de Leitura, com o projeto de leitura, que precisa trabalhar a parte escrita com as crianças que têm dificuldade, né. Discutem-se os projetos da escola. Então, tudo a gente entra num acordo, discutimos em reunião de planejamento. A gente discute o cotidiano, o que está acontecendo na escola (G2, ESCOLA ALFA).

Enquanto aos planejamentos, eu acho um momento riquíssimo, né. [...] por que é assim, é a base da aprendizagem né. O foco é a aprendizagem né. Então é muito importante que a direção participe também na hora do departamento¹²² e do planejamento [...] (G1, ESCOLA BETA).

A partir das falas dos gestores entrevistados, temos que no contexto das duas escolas pesquisadas, o planejamento é um momento importante e que constitui uma prática concreta, em que se prioriza a discussão pedagógica, realçando o processo ensino e aprendizagem e

¹²² Registra-se que na Escola BETA, além do planejamento mensal, tem o horário de departamento com os professores, realizado, a cada quinze dias, no turno em que o professor trabalha no diálogo com a equipe pedagógica, especialmente com o supervisor escolar. Nesse departamento, discute-se com o professor as questões relacionadas ao conteúdo trabalhado em sala de aula, didática utilizada, atividades e projetos desenvolvidos, o processo de avaliação, bem como, o rendimento dos estudantes, entre outras questões.

projetos da escola. No livro de Atas dos planejamentos, que nós tivemos acesso no momento da pesquisa documental, constatamos a sistemática e frequência desses momentos na rotina escolar, bem como, os conteúdos discutidos e contribuições dos sujeitos escolares, no processo de discussão e deliberação das pautas abordadas nas reuniões.

Conforme já sinalizamos, sendo numa perspectiva de gestão democrática, em que os sujeitos ativos da escola são os protagonistas, acredita-se que todas as pessoas da comunidade escolar devem se fazer presente e participar desse espaço de discussão e decisão, pois conforme destaca Libâneo (2001), “o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática conjunta dos planos e sua discussão pública” (p. 123).

A partir das falas dos gestores entrevistados, ficou evidenciado que a atuação desse segmento na escola, extrapola os limites do âmbito administrativo, na medida em que sinalizam a sua participação e envolvimento, também, nas discussões e encaminhamentos, referentes às questões do âmbito pedagógico, a exemplo da sua participação nos planejamentos pedagógicos e na elaboração e discussão do PPP da escola, além de atuarem como membro nato do CE, envolvendo-se na relação intersubjetiva com os demais sujeitos da escola, no processo de construção da gestão escolar democrática.

Ainda na esteira das falas sobre os mecanismos de participação e democratização da gestão da escola, os gestores se posicionaram de forma unânime e positiva sobre a **Eleição direta** para gestor, que pressupõe a participação comunitária de forma livre e voluntária, portanto, uma prática democrática, que de certa forma, se contrapõe a lógica da indicação/nomeação do gestor. É bem verdade, que a prática democrática não está limitada, definida pelo processo de escolha dos gestores escolares por meio do voto direto, mas através de um conjunto de práticas e processos de discussão, debate e decisão coletiva no contexto escolar, articulados. Trata-se de um fazer democrático, participativo que não acontece de forma pontual, isolada e sem conflito, mas desenvolvido no cotidiano diário e de forma contínua, envolvendo todos os sujeitos da escola no processo de reflexão e tomada de decisões e escolha responsável.

As falas revelam a percepção dos gestores escolares sobre a **Eleição direta** para gestor, enquanto mecanismo de participação e gestão democrática, nas duas escolas pesquisadas. Vejamos as falas:

[...] meu entendimento é de que deve ser de forma, da escolha da própria comunidade, porque, eu acredito que a comunidade sabe escolher o que é melhor para ela, né. Identifica o que é melhor pra ela [...] (G1, ESCOLA ALFA).

É, assim (pausa). No meu pensar eu acho que é muito importante ter eleição direta pra gente, pra escola, até porque, é, intimida mais os gestores, né, como o Prefeito, né. Porque, é (pausa) ele não fica tão, é, seguro, entendeu? E assim, e não havendo eleição, ele faz do jeito que ele quer! E a gente tem que ficar a mercê disso aí. E a gente tendo essa eleição, eleita pela comunidade, a gente tem autonomia de também decidir e resolver as coisas na escola, né (G2, ESCOLA ALFA).

A eleição direta é quando a comunidade escolhe, né? Quem se refere à comunidade? Comunidade são os alunos acima de dez anos, pais de alunos, especialistas, professores, funcionários, né. Então, eles vêm e votam. Participei desse processo. Muito importante. Nós temos bem mais autonomia (G1, ESCOLA BETA).

[...] Importantíssimo. Quando um gestor está na gestão, porque ele foi eleito pelas pessoas da escola, por mais que ele muitas vezes seja subserviente as vontades do chefe do executivo do momento, né, há algum freio para isso, em que sentido? Há uma comunidade que o elegeu, então ele tem que ter no mínimo, no mínimo de compromisso com essa coletividade. Ele mantém um algum vínculo, ele tem que manter [...] ele precisa do vínculo para fazer o projeto da escola existir né. Até para ele mesmo ser gestor, gerir ele precisa dessa parceria, ele precisa desses sujeitos reconhecendo nele alguma legitimidade para ali estar [...] (G2, ESCOLA BETA).

Considerando as falas dos gestores entrevistados, que atualmente estão na condição de interventores, temos que nas duas escolas pesquisadas, o mecanismo da eleição direta é percebido de forma positiva pelo conjunto de gestores. Os gestores entrevistados em sua maioria consideram a eleição para gestor um momento importante na escola, pois que viabiliza a participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, que é quem sabe escolher quem vai gerir a escola, participar do processo de escolha do seu gestor. Ainda de acordo com as falas, os gestores entrevistados argumentam que através da eleição direta, o gestor tem mais autonomia para trabalhar na escola, em parceria com a comunidade.

Assim como os gestores e demais sujeitos escolares entrevistados, compactuamos em defesa da realização da eleição direta para gestor, por julgarmos que só a comunidade escolar, aqueles que vivenciam o cotidiano da escola e constroem a sua rotina no dia a dia, tem condições concretas e substantivas para eleger a pessoa que vai organizar o trabalho escolar, de forma comprometida. Afinal, consideramos que o momento da eleição direta para escolha do gestor, também possibilita a discussão e a reflexão sobre a realidade da escola. Assim, na mesma medida, avaliamos que o gestor tem que ser uma pessoa de dentro da escola, que tenha convivência com o coletivo escolar e conheça o seu contexto por dentro. Por tudo isso, concordamos com Paro (2011, p. 47) ao afirmar que “[...] a modalidade de escolha que mais

se adéqua às peculiaridades da função do diretor é a eleição pela comunidade escolar. [...] e que tem a virtude de contribuir com a democratização”.

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas foi à relação entre eleição direta e a autonomia do gestor na condução da gestão escolar. Em acordo com os gestores entrevistados, avaliamos que através da prática da eleição direta, que legitima o cargo do gestor escolar pelo voto da comunidade, permite-se que este atue na organização escolar com autonomia e participação democrática, conforme prevê a atual LDBEN (9394/96). Nosso entendimento, e muitas práticas escolares demonstram isso, é que, mesmo que seja uma autonomia relativa, frente às regras e influência burocrática do Sistema no controle do contexto interno escolar, os gestores eleitos democraticamente sentem-se mais confiantes e respaldados, inclusive pelos mecanismos de participação existentes na escola (Conselho escolar e o PPP) para gerir e lutar pela escola, em conjunto com a comunidade.

As falas dos gestores entrevistados ressaltam também, o desapontamento desses sujeitos em relação ao impedimento do processo de eleição direta nas escolas públicas municipais de João Pessoa, que se deu em 2016. Pode-se dizer que essa decisão do Ministério Público, que chegou às escolas de cima pra baixo e de forma autoritária, tende a obstaculizar o processo de participação democrática, construído a duras penas no cotidiano das gestões escolares, retirando inclusive, a autonomia do gestor, que ainda é relativa e está sendo construída na escola pública. A respeito desse descontentamento, chamou a nossa atenção, a fala do gestor da escola ALFA, que mesmo antes dessa determinação do Ministério Público, atua na gestão da referida escola como interventor escolar, indicado pela SEDEC/PMJP, desde o início de 2016, cujos motivos já foram explicados nesta tese.

Sobre o impedimento da eleição direta nas escolas de João Pessoa, o gestor (G2) da escola ALFA declarou:

[...] A gente não tem autonomia na comunidade. A gente tem o reconhecimento da comunidade, mas não tem autonomia pra (pausa), pra gente resolver outras questões. A gente fica dependendo da Secretaria [...] (G2, ESCOLA ALFA).

Ainda sobre o impedimento das eleições diretas, vejamos as falas dos demais gestores entrevistados, que na sua maioria, colocam-se de forma crítica.

[...] Nós perdemos né! Nós regredimos vinte anos atrás, porque é muito bom a participação, a indicação da comunidade escolar na escolha da gestão (G1, ESCOLA BETA).

[...] É, nós tivemos uma perda. Eu acho que muito significativa, mesmo, no direito, porque nós perdemos o direito conquistado com muita luta pela

categoria de, de, de escolha direta dos gestores das escolas. Infelizmente, perdemos isso. [...] me parece que é do interesse de quem tá como chefe do Executivo ter o controle em relação a essas pessoas que estão no processo de gestão das escolas. E aí, a gente perdeu esse direito e passou a ter nas escolas pessoas que ficam como gestora, mas porque são indicadas pelo Prefeito, pela Secretaria da Educação [...] (G2, ESCOLA BETA).

A sequência das falas abaixo, dos demais gestores da Escola BETA entrevistados, foram bem elucidativos sobre o impedimento das eleições diretas nas escolas:

Quando você perde a possibilidade do reconhecimento, da legitimidade do outro para estar ali, porque o outro não está ali porque eu não o elegi, mas está ali porque o prefeito o colocou ali, quebra completamente esse vínculo de parceria né, com a comunidade e aí, você passa a ter uma relação em que o compromisso primeiro, o compromisso segundo, os últimos compromissos não são com a comunidade escolar. Os compromissos são com os interesses políticos, partidários do prefeito, mas ainda, da Secretaria da Educação do momento. Então, você quebra a perspectiva da democracia. Você começa a estabelecer vínculos com interesses escuros, entre a gestão da escola e o poder executivo. É de troca de favores, de apadrinhamento e isso é extremamente negativo e danoso para a construção da escola que a gente deseja, que tenha uma gestão democrática (G2, ESCOLA BETA).

[...] no momento que somos indicados nos é vetado algumas coisas, porque nós temos que prestar contas à Secretaria que estamos servindo [...] (G3, ESCOLA BETA).

Assim, nas falas dos gestores entrevistados, temos quase que na maioria deles, o posicionamento de que o provimento do cargo do gestor escolar por indicação/nomeação representa um retrocesso, um dano no processo de democratização da gestão escolar, pois que, retira dos trabalhadores da educação, um direito conquistado historicamente, assim como, retira do gestor a sua autonomia para atuar na gestão em conjunto com a comunidade, na condução dos rumos da escola, quebrando inclusive, um compromisso político estabelecido com os que fazem a escola. Conforme enfatiza Paro (2011, p. 45) trata-se da escolha do gestor por “nomeação por critério político [...] tendo por base o critério político-partidário”, em que “[...] é escolhido não por sua maior experiência e conhecimento de gestão e educação, mas por sua maior afinidade com o partido ou o grupo no governo do estado ou do município”.

Avaliamos que por esse caminho da indicação/nomeação, tem-se o atrelamento do gestor escolar aos interesses político-partidários, com fins eleitoreiros, comprometendo a autonomia da sua atuação na escola, configurando-se, assim, uma estratégia para articular a educação pública aos serviços dos interesses privados, aos interesses dos governantes sob a responsabilidade do gestor escolar. Portanto, uma prática contrária e incoerente com a

proposta de democracia participativa, que em que a eleição direta apresenta-se “[...] como estratégia ou mecanismo de ampliação da participação nos processos de gestão e de democratização escolar”, conforme pontifica Santos (2012, p. 85).

Além disso, consideramos que a retirada das eleições diretas representa uma ameaça concreta, a quebra de todo um movimento de luta política e engajamento coletivo, conduzido pelos trabalhadores em educação, na perspectiva da prática e vivência da gestão democrática na escola pública, construída ao longo dos anos no Brasil e no município de João Pessoa-PB.

Por tudo isso, assim como Dourado (2008) e Mendonça (2001, p. 87), refletimos sobre a importância de garantir o mecanismos das eleições diretas nas escolas públicas e nos colocamos em sua defesa, tendo em vista que além de ser um mecanismo de participação na escola, “[...] compreensível pela vinculação do processo eleitoral com a democracia [...]”, apresenta potencial para que a escola pública caminhe em direção da ruptura da lógica do capital, abrindo possibilidades concretas para a vivência de práticas democráticas, participativas, portanto, à construção da gestão democrática no contexto da escola pública, geradora de mudanças concretas na organização escolar.

5.3 Falas dos sujeitos sobre as mudanças na gestão da escola pública

Conforme anunciado no capítulo introdutório desse trabalho, constitui-se objetivo específico do nosso estudo, identificar as mudanças concretas nas duas escolas básicas pesquisadas - ALFA e BETA, resultantes da adoção de práticas democráticas no contexto da sua gestão.

Partimos do entendimento de que a prática da gestão democrática, apesar do conjunto de “[...] limites que a realidade complexa e contraditória impõe”, conforme pontua Ana Lúcia Félix dos Santos (2011, p. 50), é capaz de ser construída no cotidiano da escola pública, espaço de conflitos, resistências, dificuldades e limites, imprimindo mudanças substantivas na sua dinâmica de organização. Avaliamos, por sua vez, que as práticas democráticas na escola pública tem o potencial de despertar na comunidade, a convivência democrática e cooperativa, dialógica, bem como, o sentimento de pertença e reconhecimento pela escola.

Assim, sobre **as mudanças concretas** identificadas no contexto das duas escolas pesquisadas, geradas a partir da adoção e vivência de práticas democráticas na gestão, **as falas de pais, estudantes e funcionários** entrevistados, ressaltaram as seguintes mudanças: a melhoria na organização da escola; a qualidade do ensino ofertado; o compromisso da equipe

escolar. Outros aspectos destacados nas falas dos referidos segmentos entrevistados foram: a melhoria do relacionamento interpessoal e a interação entre os sujeitos da escola; o trabalho coletivo e a participação; a diminuição da evasão; melhorou a convivência escolar, entre outros. Vejamos as falas:

Essa escola sempre está de portas abertas. A hora que os pais quiserem visitar, saber como tá seus filhos [...] a escola permite não só em dia de reunião. Qualquer dia eu chego ali, eu quero falar com os professores, direção, eu quero saber como está meus filhos estão. Eles param um tempinho e lhe informa. É boa visse. Muito boa, o contato com a professora, com a direção, com os funcionários. É muito bom, decidindo juntos [...]. A organização é, do todo né, melhorou bastante. Esse é um dos colégios melhores que tem, daqui no bairro. A educação, principalmente. A educação daqui que é boa, aqui. Eu acho que é um dos colégios que a educação, os professores tão ali, melhorando a educação dos nossos filhos, querendo o bem. É, aqui. Tem compromisso muito grande (P1, ESCOLA ALFA).

[...] o relacionamento com as pessoas, a comunidade, com os diretores, eu achava que não era muito boa. E agora, está ótima (risos) porque todo mundo participa. Todos dá opinião e assim, está indo (E1, ESCOLA ALFA).

[...] a gente tá participando, é (pausa) interagindo com eles. De forma coletiva e que todos participam (E2, ESCOLA ALFA).

O direito de falar, a liberdade que eles dão, os eventos que são importantes e que têm aqui na escola, os projetos. Por que eu sei que eles não se empenham pouco [...] Eu vejo as Especialistas, tem muito empenho [...]. Compromisso, sim. As pessoas quando vêm aqui percebem que eles são compromissados, que eles cuidam da escola, que a escola batalha, que a escola se envolve [...] Outro aspecto, é a educação excelente. Eu gosto do físico da escola [...]. As pessoas da escola são envolvidas [...]. Tem abertura para os pais participarem (E3, ESCOLA ALFA).

Quando eu entrei aqui em 2015, falava-se muito da escola da gente ser uma escola referência pra comunidade, aqui, para os bairros vizinhos e os pais, buscavam muito, matrículas, aqui. Muitos pais vindo buscar, vindo procurar de fato e a gente não tinha vaga, porque a escola é pequena. [...] As salas da gente são bem no limite, mesmo, no que é possível atender. Então, essa questão da evasão, a gente teve uma grande melhora, conseguiu resolver (F1, ESCOLA ALFA).

[...] o reconhecimento da comunidade [...] porque a escola é boa, porque o regimento dela é bom. O ensino é bom. A maioria dos alunos que estudaram aqui, hoje está cursando uma faculdade [...] (E1, ESCOLA BETA).

A convivência. A gente é muito, tipo uma família. [...] a amizade que acontece aqui. Todo mundo. Não é só com os amigos, mas com toda a escola. A amizade que acontece exemplo, com a gestão e a secretaria. O relacionamento que tem com os funcionários melhorou. [...] melhorou muito o ensino [...] (E1, ESCOLA BETA).

Eu acredito muito na questão pedagógica, porque quando eu entrei aqui em 2005, não existia psicólogo, os especialistas no caso. Não existia assistente social, nem supervisor [...] melhorou a qualidade do ensino. [...] a acolhida. [...] Os pais são bem acolhidos [...]. Aumentou o número de matrículas. Aumentou. Ele aumenta todo ano. Todo ano aumenta e tem uma fila grande aí [...]. Tem as parcerias [...] (F1, ESCOLA BETA).

Ainda sobre as mudanças nas escolas investigadas, os **professores** entrevistados, em suas falas, também indicaram mudanças no contexto das escolas ALFA e BETA, dentre as quais: a melhoria na qualidade do relacionamento interpessoal na comunidade; a questão da disciplina e organização da escola; a acolhida aos pais melhorou; melhoria na interação e participação dos pais na dinâmica interna da escola; o fortalecimento do vínculo dos alunos com a escola aumentou; a melhoria no aprendizado dos alunos; o reconhecimento da comunidade sobre o trabalho da escola. Vejamos as falas, abaixo:

[...] a relação dos funcionários, dos professores com a direção, eu vejo que é uma relação que é muito boa, melhorou. Não é uma relação de competitividade, de um sobrepor o outro. Isso não existe, aqui. Eu vejo que existem pessoas que querem o melhor para a escola, cada um na sua área (PP2, ESCOLA ALFA).

Eu acho a escola mais disciplinada, organizada. E assim, as pessoas passaram a entender os seus horários, passaram a entender qual é o seu papel. [...] A disciplina dos meninos melhorou, também (risos). O relacionamento com a comunidade manteve-se. Ele sempre foi muito bom, a gente sempre teve essa recepção da comunidade, de receber e de conversar e deles terem essa liberdade de vir conversar (PP3, ESCOLA ALFA).

[...] o que eu acho muito importante da comunidade aqui é que muitos interagem com a escola e eu tô falando dos pais. Eu sinto que os alunos ou a maioria dos alunos tem essa interação com a escola, que a gente começou a construir também, uma relação de afetividade também [...] essa capacidade que a gente conseguiu desenvolver, esse projeto coletivo do cuidar do outro [...] (PP1, ESCOLA BETA).

A professora (PP1) da escola BETA, ainda ressaltou em sua fala:

[...] esses processos de troca e de diálogo no dia a dia, ou seja, por todos os setores, isso tem refletido muito na dinâmica do cotidiano, do relacionamento, no cotidiano, muito, muito, mesmo. A dinâmica do relacionamento [...] é uma escola que a cultura do acolhimento no processo do seu trabalho é muito grande. Ou seja, há uma relação de muita troca [...] isso aqui é muito presente. As coisas aqui são feitas de forma muito coletiva, né. Extremamente coletiva [...] eu acho que o diferencial aqui é neste sentido. Sempre construir coletivamente [...]. É o espírito da cooperação e do diálogo, que existe na escola, muito presente e cultivado por quase todos os profissionais (PP1, ESCOLA BETA).

Vejamos a fala de outros professores da referida escola:

[...] olhe, houve um crescimento muito grande aqui, em relação à alfabetização das crianças né, porque era assim, apavorante. [...] e hoje eu vejo um crescimento nisso. Vejo também um crescimento na questão da disciplina escolar né, que a gente foi construindo aqui, foi através do respeito e da conscientização [...] a gente foi trabalhando não só os problemas da leitura e da escrita, mas também a cidadania né com eles na questão da disciplina. [...] Há um reconhecimento da comunidade, porque eu acho que quando você trabalha com compromisso e com verdade há sempre o reconhecimento né. [...] a comunidade enxerga isso, sim [...] (PP2, ESCOLA BETA).

Olha. Eu acho que o cuidado e o respeito que a escola tem com os alunos [...] eu vejo como a escola é importante para esses alunos, pra, pra maioria dos alunos. Eles vêm até quando a gente marca aula no sábado, eles vêm porque eles têm uma ligação é, afetiva com a escola. Eu acho que há esse tratamento de cuidado e respeito com os alunos e com os pais que também vejo, que em outras escolas são diferentes, essa relação da escola com os pais. Aqui, a gente têm procurado muito né, fazer com que os pais venham para a escola né, participe [...] (PP3, ESCOLA BETA).

Os **Especialistas e gestores** entrevistados, em suas falas, também apontaram mudanças geradas no cotidiano das duas escolas pesquisadas, a partir da gestão democrática. Em suas falas apareceram as seguintes mudanças nas escolas: a humanização na escola; o envolvimento e comprometimento da equipe escolar; a construção da cultura da participação, da discussão e deliberação coletiva; o aumento da participação dos pais na rotina da escola; as parcerias com instituições (públicas, privadas e ONGs); diminuição dos índices de evasão e repetência; aumentou a procura por matrículas, além do reconhecimento da comunidade em relação à escola. Vejamos as falas:

Ela, a escola, é mais humana. Parece incrível, democracia e humanidade, duas palavras que rimam muito bem [...] (EE1, ESCOLA ALFA).

[...] o envolvimento da equipe, apesar (pausa), a gente tinha oito especialistas, hoje somos seis, mas somos uma equipe que tem uma vontade enorme de acertar muito grande, que tem compromisso muito grande. [...] é nessa escola que eu exercito a questão da participação, da democracia, aqui, com todas as dificuldades [...]. Eu digo que há um reconhecimento da comunidade escolar por parte dessa escola [...] há um reconhecimento na aprendizagem (EE2, ESCOLA ALFA).

[...] criamos uma cultura de discutir as coisas, de discutir a educação que a gente quer, de participar ativamente dos destinos da escola. [...] eu observo que os alunos, eles estão aprendendo a participar, é (pausa). Do ponto de vista bem crítico, eles estão aprendendo a participar. Eles nessas oficinas que a gente faz, nessas assembleias, nós percebemos que eles têm uma certa autonomia (EE3, ESCOLA ALFA).

[...] assim, teve um momento muito crescente de participação dos pais [...]. Então, assim, hoje você observa que também teve um movimento da escola

de prestar contas à família [...]. Uma organização da escola com qualidade a partir da entrada né, quer dizer, existe uma rotina, uma forma de se chegar na escola né. Existe uma forma de atendimento para essas famílias. As famílias, elas têm liberdade também de dizer o que ela não gosta, o que ela gosta e a gente ter acolhida, abertura para ouvir [...] a participação da família e, e essa escuta da família como a gente faz ela é importantíssima. [...] a gente vai conseguindo aos poucos né, essa dimensão da coletividade, que a gente vai construindo processualmente [...] (EE1, ESCOLA BETA).

Sobre as mudanças geradas na Escola BETA, a Especialista (EE1) entrevistada, ainda complementou:

Assim, eu acho que a mudança é com relação à procura das famílias pela escola. [...] A outra coisa que a gente também percebe, há o reconhecimento dessa comunidade também, pela qualidade do ensino, pela responsabilidade que os profissionais têm né. [...] nós avançamos muito nas parcerias, certo. Eu também acho que, eu acho que nós temos o avanço dessa participação mais coletiva [...]. Outra coisa que a gente avançou muito e para mim, isso é um elemento de gestão democrática e da educação popular, que é a dialogicidade né. Esse diálogo com o professor, esse diálogo com a comunidade, esse diálogo com o aluno, tornar o aluno sujeito né, ser ouvinte [...] (EE1, ESCOLA BETA).

É, (pausa), eu vejo pessoas com, muito comprometidas com o trabalho; que não estão é, só por causa do financeiro né, que buscam parcerias, buscam. O engajamento político, também. A postura crítica, de correr atrás [...] é, isso é muito forte aqui na escola [...]. Muitos percebem como escola organizada, que os profissionais se empenham né. De uma forma geral, eles elogiam como escola organizada e acolhedora, também (EE2, ESCOLA BETA).

[...] eu acho que teve mudança no reconhecimento da comunidade da escola que existe outra forma de ser escola pública. Eu acho que eles percebem isso. [...] onde o aluno é tratado como centro. [...] eu acho que as parcerias que a gente tem realizado aqui na escola. Eu acho que é uma das coisas mais maravilhosas [...] (EE3, ESCOLA BETA).

Nesses últimos anos, diminuimos a evasão na escola. A gente vê que, o aluno sente mais prazer na escola. Ele sente prazer, ele sente confiança. [...] E aí, ele se sente mais à vontade na escola, de participar, de dar a sua opinião, e sentir parte integrante da escola; sujeito ativo. [...]. Daí acabou-se a violência, a indisciplina tem diminuído na escola. É, hoje, por exemplo, a gente não tem mais vaga, por que já passou da normativa, a quantidade de alunos. [...] (G1, ESCOLA ALFA).

[...] O relacionamento na escola melhorou bastante [...] (G2, ESCOLA ALFA).

Realmente, a escola é bem procurada. [...]. A presença da família melhorou. As parcerias, graças a Deus, melhoraram, também. Diminuimos a evasão e a repetência diminuiu muito com a participação da família e o trabalho da equipe técnica (G1, ESCOLA BETA).

A relação com a comunidade sempre foi boa [...]. Eles estão sempre prontos para nos servir, para nos ajudar. Sempre foi assim e continua assim. A evasão diminuiu bastante e a repetência, também. A única evasão que é mais no âmbito, no ensino noturno né. A comunidade passou a reconhecer o trabalho dessa escola, graças a Deus! (G3, ESCOLA BETA).

Temos que de acordo com as falas dos **Especialistas e gestores** entrevistados, aconteceram mudanças positivas nas duas escolas pesquisadas, a partir do exercício, das experiências democráticas, participativas, no processo de condução da organização escolar, que em outra direção, implica no rompimento com práticas autoritárias, centralizadoras, sustentadas no controle e na imposição. Abranches (2003) reforça esse entendimento, a partir dos seus estudos. Para esta autora, são evidentes os benefícios concedidos à comunidade escolar; as “[...] transformações no âmbito da escola, nas suas relações, na sua organização e na sua forma de enxergar o mundo” (p. 58).

Assim, em relação às mudanças geradas na gestão das escolas pesquisadas, temos que nas falas da maioria dos entrevistados, fica evidenciado a melhoria no relacionamento interpessoal, a integração e participação dos diversos setores da comunidade no cotidiano escolar, que de acordo com as falas, demonstra ser uma convivência escolar humanizada, receptiva, acolhedora, evidenciando que as duas escolas estão abertas a ouvir e apoiar, no diálogo com os seus sujeitos no seu processo de organização escolar.

Conforme já ressaltando neste trabalho, tivemos a oportunidade de participar do cotidiano das escolas pesquisadas, no período das entrevistas (fevereiro a maio de 2017), em que constatamos a qualidade da convivência interpessoal e a integração afetiva e respeitosa entre os sujeitos, constituindo-se espaços educativos democráticos, que incentiva a participação, privilegiam relações dialógicas, com o engajamento coletivo na construção da gestão escolar.

Outras mudanças ressaltadas nas falas dos entrevistados estão na melhoria da qualidade do ensino, acompanhado da diminuição dos índices de evasão escolar diurno, embora manter-se a evasão noturna, igualmente nas duas escolas. A disciplina escolar e os índices de aprovação, também foram pontuados como mudanças positivas na dinâmica das referidas escolas, além da construção de parcerias, envolvendo a escola e instituições diversas (privadas, públicas e não-governamental), que contribuem de forma decisiva no processo de ensino e aprendizagem e na melhoria da qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

Como podemos observar, as falas dos sujeitos entrevistados também indicaram, que nas escolas ALFA e BETA, ao realizarem um trabalho educativo comprometido e

responsável, envolvendo toda equipe da escola de forma efetiva e acolhedora, resultou no reconhecimento dos que fazem a comunidade escolar e local, que as enaltecem, pela qualidade do trabalho educativo desenvolvido pela equipe, que se reflete no interesse da comunidade local, por matrículas nessas escolas, que aumentam a cada ano letivo escolar. Acreditamos que essas mudanças na qualidade das escolas pesquisadas são resultantes da trajetória que elas vêm construindo de forma coletiva e engajada, na direção da vivência da gestão democrática, participativa no seu cotidiano escolar. Afinal, conforme destaca Marques (2007, p. 27) “a gestão democrática abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade, que atende aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia”.

Assim, considerando o conjunto das falas dos sujeitos entrevistados, que foram analisadas nesse capítulo, podemos constatar que nas duas escolas pesquisadas, há o esforço e o engajamento coletivo da comunidade na direção da construção da gestão democrática, apesar do enfrentamento das contradições do contexto local e nacional, em que as escolas estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, analisamos o processo de construção da gestão democrática em duas escolas públicas, que integram o Sistema de ensino público municipal de João Pessoa, no estado da Paraíba.

Com foco na gestão democrática, partimos da tese que, escolas públicas municipais do Sistema de ensino municipal de João Pessoa-PB trabalham no engajamento coletivo, na direção da construção da gestão democrática, apesar do enfrentamento das contradições no contexto local e nacional. Assim, neste estudo, buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: Como os sujeitos compreendem a gestão democrática? Como se dá o processo de construção da gestão democrática na escola pública em João Pessoa-PB? Quais os mecanismos de participação, viabilizados e vivenciados pela comunidade no espaço educativo escolar? Que mudanças concretas foram evidenciadas nesses processos?

Para encontrar respostas para essas questões, foram formulados os seguintes objetivos: (i) caracterizar como se dá o processo de construção da gestão democrática e os mecanismos de participação, em duas escolas públicas municipais de João Pessoa-PB; (ii) investigar como os sujeitos da comunidade escolar compreendem esta proposta de gestão escolar; (iii) identificar as mudanças impressas nas duas escolas, que adotaram práticas e vivências democráticas. O recorte temporal da pesquisa situou-se no período correspondente de 2015, ano em que foi aprovado o atual Plano Municipal de Educação de João Pessoa a 2017, período em que a realização das entrevistas foi concluída nas escolas ALFA e BETA, nosso campo empírico.

Para fundamentar a pesquisa, transitamos por discussões em torno das concepções teóricas da democracia (hegemônica e contra-hegemônica) e suas especificidades, construídas ao longo da evolução histórica, em que o conceito e a prática da democracia foram desenvolvidos e evoluído, assumindo novos formatos. Temos a democracia direta; democracia representativa dos modernos, hegemônica; democracia participativa. Esta última se expandiu no interior da luta dos movimentos sociais progressistas em fins do século XX, de caráter contra-hegemônico, tomada como prática social. É essa concepção de democracia que está consubstanciada na proposta da gestão democrática, legitimada como princípio norteador da política educacional no Brasil.

O Brasil, seguindo a tendência mundial, a partir da década de 1990, foi palco de um amplo processo de reforma do Estado e de suas políticas, sobretudo a reforma no âmbito da administração pública, na dimensão-gestão. Esse processo teve influência no campo da

política social de educação, imprimindo um conjunto de reformas educacionais, com foco na implantação de diretrizes e políticas para democratizar os sistemas de ensino e a gestão da escola básica. Nesse período, registra-se a formulação de vários documentos legais, a exemplo da atual LDBEN 9394/96 e o atual PNE (2014-2024), que “refletem conquistas das forças progressistas”, conforme afirma Azevedo (2011, p. 90). Os referidos documentos legais legitimam a proposta de gestão democrática em nível escolar, seus princípios e mecanismos de participação e decisão coletivos, hoje institucionalizados nos espaços públicos educativos. Tal processo de reforma teve desdobramentos nos Estados e municípios brasileiros, que foram orientados a elaborar o seu Plano de educação, contemplando diretrizes e metas de gestão democrática participativa, conforme aconteceu no município de João Pessoa, que formulou o seu atual Plano, para o período de 2015 a 2025.

A Gestão Democrática constitui princípio legal formalizado em vários documentos importantes, como meio de combater as práticas de gestão autoritária e o centralismo, que tem marcado a política educacional e a gestão no espaço da escola pública, em nosso país. Respalhada em propósitos democratizantes, constitui uma prática social, caracterizada pelo engajamento político e participativo da comunidade, no agir conjunto e com transparência, na condução da organização do trabalho escolar, articulada com os interesses coletivos. Conforme destaca Andrade (2011, p. 325) “[...] isso implica, sobretudo, a negociação entre os sujeitos, através da discussão e debates nas instâncias colegiadas”.

O **primeiro objetivo** analisado nesta tese refere-se à concepção dos sujeitos escolares sobre a gestão democrática. A interpretação das falas nos permitiu constatar que a maioria dos entrevistados nas duas escolas pesquisadas (ALFA e BETA), compreende essa proposta de gestão, seu funcionamento e elementos de significância. Embora, uma minoria dos sujeitos declararem não ter conhecimento sobre a referida proposta de gestão, mesmo assim, conseguiram expressar o seu entendimento, enfatizando a participação como elemento chave.

Vimos que para a maioria dos sujeitos entrevistados nas duas escolas estudadas, a gestão democrática compreende uma gestão que está aberta à participação dos sujeitos da comunidade, na organização do trabalho da escola. Ainda para estes sujeitos, essa proposta de gestão implica, necessariamente, na participação efetiva dos que fazem a escola, a partir do trabalho cooperativo, a prática do diálogo, a escuta e o direito a vez e voz, no processo de tomada de decisão nas questões do cotidiano escolar. Os entrevistados reconhecem que a gestão democrática é a que valoriza a participação da comunidade escolar no processo de organização da escola, na direção da convivência democrática e interesses coletivos. Nas

falas, verifica-se também, a articulação da prática da gestão democrática como condição de melhoria da qualidade do trabalho educativo e do ensino ofertado na escola. Nos chamou a atenção, o entendimento da maioria, de que a gestão democrática é um processo em construção, portanto, um processo que não é fácil, nem tampouco, acabado, mas construído e reconstruído pelos os que fazem a escola no seu cotidiano, que também é dinâmico, mutável e contextualizado.

Outro aspecto indicado pelos sujeitos está na relação que eles fazem entre gestão democrática e a eleição direta para gestor, como mecanismo importante no processo de gestão escolar, embora pontuarem também, que a eleição por si só não garante a democratização da gestão, nem tampouco significa que o gestor terá uma atuação democrática, dialógica com a comunidade escolar. Esses mesmos sujeitos convivem com práticas participativas e processos democráticos, o que vem sendo construídos no cotidiano das duas escolas pesquisadas, em que as pessoas da comunidade têm lugar relevante na condução da gestão da escola. São escolas que exercitam a prática da democracia participativa, que valorizam e fomentam a participação dos sujeitos no processo decisório escolar, cumprindo as intenções proclamadas no documento do PPP escolar.

Consideramos de iniciativa importante, que as escolas pesquisadas abram-se ao estudo, ao debate e reflexão coletiva sobre a temática da gestão democrática, envolvendo todos os sujeitos escolares indistintamente, ampliando o entendimento coletivo sobre essa proposta de gestão escolar, o que certamente favorecerá ao aprofundamento dessa prática de gestão no cotidiano da escola tornando-a mais pública e coletiva.

O **segundo objetivo** da pesquisa, referente aos mecanismos de participação na escola, às falas dos sujeitos entrevistados indicaram que as duas escolas pesquisadas trabalham em conjunto com vários mecanismos, que abrem possibilidades para a comunidade participar em experiências democráticas.

De acordo com as falas, nas duas escolas realizam-se Eleições diretas para gestor; trabalham com o Conselho escolar (CE) e há Projeto político – pedagógico (PPP). Ainda verifica-se a realização de Planejamentos pedagógicos, Conselho de Classe (CC) e Assembléia de estudantes (AE). São mecanismos institucionalizados nas duas escolas estudadas, o que evidencia que as mesmas continuam a avançar no processo de democratização da gestão escolar, que implica na partilha de poder na tomada de decisões.

Assim, ao analisarmos cada um desses mecanismos de participação, foram verificados que nas duas escolas estudadas, a experiência da eleição direta aconteceu a cada dois anos,

como elemento da prática democrática escolar, envolvendo a participação voluntária e mobilizada dos sujeitos escolares, na escolha do gestor. Trata-se de um elemento da prática democrática escolar, que até o ano de 2016, foi vivenciado pelos sujeitos das escolas públicas. Tal prática deixou de ser institucionalizada e praticada nas escolas públicas municipais de João Pessoa-PB, tendo em vista a Ação Direta Inconstitucionalidade (ADI) do Ministério Público (MP), que julgou inconstitucional as leis que regulamentam o processo de eleição para gestor escolar, nas escolas públicas estaduais e municipais.

O mecanismo da eleição direta foi defendido e acolhido pela maioria dos entrevistados, pois que assegura e legitima a decisão comunitária na escolha do gestor, em contraposição ao processo da indicação/nomeação efetivada pelo Sistema municipal e que por sua vez, já se constitui uma prática realizada em nossas escolas públicas municipais, em descompasso com os princípios da gestão democrática, participativa.

Sobre o Conselho escolar (CE), a pesquisa evidenciou que nas duas escolas pesquisadas, trata-se de um órgão de representação e deliberação, composto por representantes de todos os segmentos da escola, eleitos por seus pares e aprovado em assembléia comunitária. As falas indicaram que o espaço do CE é público e coletivo, aberto à participação da comunidade e seus representantes; atuante no processo de discussão, debate e tomada de decisões coletivas, porém não sem conflitos e tensões, na resolução de questões administrativas, pedagógicas e financeiras, inerentes à realidade escolar. Podemos afirmar que o CE constitui uma instância organizadora da escola, na direção da prática da democracia participativa.

Ainda sobre o CE, alguns achados indicaram que nas duas escolas existem sujeitos que não conhecem o Conselho escolar e suas funções, demonstrando desconhecimento do seu potencial, enquanto mecanismo de participação política e de decisão coletiva, no processo de democratização da gestão escolar. Outras falas expressaram críticas sobre a forma de escolha dos representantes e composição do CE, sugerindo que o processo de escolha fosse mais democrático e que houvesse mais representantes de cada segmento escolar. Também, foi motivo de crítica, que o CE se reunisse com mais periodicidade, sobretudo para as discussões e encaminhamentos coletivos, sobretudo os referentes à aplicação dos recursos financeiros da escola, buscando com isso, haver uma atuação sistemática e transparente.

Propomos que haja por parte do Sistema municipal de ensino de João Pessoa e no âmbito da escola pública, a iniciativa em promover processos formativos e capacitações para os sujeitos integrantes da comunidade escolar, sobretudo, aos representantes que atuam nos

CE, na perspectiva de capacitá-los e fazê-los reconhecer a importância desse mecanismo no cotidiano da escola e seus desdobramentos no processo de construção da gestão democrática escolar, tendo em vista que possibilita no interior da escola, o aprendizado e vivência da democracia participativa.

A interpretação das falas dos sujeitos escolares nos permitiu formular que o CE, nas duas escolas pesquisadas, apesar de algumas fragilidades e limites, constitui mecanismo de representação e decisão importante que atua no apoio à gestão, nos encaminhamentos das questões da escola, nas diversas dimensões. Nessa direção, é possível evidenciar que, nas duas escolas pesquisadas, há o interesse da gestão em compartilhar o poder de decisão e deliberação com o coletivo escolar.

No que diz respeito ao Projeto político-pedagógico (PPP), outro mecanismo de gestão da escola pública, as falas da maioria dos sujeitos evidenciaram que, no contexto das duas escolas pesquisadas, esse documento foi construído pelo coletivo escolar. O PPP constitui um documento importante, elaborado de forma dinâmica, reflexiva e participativa, em diálogo com os sujeitos integrantes da comunidade, sendo coordenado por uma equipe de sistematização, composta por especialistas da escola, com o apoio da gestão e participação da comunidade. Trata-se de um documento vivo, contextualizado, cheios de significados, que expressa à identidade de cada uma das escolas e que norteia o trabalho educativo.

Nas falas verificou-se que alguns sujeitos da escola não tem ciência da existência desse documento, o que indica ser necessário investir na sua divulgação no interior escolar, aproveitando os diversos espaços participativos, envolvendo todos os segmentos e suas representações no processo de discussão, reflexão e sua elaboração. Também, apresentamos como proposta, disponibilizar cópias impressas do referido documento em locais estratégicos e de fácil acesso na escola, para que a comunidade possa conhecê-lo em sua totalidade.

Outro mecanismo de participação comentado nas falas da maioria dos entrevistados foi o Planejamento pedagógico. As falas também indicaram sobre a importância desse mecanismo na dinâmica da escola, tendo em vista que ele é o espaço propício para que a comunidade escolar defina e delibere sobre os projetos e atividades da escola. Nesse espaço, o coletivo de professores, especialistas e a equipe gestora discutem, aprecia e avalia todas as atividades pensadas e executadas na escola, num processo de prática democrática, participativa. Os sujeitos entrevistados, em sua maioria, evidenciaram que o planejamento pedagógico é um momento valorizado no contexto das duas escolas pesquisadas, realizado de forma sistemática e contínua, na condução das questões pedagógicas da escola. Entretanto,

considerando que as duas escolas trabalham com a proposta de gestão democrático-participativa, avaliamos que no âmbito do planejamento dever-se-ia garantir a participação e a voz a toda comunidade escolar, incluindo-se, portanto, a participação de pais, funcionários, estudantes.

Em relação à Assembléia de Estudantes, a maioria dos entrevistados, sobretudo na Escola ALFA, ressaltou a importância desse mecanismo, tendo em vista, que mesmo de forma embrionária, funciona como espaço de representação estudantil, em que se discute e delibera-se sobre pautas do interesse dos estudantes, fomentando a participação e vivência desse segmento em experiências democráticas, construídas na escola. Para os entrevistados, esse mecanismo tem potencial para contribuir no processo de construção da gestão democrática escolar, que é coletivo e paulatino, com o protagonismo dos estudantes nesse processo.

Em relação ao **terceiro objetivo** analisado, que se refere às mudanças na gestão da escola pública, as falas foram bem esclarecedoras, apontando um conjunto de mudanças significativas nas duas escolas pesquisadas, resultante da forma como as escolas estão sendo organizadas, a partir do engajamento e trabalho coletivo, participativo, embora as muitas dificuldades e limites enfrentados no seu cotidiano.

As falas indicaram que dentre as mudanças mais significativas está à melhoria do relacionamento interpessoal na escola; a integração e o diálogo entre a escola e a comunidade. Também foi indicado, o reforço do trabalho coletivo, cooperativo e participativo, bem como, a melhoria da participação dos pais na rotina escolar. Outras falas que nos chamaram a atenção, por indicarem que nas duas escolas pesquisadas, verificou-se o fortalecimento de parcerias entre a escola e instituições (públicas, privadas e ONGs), que contribuiu na melhoria da qualidade do ensino e do processo de aprendizagem, refletido na diminuição dos índices de evasão e repetência, nos últimos anos.

Para além dessas mudanças indicadas, importante pontuar, o sentimento de reconhecimento da comunidade ALFA e BETA pelo trabalho comprometido e acolhedor realizado nessas escolas e o crescimento da demanda por matrículas a cada ano letivo escolar.

Diante desses achados, a pesquisa demonstrou que as escolas pesquisadas apresentam experiências democráticas e participativas em desenvolvimento, avançando na construção coletiva da gestão democrática escolar, mesmo diante do enfrentamento das contradições local e nacional, no intento de romper com práticas de gestão autoritária e centralizadoras. São escolas que trabalham em conjunto com os sujeitos escolares, ampliando os diversos

mecanismos de participação e decisão comunitária, que dão sustentação às práticas de democracia no interior escolar.

Assim, embora o nosso estudo não possa ser generalizado, ele sinaliza que essas práticas democráticas são possíveis no cotidiano da gestão da escola pública, construídas e reconstruídas no movimento contraditório, pelo os que compõem a escola.

Desta forma, em acordo com Marques (2011, p. 234) consideramos relevante que essas experiências bem sucedidas de gestão democrática escolar, “[...] apesar de incipientes e minoritárias, precisam ser pesquisadas, publicizadas e reveladas”, no sentido de ampliar as visibilidades dessas experiências e assim, influenciar outras que estão emergindo; sendo construídas e reconstruídas no âmbito das escolas públicas e na sociedade.

Esperamos, com esta tese, também contribuir com o debate social e acadêmico sobre as políticas públicas educacionais de gestão e seus rebates nas práticas de gestão escolar, na direção da efetivação de processos de gestão democrática.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época - 102).

AGUIAR, Maria da Conceição C. de. Gestão Democrática, elementos conceituais e democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: MACHADO, Laêda B., SANTIAGO, Eliete (orgs). **Políticas e gestão da educação básica**. – 2. ed. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2012. 121 p. (Livro – texto)

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Conselhos escolares: espaços de cogestão na escola. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n.4. p. 173-183, Jan./jun. 2009.

_____. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. Educação e Sociedade; Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul. – set., 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (orgs.). **Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Maria Edgleuma de. Gestão democrática na escola pública. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ARANTES, F. M. **As novas configurações do trabalho docente: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2010.

AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p.39-82.

_____. **Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação de participação no Brasil democrático**. Opinião Pública, Campinas, v. 13, n. 1, junho, 2008, p. 43-64.

AZAMBUJA, Darcy. **Teoria Geral do Estado**. 4 ed. – ver. , ampl. e atual. – São Paulo: Globo, 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins. Notas sobre a análise da gestão educacional e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.27. n.3. p. 361-582. Set/dez. 2011.

_____. Regulação da educação básica no Brasil a partir de programas federais. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. – (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

BANCO MUNDIAL. **O Estado: relatório sobre o desenvolvimento mundial**. Whashington, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 Ltda. Lisboa/Portugal, 2010.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BEHRING, Eliane R. **Política Social no capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez, 1998.

BORDENAVE, J. **O que é Participação?** 8ª edição. São Paulo: Braziliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina V. (orgs.) Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromisso**. – 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOTLER, Alice Happ. O Diálogo como estratégia da gestão escolar participativa. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. – (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF)**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. **Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)**. Brasília: DF, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº. 9394/96**. MEC/INEP, 1996.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Sistema Municipal de Ensino, eleição de diretores de escola, Plano de Cargo e Carreira e remuneração do magistério (SME-JP)**. Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional. Governo Luiz Inácio Lula da Silva. Brasília: Presidência da República, 2003.**

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Caderno II: Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: DF, 2004.**

_____. **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME).** Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. – Brasília, DF; Ministério da Educação, 2006. (Cadernos de textos, v. 3).

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) Lei n. 11.494, 20 de junho de 2007, Brasília, 2007.**

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas.** Brasília, MEC, 2007

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE).** Documento referência: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília, 2008.

_____. **Projeto de Lei n. 8035/2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 e da outra providencias. Brasília, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014.

_____. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025).** Lei nº 9.864, de 27 de dezembro de 2015. João Pessoa: Editora Universitária, 2015.

_____. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa.** Lei nº 9.864, de 27 de dezembro de 2003. João Pessoa.

_____. **Lei Orgânica para o município de João Pessoa (LOA): promulgada em 2 de abril de 1990.** João Pessoa: Câmara Municipal, 1990.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** 9ª edição. Tradução de Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Pensamento Crítico, 63).

_____. **Qual socialismo? Discussão de uma alternativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Estado, governo e sociedade. Para uma teoria geral da política.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Coleção Pensamento Crítico, v. 69).

_____. **Estado, Governo e Sociedade. Para uma teoria geral da política.** Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Pensamento crítico. Vol. 63).

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** 11. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 7ª edição. São Paulo: Cortez. 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CABRAL NETO, Antonio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Líber Livro, 2009.

CASTRO, Alda M. D.; FRANÇA, Magna. (orgs.). **Política Educacional: Contextos e perspectivas da educação brasileira.** Brasília: Liber Livro, 2012. 320p.

CASTRO, Alda Maria D. de A. “A qualidade da educação básica e a gestão da escola”. In: FRANÇA, Magna, BEZERRA, Maura C. (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino.** Brasília: Líber Livro, 2009.

CURY, Carlos R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, Márcia A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** São Bernardo do Campo: ANPAE, v. 18, n.2, p. 163-174, jul. – dez. 2002.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração Pública,** Porto Alegre, v.23, n.3, p.483-495, 2007.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 77- 95.

_____. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M.A.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Políticas e Gestão da educação básica no Brasil**: Limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946. Out. 2007.

_____. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011- 2020): avaliação e perspectivas**. 2. Ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar., 2002.

_____. Entrevistas em pesquisa qualitativas. In: Educar, UPFR, Curitiba, n. 24. p. 213-225, 2004.

FARIAS, Maria da Salete Barboza de. Gestão do conhecimento escolar: uma perspectiva multicultural e pluralista. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA Maura C. (orgs.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020). In: SOUSA JUNIOR, Luiz de. FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria Salete B. de (orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERREIRA, Naura S. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 2.ed.. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, Márcia A. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994.

FONSECA, Marília. In: TOMMASI, Livia De; WARD, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FORTUNA, Maria Lucia de a. A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de F. F. (orgs.) **Política e gestão da Educação**. 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FRIGOTTO, Galdêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, B. E.; OLIVEIRA, Dalila. A. (orgs.). **Crise da Escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, pp. 91-116, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J.E. (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, Sílvio (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos – volume 3. nº. 3. p. 309-405. Itajaí, set./dez. 2003.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo-SP: Editora Átlas S.A, 2008.

GONH, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUEDES, Vilmar B. Protagonismo juvenil na escola de ensino médio no Brasil: diretrizes para uma discussão teórica. In: In: CASTRO, Alda M. D. A.; FRANÇA, Magna. (orgs.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Líber Livros, 2012.

HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HIDALGO, Angela M. **Gestão e currículo: Fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade educadora**. – São Paulo: Editora UNESP, 2008.

HOBBS, Thomas. 2004. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: **Abril Cultural**. (Coleção Os Pensadores). [Original de 1651].

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORA, Dinair L. da. **Gestão Democrática da Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na Educação. In: OLIVEIRA D. A.; ROSAR, Maria de F. F. (orgs.). **Políticas e gestão da Educação**. - 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAISNER, Regina. A participação em questão: ponto ou contraponto da representação na teoria democrática? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 14, n. 26, p. 17-35, 2009.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Editora Alternativa, Goiânia, 2001.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Administração Escolar: estudos**. Porto Editora, LTDA, Porto – Portugal, 2011

_____. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LOCKE, Jonh. 2009. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes. [Original de 1690].

LUCK, Heloisa. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão – Vol. V).

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão – Vol. II).

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão – Vol. III)

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil. o povo e o Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARTINS, Ângela M. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Luciana R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

_____. **Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78. jan./abr. 2008.

_____. Democracia, gestão e reconhecimento na escola pública. In: SOUZA JUNIOR, Luiz; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da S. B. de. (ors.) **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino.** Brasília: Líber Livro, 2011.

_____. Os conselhos escolares e a construção de uma cultura democrática nas escolas. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.** (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

MINAYO, M. Cecília. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

MURIBECA, Maria Lúcia Maia. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. 2ª ed. João Pessoa: Autor Associado, UFPB, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. (2005). **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez.

OBER, J. Democracia direta. In: Darnton, Robert e Duhamel, Olivier. **Democracia.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

OLIVEIRA, Dalila A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: F., Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Oliveira; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e Gestão da Educação.** – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

PARO, Vitor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. O Conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: PARO, V. Henrique. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época; 135).

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARENTE, Marta & LUCK, Heloisa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Brasília: Ipea/Consed, 1999.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, Luiz C. B. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, José E.; PADILHA, Paulo R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (ors.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1997. (Guia da Escola Cidadã, Instituto Paulo Freire, v. 1).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores). [Original de 1757].

SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. **A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antonio Gramsci**. Campinas,

SP: Mercado das Letras, 2011. – (Série Educação Geraç, Educação Superior e Formação Continuada do Professor).

SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (org.) **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. Política, gestão e qualidade do ensino. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura C. (org.). **Política educacional, gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber livro, 2009. (ANPAE).

SANTIAGO, Eliete. O Projeto político-pedagógico enquanto mecanismo de gestão democrática. In: MACHADO, Laêda B.; SANTIAGO, Eliete (orgs.). **Políticas e gestão da educação básica**. 2ªed. Editora Universitária: UFPE, Recife, 2012.

SANTOS, Ana Lúcia Félix. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

SANTOS, Boaventura de Souza. (org.). **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A globalização e as ciências sociais. (org.)**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra. Portugal, n 63, p. 237-280, out. 2002b.

_____. **Democracia e participação**. Porto: Afrontamento, 2002c.

SANTOS, B DE S.; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Laurineide L. dos; MOREIRA, Orlandil de Lima. **Gestão democrática da educação: um olhar sobre a escola pública**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

SANTOS, Terezinha F. A. Monteiro. Os colegiados escolares no contexto da democratização da gestão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 20, n.2, p. 116-136, jul.-dez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, socialismo, democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Rev. e atual. –São Paulo: / Cortez, 2007.

SHARP, Jim. “A História vista de Baixo”. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Kátia Valéria A. e. **Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola) e a gestão escolar: limites e possibilidades**. João Pessoa/PB, 2011. UFPB. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político-pedagógico do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. In: **Arte e Manhas do Projeto político – pedagógico**. Campinas. SP. – CEDES, 2004. V. 23/n.61.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: WARDE, M. J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.

SOUZA, A. Lisboa de. Participação e autonomia na escola: a eleição de diretor como espaço de articulação entre a teoria e a prática. In: CASTRO, Alda M. D. A.; FRANÇA, Magna. (orgs.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Líber Livros, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. In: Educação em Revista, Belo Horizonte. Vol. 25. n. 03. P. 123-140. Dez. 2009.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2002.

TRIVINOS, Augusto N. da S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

URBINATI, Nadia. **O que torna a representação democrática?** Lua Nova, São Paulo, 2006.

_____. Representação como advocacy: um estudo sobre deliberação democrática. **Política & Sociedade**, vol.9, n. 16 – abril de 2010.

_____. Crise e metamorfoses da democracia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** – Vol. 28. Nº 82, junho/2013.

VASCONCELOS NETO, José Ramos de. **Democracia no terceiro milênio**. São Paulo: Nobel, 2002.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. - Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VEIGA, Zilah de Passos A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P. A. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VIEIRA, S. L. Políticas Internacionais e Educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz F. & PARO, Vítor. H. (orgs.) **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Educação Básica: política e gestão da escola**. 2. Ed. Brasília: Líber Livro, 2009.

_____. **O nacional e o local: ingerência e permeabilidade na educação brasileira**. Bragança (SP): Editora Universidade São Francisco, 2005.

WERLE, Flávia O. C. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

XAVIER, Antonio C.; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 2ª Ed. - Brasília: Programa FUNDESCOLA, 1999.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 8ª Reunião realizada no dia 24/09/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS IMPACTOS NA GESTÃO DA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB”**, da pesquisadora Kátia Valéria Ataíde e Silva. Prot.: 0167/15. CAAE: 43893815.0.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Público Alvo: GESTORES E ADJUNTOS

1. O que você entende por gestão escolar democrática?
2. Na sua escola, como a comunidade participa da gestão?
3. Como você tem conduzido a gestão da sua escola?
4. Que espaços de participação e decisão coletiva existem em sua escola?
5. Como você considera a participação da comunidade em sua escola?
6. Através de que forma, o gestor e os adjuntos assumiram o cargo de gestor escolar? Como se deu o processo? Quem participou desse processo?
7. Que impressão você tem sobre a eleição direta para gestor escolar?
8. Na gestão escolar, qual é o papel do gestor? Como deve ser a atuação do gestor na escola?
9. Na sua escola tem Conselho Escolar? O que você pensa sobre este conselho?
10. Quem participa do conselho escolar? Quais são suas atribuições na escola? Que tipos de assuntos são discutidos no Conselho? Como são escolhidos os seus integrantes? Qual a periodicidade das reuniões? Em que horário são realizadas?
11. Na sua opinião, qual é o sentido do conselho escolar, no âmbito da gestão da escola pública?
12. O que é PPP? Na sua escola tem este documento? Quem o elaborou?
13. Na sua visão, qual é o papel do PPP para a dinâmica da escola?
14. Como tem sido o processo de construção da gestão democrática em sua escola? Quais os desafios? Que dificuldades? Que condições são necessárias para sua viabilidade concreta?
15. Que mudanças podem ser indicadas na sua escola, ao adotar o modelo de gestão democrática?
16. Faça as suas considerações sobre a gestão escolar democrática

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público Alvo: ESPECIALISTAS e PROFESSORES

1. Comente sobre a gestão escolar democrática.
2. Como você tem participado da gestão da sua escola? Comente.
3. Quais os espaços de participação e decisão coletivas existentes em sua escola?
4. Como você avalia a participação da comunidade na sua escola?
5. Em sua escola, como o gestor e adjuntos chegam ao cargo? Como se dá o processo de escolha, na escola? Quem participa?
6. Qual a sua opinião sobre a eleição direta para gestor escolar?
7. Na sua opinião, como deve ser a atuação do gestor escolar?
8. Na escola em que você atua tem Conselho Escolar? Quem integra este conselho? Como são escolhidos? Que assuntos são discutidos em reunião do Conselho escolar? Qual a periodicidade das reuniões? Em que horário são realizadas?
9. Em sua visão, qual é o sentido do conselho escolar no espaço da escola pública?
10. Na sua escola tem o Projeto Político – pedagógico? O que é o PPP? Quem o elaborou?
11. Qual é a importância do PPP para a dinâmica de gestão escolar?
12. Como tem sido o processo de construção da gestão democrática em sua escola? Quais condições são necessárias para viabilizar o processo de construção da gestão democrática escolar?
13. Que mudanças podem ser indicadas nas escolas, ao aderir ao modelo de gestão escolar democrática? Quais as mudanças em sua escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público Alvo: FUNCIONÁRIOS

1. O que você entende por gestão escolar democrática?
2. Quais os espaços de participação existentes em sua escola?
3. Como você tem participado da gestão da sua escola?
4. Na sua opinião, como deve ser a atuação do gestor da escola?
5. Como se deu o processo de escolha do gestor e adjuntos da escola? Comente.
6. A sua escola tem Conselho escolar? Quem integra este conselho? Como são escolhidos os conselheiros? Que assuntos são discutidos nas reuniões do CE? Qual a periodicidade das reuniões? Em que horário são realizadas?
7. Na sua visão, qual é o sentido desse Conselho para a escola?
8. O que é o PPP? Na sua escola, quem participou do processo de elaboração e construção do PPP?
9. Você vê alguns elementos que dificultam, inviabilizam o processo de construção da gestão democrática, participativa em sua escola? Comente.
10. Que mudanças são indicadas em sua escola com a adoção da gestão democrática

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público Alvo: ALUNOS E PAIS

1. O que você entende por gestão escolar democrática?
2. Quais os espaços de participação existentes na sua escola? Comente
3. Como você tem participado da gestão da sua escola?
4. Como o gestor e adjuntos da sua escola assumiram a direção escolar? Como foi o processo? Você participou?
5. Na sua opinião, como deve ser a atuação do gestor escolar?
6. Na sua escola tem Conselho Escolar? Quem integra este conselho? Quais as finalidades do conselho na escola? Que assuntos são discutidos em suas reuniões? Qual a periodicidade das reuniões? Em que horário são realizadas?
7. Qual a sua opinião sobre o Conselho Escolar?
8. Você sabe o que é PPP? Na sua escola tem este documento?
9. Em sua escola, quem participou do processo de elaboração do PPP?
10. Na sua opinião, qual é o sentido desse documento para a gestão da escola?
11. Como você avalia a forma de gestão da sua escola?
12. Que elementos podem impedir a construção da gestão democrática na escola pública?
13. Que mudanças são indicadas na escola que adota o modelo de gestão democrática?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TECLE

Prezado (a) Senhor (a),

Este estudo é sobre **“GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA – PB”** que está sendo desenvolvido por **KÁTIA VALÉRIA ATAÍDE E SILVA**, aluna do Curso de Doutorado em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba/ UFPB, sob a orientação do **Prof. Dr. WILSON HONORATO ARAGÃO**. O **objetivo central** desse estudo: Analisar o processo de construção da gestão democrática escolar, em duas escolas do Sistema de ensino público municipal de João Pessoa – PB.

A pesquisa também está ancorada nos seguintes **objetivos específicos**: Caracterizar como se dá o processo de construção da gestão democrática e os mecanismos de participação democrática, em duas escolas públicas municipais de João Pessoa-PB; Investigar como a comunidade escolar compreende a gestão democrática; Identificar as mudanças impressas nas escolas públicas investigadas, que adotaram práticas e vivências democráticas.

A **finalidade** deste estudo é contribuir para a educação pública de João Pessoa, na Paraíba, na perspectiva de colaborar com a proposição de ações que visem subsidiar a construção de uma gestão escolar democrática, geradora de melhoria nas nossas escolas públicas e na qualidade da educação básica. Esperamos ainda, com este estudo, ampliar o debate social e acadêmico sobre as políticas educacionais de gestão e seus rebates nas práticas de gestão escolar.

Sua participação é muito importante. As informações obtidas serão mantidas sob sigilo, sendo estritamente confidenciais e somente serão utilizadas para este fim. Se você precisar de qualquer esclarecimento adicional sobre este estudo estes serão fornecidos em qualquer tempo do curso da pesquisa.

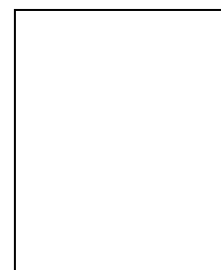
Solicitamos a sua colaboração nesse estudo, participando de entrevista do tipo semiestruturada, que será gravada e transcrita posteriormente. Também queremos a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicá-los em revista científica. Ressaltamos que, por ocasião da publicação e apresentação dos resultados, garantimos que seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos, ainda, que sua participação nesse estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com a Pesquisadora responsável: KÁTIA VALÉRIA ATAÍDE E SILVA.
Endereço: Av. Rio Grande do Sul, 1600, apto. 301, no Bairro dos Estados, em João Pessoa/PB. CEP. 50030-021. Telefone: (83) 9444-9944. Mail: kavaleria@bol.com.br

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

**Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal**



Assinatura da Testemunha

Atenciosamente,

Pesquisadora
Kátia Valéria Ataíde e Silva / Doutoranda

