

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**Gestão democrática da educação na Rede Pública Municipal de Pelotas:
experiências de democracia participativa**

Nailê Pinto Iunes

Pelotas, 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

NAILÊ PINTO IUNES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO
NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PELOTAS:
experiências de democracia participativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite

Pelotas, outubro de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite (orientadora)

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Prof^a. Dr^a. Neiva Afonso Oliveira

Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira

Minhas irmãs, meu irmão e eu fazemos parte da terceira geração de uma escrava brasileira. Neste caminho, da senzala à academia, uma mulher fez toda a diferença. Falo de nossa mãe, Nilza Lopes Pinto, sempre obstinada em garantir escolaridade aos filhos. A ela, dedico o esforço empenhado na produção deste trabalho.

Resumo

IUNES, Nailê Pinto. **Gestão democrática da educação na Rede Pública Municipal de Pelotas**: experiências de democracia participativa. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estudo tem como pano de fundo o processo de redemocratização do Brasil a partir das mudanças no discurso pedagógico oficial presentes nos textos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), relativos à gestão democrática da educação e do ensino. Nele, examina-se o processo de recontextualização dos referidos textos na organização da política educacional da Secretaria Municipal da Educação (SME), no discurso e nas práticas pedagógicas de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) no município de Pelotas, levando em consideração o processo de adoção da gestão democrática em andamento nesta rede de ensino. Com isso, buscou-se compreender como as comunidades escolares de duas escolas de Ensino Fundamental da RPME estão colocando em prática os ideais de democracia e participação, presentes no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), durante e/ou após a gestão municipal 2001-2004, decorrentes ou não das iniciativas implantadas por aquele governo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa na intenção de identificar e descrever experiências de democracia participativa produzidas pelas comunidades escolares investigadas. O processo de pesquisa envolveu análise documental, observações e entrevistas com representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar (estudantes, professores/as, funcionários/as e pais/mães), assim como componentes da Equipe Diretiva de cada escola selecionada. O desenvolvimento da investigação evidenciou, na etapa exploratória, que a gestão democrática é parte constituinte do texto dos PPPs nas escolas investigadas. No entanto, as formas eleitas pelas escolas para colocar em prática o que está escrito no PPP evidencia um grau de singularidade decorrente do contexto em que cada instituição está inserida apesar de adotarem para isso instrumentos comuns como: projetos pedagógicos, reuniões de diferentes modalidades, atividades festivas e fórum de discussão. Assim, os dados indicam para um movimento mais amplo na

RPME no sentido oposto à concepção hegemônica da democracia ao evidenciar ações que buscam ampliar a participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. A singularidade também caracterizou o processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão encaminhadas por meio da política educacional da SME, gestão 2001-2004 e levado a termo em cada uma das instituições. A experiência da gestão do Conselho Escolar (CE), em Utopia, e, a do Repensando Nossa Escola, em Perseverança, mostraram-se como espaços de democracia participativa no interior destas escolas e cujos efeitos estão contribuindo para a qualificação do trabalho e da gestão na escola.

Palavras-chave: Gestão Democrática da Educação. Projeto Político-Pedagógico. Democracia. Participação. Democracia participativa. Recontextualização.

Abstract

IUNES, Nailê Pinto. **Democratic management of education in Pelotas Public Municipal School System**: experiences in participatory democracy. 2009. 128f. Dissertation (Master's degree in Education) – Program of Post-Graduation in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

The present study has as its background the Brazilian redemocratization process, examined through the changes of the official pedagogical discourse found in the texts of the Federal Constitution and of the Law of Directives and Bases for National Education (LDBEN), concerning the democratic management of education and teaching. In the study, the process of recontextualization of the referred texts in the organization of the educational policies of the Municipal Secretariat of Education (SME), as well as in the discourse and in the pedagogical practices of the schools of the Public Municipal Teaching Network (RPME) is examined, considering the ongoing process of adoption of a participatory management in such schools. We have tried, by that, to understand how the communities of two Elementary/Middle schools of the RPME have been putting into practice the ideals of democracy and participations, as present in their Political-Pedagogical Project (PPP), during and/or after the 2001-2004 municipal government, resulting or not of the initiatives of that government. For such, a qualitative research was carried out, aiming at identifying and describing experiences on participatory democracy produced by the school communities investigated. The research has involved documental analysis, observations and interviews with members of the segments that constitute the school community (students, teachers, employees, parents), as well as with members of the directing board of the selected schools. The development of the investigation has shown, in the exploratory stage, that the principle of democratic management is a constituent of the texts of the PPPs in the schools investigated. However, the forms chosen by the schools to put in practice what the PPP puts in writing manifest a degree of singularity originated from the context in which each institutions is inserted, although they adopt, to do that, common tools, such as pedagogical projects, different types of school meetings, festivities, and discussion forums. The data collected point out to a

broader movement in the RPME, in the opposite direction to the hegemonic conception of democracy, as they reveal actions which attempt to enlarge the participation of every subject who constitutes the school community. Singularity has also characterized the process of recontextualization of the policies for democratic management conducted by the educational policies of SME, period 2001-2004, and taken into effect by each of the institutions. The experience of management of the School Council (CE), in Utopia, and the one of the Rethinking our School, in Perseverance, have appeared as spaces for participatory democracy within those schools, whose effects are contributing for the qualification of work and management in such schools.

Key Words: Democratic Management of Education. Political-Pedagogical Project. Democracy. Participation. Participatory Democracy. Recontextualization.

LISTA DE SIGLAS

AMIZ – Unidade de Formação e Capacitação Humana e Profissional
CE – Conselho Escolar
CEE – Conselho Estadual de Educação
CDD – Comitê de Desenvolvimento do Dunas
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPMs – Círculo de Pais e Mestres
GAMP – Grupo Autônomo de Mulheres de Pelotas
GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação
IF-Sul – Instituto Federal Sul-rio-grandense
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério de Educação e Cultura
ONG – Organização Não-governamental
PARF – Programa de Aplicação de Recursos Financeiros
PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RPME – Rede Pública Municipal de Ensino
SME – Secretaria Municipal da Educação
UNIPERIFERIA – Universidade da Periferia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	15
3 DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO	18
3.1 Contexto da influência	20
3.2 Contexto da produção de texto	21
3.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a introdução da gestão democrática no discurso pedagógico oficial do Brasil	22
3.3 Contexto da prática	24
3.3.1 LDBEN 9394/96 e as recontextualizações iniciais na RPME de Pelotas.....	26
3.3.2 Política educacional da Secretaria Municipal da Educação no município de Pelotas, Gestão 2001-2004 – outro processo de recontextualização	28
3.4 Contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política	33
4 DEMOCRACIA: OUTRA FORMA DE SE RELACIONAR	35
5 PARTICIPAÇÃO: OUTRO CAMINHO	43
6 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	47
6.1 Pesquisa exploratória	49
6.1.1 Gestão Democrática	50
6.1.1.1 Projeto Político Pedagógico: o que diz?	50
6.1.1.2 Do texto do PPP para o cotidiano escolar	53
6.2 Pesquisa Descritiva.....	58
7 ESCOLA UTOPIA	61
7.1 Dados de Identificação da Escola.....	61
7.2 Estrutura Física.....	62

7.3 Organização do Trabalho Pedagógico	62
7.4 Grêmio Estudantil e Conselho Escolar – como se organizam os estudantes, pais e mães no interior da escola	65
7.5 Processo de Recontextualização das Políticas de Democratização da Gestão	66
7.6 Espaços de Democracia e Participação no Cotidiano da Escola.....	69
7.7 Conselho Escolar	76
7.7.1 Conselho Escolar – Por quê?	78
7.7.2 Conselho Escolar e o papel que ele desempenha na Escola.....	82
7.7.3 A dinâmica de funcionamento do CE e a participação dos estudantes	83
7.7.4 Resultados – é possível falar deles?	85
8 ESCOLA PERSEVERANÇA.....	91
8.1 Dados de identificação da Escola	91
8.2 Estrutura física	93
8.3 Organização do trabalho pedagógico.....	93
8.4 Grêmio Estudantil e Conselho Escolar – como se organizam os estudantes, pais e mães no interior da Escola.....	96
8.5 Processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão.....	97
8.6 Espaços de democracia e participação no cotidiano da Escola	99
8.7 Repensando nossa Escola	105
8.7.1 Por que repensar a nossa Escola?.....	105
8.7.2 A dinâmica de funcionamento do Repensando	106
8.7.3 O Repensando sob o olhar da Comunidade Escolar.....	108
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a década de oitenta foi marcada pela luta dos movimentos sociais e da sociedade como um todo pelo fim do regime militar e a redemocratização do país. Na educação, a valorização profissional, a implantação da gestão democrática e a qualidade do ensino eram temas que compunham a pauta de luta dos educadores nos diferentes níveis de ensino. Foi neste contexto que a Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) de Pelotas, no ano de 1983, conquistou o direito à eleição direta para a escolha de diretor/a das escolas. Em 1988, esta conquista foi incorporada no texto da Lei Orgânica Municipal, representando um marco importante no processo de implantação da gestão democrática, uma vez que provocou a abertura de espaço para discussões acerca das relações de poder nas comunidades escolares e, destas, com o poder público, visto que a iniciativa partiu de um governo de inspiração popular.

Na década de noventa, a luta pela implantação da gestão democrática do ensino avançou, incorporando concepções que buscavam superar a representatividade como ideal democrático, o que pressupunha a participação e a autonomia pedagógica e financeira como instrumentos indispensáveis para uma prática educativa cidadã. Nacionalmente, esta luta ganhou forma com o movimento que apontava a necessidade de uma nova LDBEN, visto que, a que se encontrava em vigor, Lei 5692/71, havia sido criada em pleno regime militar. Este movimento culminou com a aprovação da gestão democrática do ensino público¹ como princípio de Educação Nacional, na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez no Brasil. Em decorrência, este mesmo princípio passou a constar no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, art.3, inciso VIII, em dezembro de 1996.

Em Pelotas, no ano de 2001, a Frente Popular, ao assumir o governo municipal para a gestão 2001-2004, desenvolveu uma série de experiências no campo da democracia participativa (IUNES, 2006; HYPOLITO et al., 2008; IUNES,

¹ A gestão democrática está estreitamente ligada à idéia da participação da comunidade escolar no governo da escola e se aplica obrigatoriamente às escolas públicas por força de dispositivo constitucional (art. 206, inciso VI, da Constituição Federal).

2008) das quais se destaca o Movimento de Construção da Política Educacional, encaminhado pela Secretaria Municipal da Educação (SME) em conjunto com as comunidades escolares² da RPME (PELOTAS, 2004^a, p.7). Um dos eixos desta política tratou da Democratização da Gestão Escolar e desencadeou uma série de ações, objetivando a prática da gestão democrática nas escolas da rede, entre elas, a eleição das Equipes Diretivas, a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares, a instituição do Sistema Municipal de Ensino, o fortalecimento dos Conselhos Escolares, a descentralização dos recursos financeiros e o lançamento do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação.

Compondo a equipe de trabalho da SME na referida gestão, participei, entre outros, do processo que encaminhou e orientou as escolas na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares ao longo dos anos de 2001 e 2002. Apesar de esta ação estar prevista na LDBEN como incumbência dos estabelecimentos de ensino e seus profissionais, desde 1996, um levantamento inicial (PELOTAS, 2004a, p.81) apontou para o fato de que a maioria das escolas da rede não tinha PPP nem Regimento Escolar próprio, estando ainda submetidas ao Regimento Padrão, outorgado pela SME.

Neste processo, tive a oportunidade de ler todos os PPP's e Regimentos produzidos nas escolas. Neles, pude constatar, a democracia como ideal comum em todos os textos que tratam da intencionalidade - utopia da escola - cujo exercício sugere-se que se dê por meio da participação de todos/as que compõem a comunidade escolar, assim como, pela conquista da autonomia pedagógica e financeira das escolas com relação à entidade mantenedora, no caso a Secretaria Municipal da Educação.

Da mesma forma, participei intensamente do processo encaminhado pela SME que, em 2002, propôs que as comunidades escolares discutissem e estabelecessem as normas que hoje regulamentam a eleição de Equipes Diretivas nas escolas do município³.

² Neste estudo, ao referir-me à comunidade escolar, estarei considerando o conjunto de professores/as, funcionários/as e estudantes com seus respectivos pais, mães e/ou responsáveis, pertencentes a uma determinada escola ou às Redes Públicas de Ensino.

³ Este processo foi foco do artigo que produzi como conclusão do Curso de Especialização em Gestão Escolar (FAE/UFPEL) em agosto de 2006 (ver IUNES, 2006).

Anterior a isso, na condição de professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Pelotas, trabalhei por quinze anos no Colégio Municipal Pelotense – Escola de Ensino Fundamental e Médio. Lá, tive a oportunidade de vivenciar diferentes experiências no campo da gestão escolar, fazendo parte da coordenação pedagógica na área das ciências sociais, participando da construção e atuando na coordenação pedagógica do Curso de Magistério; compondo a Equipe Diretiva na coordenação pedagógica geral e, por fim, na vice-direção geral da escola. Nestas experiências, como parte de um coletivo, sempre fundamentamos o trabalho na perspectiva da gestão democrática. O conjunto dessas experiências e a participação na equipe de trabalho da SME, na gestão 2001-2004, levaram-me à retomada do meu processo de formação acadêmica, movida por um profundo interesse em dar continuidade aos estudos relativos à gestão, tendo como foco a prática da gestão democrática em escolas desta rede de ensino.

Ao longo do Curso de Especialização em Gestão Escolar⁴, nos trabalhos em sala de aula e no contato informal com os colegas, no caso, professores eleitos ocupando diferentes cargos da Equipe Diretiva das escolas; e, no seminário final, em que foram socializados os trabalhos de conclusão, foi possível obter referências acerca do processo de adoção da gestão democrática durante e após o governo da Frente Popular.

Instigada por estes relatos, e considerando a minha trajetória pessoal e profissional, me senti desafiada a aprofundar meus estudos de forma a poder contribuir para o debate acerca da gestão democrática da escola pública. Problematicando a continuidade deste processo, busquei investigar como as comunidades escolares de duas escolas de ensino fundamental da RPME estão colocando em prática os ideais de democracia e participação presentes no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), durante e/ou após a gestão municipal 2001-2004, decorrentes ou não das iniciativas implantadas por aquele governo. Nesta perspectiva, pretendi identificar e compreender iniciativas produzidas pela comunidade escolar, em consonância com os ideais de democracia constantes no respectivo PPP. Busco, ainda, com este estudo, propiciar visibilidade a experiências

⁴ Este curso constituiu-se a partir de um convênio firmado no ano de 2004, em parceria com a Prefeitura Municipal de Pelotas, via SME; e a Universidade Federal de Pelotas, por meio da Faculdade de Educação, com o objetivo de disponibilizar formação continuada aos componentes das Equipes Diretivas das escolas da RPME e supervisores da SME.

produzidas por estas diferentes comunidades escolares da RPME, no âmbito da democracia participativa.

2 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Considerando então os objetivos do projeto de investigação, entendi como fundamental a organização de um texto que resgatasse os processos de gestão escolar no Brasil, em uma dimensão histórica (BASTOS, 2002; OLIVEIRA, 2002; SPÓSITO, 2002; LIBÂNEO, 2003). Este estudo teve como ponto de partida o período pós-guerra, 1945, e assim foi possível perceber as alterações ocorridas nesse campo até os dias atuais, com a finalidade de compreender o contexto que deu origem às mudanças no campo educacional e que, por decorrência, levou à introdução da gestão democrática do ensino no texto da Lei que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo viveu um momento ímpar dividido em dois blocos, o capitalista liderado pelos Estados Unidos; e o socialista liderado pela Rússia à frente da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Esta disputa ideológica, conhecida por Guerra Fria, fez com que cada bloco buscasse provar que o melhor era viver a sua maneira.

Neste mesmo período, as desigualdades sociais que a modernidade candidatou-se a resolver, por meio do desenvolvimento econômico, acentuavam-se, indicando a incapacidade distributiva do modelo capitalista. Tal fato abriu espaço para o avanço das idéias socialistas, sustentando um projeto de sociedade desenhado como alternativa capaz de superar àquelas desigualdades.

O aprofundamento das desigualdades sociais, ombreado pelo avanço das idéias socialistas, exigiu uma resposta do bloco capitalista. A implantação de um Estado de Bem-Estar Social materializou esta resposta com uma retomada do “paradigma da igualdade de oportunidades” (LIBÂNEO, 2003, p.90). A ideia era investir na modernização por meio do desenvolvimento tecnológico e produtivo que, aliado a um projeto de renovação social, atenderia às necessidades do período pós-guerra. Ao Estado cabia intervir, organizar, planejar e regular a economia, assim como promover os investimentos básicos, necessários para controlar e alavancar o desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a educação assumiu papel de destaque tanto pela mudança do seu papel social, como na formação de mão-de-obra técnica qualificada. No que diz respeito à função social, a educação passou a ser concebida como fator de democratização e distribuição de renda. A escola deveria ser única, pública, gratuita, laica, universal e obrigatória. Esta concepção, aliada à necessidade de mão de obra qualificada, promoveu, segundo Libâneo (2003, p.91), a formação de Sistemas Nacionais de Educação e a universalização do Ensino Médio, principalmente a educação profissional, voltada a atender todos os indivíduos que, selecionados por suas capacidades, baseados em critérios naturais, demonstrassem aptidão e inteligência. No Brasil, as políticas do governo Vargas são marcadas por essa tendência que se estende até 1964.

Buscando transformar a sociedade tradicional, arcaica e rural, em uma sociedade moderna, urbana e industrial, tem início um movimento de cunho nacionalista que buscou desenvolver a economia incentivando a indústria nacional com vistas a substituir as importações. Paralelamente, no campo social, foram adotados programas públicos de assistência, assim como a criação de uma legislação trabalhista que concedeu direitos aos trabalhadores, entre eles, o salário mínimo, as férias remuneradas e o aviso prévio (LIBÂNEO, 2003, p.92). O populismo político (1945-1964), característico deste período histórico brasileiro, avançou, no sentido de que ampliou direitos sociais, econômicos e políticos dos cidadãos. No entanto, em termos democráticos deixou a desejar, uma vez que assumiu o caráter despótico presente nos primeiros tempos de nossa história política nacional, segundo o qual se governa “pelo povo, para o povo, mas, sem o povo”.

A crise do Estado de Bem-Estar Social, na década de 70, fez com que o sistema produtivo defendesse uma velha concepção de capitalismo liberal baseada em uma ilimitada liberdade econômica, sem a qual, segundo essa concepção, nenhuma outra liberdade é possível. Para tanto, é imprescindível uma redução radical do intervencionismo estatal nos processos econômicos, assim como a redução dos gastos com o “paternalismo estatal”, ou seja, um Estado Mínimo de direitos e de programas sociais, um Estado Neoliberal regulado pelo mercado⁵.

⁵ Santos (2002) ao analisar “Os processos da globalização” apresenta importante contribuição acerca da organização do Estado Neoliberal.

Assim, a partir dos anos 80 ocorre uma reordenação do capitalismo sob o modelo neoliberalista mercadológico, provocando com isso uma nova reestruturação produtiva cujas matérias-primas são o conhecimento e a informação. Reflexos desta mudança provocaram também uma reestruturação da escola e sua forma de gestão no sentido de atender às novas exigências. O modelo de qualidade total pautado no avanço tecnológico, na eficiência e produtividade, presente nas empresas, é deslocado para dentro da escola por meio de políticas educacionais que privilegiam a escola privada e sucateiam as escolas públicas (LIBÂNEO, 2003, p.148).

No Brasil esta década coincide com a crise da ditadura militar, o que fez avançar a luta dos movimentos sociais e da sociedade civil pela retomada do Estado Democrático (BASTOS, 2002; OLIVEIRA, 2002). Liberdade de expressão, democracia e participação tornam-se as bandeiras de luta em todas as instâncias do poder, o que, na educação, não foi diferente. A implantação da gestão democrática do ensino, com garantia de acesso e permanência dos estudantes na escola, transformou-se no horizonte em busca do qual se articularam educadores de todos os níveis de ensino. No interior das escolas, a descentralização do poder e a autonomia pedagógica e financeira são pontos discutidos e encaminhados para compor a pauta de reivindicações que fez mobilizarem-se com veemência os sindicatos.

Todos estes movimentos vão influenciar a produção de novos discursos e textos por meio dos quais a gestão democrática será introduzida no discurso pedagógico oficial do Brasil, desencadeando diferentes processos de recontextualização das políticas públicas educacionais nos Sistemas de Ensino. É este processo que passo agora a analisar a luz do referencial teórico adotado neste trabalho.

3 DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Basil Bernstein, pesquisador inglês, reconhecido no campo da Sociologia da Educação, produziu uma extensa obra preocupando-se entre outras questões em compreender a construção social do discurso pedagógico que é definido por ele como “uma regra que embute dois discursos: um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social” (BERNSTEIN, 1996, p.258). Bernstein considera que o discurso pedagógico é um princípio recontextualizador que, “seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem” (1996, p.259).

A referência teórico-conceitual de Bernstein (1996; 1998) possibilita compreender os contextos, campos e processos de produção, recontextualização e reprodução do discurso pedagógico enquanto princípio que se apropria de outros discursos e os coloca “numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p.259).

Sendo assim, com base na teoria de Basil Bernstein (1996; 1998), procura-se, nesse trabalho, identificar processos e níveis de recontextualização do discurso pedagógico oficial, tendo em vista as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, concernentes à gestão democrática. Para tanto, tem-se como referência a política educacional da Secretaria Municipal da Educação (SME) do município de Pelotas-RS, no período de 2001 a 2004, assim como os respectivos textos do PPP e Regimento Escolar de cada uma das duas instituições escolares eleitas para este estudo.

No sentido de dialogar com a teoria bersteniana, busquei suporte também nas contribuições teóricas dos autores Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2007), com a abordagem do Ciclo de Políticas para assim descrever, o “ciclo” pelo qual passaram os textos e discursos que serviram de base para a introdução, no Brasil, da gestão democrática no discurso pedagógico oficial. Por meio desta abordagem, é possível acompanhar o movimento dos textos e discursos desde a sua formulação a partir do Contexto de Influência até a sua encenação no Contexto

da Prática e, dependendo do alcance da pesquisa, analisar os Efeitos desta mesma política.

Stephen Ball estudou e trabalhou ao lado de Bernstein, sendo assim, é grande conhecedor de sua obra, admitindo a influência em suas teorizações, entre outros autores (SANTOS, 2003). Pouco depois do falecimento de Bernstein (1924-2000), Ball assumiu a cátedra Karl Mannheim, no Instituto de Educação da Universidade de Londres. É possível, ainda, de acordo com Hypolito et al. (2008), encontrar certa similaridade entre a idéia de Contextos – Primário, Recontextualizador e Secundário - teorizados por Bernstein e os Contextos – de Influência, da Produção do Texto, da Prática, dos Efeitos e da Estratégia Política – propostos por Ball (1994) e Bove et al. (1992). Além disso, no processo de estudo dos contextos teorizados por Ball, os autores consideram, também, níveis recontextualizadores em consonância com a teoria de Bernstein.

Assim, para os propósitos deste estudo, a análise da política educacional se valerá do exame do papel dos sujeitos da comunidade escolar na produção da política de democratização da gestão. Para tanto, apresentaram-se como muito produtivos os estudos dos sociólogos políticos ingleses Stephen Ball e Richard Bove, especialmente no que se refere à abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al., 1992; BALL, 1994). Esses autores propuseram um ciclo contínuo constituído inicialmente por três contextos inter-relacionados que, diferentemente dos contextos e campos defendidos por Bernstein, não constituem etapas lineares e nem sequenciais. No entanto, ressaltam os autores, que cada um destes contextos apresenta “arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputa e embates” (BOWE et al., 1992). Os referidos contextos são identificados como o contexto da influência, o da produção de texto e o contexto da prática, aos quais, mais tarde (1994), foram acrescentados os contextos dos resultados (efeitos) e o da estratégia política.

Nesta direção, Stephen Ball, em entrevista recente (MAINARDES; MARCONDES, 2009) refere-se ao ciclo de políticas como “método [...] uma maneira de pesquisar e teorizar políticas” (2009, p.304), ressaltando “a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (apud MAINARDES, 2007, p.50). A ideia de ciclo ressalta o caráter dinâmico e flexível com que os

autores apresentam este referencial teórico/analítico, uma vez que neste são considerados as disputas e os embates que envolvem os processos de gestão, assim como, o papel ativo dos professores e demais profissionais envolvidos no processo de encenação de políticas, reconhecendo este processo como multifacetado e dialético, o que indica a “necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (2007, p.50).

Outrossim, é importante ressaltar que estes referenciais vêm sendo utilizados por diferentes autores para análise da trajetória de políticas e/ou programas educacionais (HYPOLITO et al., 2008; GARCIA, 2008; LOPES, 2005).

3.1 Contexto da influência

Recorrendo à teorização de Ball, identifiquei como “Contexto de Influência” aquele “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (apud MAINARDES, 2007, p.53). Para efeitos deste trabalho, limitarei a análise ao âmbito nacional, identificando assim, neste contexto, diferentes grupos de interesse que, segundo Ball, disputam em torno das finalidades sociais da educação e do significado do que é ser educado, exercendo influências sobre os processos de criação de políticas nacionais. Atuam nesse contexto “as redes sociais, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (2007, p.53). No entanto, inspirado em Bernstein, o próprio autor adverte que estas influências estão sujeitas a processos de recontextualização e reinterpretções pelos Estados-nação e/ou contextos nacionais específicos.

Referente ao processo de inclusão da gestão democrática, no discurso pedagógico oficial brasileiro, identifica-se como fatores de influência o processo de redemocratização do país e, em seu âmbito, os movimentos, Diretas Já, Constituinte e o de Defesa e Proposta de um novo texto para a LDBEN.

Na década de oitenta, a luta dos movimentos sociais e sindicais desencadeou uma forte resistência ao regime militar ditatorial, instalado no Brasil por meio de um golpe de estado, em 1964. O movimento “Diretas Já”, reivindicando a volta das eleições livres e diretas para presidente da república, é o marco de um processo que põe fim a esse regime. A eleição de um presidente civil, ainda que por

eleição indireta no Congresso Nacional, em 1984, ratifica esse movimento. Culminando esse processo, tem-se a implantação do Estado Democrático de Direito instituído pela Assembléia Nacional Constituinte, por ocasião da discussão e aprovação do novo texto da Constituição do Brasil, em 1988. Com isso, podemos indicar que, nesse processo, o poder legislativo brasileiro, por meio do Congresso Nacional, organizado neste momento histórico sob a forma de uma Assembléia Nacional Constituinte, atuou em um contexto caracterizado por Ball como “Contexto da Produção de Texto”.

3.2 Contexto da produção de texto

Segundo Ball (1994), o “Contexto da Produção de Texto” é aquele que se caracteriza pela organização dos textos políticos que sustentarão a implantação das políticas e que, por isso, são escritos de forma articulada com a linguagem do interesse público mais geral.

Tal contexto, se nos reportarmos à teorização de Bernstein, poderá ser identificado como um nível recontextualizador uma vez que, por meio de representantes – deputados constituintes –, a mobilização popular pela redemocratização do país vai pressionar e disputar a produção do texto constitucional fazendo constar nele muitas das suas reivindicações, entre as quais destacamos a gestão democrática do ensino.

Assim, em 1988, com a aprovação do novo texto constitucional, algumas reivindicações do campo educacional são corporificadas no capítulo III, seção 1, artigo 206 onde se lê:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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 idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano 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, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade.

Desta forma, a Constituição abriu as portas para a construção de uma outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na década de noventa, em relação direta com este processo, a discussão acerca da Gestão Democrática na educação domina os meios educacionais, exigindo a inclusão da mesma entre os princípios da Educação Nacional. Uma nova mobilização teve início, agora em torno da disputa por um projeto construído a partir de discussões feitas pelas comunidades educacionais de todo país⁶. Assim, no campo da educação, o processo de redemocratização culmina com a edição de uma nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo texto final, aprovado após oito anos de tramitação, foi votado e publicado sem vetos no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, identificado como Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

João Monlevade, como assessor da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em análise desse processo comentou: “Esta mesma Lei, cuja principal virtude foi a de ser considerada o texto possível de ser aprovado no Congresso e praticada pelos governos, contém disposições positivas, algumas delas não só significativas como inesperadas” (MONLEVADE, 1997, p.10).

3.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a introdução da gestão democrática no discurso pedagógico oficial do Brasil

Na LDBEN, a gestão democrática, incluída pela primeira vez no discurso pedagógico oficial brasileiro, é referida no Título II, que trata “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”. De acordo com o artigo 3º do mencionado texto legal, o ensino deverá ser ministrado com base, entre outros, no princípio da “gestão democrática na forma desta Lei e da legislação dos Sistemas de Ensino” (BRASIL, 1997, p.35-36).

⁶ Saviani (1997) apresenta relevante análise acerca dessa disputa, disponibilizando, ainda, acesso aos principais documentos legais produzidos ao longo da tramitação do projeto da LDBEN, no legislativo federal.

Na condição de princípio da educação nacional, a gestão democrática do ensino passa a ser de presença obrigatória em instituições escolares públicas, compreendendo progressivos processos de descentralização do poder, autonomia e participação. Sendo assim, para referir-me à gestão democrática neste estudo, adotei a perspectiva defendida por Carlos R. Jamil Cury que a considera como “a forma dialógica, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam cidadãos ativos participantes da sociedade como profissionais compromissados” (CURY, 2007a, p.489).

A experiência tem mostrado que o estabelecimento de leis é imprescindível na conquista de direitos e no avanço do processo democrático sem, no entanto, não mostrar-se suficiente em si. Nesse sentido, se inspira Carlos Drummond de Andrade ao escrever “As leis não bastam, os lírios não nascem das leis”. Na mesma direção, argumentam Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2007, p.55) “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”. Nas escolas não foi diferente. Também nelas, de modo geral, a luta pela gestão democrática pautou-se, inicialmente, pela conquista do direito de escolher o/a diretor/a por meio do voto, e com a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

Na RPME, a conquista do direito ao voto foi importante, mas, ainda assim, “disputa espaço com diversificadas manifestações de resistência às formas mais amplas de participação da comunidade na vida da escola e de relações de poder que privilegiem o coletivo” (IUNES, 2006, p.21). Afinal, considerando os critérios de natureza, abrangência e idade, o voto pode servir também como instrumento de diferenciação entre os que compõem o colégio eleitoral. Em 2002, no município de Pelotas, quando foram discutidos os critérios que hoje normatizam as eleições das Equipes Diretivas, as comunidades escolares posicionaram-se contra o voto universal, escolhendo o paritário. Na discussão acerca de quem teria direito a voto, no segmento dos pais e mães, as comunidades escolheram por garantir direito de voto apenas a um dos responsáveis, quando havia a possibilidade de garantir este direito a ambos. Relativo ao segmento dos estudantes, escolheram por garantir o direito ao voto apenas para aqueles com idade a partir dos 12 anos. Estes dados referendam o argumento de Ball com relação ao “papel ativo” dos profissionais das

escolas na encenação das políticas educacionais, de tal forma que, “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (apud MAINARDES, 2007, p.56).

Cabe também aqui registrar que a gestão democrática passa a ser um tema de grande relevância no campo da pesquisa a partir da década de oitenta. Elie Ghanem, em 1996, realizou importante pesquisa em que analisou as políticas educacionais de Porto Alegre, Recife e Minas Gerais tendo em vista a democratização da gestão escolar (GHANEM, 1996). No mesmo sentido, em 2004, este mesmo autor apresentou significativo retrato aproximativo de trabalhos produzidos entre 1995 e 2003, em universidades da Região Sudeste do país, em torno da temática Educação e Participação no Brasil. Somando, entre teses e dissertações, 42 trabalhos foram identificados e, segundo o autor,

o conjunto obtido não autoriza afirmações generalizadoras sobre os estudos do tema no país, no entanto, fornece uma imagem sugestiva sobre modos de abordá-lo e sobre os pontos nos quais se concentrou a atenção de parcela significativa da pesquisa (cerca de metade dos títulos brasileiros referentes ao tema no período), seja apenas como foco de interesse, seja como problemas formulados (GHANEM, 2004, p.163).

3.3 Contexto da prática

Conforme a teorização de Ball e Bowe (1992), no contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação produzindo efeitos e conseqüências que “podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (apud MAINARDES, 2007, p.55). Para efeitos deste trabalho e, considerando a esfera municipal como um contexto de recontextualização dos textos da Constituição Nacional de 1988 e da LDBEN/9394 de 1996, identifica-se o Sistema Municipal de Ensino da cidade de Pelotas como um contexto da prática. Nele, terei como foco a política educacional da SME, assim como, os textos e práticas pedagógicas de escolas que compõem a RPME e que foram selecionadas para participar desta pesquisa.

No entanto, conforme nos possibilita a abordagem do ciclo de políticas, acredito que tanto a SME como as escolas da rede atuarão, neste mesmo processo, também na condição de contexto de produção de textos, uma vez que a legislação

então vigente exigiu adequação de textos e práticas em consonância com o dispositivo legal.

Segundo a Lei 9394/96, no Título IX, que trata das Disposições Transitórias, Art. 88, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios teriam o prazo máximo de um ano para adaptarem sua legislação educacional e de ensino às disposições da Lei, a contar da data de sua publicação. Neste mesmo artigo, lê-se no inciso 1º: “As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos” (BRASIL, 1997, p.67).

Vinculados a este artigo, ainda outros, da citada legislação, representam pontos de partida importantes para a implementação da gestão democrática nas escolas.

No artigo 12 encontra-se, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, a seguinte: “Elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1997, p.40).

Como incumbência dos docentes encontra-se no artigo 13: “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1997, p.41).

Assim, e ainda inspirada na análise de Monlevade, percebe-se a LDBEN, considerando que entre o desejado e o possível, esta entrou em vigor trazendo no seu texto limitações, mas também “espaços”, que exigem intervenção fundamentada de forma a ocupá-los no país, estados, municípios e escolas. No mesmo sentido, no título IV, art.14, a lei estabelece aos Sistemas de Ensino a tarefa de definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “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, 1997, p.41).

Por fim, o artigo 15 determina que os Sistemas de Ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observada as normas gerais de direito financeiro público.

Percebe-se nestes textos uma forte tendência no sentido de dar sustentação jurídica a iniciativas que promovam autonomia pedagógica e financeira aos estabelecimentos de ensino, assim como, de estreitamento e valorização do diálogo entre escola e sociedade. Tais iniciativas implicarão tanto a vontade política dos governos, como também, a mobilização das comunidades escolares na organização de processos participativos que promovam a descentralização do poder.

Da mesma forma, estes espaços representam para nós, educadores, o desafio de superar o velho discurso das “amarras da lei” ao qual, tantas vezes, nos vimos agarrados a justificar a paralisia das práticas cotidianas.

3.3.1 LDBEN 9394/96 e as recontextualizações iniciais na RPME de Pelotas

Conforme já foi referido, a LDBEN estabeleceu o prazo máximo de um ano, a contar da data de sua publicação, para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptassem sua legislação educacional e de ensino às disposições da Lei. Sendo assim, o esperado era que, os municípios, por meio das Secretarias Municipais de Educação em conjunto com os Conselhos Municipais de Educação, desencadeassem processos de discussão e ajuste dos sistemas, de forma a atender o disposto pela norma legal.

Como todos os municípios do país, em Pelotas, o ano de 1997 iniciava-se com a posse de uma nova gestão municipal (1997-2000) vencedora no pleito de novembro de 1996. Aqui, o processo eleitoral foi marcado por uma acirrada disputa que reuniu, de um lado, as forças políticas mais conservadoras, cuja aliança foi liderada pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), a qual se tornou a vencedora no pleito; e, de outro lado, as forças progressistas, lideradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Enquanto isso, no interior das escolas, a gestão democrática era um tema relativamente novo, bastante presente nos discursos, porém ainda distante de ser

uma realidade manifestada nas práticas pedagógicas cotidianas da RPME. Cabe, no entanto, ressaltar que desde 1983, por iniciativa do então governo municipal, foi instituída a eleição direta para o cargo de diretor/a de escola, com a participação de toda comunidade escolar e, que, em 1988, esta conquista foi incorporada no texto da Lei Orgânica Municipal.

Como professora na RPME de Pelotas, desde 1987, atuando naquela época (1997) no cargo de Coordenadora Pedagógica Geral do Colégio Municipal Pelotense – Escola de Ensino Fundamental e Médio, lembro que, como ainda não havia sido constituído um Sistema Municipal de Ensino, recebíamos orientações diretas do Conselho Estadual da Educação (CEE). Naquele ano, o referido Conselho emitiu um parecer inicial orientando as escolas para as alterações básicas de adequação a nova LDBEN, principalmente aquelas relativas à organização do calendário escolar.

Na condição de grupo gestor, interessado na implantação da gestão democrática na escola, tomamos a iniciativa de dar início a um processo de discussão interna que desencadeou, ao longo do ano de 1998, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). No mesmo período, outras escolas da RPME, de forma isolada, tomaram a mesma iniciativa. Todavia, da parte do novo governo municipal, por meio da Secretaria Municipal da Educação, não houve iniciativa que demonstrasse o interesse em discutir a nova legislação, para com isso fazer avançar o processo de encaminhamento da gestão democrática na RPME, conforme previa a LDBEN.

Apenas em 1999, foi organizado um seminário que discutiu diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico, como pressuposto para elaboração do Regimento Escolar, o qual deveria ser apresentado a SME e por fim ao Conselho Municipal de Educação que, na época, foi encarregado pelo CEE de analisar e aprovar os referidos regimentos. O seminário reuniu diretores/as e coordenadores/as das escolas para receberem as orientações iniciais quanto aos encaminhamentos necessários à elaboração do PPP e Regimento Escolar. A iniciativa teve um caráter mais burocrático, pois visava atender as orientações do Conselho Municipal da Educação, principalmente relativas aos prazos estabelecidos nos pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação.

3.3.2 Política educacional da Secretaria Municipal da Educação no município de Pelotas, Gestão 2001-2004 – outro processo de recontextualização

No ano de 2001, após um pleito também acirrado, o Partido dos Trabalhadores (PT), liderando a coligação que compunha a Frente Popular, assumiu a Prefeitura Municipal para a gestão 2001-2004. Assim, e por meio das diferentes Secretarias, desencadeou uma série de iniciativas no campo da democracia participativa. O processo de Orçamento Participativo encaminhado pela Coordenadoria de Relações Comunitárias (PELOTAS, 2004c) e, na Secretaria Municipal da Educação (SME), o Movimento de Construção da Política Educacional da Rede Pública Municipal de Ensino (PELOTAS, 2004a) são exemplos que ratificam a política de participação adotada pelo então governo municipal.

Na SME, este movimento teve início com uma discussão coletiva junto às comunidades escolares constituindo a primeira etapa do movimento denominada "Conversando com as Escolas" (PELOTAS, 2004a, p.7). A sistematização desses diálogos possibilitou a produção de um minucioso diagnóstico da rede, identificando necessidades e encaminhamentos prioritários, cuja apresentação e análise crítica deram-se por meio de um seminário intitulado "Democratização da Escola Pública: Construindo uma Prática Educativa Cidadã", marcando assim a segunda etapa do movimento. A partir deste diagnóstico, a equipe da SME estruturou o seu planejamento dividido em três eixos: Sucesso Escolar, Elevação da Escolaridade Média do Conjunto da Classe Trabalhadora Pelotense e Democratização da Gestão Escolar, concluindo, assim, a terceira etapa do movimento caracterizada pelas "Elaborações" e possibilitando, desta forma, a organização da política educacional de forma articulada com as comunidades escolares.

O eixo I, denominado Sucesso Escolar, tratou das políticas voltadas a enfrentar o processo de exclusão escolar caracterizado pelos altos índices de evasão escolar, abandono e reprovação. A análise desta realidade identificou vários fatores que interferem diretamente no sucesso dos estudantes, entre eles "a precariedade que encontramos nas estruturas das escolas em 2001, a inexistência de carga-horária para reuniões pedagógicas, o número reduzido de escolas com PPP e Regimento Escolar próprio, a falta de uma política de formação continuada, o número expressivo de contratos emergenciais, além de pouca previsão, por parte

das escolas, de carga-horária para projetos complementares” (PELOTAS, 2004a, p.16). De posse destes dados, foram organizadas diversas frentes de trabalho que mobilizaram as equipes pedagógicas da SME no combate à exclusão escolar, cujos resultados, expressos no aumento significativo dos índices de sucesso escolar, foram então constatados e hoje são foco de pesquisa (DEL PINO, 2008).

O trabalho do eixo II, Elevação da Escolaridade Média da Classe Trabalhadora Pelotense, reafirmou o compromisso da SME em questionar os conceitos e as práticas de exclusão escolar, desencadeando uma incansável mobilização com vistas a trazer de volta para o cotidiano da escola aqueles que a ele não tiveram acesso em idade regular e/ou que dele foram excluídos. Para tanto, foi proporcionado espaço específico, permanente e sistemático de formação continuada de professores, e a oferta de material didático pedagógico diferenciado, voltado a essa modalidade de ensino. A implementação, em 2002, do Projeto de Complementação de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e a adesão, em 2003, ao Programa Brasil Alfabetizado, aprovada pelo governo federal e que contou com assessoria do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação (GEEMPA), foram iniciativas que ratificaram aquele compromisso.

O eixo III, que tratou da Democratização da Gestão Escolar e que é referência deste estudo, teve seu trabalho organizado com vistas a estabelecer “procedimentos para que as escolas planejassem e promovessem com autonomia sua organização interna e externa, consolidando, portanto, o seu jeito ou o seu modo de ensinar e aprender” (PELOTAS, 2004a, p.76). Neste sentido, foram desencadeadas várias ações, objetivando a implantação da gestão democrática nas escolas da rede. Todas elas demonstraram, no contexto da prática, o compromisso, do então governo municipal, com uma gestão democrática de participação popular e inclusão social na qual cada um e cada uma, superando a tradição representativa, exerce a sua cidadania participando diretamente na tomada de decisões coletivas. As ações referidas são:

1 - Eleição de Equipes Diretivas – Desde 1983, a eleição direta para a escolha dos diretores/as das escolas fazia parte da política de gestão na RPME sendo reconhecida na Lei Orgânica Municipal da cidade de Pelotas, a partir de 1988. No entanto, ainda não havia uma lei que normatizasse o processo eleitoral, ficando este sempre na dependência de uma portaria emitida pelo executivo a cada pleito.

Além disso, na emissão de cada nova portaria ficava garantido o direito de reeleição ao diretor/a em exercício. Sem o limite de mandatos, tal fato possibilitou que se criasse, na RPME, “uma cultura de não alternância de poder nas escolas” (IUNES, 2006), comprometendo sensivelmente o caráter democrático da gestão, uma vez que diretores/as, centralizando o poder, permanecem no cargo por períodos que somam aproximadamente dez anos ou mais.

Por fim, o desabafo de alguns diretores acerca da sobrecarga de trabalho e da solidão frente aos desafios diários da gestão escolar constituiu elementos que levaram os setores da SME a defender a concepção de Equipes Diretivas junto às comunidades escolares da RPME.

A intenção era investir no trabalho coletivo, incluindo no processo eleitoral, além do diretor/a, também vice-diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretor/a de séries iniciais e diretor/a de turno. Para concorrer a estes cargos, as únicas exigências eram ser professor da escola há, no mínimo, dois anos e ter formação superior em licenciatura. Em seguida, as comunidades escolares foram chamadas a participar de um processo que discutiu e escolheu os critérios que passaram a normatizar as eleições das Equipes Diretivas por meio da lei nº. 4874/2002, que foi encaminhada pelo Executivo Municipal e aprovada na Câmara de Vereadores. O trabalho em equipe possibilitou a aproximação do setor administrativo com o setor pedagógico “subvertendo, assim, a histórica dicotomia administrativo-pedagógica nas escolas” (HYPOLITO et al., 2008, p.20).

2 - Construção dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares –

Por meio de um grupo de trabalho, a SME encaminhou e orientou as escolas na construção dos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares ao longo dos anos de 2001 e 2002. Sem indicar modelos, a equipe de trabalho preocupou-se em disponibilizar subsídios teóricos e legais às escolas, assim como, proporcionar espaços de discussão e reflexão acerca de temas como: autonomia, participação e gestão democrática. A perspectiva era de sempre investir no protagonismo das comunidades escolares, na produção do seu discurso pedagógico, o que, segundo pesquisa, parece ter sido concretizado em significativo número de escolas “[...] tal elaboração desencadeou a participação e fez as pessoas envolverem-se com a escola” (HYPOLITO et al., 2008, p.21). Também neste processo, a SME estabeleceu

parceria com o Conselho Municipal de Educação (CME), órgão responsável pela aprovação dos Regimentos Escolares em última instância.

Os PPPs foram concluídos e ao final de 2002 todas as escolas de ensino fundamental e médio da RPME submeteram os textos do seu Regimento Escolar à análise do CME. Todavia, é importante destacar o fato de que

tal processo extrapolou o campo das exigências legais, constituindo-se em um espaço de reflexão e discussão acerca da identidade de cada comunidade escolar com vistas à construção de um projeto que aponte alternativas para a superação dos problemas específicos de cada escola (PELOTAS, 2004a, p.81).

3 - Instituição do Sistema Municipal de Ensino - A LDBEN estabeleceu como direito aos Municípios, Estados, Distrito Federal e a União a organização de seus respectivos Sistemas de Ensino. Em Pelotas, há muito o Conselho Municipal de Educação empenhava-se para a constituição do Sistema Municipal de Ensino, o que se viabilizou a partir da soma de esforços com a SME, que promoveu uma grande discussão envolvendo comunidades escolares e instituições da comunidade pelotense no ano de 2002. Com isso, o município ganhou autonomia para pensar e implantar políticas educacionais na RPME e o Conselho Municipal de Educação passou a normatizar a educação junto aos Estabelecimentos de Ensino.

4 - Fortalecimento dos Conselhos Escolares – Esta ação incluiu a organização de formação, com a realização de seminários envolvendo estudantes, pais e mães, professores/as e funcionários/as, o incentivo à criação de Conselhos nas escolas onde não havia, e a implantação de um Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros, sob a responsabilidade do Conselho Escolar de cada escola. Com isso, buscou-se ampliar e fomentar a discussão acerca da participação da comunidade na vida escolar, oxigenando, por meio da descentralização, as relações de poder no interior da escola e desta com o poder público.

5 - Descentralização dos Recursos Financeiros – Entendendo que, em uma sociedade capitalista é impossível falar de autonomia sem rever a gestão dos recursos financeiros, a SME, atendendo a uma antiga reivindicação das comunidades escolares da RPME, implantou o Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros (PELOTAS, 2004b). Este programa prevê o repasse de recursos condicionado à apresentação, por parte da escola, do Plano de Aplicação

dos Recursos Financeiros (PARF) sob a responsabilidade do Conselho Escolar, sugerindo um esforço no sentido da descentralização do poder. “A divisão de responsabilidades com o Conselho Escolar estimulou a democratização da gestão, provocando e estimulando a aproximação da comunidade para a tomada de decisões relativa a aplicação do dinheiro” (HYPOLITO, et al., 2008, p.23). Este plano é construído, conforme orientação, com a participação de toda a comunidade escolar e deve ser enviado à SME, para aprovação, a cada trimestre. Por meio da Lei Municipal 5025/03, o programa foi instituído beneficiando as escolas da RPME e consolidando o processo de implantação da gestão democrática.

6 - Lançamento do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação

- Tendo como referência os textos da LDBEN e do Plano Nacional de Educação, a SME promoveu o lançamento do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação em setembro de 2003. A partir de então foi constituído um grupo de trabalho na SME em parceria com o Conselho Municipal de Educação, que encaminhou a organização, por meio de pesquisa, de um diagnóstico da realidade educacional no município de Pelotas. Concluída a etapa inicial, ao final do ano de 2004, as demais etapas deste processo ficaram para encaminhamento da nova gestão municipal que assumiu a SME para o mandato de 2005 a 2008.

Desta forma, o grupo gestor da SME, na condição de proponente das políticas educacionais, articulou com o conjunto das escolas que compõe a RPME estas iniciativas que sugerem um passo importante no processo de implantação da gestão democrática no interior das escolas.

No que tudo isso resultou? De fato as relações de poder nas comunidades escolares tornaram-se mais democráticas? Como elas se manifestam?

Bernstein (1996; 1998), ao discutir os processos de recontextualização do discurso pedagógico, discorre sobre um espaço que se cria a cada deslocamento do discurso e onde se podem produzir oposições, resistências, correspondências ou apoio.

Assim, e não por acaso, quando me refiro ao que está acontecendo na RPME, uso o termo *processo de* (enquanto ação continuada, curso) para abordar as questões que envolvem a prática da gestão democrática nas escolas públicas municipais de Pelotas, o que também pressupõe *ação política*, uma vez que trata

das relações de poder no interior da escola e desta com o poder público. Neste sentido, faço referência à teorização de Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2007, p.50-51) que por meio da abordagem do ciclo de políticas “destaca a natureza complexa e controversa da política Educacional” considerando que “[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...]”. Compreende-se que essa transformação não se dá de imediato e por um movimento apenas no sentido de fora para dentro da escola e nem tampouco da mesma forma e ao mesmo tempo em todas as escolas.

Leis, políticas educacionais são de extrema relevância na criação de um clima propício ao debate e a novas construções, como sugiro nesse trabalho. No entanto, é preciso destacar que, é no interior da escola, no conjunto dos seus atores, chamado por Ball como o “contexto da prática”, que se encontram as possibilidades de dar concretude a todos estes textos que estarão “sujeitos a interpretações e, então, a serem recriados” (MAINARDES, 2007, p.55).

3.4 Contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política

No contexto dos resultados, analisa-se os impactos e as interações das políticas com as desigualdades sociais tendo especial preocupação com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Ball (1994) faz uma distinção entre efeitos de primeira e de segunda ordem. Os primeiros dizem respeito a “mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os de segunda ordem estão relacionados “ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (apud MAINARDES, 2007, p.58).

O contexto da estratégia política identifica o conjunto de atividades sociais e políticas levado a termo pelos atores envolvidos em determinada política, com vistas a lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Como exemplo, poderia citar as políticas de Educação de Jovens e Adultos que buscam, por meio de programas específicos, reconduzir à escola estudantes que dela foram excluídos, ou que a ela não tiveram acesso em idade adequada.

Ball em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), solicitado a fazer uma avaliação acerca do fato de que pesquisadores de diferentes países, ao usarem o ciclo de política, pouca ou nenhuma referência fazem aos contextos de resultados e da estratégia política, afirmou ter repensado essa questão. Em seu entendimento, o contexto dos resultados deveria ser incluído no contexto da prática, por considerar que esses, em grande parte, constituem uma extensão da prática. Da mesma forma, entende que o contexto da ação política possa ser incluído no contexto de influência “porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas podem ser mudados pela ação política” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

No mesmo sentido, o sociólogo inglês argumenta que os contextos podem ser pensados de outra maneira, de forma que um pode ser identificado dentro de outro. Exemplificando, afirma ser possível encontrar dentro do contexto da prática um contexto de influência. De fato, ao longo desta investigação, percebi no Sistema Municipal de Ensino de Pelotas, a SME e as Escolas pesquisadas atuando, tanto na condição de contexto da produção de texto, como também na condição de contexto da prática, conforme será ressaltado na análise dos dados.

4 DEMOCRACIA: OUTRA FORMA DE SE RELACIONAR

A idéia de democracia parece ser um consenso no mundo atual. No entanto, sob um olhar mais atento, sempre há espaço para perguntar “democracia por quê”, “para quem, qual democracia?” Ou, ainda, “democracia é possível”?

O debate não é novo e, quando se revisita a teoria democrática (MACPHERSON, 1978; TORRES, 2001; SANTOS; AVRITZER, 2005), percebe-se que, ao longo do tempo, ele teve como foco diferentes aspectos que buscaram responder às indagações levantadas nesse processo histórico. O conjunto de respostas produzido por essas interrogações compõe hoje uma base teórica, a partir da qual se vê os educadores a produzir novas interrogações acerca da democracia. Este movimento constituiu-se em um dos caminhos para o aprofundamento da experiência democrática. Sendo assim, e com vistas a qualificar a análise das experiências que constituem o foco deste estudo, busquei, a partir da revisão da teoria democrática proposta pelos autores mencionados, situar as referidas experiências no interior do debate contemporâneo, no sentido de investigar a democracia participativa na perspectiva de um caminho contra-hegemônico ao modelo elitista liberal e representativo de democracia⁷.

Torres (2001), ao revisar a teoria democrática, afirma que nela cruzam-se três tradições históricas do pensamento político e que ele identifica como: a Teoria Aristotélica Clássica dos três tipos de governo que diferencia democracia de monarquia e aristocracia. Assim, considerando esta ótica, a democracia é entendida como o governo de todos os cidadãos que gozam dos benefícios da cidadania; monarquia é o governo de um único dirigente; e aristocracia como o governo por um pequeno número de dirigentes. A segunda teoria é a Teoria Medieval que resgata a Lei Romana e a noção de soberania popular, ou seja, é o povo quem detém o poder podendo transferi-lo temporariamente a um dado dirigente, mas também retomá-lo quando o mesmo deixa de defender devidamente os seus direitos, inclusive por meio de rebeliões. Percebe-se, portanto, nestas teorias que o foco do debate está

⁷ Nesta perspectiva destaca-se importante contribuição do sociólogo Boaventura de Souza Santos com os resultados de um projeto de pesquisa intitulado “Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos”. Ver Santos (2005).

em discutir formas de governo buscando a identificação de quem governa. É a partir destas tradições que a democracia é concebida como governo do povo, de todos os cidadãos. Por fim, o autor aponta como a terceira teoria, a Doutrina Contemporânea de democracia que, baseada principalmente nas obras de Nicolau Maquiavel e Jean-Jacques Rousseau, se preocupou não apenas em identificar quem protagoniza o governo, mas, sobretudo em saber como governa. Partindo deste enfoque é que Rousseau reconhece a república como a forma de governo que melhor se relaciona ao regime democrático, considerando que a responsabilidade com a coisa pública, ou seja, a *res pública*, não deve ser tarefa de apenas um.

No que diz respeito aos regimes democráticos, o autor chama atenção para o fato de que eles diferem entre si, dependendo de sua organização. Assim, considerando a sua implementação jurídico-institucional, ou seja, a forma como está distribuído o poder, classifica-se o regime como presidencialista ou parlamentarista. E bipartidário ou pluripartidário quando se considera a articulação dos partidos políticos na implantação do regime democrático.

Quando trata de modelos de democracia, Torres (2001) se reporta a Macpherson (1998) que identificou quatro modelos principais de democracia: Protetora, Desenvolvimentista, do Equilíbrio e Participativa. Para uma melhor compreensão desta abordagem, considerando a análise que Macpherson desenvolve acerca da democracia participativa, busquei fundamentação na leitura da obra original do autor, intitulada Democracia Liberal: Origens e Evolução (MACPHERSON, 1978).

Como sugere o próprio título, neste livro, o autor estuda a democracia liberal desde a sua origem, há cento e cinquenta anos, inicialmente como conceito e, mais tarde, como instituição concreta, permitindo observar-se as variações quanto ao significado do termo. Pode-se dizer que, ao longo deste período, dois significados conviveram e revezaram-se como hegemônicos. Primeiro, a democracia liberal, significando a democracia de uma sociedade de mercado capitalista; e, em segundo, representando o pensamento de John Stuart Mill, ao final do século XIX e início do século do XX, como uma sociedade empenhada em garantir que todos os seus membros sejam igualmente livres para concretizar suas capacidades.

Macpherson apresenta como objetivo desse estudo o exame dos limites e possibilidades da democracia liberal, anunciando como possível uma diminuição gradual dos pressupostos de mercado e uma ascensão gradual do direito igual de desenvolvimento do indivíduo, o que poderia encaminhar a um modelo mais refinado de democracia, a democracia participativa cujas primeiras formulações, segundo o autor, começam a ser identificadas a partir da década de sessenta.

Tendo em mente que o foco da análise do autor é a democracia liberal em seus diferentes modelos, entre eles o da democracia participativa, passo agora a identificação dos mesmos.

Democracia Protetora: neste modelo, formulado por Jeremy Bentham e James Mill, a democracia manifesta-se por meio de eleições regulares, favorecendo os interesses do mercado, protegendo-o da tirania do Estado, ou seja, impedindo sua ação intervencionista. Neste modelo, portanto, a democracia é para o mercado.

Democracia Desenvolvimentista: este modelo teve como seus melhores representantes John Stuart Mill, para quem a democracia é caminho de desenvolvimento humano. Neste modelo, a participação democrática também é considerada como caminho para o autodesenvolvimento.

Democracia do Equilíbrio ou Pluralista: este modelo diminui o valor da participação, entendendo que ela ativa o autoritarismo já latente nas massas, e sobrecarrega o sistema com reivindicações que não poderão ser atendidas. Neste sentido, a apatia passa a ter agora uma função para a democracia, uma vez que promove um equilíbrio entre participação e o poder do Estado.

Democracia Participativa: este modelo, apontado por Macpherson como possibilidade futura, de acordo com Torres (2001, p.167), inspira-se no pensamento de Rousseau, o qual entende que “uma certa desigualdade constitui uma condição prévia para modelos democráticos efetivos, ao mesmo tempo em que a democracia efetiva manifesta-se como uma condição prévia para a consecução de uma certa igualdade”.

O argumento de Macpherson em defesa da democracia participativa parte do reconhecimento de que ela traz consigo um sentimento de comunidade, associação e vizinhança que faz o homem sentir-se parte de um todo. Neste exercício, na união com os outros, o homem goza e desenvolve suas capacidades.

É importante considerar que o autor percebe a democracia participativa como uma possibilidade futura de “um sistema de governo com mais participação para as nações liberal-democráticas do Ocidente” (MACPHERSON, 1978, p.97). Assim, é na efervescência política da década de sessenta que, segundo o autor, a democracia participativa começa como lema dos movimentos estudantis, encontrando, na década de setenta, um terreno fértil no interior da classe trabalhadora, para mais tarde conquistar a adesão de significativa parcela da sociedade. Macpherson (1978) identifica como manifestação deste novo espírito, as experiências de controle das indústrias pelos trabalhadores e a inclusão, pelo menos verbal, nas plataformas políticas da idéia de uma participação considerável dos cidadãos nas decisões de governo. Entendo que é importante chamar atenção para o fato de que esta produção de Macpherson data de 1978, o que impõe certa limitação temporal e histórica frente ao que se irá testemunhar nas décadas seguintes, no campo da democracia participativa.

Considero extremamente relevante a perspectiva de Macpherson, visto que em pesquisa anterior junto a três escolas da RPME, foi possível perceber que

ainda estamos arraigados ao modelo de democracia representativa centrada na participação apenas pelo voto. Os dados da investigação nos mostram o quanto ainda é considerado temerário a mudança para formas de participação ampla da comunidade na vida da escola e, conseqüentemente, para outras relações de poder que privilegiem o coletivo (IUNES, 2006).

Esta consideração, portanto, remete à concepção de Macpherson, que anuncia a democracia participativa como um modelo avançado da democracia liberal. No entanto, ainda que pese esta constatação, neste projeto insisto em buscar, nas experiências investigadas, a democracia participativa na perspectiva de que trata Boaventura de Souza Santos, ou seja, como uma concepção contra-hegemônica à concepção liberal.

Esta opção teórica justifica-se por ter havido, segundo publicação da política educacional da SME, um expressivo investimento em políticas de democratização da gestão, na RPME (PELOTAS, 2004a), com vistas a resgatar a dimensão pública e cidadã da educação no município, em uma perspectiva contra-hegemônica. Assim, no processo de investigação, procurei identificar processos de recontextualização destas políticas no contexto das duas escolas selecionadas, tanto na produção dos seus textos – PPP, como nas práticas da gestão.

Boaventura Santos, juntamente com Leonardo Avritzer, na introdução do livro “Democratizar a Democracia”, também faz uma revisão do debate democrático, apresentando uma análise restrita ao século XX, com o argumento de ter sido este período aquele em que a democracia “assumiu um lugar central no campo político”, caracterizando esse século como de intensa disputa em torno da questão democrática (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.39). Nesta perspectiva, o autor identifica três períodos marcados por diferentes enfoques que sustentaram o debate democrático.

Santos aponta que, na primeira metade do século XX, o debate se fez em torno da desejabilidade da democracia, destacando as produções de autores como Weber (1919), Schmitt (1926), Kelsen (1929), Michels (1949) e Shumpeter (1942).

Entendendo que este debate resultou favorável à democracia, o autor, no entanto, chama atenção para o fato de que se o século XX pode ser considerado o século da desejabilidade e consolidação da democracia como forma de governo, é importante também saber que o modelo que se consolidou é o da concepção hegemônica⁸. Esta considera a democracia “como prática restrita de legitimação de governos”, implicando em uma restrição das formas de participação e soberania (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.50)

No período após a Segunda Guerra Mundial, o debate ficou em torno das condições estruturais da democracia. Foi também um debate sobre a compatibilidade ou incompatibilidade entre democracia e o capitalismo. Segundo Santos, autores como Barrington Moore e Adam Przeworski estiveram à frente deste debate. Moore que, nos anos 60, discutia acerca dos países com e sem propensão democrática, apresentou uma tipologia segundo a qual era possível identificar as características estruturais necessárias para que um país fosse considerado propenso à experiência democrática. Destaco aqui algumas destas condições: “o papel do Estado no processo de modernização e suas relações com as classes agrárias; a relação entre os setores agrários e os setores urbanos e o nível de ruptura provocado pelo campesinato” (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.40). Przeworski, além dos requisitos estruturais da democracia, introduziu o debate sobre

⁸ Nesse sentido, SANTOS entende o conceito de hegemonia como a capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão, no caso a questão da democracia (SANTOS; AVRITZER 2005, p.43).

as virtualidades redistributivas da democracia, a partir da implantação do Estado de Bem-Estar Social, revelando uma possível tensão entre democracia e capitalismo.

Na última década do século XX, ocorreu uma mudança no foco do debate democrático. A expansão do modelo hegemônico liberal na Europa, a partir dos anos 70 e, posteriormente, na América Latina e Europa do Leste, foi seguida pelo aumento significativo de países em processo de democratização, independente das variações no papel do campesinato e nos seus processos de urbanização. Tal fato fez cair por terra o debate acerca das condições estruturais da democracia. No mesmo sentido, a crise do Estado de Bem-Estar Social expressa no corte de políticas sociais, a partir de década de 80, tornou inválida também a discussão acerca dos efeitos distributivos irreversíveis da democracia. Registrou-se, paradoxalmente, neste período, uma expansão global da democracia liberal e, nos países centrais, uma crise deste mesmo modelo, que ficou conhecida como a “dupla patologia” (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.42) patologia da participação, em virtude dos elevados índices de abstencionismo; e a patologia da representação, gerada pelo fato dos cidadãos se sentirem cada vez menos representados por aqueles a quem elegeram.

Por outro lado, também no período pós-guerra e, paralelo à concepção hegemônica de democracia, surge um conjunto de concepções alternativas, que poderíamos denominar de contra-hegemônicas, entendendo a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana. Santos cita como principais autores dessa concepção, nos países do Norte Lefort (1986), Castoriades (1986), Habermas (1995), e, nos países do Sul, Lechner (1988), Bóron (1994), Nun (2000). De acordo com essa concepção: “a democracia é uma gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade” (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.51).

Santos argumenta que, na última década do século XX, reabriu-se um novo debate acerca da democracia, principalmente para os chamados países em desenvolvimento, envolvendo o problema da forma da democracia e da sua variação. Segundo o autor, foi neste contexto que se percebeu uma “nova ênfase na democracia local e nas variações da forma democrática no interior do Estado Nacional, permitindo a recuperação de tradições participativas” (SANTOS;

AVRITZER, 2005, p.42) em países como o Brasil, Moçambique, Índia e a África do Sul, entre outros, que foram focalizados em estudo realizado pelo autor.

Nesta mesma obra, o sociólogo aponta os desafios da democracia nas concepções não hegemônicas, entre os quais destaco aquele que, na minha percepção, tem relação direta com o processo de redemocratização no Brasil, e conseqüentemente na educação, ou seja, o desafio de ser capaz de reconhecer a democracia como uma nova gramática histórica, o que implica ruptura com tradições estabelecidas e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis.

Para as concepções hegemônicas, essa indeterminação representa uma ameaça, cujos resultados talvez sejam impossíveis reverter, enquanto que, para a concepção de democracia defendida neste estudo, essa indeterminação constitui-se em um conjunto de possibilidades de criação de uma nova gramática democrática.

A indeterminação de que trata o texto foi intencionalmente assumida em experiências nos países do sul, entre elas, a experiência do Orçamento Participativo (OP), no Brasil. Esse processo de resgate de experiências participativas dentro do que Santos (2005) chama a “terceira onda de democratização” atingiu o Brasil nos anos 80 e 90 “inserindo novos atores na cena política, especialmente por meio dos movimentos sociais, instaurando uma disputa pelo significado da democracia e pela constituição de uma nova gramática social” (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.54).

Esse ideário democrático chegou à escola brasileira respaldado pelos movimentos que fizeram introduzir a gestão democrática como princípio da educação nacional, inicialmente no texto da Constituição de 1988 e, posteriormente, no texto da LDBEN, em 1996. No mesmo sentido do processo de redemocratização, a concepção de gestão democrática na educação evoca a inserção de novos atores no debate educacional o que, no chão da escola, relaciona-se à inclusão da participação de estudantes, pais e mães na vida escolar. Também no interior das escolas o debate em torno do significado de democracia e da constituição de uma nova gramática social produziu movimentos em defesa das eleições diretas para escolha de diretores/as de escolas (PARO, 1996; 1997; BASTOS, 2002), experiências envolvendo a constituição de Conselhos Escolares (GOHN, 2007ab), processos coletivos de avaliação da aprendizagem (ROMÃO, 2001), como é o caso

das experiências com Conselho de Classe Participativo, as discussões de planejamento nos processos de construção dos PPPs e Regimentos Escolares (VEIGA, 2005; 1995; GANDIN, 2001) e Planos de Estudo envolvendo questões curriculares.

Todavia, como sustenta Apple (2001), escolas democráticas não surgem por acaso, elas são resultado do trabalho incansável de trabalhadores da educação, estudantes e suas famílias. É preciso diálogo para estabelecer e, acima de tudo, colocar em prática acordos e oportunidades que vão dando formato à democracia.

Nesse processo, muitas são as contradições e tensões que obstaculizam a prática democrática, mas que, ao mesmo tempo, salientam o fato de que “dar vida a democracia equivale sempre a lutar” (APPLE, 2001, p.19). Para o referido autor, esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho: “a criação de estruturas e processos democráticos e a criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (APPLE, 2001, p.20).

Nesta pesquisa, estou considerando que a SME, gestão 2001-2004, por meio da política educacional, em especial as iniciativas de democratização da gestão, criou estruturas e processos democráticos com vistas a viabilizar a democracia no cotidiano das escolas da RPME, assim como, garantiu níveis expressivos de autonomia pedagógica para que as comunidades escolares incluíssem nos seus PPPs Planos de Estudo e, conseqüentemente em suas práticas pedagógicas, experiências curriculares por meio das quais a comunidade pudesse exercitar a democracia na escola.

5 PARTICIPAÇÃO: OUTRO CAMINHO

Etimologicamente, o termo participação vem do latim “*participatio*” que significa “ter parte na ação” (BENINCÁ, 1995) ou ainda, de acordo com Bordenave (1992), derivado da palavra “parte”, significa fazer parte, tomar parte ou ter parte. Segundo Guerra, participar é, pois

Uma ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações relacionadas com o planejamento, a atuação e a avaliação da atividade que se desenvolve na escola. Refere-se a atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos a construir, livre e responsabilmente, como protagonistas, da realidade que vivem (GUERRA, 2002, p.10).

A ênfase dada à participação constitui um dos aspectos que chamam atenção no discurso pedagógico oficial brasileiro, expresso no texto da LDBEN. Também neste aspecto, esta Lei reflete uma tendência presente na Constituição Federal da qual se destaca, a título de exemplo, o artigo 14 onde se lê:

A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com igual valor para todos, e, nos termos da lei, mediante:

I – plebiscito;

II – referendo;

III – iniciativa popular (BRASIL, 1988, p. 14)

Ainda que pese o forte vínculo a uma concepção de participação baseada na autorização por meio da representatividade, não se pode negar o espaço que se abre a outras formas de participação por meio da iniciativa popular, manifestada no estabelecimento de conselhos e co-gestão nas diferentes esferas de atuação do Estado (conselhos de educação, de saúde, de assistência social etc.). É neste contexto que se vê surgir o chamado Terceiro Setor⁹, criado, supostamente, para reunir organizações não-governamentais voltadas a experiências sociais que possibilitem a criação de dispositivos de participação da sociedade civil, na elaboração, execução e avaliação de políticas públicas.

⁹ O Terceiro Setor vem sendo um dos temas centrais das pesquisas de gestão administrativa (ver Revista Administração da USP). No entanto, por não se tratar do foco deste projeto de pesquisa, não terá aqui um maior aprofundamento.

Acredita-se que o conjunto destas práticas possibilite que a participação, ultrapassando a dimensão conceitual, transforme-se em uma prática social, de forma que sejam estabelecidas novas relações entre o Estado e a sociedade civil.

No Brasil, em várias cidades, mas destacadamente na cidade de Porto Alegre, durante o processo de redemocratização, movimentos comunitários, inspirados no artigo 14 da Constituição, reivindicaram o direito de participar nas decisões em nível local fazendo surgir, entre outras, as experiências do Orçamento Participativo¹⁰ o qual, hoje, é referência mundial em políticas de participação.

Na escola e, especificamente, na RPME de Pelotas, a participação da comunidade escolar na gestão passou a fazer parte do discurso pedagógico, sendo assumida como ideal nos textos do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, produzido pela comunidade conforme o estabelecido na LDBEN. Este movimento no interior da escola reflete uma tendência de nível nacional, que aponta a participação da comunidade no cotidiano escolar como um pressuposto da gestão democrática e um dos caminhos para a superação da ineficiência da escola pública, expressa pelos altos índices de exclusão escolar e também pela dificuldade do sistema em garantir o direito à escolarização básica por meio do acesso universal à escola.

Um longo caminho passou a ser percorrido entre a concepção e a implantação de políticas de gestão participativa nas escolas. Se do lado da escola e dos sujeitos a ela vinculados pelo trabalho, observa-se o medo em abrir espaço para a participação da comunidade; do lado da comunidade, não raramente, observa-se um sentimento de descrédito quanto à possibilidade e, por vezes, quanto a sua própria capacidade em participar, formando-se, segundo Elie Ghanem “um consenso em torno do desinteresse da maioria” (GHANEM, 1996, p.41). Portanto, não são poucos os obstáculos e dificuldades a superar.

Por outro lado, Spósito (2002, p.47) alerta para o fato de que “a presença de pais, famílias e demais usuários no interior da escola não constitui novidade histórica”. De cunho conservacionista e sustentando diferentes concepções pedagógicas, a ideia de aproximar a comunidade à escola é identificada já nas teses reformistas do início da década de trinta. Esta aproximação foi proposta como parte

¹⁰ O Orçamento Participativo é definido por Leonardo Avritzer (2003, p.14), como uma forma de rebalancear a articulação entre democracia representativa e a democracia participativa.

da política educacional no âmbito da educação elementar, portanto, aquela voltada para as massas, a denominada integração buscava “despertar nos pais a necessidade de moralização dos costumes e hábitos de seus filhos” (SPÓSITO, 2002, p.47), com iniciativas que buscavam melhorar o nível de higiene e saúde dessas populações, e de educação moral e cívica.

Ao longo do regime militar, imposto desde 1964, também foram estabelecidas formas de participação na escola. Concebida como exercício cívico, ou seja, com o caráter de colaboração, a participação “tornou-se compulsória a partir da década de setenta, mediante a regulamentação e obrigatoriedade da criação, dos Círculos de Pais e Mestres (CPMs), estabelecendo uma condição de cidadania sob controle” (SPÓSITO, 2002, p.48).

No entanto, o que a LDBEN 9394/96 sugere parece ter uma conotação diferenciada do que se tinha até então, ou seja, de fato construir uma participação com “dimensão educativa” (SILVA, 2003; GUERRA, 2002) que “além de uma função instrumental carregue consigo uma função educativa: preparar o povo para assumir sua soberania de fato” (SILVA, 2003, p.301). Ou seja, perceber a escola como espaço para a microparticipação e, esta, como instância fundamental ao pleno desenvolvimento da prática participativa e da educação para a cidadania.

Em Pelotas, relatos dão conta de ações concretas com iniciativas de cunho participacionistas em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino. Na escola em que trabalho, na condição de professora desta rede de ensino, participei do processo que rediscutiu o Projeto Político-Pedagógico e, como resultado das discussões, deliberamos pela criação de um fórum composto por toda a comunidade escolar para, trimestralmente, a partir de 2007, avaliar a execução do PPP.

Penso que o estudo de experiências semelhantes a esta pode possibilitar uma análise mais criteriosa da abrangência dos processos participativos. Assim, procurei identificar de que forma eles corporificam os ideais democráticos. Também busquei saber se de fato eles criam as pré-condições necessárias para uma participação que extrapole o caráter de autorização ou, se eles apenas limitam-se à legitimação de processos pré-estabelecidos pela Equipe Diretiva e/ou grupo de professores.

Afinal, se a experiência democrática é recente, o que falar da experiência participativa? Autores alertam para as vulnerabilidades e ambigüidades da participação (SANTOS; AVRITZER, 2005; GUERRA 2002). Em um de seus textos, Boaventura Santos adverte que “por combaterem interesses e concepções hegemônicos, estes processos são muitas vezes combatidos frontalmente ou descaracterizados por via da cooptação ou da integração” (2005, p.60).

Assim, acredito que a superação destes obstáculos passa pelo exercício incansável da prática democrática, no sentido de torná-la cada vez mais plural e inclusiva, é que entendo este estudo como possibilidade de estabelecer um diálogo *com* e *entre* os atores das diferentes experiências, contribuindo para a discussão acerca da gestão democrática nas escolas da RPME.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido mediante uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47), tem o ambiente natural como fonte direta de dados, “constituindo o investigador o instrumento principal”. A investigação qualitativa é considerada pelos autores como descritiva; os pesquisadores, por sua vez, interessam-se mais pelo processo do que “simplesmente pelos resultados ou produtos” e tendem a analisar os dados de forma indutiva. O significado apresenta-se crucial nesta abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-51).

Como campo, na etapa exploratória, foram investigadas dezoito escolas urbanas de Ensino Fundamental que tiveram professores/as - membros da equipe Diretiva - participando do curso de Especialização em Gestão Educacional promovido pela FaE-UFPEL, em convênio com a SME-Pelotas, gestão 2001-2004. Concluída esta etapa, duas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino foram selecionadas a partir da identificação de experiências, espaços ou instrumentos de democracia participativa, produzidos pela comunidade escolar, em consonância com os princípios de democracia e participação presentes no Projeto Político-Pedagógico, a partir de 2001.

Assim, por meio de contato com a Equipe Diretiva de cada uma das dezoito escolas, foi solicitado acesso aos textos do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar com o objetivo de proceder à análise documental, visto que muitos já tinham sido modificados desde a sua versão inicial. Esta análise teve como foco a identificação, no item que trata da intencionalidade do PPP, do ideal democrático e participativo de gestão para, a partir daí, questionar junto à Equipe Diretiva a maneira como estão sendo colocados em prática estes ideais e, desta forma, identificar a existência de experiências de democracia participativa na escola, concluindo a etapa exploratória. E o que foi identificado e considerado como experiência de democracia participativa? O ponto de partida usado para a seleção das experiências foi a resposta dada pela Equipe Diretiva ao questionamento acima indicado. Foi adotado como critério inicial que, na experiência relatada, estivessem incluídos, como participantes, no mínimo três dos quatro segmentos que compõem a comunidade escolar. Justifico este critério considerando que, ao longo do curso de

Especialização, ouvi um relato que dava conta de uma experiência de Conselho de Classe Participativo, no qual são sujeitos professores/as, estudantes, pais e mães, ou seja, sem a participação de funcionários/as, o que, a princípio, não invalida o caráter da experiência. Outro critério adotado é de que na experiência os participantes além de protagonistas tenham poder decisório e não apenas de escolha entre opções previamente selecionadas.

Feita a seleção e, de posse das informações relativas a cada uma, procedi à análise das experiências selecionadas, cujos dados foram coletados por meio da análise documental de registros do processo em questão, considerando que os documentos constituem-se importante fonte, da qual evidências podem ser identificadas na perspectiva de embasar afirmações e declarações do pesquisador/a. Além de representar uma fonte “natural” de informação contextualizada, é preciso considerar que as mesmas surgem em um determinado contexto e, portanto, fornecem, ainda, informações sobre este (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Também foram utilizadas como fontes de pesquisa as observações e entrevistas semi-estruturadas, privilegiando o caráter de interação que propicia este tipo de entrevista, e a possibilidade de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Os dados, resultantes destas diferentes fontes, constituíram a base para a descrição das referidas experiências.

Os sujeitos da pesquisa foram, em cada escola, professores/as, funcionários/as, estudantes, pais/mães participantes do processo estudado, assim como os/as componentes da Equipe Diretiva. As questões de entrevista com esta foram organizadas com o objetivo de: traçar um perfil da escola, compreender como foram recontextualizadas pela comunidade escolar as iniciativas de implantação da gestão democrática, encaminhadas por meio da política educacional da SME; identificar a relação entre os ideais de democracia e participação, presentes no texto do PPP, e as práticas pedagógicas¹¹ adotadas na gestão da escola com relação à participação dos diferentes segmentos; reconhecer processos de democracia participativa, produzidos pela comunidade escolar e incorporados na gestão da escola; e, por fim, saber dos entrevistados se estes processos estão contribuindo na qualificação do trabalho e da gestão na escola e de que forma. Assim, com a

¹¹ Prática Pedagógica que é considerada por Bernstein como um contexto social fundamental através do qual se realiza a reprodução e a produção cultural (BERNSTEIN, 1996, p.35).

investigação destas experiências, busquei responder a algumas inquietações na intenção de entender: “O que está acontecendo nas escolas pesquisadas, relativo à gestão democrática?” “Que processo resultou na organização da experiência?” “Que objetivos os levaram a decidir percorrer o caminho da democracia participativa?” “Qual a dinâmica de organização da experiência?” “Que resultados já foram obtidos e quais ainda estão sendo perseguidos?”

Os dados emergiram das análises documentais, observações, entrevistas e dos registros no diário de campo. Com eles, busquei estabelecer relação entre o problema de pesquisa, os objetivos e as informações contidas nos documentos e nas falas dos entrevistados para assim organizar as considerações finais desta investigação.

6.1 Pesquisa exploratória

A pesquisa, na sua etapa exploratória, foi organizada com a intenção de identificar a existência de experiências de democracia participativa em escolas de Ensino Fundamental da RPME. Esta, em razão de problemas de ordem burocrática – demora na autorização da SME para realização – sofreu um atraso considerável vindo a realizar-se no período entre os dias 3 e 24 de setembro de 2008.

Considerando o critério estabelecido, neste período, foram visitadas dezoito escolas urbanas de Ensino Fundamental da RPME, que tiveram professores/as – membros da Equipe Diretiva – participando do curso de Especialização em Gestão Educacional promovido pela FaE-UFPEL, em convênio com a SME-Pelotas, gestão 2001 – 2004. Desta forma, participaram desta etapa escolas pertencentes às cinco regionais (conjunto de escolas com localização geográfica aproximada) que compõem a zona urbana de Pelotas e que são assim denominadas: Areal, Praias, Centro/Porto, Fragata e Três Vendas. A sexta regional reúne o conjunto de escolas localizadas na zona rural do município, cuja distância entre uma e outra escola impõe limitações em termos de deslocamento, exigindo um tempo maior para a realização da pesquisa. Por esta razão, fiz a opção de proceder à investigação nas escolas da zona urbana.

Para proceder à análise dos dados levantados nesta etapa da pesquisa atribui às dezoito escolas envolvidas, letras que vão de A a S e que, serviram para identificá-las.

Ao chegar às escolas, apresentei como professora da RPME e solicitei contato com a Equipe Diretiva a quem eu me identifiquei também como estudante do curso de Mestrado, entregando a carta de apresentação assinada pelo coordenador do PPGE-FaE. Após este procedimento, recebi, em todas as escolas selecionadas, o aceite em participar da investigação. Em apenas uma delas, Escola B, que naquele ano contava com uma Equipe Diretiva interventora, foi-me solicitado pela diretora que agendássemos outro dia para a realização da pesquisa, alegando falta de disponibilidade para atendimento imediato, acrescida do seu desejo pessoal em contar com a participação de pelo menos uma das coordenadoras pedagógicas no ato da entrevista. Sem problemas, marcamos outro dia, quando, então, fui recebida por ambas. Cabe destacar que, em todas as escolas, fui respeitosamente recebida e, em sua maioria, obtive total apoio inclusive para, se necessário, retornar em busca dos dados que me fossem úteis na realização da pesquisa.

6.1.1 Gestão Democrática

6.1.1.1 Projeto Político Pedagógico: o que diz?

Na intenção de contribuir para o debate acerca da gestão democrática da escola pública, busquei, na fase exploratória da pesquisa saber o que estava acontecendo na escola (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R e S) relativo à gestão democrática e assim problematizar a continuidade do processo de implantação desta na RPME. Como procedimento inicial da pesquisa, solicitei acesso ao texto do PPP por entendê-lo na perspectiva de VEIGA (1995, p.22) “como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” e, assim, confirmar nele, como ideal de gestão, a gestão democrática. Neste sentido, destaco parte do texto encontrado na justificativa do PPP de uma das escolas pesquisadas:

O PPP, muito mais que um requisito burocrático, é uma proposta de estabelecimento de políticas e estratégias numa visão de homem, mundo e sociedade, almejando buscar a cidadania através da participação efetiva

dos segmentos que compõem a comunidade, visando uma revalorização da escola pública (Escola L).

A ideia de dar início à pesquisa a partir da análise documental do texto do PPP justifica-se pelo fato de que, no período em que as escolas da RPME foram chamadas a construir os seus PPPs, ano 2001 e 2002, compondo a equipe de trabalho da SME, pude fazer parte do grupo que encaminhou e orientou as escolas no referido processo. Com isso, tive então a oportunidade de ler todos os textos produzidos pelas escolas. Na ocasião, chamou minha atenção que, de um modo geral, todas apontavam a gestão democrática como ideal de gestão, fato que sugere uma influência das orientações da SME, que organizou o seu trabalho nessa perspectiva:

Uma escola com qualidade social deve ter por princípio, antes de tudo, uma gestão democrática [...] Com essa concepção, a Secretaria Municipal da Educação de Pelotas estabeleceu procedimentos para que as escolas planejem e promovam com autonomia sua organização interna e externa, consolidando, portanto, o seu jeito ou o seu modo de ensinar e aprender (PELOTAS, 2004a, p. 76).

Este dado confirmou-se nas escolas selecionadas para a pesquisa exploratória. O resultado da análise documental confirmou a gestão democrática aparecendo no texto do PPP, em diferentes formatos que aqui serão analisados.

Em duas das escolas não me foi dado acesso ao PPP. Em uma delas, Escola I, a vice-diretora desculpou-se informando que o documento encontrava-se na SME, em razão de ter sofrido alterações, enquanto que, na outra, Escola J, a diretora apresentou o texto do Regimento Escolar, sob alegação de que “o que tu queres tem no Regimento”. Apesar de não ter encontrado o que buscava no referido texto, me senti constrangida em reiterar a solicitação de acesso ao texto do PPP. Nas demais escolas, o acesso ao texto do PPP foi liberado, permitindo que eu procedesse à análise documental.

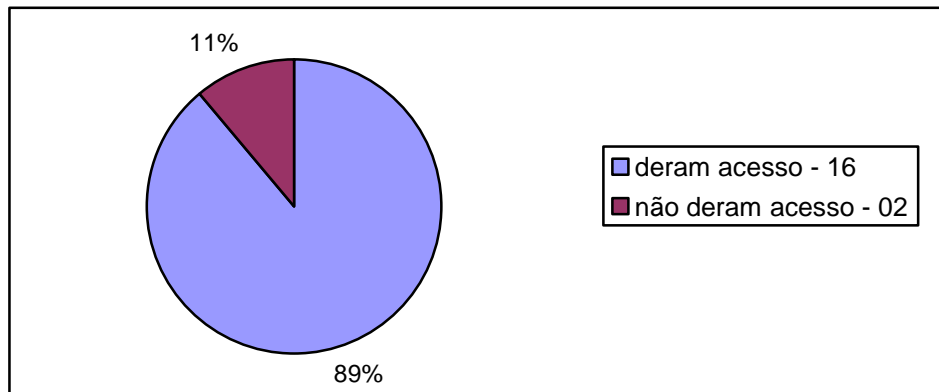


Figura 1 – Gráfico Acesso ao PPP

Assim, no texto do PPP das dezesseis escolas restantes, encontrei, em oito deles (escolas B, C, D, L, M, N, R e S), a gestão democrática apontada explicitamente como ideal de gestão como é possível observar na filosofia do PPP de uma delas:

Linha de ação democrática baseada na conscientização, no diálogo aberto e, na busca de soluções conjuntas para os problemas evidenciados por meio da construção da cidadania, assumindo responsabilidades através da integração, participação, comprometimento de todos e da descentralização administrativa (Escola M).

Em seis (escolas A, E, G, O, P e Q), a gestão democrática aparece implicitamente entre as metas apontadas como, por exemplo, a de “contribuir para a formação de cidadãos e/ou de uma sociedade democrática e participativa” (Escola E) ou, ainda, “por meio da criação de um fórum trimestral participativo, com todos os segmentos para discussão e, que, comprometam todos no processo educativo” (Escola G).

Em dois PPPs (Escolas F e H), a gestão democrática também aparece implicitamente, porém entre os valores, com base nos quais o trabalho *da* e *na* Escola será organizado. A democracia e a participação estão entre os valores assim como, a “justiça social, igualdade política, consciência cívica, solidariedade humana, respeito à liberdade e apreço à tolerância”(Escola H). Na Escola F, os valores são a “solidariedade e o respeito”.

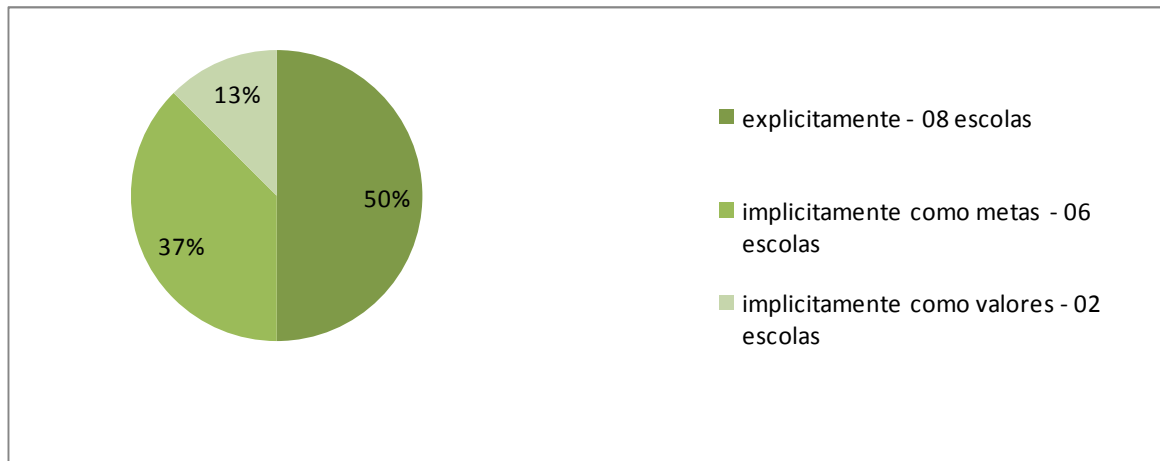


Figura 2 - Gráfico Como a Gestão Democrática aparece no PPP

6.1.1.2 Do texto do PPP para o cotidiano escolar

A análise documental do PPP das escolas foi registrada por meio de anotações da parte do texto relativa à gestão. De posse desta informação, dirigindo-me ao(s) componente(s) da Equipe Diretiva e fazendo a leitura da parte do PPP que eu havia destacado, passava, então, a entrevistá-lo(s) com o seguinte questionamento: ‘Como a escola coloca em prática o que está estabelecido no PPP acerca da gestão?’

Considerando que o foco desta etapa exploratória era identificar possíveis experiências de democracia participativa, solicitei que, ao responder, o entrevistado/a buscasse destacar alguma experiência, fórum ou qualquer outra atividade da escola entendida como um espaço democrático-participativo, que reunisse no mínimo três dos quatro segmentos que fazem parte da comunidade escolar, ou seja, estudantes, pais/mães, professores/as e funcionários/as.

Antes de responder ao que foi solicitado, as entrevistadas de oito Equipes Diretivas, escolas (C, R, F, J, D, B, A e G), destacaram dificuldades para colocar em prática o que está estabelecido no PPP. Em uma das escolas a coordenadora pedagógica das séries iniciais comentou: “Há dificuldades para colocar em prática as metas. No final do ano de 2007, foi organizado um processo para composição do CE que, até então, vinha cumprindo com um aspecto burocrático” (Escola C). Uma diretora pareceu muito desanimada sentindo que: “é difícil colocar em prática, pois

não há motivação para a participação [...] esperam que a gestão pense e faça” (Escola D).

Feitas estas considerações, as entrevistadas passaram então a responder ao que foi solicitado, destacando atividades e/ou projetos, por meio dos quais a escola busca se aproximar do ideal, expresso no texto do PPP. Estas considerações relativas às dificuldades, levaram-me a refletir, embasada na abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994) acerca de que textos políticos, aqui referentes aos PPPs das escolas, respondem às influências dos discursos e dos textos da política original, representadas neste trabalho pelas políticas de “democratização da gestão da SME 2001-2004” (PELOTAS, 2004a). No entanto, são resultado também “de disputas e acordos” entre grupos que, em diferentes lugares da produção de texto, no caso do PPP, o interior das escolas, “competem para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992). O argumento dos autores ajuda na compreensão de que “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (apud MAINARDES, 2007, p.55). Assim, conforme expressam os depoimentos acima, o que está escrito no PPP tem consequências reais, que são vivenciadas no interior das escolas e que estão relacionados a processos de resistência, apoio e interpretações que caracterizam, segundo Ball e Bowe, os “contextos da prática” (apud MAINARDES, 2007). Neste contexto, a comunidade escolar, com seus diferentes segmentos, exerce um “papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (apud MAINARDES, 2007, p.56).

Ball entende que o processo de transformar políticas em práticas é extremamente complexo e, por isso, rejeita completamente a ideia de que as políticas são implementadas, pois, segundo ele, o termo sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam de maneira direta em direção à prática. O que as professoras, componentes das Equipes Diretivas, constataam no cotidiano da gestão na escola é justamente a dificuldade em converter o que está escrito no PPP em ações, pois isso, segundo Ball, “envolve um processo de atuação e efetivação da política na prática e através da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Neste sentido, as dificuldades por elas apresentadas não constituem novidade histórica, ao contrário, compõem o conjunto de desafios a que estamos sujeitos para

que a gestão democrática nas redes públicas de ensino constitua-se, nos termos da teoria de Ball, em atuação, encenação das comunidades escolares.

Na continuidade ao que havia sido questionado, as componentes das Equipes Diretivas teceram comentários sobre como a escola coloca em prática o que está estabelecido no PPP acerca da gestão. Assim, em treze respostas, equivale dizer, a maioria destacou que a participação da comunidade como um todo se dá no espaço de projetos pedagógicos desenvolvidos no espaço da sala de aula ou extraclasse, ou seja, aqueles que acontecem fora do tempo regular de atendimento às turmas.

A importância destes projetos foi ressaltada pela diretora da Escola F, ao afirmar que “os projetos ajudam a promover a participação da comunidade que é muito difícil e pouco motivada a participar”. Após, dando ênfase aos projetos de teatro e banda, desenvolvidos na escola, concluiu: “Os projetos trazem a comunidade para a escola” (Diretora da Escola F).

Na Escola A, o exemplo de projeto apresentado acontece nos chamados sábados letivos, que fazem parte do calendário escolar na RPME.

Previamente, os estudantes escolhem uma temática que é discutida na sala de aula. Os professores organizam o projeto e, como encerramento, os estudantes apresentam o trabalho para toda a comunidade (Diretora da Escola A).

Nos projetos, em sua maioria, os estudantes aparecem como público-alvo, envolvendo, em alguns casos, além de professores, a Equipe Diretiva e as famílias, quer na condição de acompanhantes, no trabalho de apoio, espectadores, ou, ainda, como integrantes do projeto. Exemplo disso, é o que acontece com o Projeto Ambiental da Escola E, conforme depoimento de uma das coordenadoras pedagógicas. “O Projeto envolve a comunidade na coleta de lixo e campanhas de conscientização”. Além desta ação, ele também integra um subprojeto musical, por meio do qual os estudantes produzem instrumentos musicais a partir da sucata. Este, segundo a Coordenadora Pedagógica, “tem sido divulgado em outras escolas motivando a organização de projetos semelhantes” (Escola E).

De um modo geral, os referidos projetos envolvem atividades esportivas, culturais, artísticas, ambientais, de estudo e reflexão.

Abaixo dos projetos, como forma de colocar em prática o que está estabelecido no PPP, em doze escolas, foram citadas as reuniões, promovidas pela Equipe Diretiva. Estas reuniões contam com a participação da comunidade e são organizadas com caráter de planejamento ou de processo de avaliação, tanto do trabalho da escola ou como do PPP. “Fazemos reuniões com pais, estudantes e professores para tratar de questões da aprendizagem, os pais são bem presentes” (Coordenadora Pedagógica da Escola H). “Ao final do ano é feita, por segmento, uma avaliação do PPP” (Diretora da Escola J). A incidência destas reuniões varia entre anual, semestral e trimestral.

Com onze citações, aparecem reuniões de cunho pedagógico para entrega de notas, discussão de problemas enfrentados pela turma ou, ainda, em Conselho de Classe Participativo. Estas envolvem professores/as, estudantes e pais, nem sempre no mesmo espaço. O exemplo citado a seguir trata do Conselho de Classe Participativo organizado há cinco anos com as turmas de 5ª a 8ª série. “O Conselho de Classe Participativo reúne professores, Equipe Diretiva, estudantes e pais sendo estes na condição de convidados” (Coordenadora Pedagógica Escola E).

Sete citações referiram-se às reuniões do Conselho Escolar, organizadas para discutir questões gerais da escola, como: reivindicações da comunidade, discussão sobre verbas (PARF) ou, ainda, para articular a própria composição do Conselho. “Reuniões do CE com todos os segmentos e a Equipe Diretiva com diferentes pautas envolvendo assuntos desde a questão financeira, pedagógica ou da organização escolar” (Coordenadora Pedagógica da Escola L).

As atividades festivas foram destacadas por entrevistados de cinco escolas, que as vêem como um espaço de encontro, integração e participação da comunidade na vida da escola. “Algumas festas acontecem até por iniciativa de pais e mães, como é o caso da Festa da Primavera que não estava prevista no calendário” (Diretora da Escola G). Em outra escola, foi destacada uma festa que faz o fechamento de um trabalho. “No encerramento da Semana da Família acontece um almoço com a participação de pais, professores e funcionários e onde acontecem apresentações de estudantes” (Coordenadora Pedagógica da Escola O).

Por fim, foi referida, em uma das escolas, a existência de um fórum trimestral de discussão da comunidade. O chamado Fórum da Comunidade está previsto no texto do PPP, no item que trata da metodologia: “Ampliando a

participação de todos os segmentos, criando fórum trimestral participativo, com todos os segmentos, para a discussão e, que, comprometa todos no processo educativo” (PPP da Escola G). Segundo a coordenadora entrevistada, em 2007, primeiro ano de sua implantação, o fórum chegou a reunir-se mensalmente. No entanto, declarou que no ano de 2008, ainda não havia sido realizada nenhuma reunião.

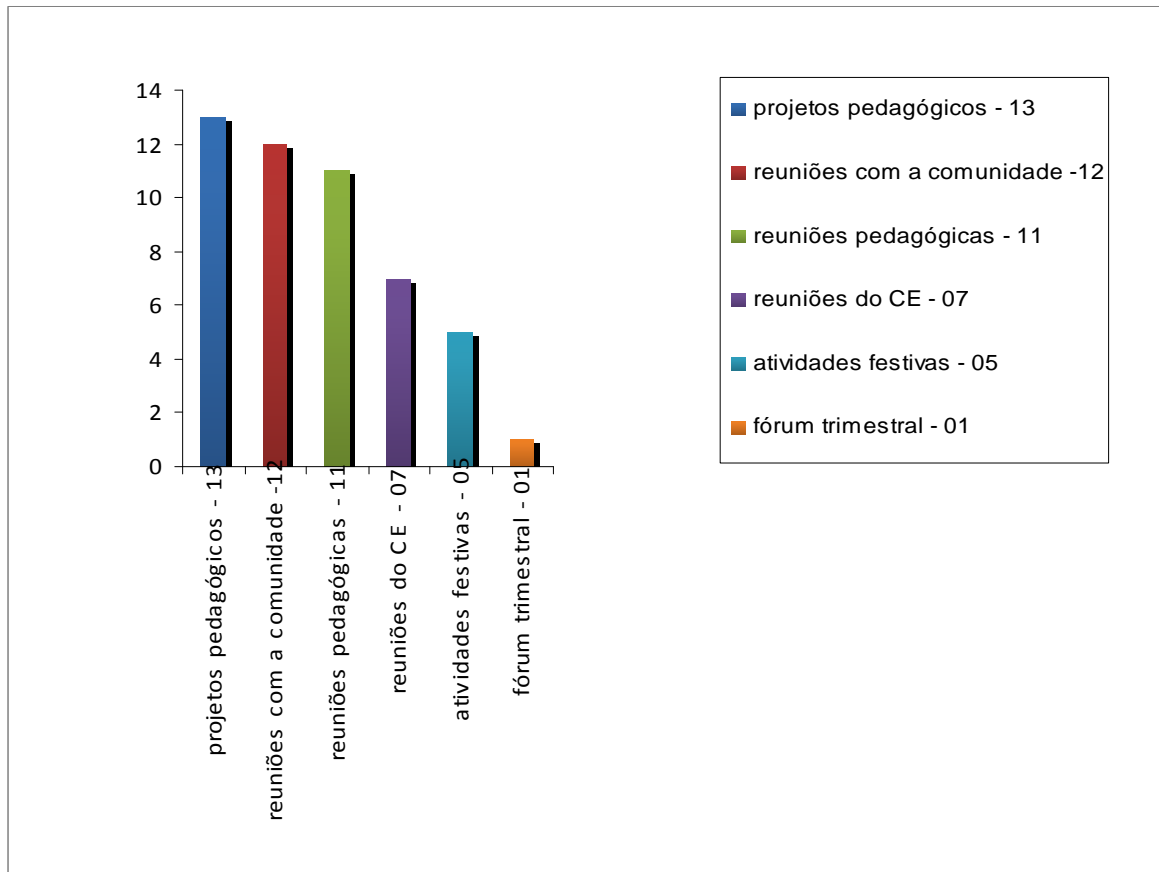


Figura 3 - Gráfico Formas, por meio das quais, a escola coloca em prática o que está estabelecido no PPP acerca da Gestão

Obs: Em oito escolas, componentes da Equipe Diretiva ressaltaram que há dificuldades para colocar em prática o que está escrito no PPP acerca da gestão.

É importante ressaltar que a previsão de carga-horária, por parte das escolas, para projetos complementares constituiu uma das iniciativas do conjunto de políticas do Eixo Sucesso Escolar (PELOTAS, 2004b) levado a termo pela SME, gestão 2001-2004. Outrossim, a garantia aos/as professores/as da RPME de carga-horária semanal para reuniões pedagógicas e a inclusão de sábados letivos e festivos entre os critérios para a organização do calendário escolar sugere uma relação direta com as principais formas encontradas pela comunidade escolar de

colocar em prática aquilo que está estabelecido no PPP acerca da gestão, conforme demonstraram os dados da pesquisa. Sendo assim, podemos relacionar estas formas adotadas na Escola com os efeitos de primeira ordem, incluído por Ball (1994), na Abordagem do Ciclo de Políticas. Este contexto envolve as mudanças percebidas na prática ou na estrutura, e que são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo.

6.2 Pesquisa Descritiva

Concluída a etapa exploratória, em conjunto com a orientadora deste projeto de pesquisa, selecionei duas escolas cujas experiências, a partir das entrevistas, considerei mais significativas e em consonância com os critérios estabelecidos para esta seleção. Na intenção de resguardar a identidade das escolas, adotei os pseudônimos “Utopia” e “Tradição” para identificá-las. *Utopia*, porque é uma escola nova, com apenas cinco anos de funcionamento desde a sua fundação em 2003 e, talvez por isso, ao meu olhar, apresenta-se viçosa com o frescor típico da juventude. *Tradição*, apesar da idade inspirou-me esse nome por reconhecê-la, entre as escolas RPME, como uma escola dinâmica, com um corpo docente engajado e tradicionalmente comprometido com as lutas do magistério municipal.

De imediato estabeleci contato telefônico com as Equipes Diretivas comunicando que a escola e sua respectiva experiência haviam sido selecionadas e, sendo assim, convidei-as a participarem da segunda etapa da pesquisa. Neste contato, solicitava que o interlocutor – componente da Equipe Diretiva - conversasse com os demais componentes e/ou comunidade escolar a fim de saber do interesse ou não em participar do processo investigativo, visto que, para tal, eu consideraria importante contar com o desejo da escola em abrir-se para a descrição da experiência. Neste sentido, esclareci que seria necessário fazer observações e entrevistas com os participantes da referida experiência e, no aguardo da resposta, coloquei-me à inteira disposição para me reunir com a Equipe Diretiva a fim de prestar os esclarecimentos que julgassem necessários.

Meu contato foi com uma das coordenadoras pedagógicas da escola *Tradição*, a quem a diretora me encaminhou quando da realização da primeira

etapa. Ao ouvir a comunicação, ela ressaltou que a escola estava passando por um momento bem atribulado em virtude de estar participando de vários eventos. Mesmo assim ficou de fazer contato comigo em dois dias, o que não aconteceu. Fiz novo contato e ouvi da mesma coordenadora que, em virtude dos referidos atribulamentos, havia se esquecido de encaminhar a minha solicitação. Esta atitude de alguma forma indicou-me um desinteresse em participar, o que se confirmou quando, por meio de um contato posterior, falei com a Diretora. Ela lamentou, comunicando que, após refletirem acerca da proposta, concluíram que não dispunham, como Equipe Diretiva, de tempo para se envolverem com um projeto de pesquisa e então, agradecendo-me pelo reconhecimento, dispensou-me. Diante dessa negativa, fiz contato com a Equipe Diretiva da terceira escola selecionada, a qual chamarei de *Perseverança*. De imediato, a então coordenadora pedagógica abriu as portas da escola demonstrando grande receptividade para o trabalho.

É importante observar que, *Perseverança* é uma escola que tem sido foco de muitos trabalhos investigativos, destacando-se, ao meu olhar, por perseverar na construção de uma educação de qualidade, tendo por pressuposto uma gestão democrática conforme afirma o parágrafo inicial de seu PPP: “Este projeto visa consolidar a democracia na escola e lançar, sempre, a discussão de como a escola se insere em nossa sociedade, dentro de um processo de transformação” (PPP da Escola *Perseverança*).

Em contato com a Equipe Diretiva da Escola *Utopia* que, já na etapa inicial demonstrara uma grande receptividade e interesse em participar de um projeto investigativo, foi possível perceber que a mesma ficou muito feliz por ter sido selecionada a participar da segunda etapa da pesquisa. De imediato, marcamos um encontro onde foram esclarecidas todas as dúvidas relativas a etapa vindoura.

Em *Utopia*, inicialmente, foram feitas as entrevistas com a Equipe Diretiva, contando sempre com a participação de todas as professoras que a compõe. Após, foi organizado um calendário de encontros individuais, com os representantes dos diferentes segmentos que compõem o Conselho Escolar.

Como já foi referido anteriormente, junto às professoras que compõem a Equipe Diretiva foram levantados dados com vistas a traçar um perfil da escola e entrevistas acerca da gestão do Conselho Escolar. As entrevistas com os componentes do CE seguiram outro roteiro de seis questões onde se perguntava: 1-

O que é o Conselho Escolar? Qual o papel dele na vida da escola? 2- Que efeitos causaram na escola a criação do CE? 3- Qual a importância da participação dos estudantes no CE, ainda que, na condição de colaboradores? 4- Além do CE, existem outros espaços de participação da comunidade na vida da escola? Quais? Qual a sua importância? 5-Tu consideras Utopia uma escola democrática? Por quê? 6- O que tu gostarias de ver melhorado e/ou mudado na escola? Por quê?

Os dados apresentados a seguir foram levantados a partir das estratégias investigativas mencionadas acima.

7 ESCOLA UTOPIA

7.1 Dados de Identificação da Escola

A escola *Utopia* localiza-se em um loteamento popular dentro de um grande bairro da cidade e conta hoje cinco anos, tendo sido inaugurada em julho de 2003. A diretora observa que, segundo relatos de moradores, há muito tempo vinha sendo reivindicada, junto ao poder público municipal uma escola de Ensino Fundamental Completo, a fim de que os estudantes, filhos dos moradores, não necessitassem se deslocar de um bairro a outro para concluir seus estudos nesta etapa de ensino.

Cabe esclarecer que, desde 1991, o bairro já contava com uma escola municipal que ainda hoje atende estudantes até a quarta série.

Com seu trabalho desenvolvido nos turnos da manhã e tarde, a escola atende turmas de Educação Infantil em nível de pré-escolar e, no Ensino Fundamental, turmas da primeira a oitava série, somando um total de 20 turmas, quinhentos e um (501) estudantes, trinta e quatro (34) professores em serviço e, quinze (15) funcionários, no ano de 2008.

A Equipe Diretiva, respeitando os critérios estabelecidos pela SME, é composta pela Diretora¹², uma Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais e outra das Séries Finais, todas com quarenta horas de trabalho na Escola. Junto à Equipe Diretiva trabalha, também, uma profissional da Orientação Educacional, com quarenta horas de trabalho.

Após esta identificação inicial dos dados da escola, busquei traçar um perfil acerca da gestão e da organização do trabalho na instituição escolar, por meio de entrevista com a Equipe Diretiva, envolvendo inicialmente quatro temáticas: estrutura física; organização do trabalho pedagógico, formas de organização de estudantes, pais e mães e processos de recontextualização das políticas de democratização da gestão.

¹² Ao final do ano de 2008, foram chamadas eleições para Equipes Diretivas na RPME. Neste processo, considerando o número de estudantes matriculados, a Escola conquistou o direito de inserir na Equipe Diretiva o cargo de vice-diretora, com 40 horas de trabalho.

7.2 Estrutura Física

Com uma estrutura física privilegiada, a Escola *Utopia* conta com um refeitório que inclui no seu espaço uma cozinha e a despensa, onde são armazenados alimentos não perecíveis. Como esta, existe outras despensas e depósitos em diferentes locais, utilizados para guardar materiais diversos de uso na escola contribuindo na organização do ambiente escolar. Conta também com um Laboratório de Ciências e um de Informática, biblioteca, auditório, quadra de esportes, pátio, salas específicas para os/as professores/as, direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, secretaria, vestiário acompanhado de banheiro para funcionários, uma quadra poliesportiva coberta e sala de Educação Física, onde são guardados os materiais didáticos usados nas aulas práticas e, que, também, dispõe de banheiros.

7.3 Organização do Trabalho Pedagógico

Com relação à *Organização do Trabalho Pedagógico* foi-me informado, pela Equipe Diretiva, que o mesmo é discutido em reuniões mensais organizadas por grupos de professores, um de séries iniciais e outro com os professores das séries finais, quando são discutidas temáticas específicas às suas áreas de trabalho. Em caso de serem necessárias discussões em torno de temas que envolvem a ambos os grupos são realizadas reuniões gerais.

Acerca das *temáticas que compõem as pautas das reuniões*, as componentes da Equipe Diretiva argumentaram que estas emergem do cotidiano da escola, como por exemplo, os problemas enfrentados pelos professores no trabalho junto aos estudantes. Por vezes, as temáticas são propostas pela coordenação pedagógica, “a partir de cursos de formação com um olhar sobre o currículo, como é o caso da introdução da temática relativa à história do povo negro e o processo de discriminação racial no Brasil” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais). As coordenadoras pedagógicas relataram que introduziram esta temática na pauta das reuniões com os professores, a partir das suas participações em um programa de

formação oferecido pela SME e intitulado “Mama África”. Segundo elas, até então, este tema não havia sido discutido nas reuniões pedagógicas da Escola.

Além destas temáticas, são comuns as discussões em torno de temas relacionados ao trabalho com os estudantes, desde aqueles que tratam de sua aprendizagem, até aqueles que envolvem as relações intrapessoais que se dão no interior da escola. “Nós não esperamos o Conselho de Classe trimestral para resolver problemas que vão surgindo no dia-a-dia” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais).

Solicitadas a falar acerca da *Formação Continuada dos professores/as e funcionários/as* fora do espaço da escola, informaram que os mesmos costumam participar das formações oferecidas pela SME, além de seminários como o tradicional “Encontro Interinstitucional Sobre o Poder Escolar” que, acontece anualmente na cidade. Outrossim, sete professores da escola estão participando, no ano de 2008, de cursos de formação distribuídos entre os níveis de graduação, especialização e mestrado.

Relativo à *participação em projetos de pesquisa*, a Equipe Diretiva destacou a participação da escola em pesquisa do Instituto Universidade da Periferia¹³, do qual fizeram parte a Diretora, a Merendeira, a Monitora e a Agente de Saúde do bairro. Outra participação foi em uma pesquisa acerca da Merenda Escolar, encaminhada por estudantes do curso de Nutrição, da UFPEL. A Escola também foi foco de estudo da pesquisa de uma estudante do curso de especialização em Gestão Educacional – FaE-UFPEL que investigava acerca da disciplina na escola.

Para levar a termo o PPP da Escola, a Equipe Diretiva também estabelece *parcerias* com entidades e serviços públicos como é o caso do Posto de Saúde do bairro. Com ele, a escola faz parceria no projeto Sexualidade e Gravidez na Adolescência¹⁴, que incluiu a participação de três representantes da escola e três do Posto de Saúde, em curso de formação para multiplicadores. Além desse projeto, a

¹³ O Instituto Universidade da Periferia - A UNIPERIFERIA é uma ONG aberta, sem fins econômicos, transparente e solidária. É constituída de forma espontânea por pessoas e organizações (CDD, AMIZ e GAMP) identificadas com o empoderamento autônomo e sustentável das periferias e que procuram nas suas práticas valorizar os saberes e as culturas das periferias.

¹⁴ O referido projeto faz parte do Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), apresentado pelo Governo Federal em conjunto com a UNESCO, UNICEF e UNFPA. Tem como objetivo, por meio da formação continuada, fomentar a incorporação da cultura da prevenção à atuação profissional cotidiana.

escola é aliada ao Posto nas Campanhas de Vacinação, momento este em que é deslocada para a instituição, uma equipe de saúde que procede a vacinação de estudantes e comunidade em geral. Com isso, segundo a diretora, “o índice de atendimento tem aumentado expressivamente em número de crianças vacinadas” (Diretora).

Como parte desta parceria, a escola, ainda, costuma ceder o espaço físico, para a realização de cursos organizados pelo Posto de Saúde e, que, são voltados a atender a comunidade de um modo geral, independentemente de tratarem-se de pais, mães ou estudantes da escola. Este foi o caso de um curso de “fuxico”, uma modalidade de artesanato com aproveitamento de retalhos de tecido, bastante comum na região, promovido pelo Posto de Saúde, em parceria com a Secretaria Municipal de Cidadania. O referido curso tinha por objetivo a prevenção da depressão e a criação de alternativas de trabalho e renda, considerando que um levantamento prévio, apontou para índices expressivos de desemprego no bairro, principalmente entre as mulheres.

Segundo a diretora, a parceria da escola com o Posto de Saúde, além de divulgar e promover as atividades da escola e do Posto, também “vem permitindo a troca de informações, possibilitando uma atenção particularizada a famílias e estudantes em situação de risco por abuso e/ou violência” (Diretora).

Outra parceria destacada pela Equipe Diretiva é a participação no Comitê de Desenvolvimento do Dunas (CDD) que, junto com a escola, é um dos gestores da Casa Brasil¹⁵.

Além destas, ainda foi relacionada a parceria com as escolas municipais Bibiano de Almeida e Núcleo Habitacional Dunas, que também atendem à comunidade do bairro, assim como, a Organização Não-Governamental (ONG) Unidade de Formação e Capacitação Humana e Profissional – AMIZ, no chamado Clube Ambiental, do qual participam estudantes e uma funcionária – monitora - da escola e que tem, como proposta, articular ações de política ambiental, junto com os moradores do bairro. Por fim, foram citadas as parcerias já realizadas com as Universidades Católica e Federal de Pelotas – UCPEL e UFPEL, por meio de estágios com estudantes dos cursos de Letras, Educação Física, Ciências e

¹⁵ A Casa Brasil é um projeto de inclusão digital do governo federal com gestores locais, no caso, as escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil do bairro, UNIPERIFERIA, AMIZ e o CDD.

Matemática, assim como, com o SESI – Serviço Social da Indústria e o Conselho Tutelar. Esta última parceria resultou em um trabalho desenvolvido por uma psicóloga, relativo à disciplina na família e na escola, junto às turmas de quarta série que apresentavam dificuldades no campo disciplinar.

É preciso reconhecer que, mesmo na condição de professora da RPME há 22 anos, fui surpreendida com a diversidade de parcerias estabelecidas pela escola. Pelos relatos, foi possível perceber o valor atribuído a esse esforço de cooperação mútua empenhado pelas diferentes entidades e instituições que atuam no bairro com vistas à qualificação de suas intervenções.

Como já mencionei, a escola localiza-se em um bairro de periferia, abrigando um conjunto expressivo de famílias que vivem em condição de miserabilidade limitadas no acesso aos bens materiais produzidos pela sociedade. Neste sentido, percebo estas parcerias identificadas com o contexto da estratégia política (BALL, 1994), por entendê-las como um conjunto de atividades sociais voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais presentes nesse bairro.

7.4 Grêmios Estudantil e Conselho Escolar – como se organizam os estudantes, pais e mães no interior da escola

Passando a tratar das formas de organização de estudantes, pais e mães questionei a Equipe Diretiva sobre a existência de Grêmios Estudantis na escola. A Equipe Diretiva informou que a escola ainda não conta com esta entidade política, representativa dos estudantes, passando então a discorrer acerca das dificuldades de organização dos estudantes, que se encontram na faixa de idade em torno dos quatorze anos, quinze no máximo. “Sem a interferência de um professor/a e, diante da falta de uma entidade estudantil, em nível municipal, que faça este tipo de formação fica bem difícil” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

No que concerne à existência de Conselho Escolar (CE) e sua atuação na escola, a Equipe declarou que o Conselho foi constituído dois anos após a inauguração da escola e que tem uma diretoria muito atuante na condição de canal de mobilização de pais e mães. “São eles que trazem o que está sendo comentado sobre a escola, fora da escola” (Diretora); destacou, também, que a diretoria do CE,

ao contrário do que se sabe ser comum em outras instituições, não se limita a atender os encaminhamentos da Equipe Diretiva relativo às verbas, demonstrando uma forte preocupação com a transparência da gestão.

Na percepção da diretora da escola, os pais e mães têm o CE como um espaço de referência para o encaminhamento de suas dúvidas, preocupações e/ou reivindicações, enquanto que, os estudantes usam mais o espaço do Conselho de Classe para se manifestarem. Além destes dois espaços de participação da comunidade, foram também ressaltadas as reuniões de planejamento, que acontecem sempre ao início de cada ano letivo e das quais participam pais/mães, professores/as e funcionários/as.

7.5 Processo de Recontextualização das Políticas de Democratização da Gestão

Dando prosseguimento ao processo de investigação e, com vistas a compreender como foram recontextualizadas pela comunidade escolar as iniciativas de implantação da gestão democrática, encaminhadas por meio da política educacional da SME, gestão 2001-2004, busquei saber como a Equipe Diretiva percebeu ter a escola se posicionado em relação a cada uma delas. Assim, pedi que comentassem acerca de cada uma das iniciativas conforme o que segue:

Eleição das Equipes Diretivas – Segundo relato da diretora, quando a escola foi projetada, o grupo gestor da SME foi quem convidou duas professoras da RPME para o desafio de assumir a direção da escola, até a sua regularização de forma que, pudessem ser chamadas eleições para Equipe Diretiva. A atual diretora foi uma das professoras convidadas e assumiu a direção da escola, enquanto que outra assumiu a coordenação pedagógica. Na condição de Equipe Diretiva, eleita pela comunidade, entende uma das coordenadoras que o trabalho em Equipe é, portanto, uma marca de origem da escola: “Nós já iniciamos trabalhando com Equipe e, é muito bom, principalmente na divisão das responsabilidades” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Fortalecimento do Conselho Escolar – A escola foi inaugurada em 2003, mas, mediante orientação da SME, aguardou a aprovação de uma lei que

reconheceu o CE como Entidade Civil e, apenas em 2005, passou a contar com o CE eleito pela comunidade. Por decorrência, já neste mesmo ano, recebeu verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal e, ainda no primeiro semestre de 2006, passou a receber também, as verbas do Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros (PARF), do Governo Municipal. Para isso, contou com a forte mobilização do CE, junto a SME. Na compreensão da diretora, o PARF é uma política que fortaleceu o CE: “Com ele não é possível fazer reunião só de vez em quando com o CE, sem articulação não tem como administrar o PARF” (Diretora).

Descentralização dos Recursos Financeiros – Para a Equipe Diretiva, a iniciativa de fazer o Programa foi muito boa. No entanto, entende que seria importante que professores/as e funcionários/as, membros do CE, tivessem horas previstas dentro de sua carga-horária para este trabalho que, segundo a diretora, “é burocrático e exige muita atenção, principalmente no que diz respeito aos prazos” (Diretora). Este depoimento reforça o que foi anunciado pelo Secretário Municipal da Educação no texto de apresentação da publicação que divulga esta política: “Não temos dúvidas de que isso acrescentará novas demandas às tarefas que as escolas já desempenham hoje. Todavia, nunca pensamos que democracia não dê trabalho, que autonomia possa ser exercida sem responsabilidades” (PELOTAS, 2004b, p.5). Todavia, quero argumentar acerca da importância das comunidades escolares assumirem-se como proponentes de alterações que entenderem necessárias as políticas, independentemente do reconhecimento que tenham acerca de sua validade ou relevância. O depoimento da Diretora aponta para o processo de intensificação do trabalho docente (HYPOLITO; VIEIRA, 2002), nesse caso envolvendo a gestão do CE. A revisão de aspectos como esse, junto à mantenedora – SME – se faz urgente e necessária, sob pena de comprometer a disponibilidade, cada vez mais rara, de profissionais voluntários ao desempenho das tarefas de gestão (GUERRA, 2002).

Construção do PPP e Regimento Escolar – Foi ressaltada a importância destes documentos, “porque com eles nós podemos garantir coisas que são do interesse da escola” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Para exemplificar, uma das coordenadoras pedagógicas citou o caso do número de estudantes por turma que foi reduzido, considerando o tamanho das salas e

especificidades do público que é atendido, com vistas à qualificação do trabalho pedagógico. Outra alteração foi à mudança na organização do processo de avaliação que antes era bimestral e que atualmente é trimestral.

O Plano de Estudo também foi referido como um documento importante na organização do trabalho pedagógico, uma vez que nele estão inclusos os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola (Paz no Futebol, Literatura, Teatro, Música, Dança, Hora do Conto e o Projeto de Apoio Pedagógico). Conforme relato de uma das coordenadoras, todo o ano o Plano é rediscutido e são revisados os conteúdos. “Atualmente estamos focados em discutir acerca do abismo entre a quarta e quinta série” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Solicitei que ela explicitasse o significado da expressão “abismo” e ela comentou que há uma distância entre as práticas pedagógicas nessas duas dimensões do currículo, ou seja, o currículo por atividade (de 1^{oa} a 4^a série) e o currículo por disciplinas (de 5^a a 8^a série). Essa distância vem sendo percebida pela Equipe Diretiva como a possível causa dos expressivos índices de fracasso dos estudantes na 5^a série. A fim de buscar alternativas para enfrentar esse problema, a Equipe Diretiva, ao longo do ano de 2008, promoveu encontros com professores das duas séries em questão,

Instituição do Sistema Municipal de Ensino – A agilidade proporcionada a partir da constituição do município como Sistema, foi o aspecto destacado pelas componentes da Equipe Diretiva. “Com apenas três visitas, o Conselho Municipal de Educação (CME) autorizou o funcionamento das séries finais do Ensino Fundamental na Escola” (Diretora). Por outro lado, afirmaram que quando se trata de reivindicações, a proximidade também contribui para que a pressão, sobre os órgãos do Sistema, se torne mais efetiva.

É possível perceber, por meio dos depoimentos das componentes da Equipe Diretiva da escola *Utopia*, que o processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão no interior da escola manteve-se afinado com o que foi proposto pela SME. Neste sentido, um fator parece ter sido determinante, ou seja, o fato da escola ter sido planejada, construída e inaugurada ao longo daquela administração cuja política educacional teve como um de seus eixos de trabalho a democratização da gestão escolar.

Sendo assim, todo o processo de organização da escola foi pautado a partir dessa concepção dando ênfase ao trabalho coletivo que não só incluiu a

composição da Equipe Diretiva, como também, a articulação do CE e a construção do PPP, Regimento e Planos de Estudo. Somado a estes, outro aspecto de grande relevância chamou minha atenção nos momentos em que estive na escola. Diz respeito à arquitetura do prédio que previu, entre outros, espaços amplos para atividades coletivas como reuniões, apresentações, confraternizações, jogos e festas. Ao longo desse trabalho, em contato com outras realidades, foi-me possível perceber o quanto este aspecto representa um diferencial na relação com a comunidade.

Assim, o que se percebe é que a Equipe Diretiva, inicialmente indicada pela SME, não o foi por acaso e, sim, porque se tratavam de professoras com histórico profissional identificado com as lutas em defesa de uma concepção de educação com perspectiva democrática o que, nos termos de Bernstein, sugere tenham elas liderado um processo de recontextualização em ressonância com as orientações da SME, sem grandes alterações da política original, possivelmente apenas adequando-a ao contexto específico onde a escola está inserida.

7.6 Espaços de Democracia e Participação no Cotidiano da Escola

Com todos estes dados que possibilitaram a organização do perfil da escola a partir do ponto de vista da Equipe Diretiva e na intenção de focar o problema central desta pesquisa, que é entender como a escola vem colocando em prática os ideais de democracia e participação presentes no PPP, passei a centrar a entrevista naquilo que a Equipe Diretiva e, posteriormente os componentes do CE, consideram como experiência de democracia participativa vivenciada no cotidiano escolar.

Sendo assim, solicitei que deixassem de lado a experiência com o Conselho Escolar (CE), uma vez que esta foi selecionada por mim para ser aprofundada neste estudo e perguntei às professoras que compõem a Equipe Diretiva quais outros processos, dentro da escola, são reconhecidos por elas como experiências de democracia participativa e o por quê.

Em resposta, destacaram as reuniões por turma, com os professores/as e os pais/mães onde são discutidas e problematizadas questões que envolvem a aprendizagem dos estudantes. Uma das coordenadoras ressaltou: “Na reunião, as

mães costumam questionar acerca do processo de aprendizagem dos filhos. É um espaço de diálogo aberto, inclusive para críticas” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais).

O Conselho de Classe Participativo também foi apontado como um momento de exercício democrático, “o que proporciona ouvir o outro lado”, diz a coordenadora pedagógica das séries finais. Em sua dinâmica, ele inclui um pré-conselho no qual a Orientadora Educacional junto às turmas, sistematiza o que foi discutido para ser apresentado no Conselho de Classe. Uma das coordenadoras comentou que, “às vezes, isto gera um desconforto, principalmente com os professores”. No entanto, acreditam que a experiência tem se mostrado eficiente, pois “observamos que, dificilmente, os problemas se repetem de um trimestre para o outro” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Acerca de resistências a este formato de avaliação, comentou que, “os mais resistentes ainda são os professores e pensamos que isto se deve ao fato de ter, por vezes, o seu trabalho questionado” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Nestas duas atividades desenvolvidas pela escola e, consideradas pela Equipe Diretiva, como espaços de democracia participativa, dois aspectos foram ressaltados pelas entrevistadas como possíveis indicadores do exercício democrático-participativo: o diálogo, aberto e destemido por meio do qual são ouvidas vozes, nem sempre são consideradas legítimas no discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), quer sejam elas dos estudantes, no Conselho de Classe, ou, ainda, dos pais e mães nas reuniões de turma.

Por fim, também como experiência de democracia participativa indicaram o espaço dos Projetos Pedagógicos, por entender que neles o envolvimento dos estudantes e, conseqüentemente das famílias, é espontâneo, dependendo apenas do desejo expresso em participar. Para exemplificar, citaram o Projeto de Esportes que “é muito procurado e, por meio do qual, sempre que possível a escola proporciona aos estudantes e suas famílias a participação gratuita em eventos esportivos” (Diretora). Além deste, citaram a participação dos estudantes da escola no projeto denominado Clube Ambiental, o qual já foi referenciado neste texto.

A coordenadora pedagógica das séries iniciais, respondendo sobre os objetivos que levam a escola a percorrer caminhos que vão ao encontro da democracia participativa, argumentou que o fazem no sentido de garantir o bom

andamento do trabalho na escola. “A participação dissipa mágoas e medos” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). “A ação é conjunta e a Equipe Diretiva é respaldada nas suas ações”, diz a diretora ressaltando que, às vezes, “nem é preciso falar nada, a própria comunidade toma a iniciativa” (Diretora).

Para exemplificar as afirmativas acima, citaram um problema que tiveram, há algum tempo atrás, com o Guarda Municipal que fazia a segurança da escola. A comunidade se organizou por considerar o comportamento do profissional não compatível com a função para a qual estava escalado e, então, solicitou a sua retirada e a indicação de outro componente da corporação para exercer a função. Uma vez identificadas as irregularidades, pelo órgão competente, a comunidade foi atendida de pronto pelo poder público municipal.

Junto aos nove componentes do CE interroguei se eles/as consideram *Utopia* uma escola democrática, indicando o porquê de sua resposta. O resultado demonstrou que a maioria, sete dos nove entrevistados, sim, considera a escola democrática. Entre os dois componentes restantes, um entende que, nem sempre e, o outro entende que a escola está em processo de democratização.

A entrevistada que respondeu “nem sempre” é funcionária da escola e, justificou sua resposta por identificar, ainda, no interior da escola, nas relações que envolvem a hierarquia de poder, situações onde há repressão à livre manifestação. “Eu sou muito de falar o que penso e, percebo que, às vezes, há resistências”. No seu modo de ver, isso reflete um abuso de poder pautado no respaldo da mantenedora. “São pessoas privilegiadas que tem ‘as costas quentes’ na SME e tentam reprimir, dar um *cala a boca*” (Funcionária). Segundo este relato, “isto provoca revolta nos mais humildes que, muitas vezes se queixam”. Esse depoimento que preocupa, no entanto, não se revelou como surpresa. Entre os desafios de construir uma escola democrática encontra-se a democratização das instâncias organizativas e dos processos de relacionamento para a qual é pressuposta a livre opinião dos protagonistas. Guerra (2002) defende esse ponto de vista considerando a perspectiva dos estudantes. No entanto, penso que podemos estender seu argumento aos demais segmentos da escola, muito especialmente aqui, relativo à condição denunciada no depoimento da funcionária.

Faço finca-pé nas condições de liberdade que a expressão das opiniões deve ter, dado que a hierarquização que existe na escola dificulta a opinião livre e sincera dos estudantes (medo de represálias, poder dos gestores, chantagem afetiva) (GUERRA, 2002, p.36).

Por fim, a funcionária entrevistada acrescentou que a falta de autonomia pedagógica e administrativa ainda se mostra como um obstáculo à democratização do espaço escolar. “É preciso que de fato a escola tenha autonomia, as professoras são obrigadas a trabalhar conteúdos que, aqui (nome do bairro) não tem o mesmo valor que tem para um estudante do centro. Tem que cumprir currículo e carga-horária” (Funcionária).

Para exemplificar a falta de autonomia administrativa, a entrevistada fez referência à política de Merenda Escolar. “Na merenda não temos autonomia para fazer o cardápio”. E, criticando o que é oferecido hoje no cardápio, fez relação com o período em que as escolas da RPME participaram do processo de implantação de um projeto da SME, gestão 2001-2004, denominado Merenda Escolar Ecológica: “Já houve tempo em que a merenda era mais saudável, merenda ecológica que, além de favorecer o pequeno produtor, ainda garantia boa comida para as crianças. Agora, são produtos artificiais como sucos e bolos prontos”. Outro aspecto destacado por ela é a falta de formação para os funcionários/as e a falta de pessoal levando a improvisações baseadas no desvio de funções. “Não há mais formação, tem funcionária na merenda que não quer usar a touca¹⁶, porque é servente e não merendeira” (Funcionária).

Em relação à maioria dos sujeitos entrevistados que considerou a escola democrática encontramos, entre as razões apontadas, cinco referências à participação da comunidade na vida da escola. Destas, três relacionam participação ao fato de “ser ouvido” pela direção e, duas relacionam ao acesso às informações, no sentido de promover a transparência quanto ao que acontece na escola.

As referências feitas à participação de todos/as na vida da escola é um aspecto encontrado na fala dos sujeitos, representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, como podemos ver nas seguintes manifestações: “O Conselho de Classe Participativo é um espaço de participação dos estudantes e, na maioria, os professores/as são abertos a crítica” (Professora). Um dos estudantes também

¹⁶ A “touca” faz parte do uniforme das merendeiras, conforme as normas de higiene, que devem ser observadas pelos/as profissionais que atuam no setor de merenda escolar das escolas da RPME.

fez referência à participação no Conselho de Classe ponderando que, “se há algum problema a gente pode falar o que gostaria de ver melhorado dentro de aula” (Estudante). “Os pais tem espaço para ajudar e dar a sua opinião. Dentro do CE nós participamos das decisões” (mãe). “Aqui todo mundo participa, da festa ao trabalho, se unindo, no sentido de fazer o melhor pelas crianças” (Funcionária).

No que diz respeito a ter voz, no sentido de ser ouvido, foram identificadas nas falas das professoras e estudante as seguintes manifestações: “Antes de fazer, a diretora consulta os estudantes, por exemplo, para saber se concordam com determinada obra como foi o caso da quadra de basquete e o bicicletário” (Estudante). Na fala das professoras também há este reconhecimento. “A diretora tem um espírito de liderança, tem paciência, sabe ouvir, lidar com diferentes pessoas” [...] “Temos direito de apresentar idéias e, elas não são ”engavetadas”, são discutidas em diferentes coletivos e, se aprovadas, são colocadas em prática” (Professora).

Dois dos entrevistados, uma professora e um estudante, também destacaram a transparência no acesso às informações como fator que os faz perceber a Escola como democrática. “Temos acesso a todas as informações acerca da vida dos estudantes e da comunidade (referindo-se aqui as famílias). A informação transparente ajuda e faz a escola funcionar” (Professora). “Aqui tudo o que acontece é informado para os alunos e a gente se sente livre para escolher” (Estudante). Pedi que ele desse um exemplo de situação onde os estudantes fazem escolhas. “A votação para professor/a conselheiro e o representante de turma e o Conselho de Classe que ajuda bastante, pois ali estão todos reunidos” (Estudante). De fato, este parece ser um aspecto relevante. Guerra (2002), ao tratar dos condicionantes da democracia, destaca entre eles que: “a falta de informação sobre o que se passa, através de canais rápidos, fidedignos, frequentes, torna difícil uma participação plena” (p.16). Assim, a questão do acesso às informações no contexto da Escola Utopia pode ser considerada um dos indicadores de sua gestão democrática, assim como, a participação em espaços como o Conselho de Classe, Conselho Escolar, festas e Projetos Pedagógicos.

Da mesma forma que a Equipe Diretiva, os membros que compõem o CE, também foram questionados acerca da existência de outros espaços de participação da comunidade na vida da escola, além do próprio Conselho. Os entrevistados,

então, apontaram outros espaços, reconhecidos por eles. Assim, destacaram-se, seis citações distribuídas entre os quatro segmentos, as reuniões de planejamento e, cinco citações referentes às festas, organizadas ao longo do ano.

Relativo às reuniões uma fala chamou minha atenção por reconhecer a preocupação da gestão em planejar as reuniões em horários que privilegiem a participação da comunidade:

Neste sábado, vai acontecer uma reunião com todos, os pais, funcionários/as e professores/as. Nesta reunião são apresentados os/as professores/as das turmas e é organizado o ano letivo. É importante eles ficarem sabendo do que se passa na Escola e se envolverem na vida escolar dos filhos. Eles participam sempre que podem e, a reunião no sábado favorece a isso (mãe).

Este aspecto que, por vezes, passa despercebido, pode ser determinante da participação de pais/mães nas atividades promovidas pela escola. Se não considerado, este aspecto pode reforçar a idéia de que as famílias não são afeitas a participar de atividades, entre elas as reuniões, organizadas pela escola (GUERRA, 2002; GHANEM, 1996).

Com relação às festas, os depoimentos deixam claro o caráter integrador que elas desempenham junto à escola e a comunidade. Neste sentido, afirma uma professora que “eles participam mesmo com chuva, nas reuniões também”. Em outra fala, a docente ressalta a importância que a escola pode ter em um bairro de periferia, estando aberta a todos/as. “A escola é o *point* do bairro, é um ponto de referência.” Especificamente, a respeito das festas comenta que estas “tem um papel integrador, mesmo aqueles que são reconhecidamente ”marginais”, entram, se divertem, ficam pouco tempo e vão embora. Claro, sempre contamos com o apoio da Guarda Municipal” (Professora).

A estudante entrevistada fez referência à festa de aniversário da escola quando muitas pessoas da comunidade ajudam nos preparativos, observando que “não dá pra ser só aula, tem que ter uma festa de vez em quando!”

Uma das funcionárias, cuja função possibilita uma aproximação diária com todos/as estudantes, sugere conhecer bem a realidade do bairro observando que “além da integração recebem conhecimento e são valorizados, pois aqui eles têm uma baixa estima. Buscamos ensinar a eles que devem assumir a realidade deles mas, acima de tudo, assumir a transformação desta realidade” (Funcionária).

Questionados acerca da importância atribuída a esses espaços de participação, vários aspectos foram levantados, no entanto, a possibilidade de aproximação e integração com as famílias foi o que mais apareceu, como demonstra a fala do pai entrevistado.

Dessas reuniões surge a conscientização dos pais no sentido de conservar a escola. Qualquer coisa que acontece na Escola, a vizinhança corre para avisar a brigada. A Escola que não tem isso acaba como muitas daí, depredadas e destruídas. Quando sabem o que está acontecendo, como funciona, se comprometem em cuidar. A Escola é o futuro dos filhos deles (pai).

Segundo uma das funcionárias, é comum o estudante egresso voltar para visitar a escola com “saúde da forma de tratamento dizendo que em outras escolas não são nem notados. Aqui, eles se sentem à vontade, mas com limites!” (Funcionária).

Na entrevista com uma das professoras comentei ter ficado surpresa quando disseram que, diariamente, após a entrada dos estudantes, era dado acesso a pais/mães para esclarecimento e/ou resolução de problemas, inclusive junto aos/as professores/as de seus filhos. Questionava-me como isso era viável, considerando minha experiência na gestão escolar. Ela então esclareceu: “Na verdade, não temos muitos problemas disciplinares talvez, por isso, seja possível fazer esta modalidade”. Compreendi, então, que o acesso diário cumpre o papel de desobstruir a pauta de encaminhamento da comunidade junto à escola, o que, segundo os depoimentos, propicia uma fluidez nos processos cotidianos.

As respostas dadas a essa questão demonstram que, ao falar de democracia participativa na escola, as/os entrevistadas/os tiveram a tendência de associar este conceito à formas, métodos, adotados pela escola para fazer saber o que se passa, como funciona, dar voz e ouvir aos que compõem a comunidade escolar e, por vezes, criar coletivamente alternativas para questões vivenciadas naquele contexto específico. Assim, na Escola *Utopia* as iniciativas democráticas que reconhecidamente promovem a participação da comunidade na vida da escola, apesar de compor um conjunto de ações comuns em muitas instituições de ensino como reuniões, festas, projetos pedagógicos e outros, apresentam-se de forma singular, uma vez que buscam dar respostas a problemas concretos daquele contexto e, por isso, a meu ver são potencialmente promotoras de emancipação

social, entendida nesse trabalho como ações com perspectiva da transformação social envolvendo práticas e/ou experiências que ocorram dentro da escola.

Sendo assim, e com base nas teorizações de Boaventura Santos, o que foi possível identificar são procedimentos democrático-participativos adotados em condição de complementaridade a formas democráticas representativas, implicando uma “articulação mais profunda entre democracia representativa e democracia participativa” (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.76). Fazer uma gestão democrática em uma comunidade tão complexa social e culturalmente certamente representa um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma alternativa viável no sentido de comprometer a todos/as com o projeto coletivo. Meu argumento no sentido do desafio justifica-se por entender que o mesmo passa pela redefinição de práticas de gestão capazes de incluir, por meio da participação, a comunidade escolar na vida da instituição, ultrapassando os limites impostos pela democracia representativa restrita à escolha de dirigentes. Assim, há que se aproveitar das parcelas que vão sendo conquistadas e, então, a partir delas, avançar para práticas e concepções ainda mais democráticas.

A seguir, passo a apresentar de forma mais detalhada a experiência com a gestão do Conselho Escolar, identificada nesta escola, e selecionada para aprofundamento neste estudo para, por meio dela, compreender iniciativas de democracia participativa produzidas pela comunidade escolar, em consonância com os ideais de democracia e participação constantes no PPP e incorporados na gestão desta Escola.

7.7 Conselho Escolar

A forma de conselho na gestão pública não constitui novidade. Por meio de um mapeamento histórico do tema Maria da Glória Gohn identificou, tanto no contexto internacional, como no contexto nacional brasileiro “experiências que datam desde o século XIX” (2007a, p.65).

Os Conselhos Gestores¹⁷ (GOHN, 2007a) foram reconhecidos e institucionalizados no Brasil após a Constituição de 1988. Reforçando essa perspectiva, em 1996, uma lei determinou que os recursos públicos para as áreas sociais deveriam ser recebidos por meio dos Conselhos Municipais. No campo educacional, encontramos os Conselhos Nacional, Estadual e Municipal da Educação, que fazem parte do Sistema de Administração do Ensino. Além desses, na esfera educacional, cada município deve contar com atuação do Conselho de Alimentação Escolar, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e, em cada escola, o Conselho Escolar. É importante lembrar que a constituição de Conselhos Escolares ou equivalentes foi indicada pela LDBEN 9394/96, em seu artigo 14, com vistas a promover a participação das comunidades escolar e local na vida da escola. No entanto, como Gohn adverte, “o Conselho em si, conquanto exigência da lei, não garante nada” (2007b, p.129), ou seja, para que venha de fato se constituir em instrumento de transformação política, imprimindo um novo caráter às políticas públicas, precisa ser promotor de efetiva participação cidadã.

O Conselho focado nesse trabalho aproxima-se dos chamados Conselhos Gestores estudados pela autora uma vez que, na RPME as verbas, tanto do PDDE como do PARF, são encaminhadas diretamente às escolas por meios do Conselho Escolar, ou seja, a escola que não constitui o Conselho não recebe verba. Para reforçar esse argumento, encontramos na legislação municipal, a Lei 5.091/2004, que regulamenta os CE da RPME. Segundo a referida Lei, o CE tem funções: Deliberativa, em questões financeiras; Consultiva em planos e programas administrativos e pedagógicos; e Fiscalizadora em questões administrativas, pedagógicas e financeiras (art. 2º, incisos I, II e III). Assim, considerando as peculiaridades dos CE no contexto do Sistema Municipal de Ensino, na cidade de Pelotas, recorrerei às teorizações formuladas por Gohn relativas aos Conselhos Gestores para analisar a experiência de gestão do CE, na Escola *Utopia*.

¹⁷ Para efeitos desse trabalho, restringi às informações ao tipo de Conselho Gestor por entender que o Conselho Escolar relaciona-se a essa tipologia. No entanto, cabe aqui registrar que, em seu livro, a autora, Maria da Glória Gohn aprofunda a análise da gestão de Conselhos no Brasil incluindo, além deste, também os Conselhos Comunitários e Populares, constituindo-se assim, em uma importante fonte aos que desejam aprofundar essa temática.

Respeitando os critérios estabelecidos para escolha das experiências a serem investigadas em cada escola, busquei em cada uma delas uma experiência que envolvesse um número maior de segmentos da comunidade escolar e na qual os sujeitos participassem diretamente das decisões sem se limitar a escolhas entre opções pré-estabelecidas.

Assim, em *Utopia*, dentre todas as experiências vivenciadas na escola e que foram relatadas a mim, por meio das entrevistas com a Equipe Diretiva, selecionei aquela que envolve a gestão do Conselho Escolar por entender que a mesma atende aos critérios apontados pelo Projeto de Pesquisa.

Na escola, o CE tem uma diretoria composta por dois representantes de cada segmento escolar, ou seja, estudantes, professores/as, pais/mães e funcionários/as acrescidos da diretora, que é considerada membro nato.

Ao proceder a análise documental do texto do PPP de *Utopia*, no que se refere à gestão, encontrei entre as metas a seguinte: “estabelecer uma boa relação com a comunidade o que se espera que aconteça por meio da participação nas decisões”. Os dados apresentados a seguir sugerem que a experiência de gestão do CE vem trabalhando nessa perspectiva.

7.7.1 Conselho Escolar – Por quê?

Inicialmente, questionei às componentes da Equipe Diretiva sobre o processo que resultou na organização desta experiência e ouvi da diretora que, em primeiro lugar, a iniciativa de criar o Conselho Escolar deveu-se ao atendimento de uma questão legal. A Lei prevê a criação de Conselhos Escolares (LDBEN 9394/96, Título IV, Art. 14), órgão representativo da comunidade escolar, como princípio da gestão democrática. Na RPME, o CE é constituído por toda a comunidade escolar entendida como o “conjunto de alunos, pais e responsáveis por alunos, membros do Magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na comunidade escolar, sendo também, para efeitos desta lei, denominada de associados efetivos (Lei 5.091/2004, art. 1º, parágrafo único). ”O Conselho é mediador na relação da escola com a comunidade”, disse-me a coordenadora pedagógica das séries iniciais. A diretora ressaltou que, além disso, “sem Conselho não há verbas” referindo-se aos

critérios adotados pelos governos federal e municipal para o repasse de verbas por meio de programas específicos como o PDDE e o PARF, respectivamente. Os argumentos das componentes da Equipe Diretiva estão em consonância com a teorização de Gohn relativo ao papel mediador do Conselho:

Esses canais de participação propiciam novo padrão de relações entre o Estado e a sociedade, ao viabilizarem a participação dos diferentes segmentos sociais na formulação das políticas sociais. Possibilitam à população o acesso aos espaços onde se tomam decisões políticas e criam condições para um sistema de vigilância sobre as gestões públicas (2007b, p.129).

Considerando a informação de que o CE só foi criado dois anos após a inauguração da escola, solicitei aos componentes do CE que apontassem os efeitos causados pela criação do referido Conselho. O principal efeito apontado na resposta de seis dos nove entrevistados foi a aproximação com a comunidade, legitimando a participação de pais/mães e estudantes na vida da escola, dando mais credibilidade às decisões que são tomadas. Nas falas das professoras, encontramos referência a isto: “Hoje, quando temos um problema nos apresentamos todos na frente da comunidade para buscar resolver” [...] “Quando um pai vê outro lá na frente, isto dá credibilidade” (Professora). A fala da mãe também traz este testemunho, “melhorou a participação dos pais na vida da escola, os pais do Conselho chamam outros a participar e eles vêm por que somos iguais a eles. Assim, nós servimos de canal de comunicação” (mãe).

Em segundo lugar, presente na citação de quatro entrevistados, outros dois efeitos aparecem: um é a divisão de responsabilidades e outro é a autonomia financeira.

A divisão de responsabilidades com a Equipe Diretiva, segundo os entrevistados, possibilita a busca conjunta de soluções para os problemas enfrentados. “Sem ele a Equipe Diretiva não é ninguém” (diretora). “O CE é mais um para ajudar e trabalhar pela escola” (Estudante). “É bom ter o CE, mas isto não basta, é preciso ter harmonia. O CE precisa saber do que acontece e não ser apenas figura decorativa” (Funcionária). No sentido de reforçar esta ideia, a funcionária estabeleceu comparação com outras escolas dizendo: “Em outras escolas, eu sei que tem direção que nem ouve ou dá satisfação ao CE e, então, as coisas não acontecem”. Para concluir, ela posiciona o Conselho dentro da estrutura escolar. “Depois da Direção vem o CE, mas, se eles não trabalharem juntos, os

resultados não aparecem”. Por fim este aspecto também aparece na fala da diretora: “a busca de resolução para os problemas não fica restrita à direção”.

No mesmo sentido, ao resgatar as memórias dos Conselhos no Brasil, Gohn (2007b) alerta para problemas históricos identificados nessa trajetória, entre eles, a manipulação do Conselho por parte de diretores/as, Conselhos com caráter punitivos, voltados a encaminhar junto as família reclamações acerca de seus filhos ou, ainda, Conselhos sedutores buscando adesão da comunidade em campanhas financeiras e/ou trabalhos em mutirão. Assim, a autora ressalta a necessidade de qualificar a participação nesses colegiados de forma que eles de fato sejam espaços de exercício democrático-participativo.

A autonomia financeira reconhecida pelos entrevistados é, sem dúvida, um efeito que tem relação direta com a criação do CE, uma vez que a existência do Conselho é uma das exigências para o repasse das verbas, tanto do PDDE, como do PARF. Segundo os entrevistados, o acesso às verbas permite que a comunidade escolar defina a melhor forma de aplicá-las, elegendo assim, suas prioridades.

Cabe ressaltar que os procedimentos que envolvem a aplicação dos recursos públicos não se limitam apenas à discussão e ao planejamento para fins de aplicação mas, também, a fiscalização pelas comunidades escolares. Assim, cabe ao CE, em conjunto com a Equipe Diretiva, promover tanto a divulgação da aplicação destes recursos, como também, à prestação de contas.

Neste sentido, encontramos depoimentos das professoras que ressaltam o caráter positivo da autonomia financeira experimentada, atualmente, pelas comunidades escolares da RPME: “antes recebíamos as coisas mais básicas da SME e, muitas vezes, a qualidade não era boa. Com o CE, passamos a priorizar a qualidade, ouvindo professores/as e estudantes” [...] “O fato de poder ter autonomia sobre as verbas nos permite fazer escolhas como a renovação dos pisos, a compra de ventiladores para as salas de aula, pinturas, melhorias no campo de futebol, móveis para o laboratório de ciências e biblioteca” (professoras). Segundo um dos estudantes entrevistados, as melhorias feitas na estrutura da escola influenciam também a postura dos estudantes: “Com o CE muitas coisas melhoraram, os estudantes, hoje, falam bem da escola porque estão sendo feitas melhorias como o Laboratório de Informática, Grupo de Teatro e segurança, porque antes não tinha guarda, mas agora tem e o portão fica fechado” (Estudante). Uma das funcionárias

também deu ênfase a esse aspecto dizendo que “melhorou a vida na escola que passou a receber verbas dando mais agilidade – TVs, vídeos, rádios – tudo isso foi comprado com verba do CE” (Funcionária). A fala de um pai foi bastante contundente, associando elementos relativos tanto à autonomia financeira como à pedagógica:

Muita melhoria na estrutura física da Escola como a troca de pisos, segurança e grades que, inicialmente, tentamos ver se conseguíamos com a prefeitura, mas isso não aconteceu e, então, passamos a fazer por trimestres [...] Estamos lutando para aumentar o número de salas de aula e atender a demanda do bairro que é muito grande. Tem uma demanda para o Ensino Noturno, mas sabemos que o problema da segurança é um impeditivo (Pai).

Estes relatos confirmam algo que percebi, ao longo do processo de entrevista, nos encontros informais que tive dentro do espaço da escola, com pessoas dos diferentes segmentos. Os investimentos feitos com as verbas recebidas do PDDE e PARF na estrutura física e na compra de materiais para uso coletivo são motivos de orgulho e influenciam a autoestima daquela comunidade escolar.

Por fim, na fala de uma das funcionárias, ainda aparecem como efeitos da criação do CE, a transparência e o trabalho planejado. “O CE torna mais transparente o trabalho na escola, pois, até então, tudo era muito improvisado, com o CE a gente senta e busca alternativa, reflete sobre as questões e divide responsabilidades com os outros” (Funcionária). A mesma funcionária encerra sua fala destacando a importância da autonomia que o CE da escola tem em relação à direção. “Quando funciona, o CE tem um papel importante, pois, em outras escolas, ele obedece à direção, há acordos e tapeação até na relação com a comunidade” (Funcionária).

Os efeitos da criação do CE, reconhecidos por seus componentes, entram em consonância com as intenções expressas pelo então governo municipal quando, por meio da política educacional da SME, foi proponente da política de Descentralização dos Recursos Financeiros. No texto que apresenta essa política (PELOTAS, 2004b) aparecem como objetivos promover, além da autonomia financeira o fortalecimento dos Conselhos Escolares e a autonomia pedagógica das escolas da RPME:

Sem autonomia financeira, a gestão da Escola vira mero simulacro de democracia. A plena combinação dos três graus de autonomia: pedagógica, administrativa e financeira, possibilita a implementação do Projeto Político

Pedagógico construído pelas comunidades escolares (PELOTAS, 2004b, p. 4).

7.7.2 Conselho Escolar e o papel que ele desempenha na Escola

Nas entrevistas com os participantes do CE, também perguntei a eles o que é o CE? E qual o papel dele na vida da escola? Entre as respostas, as expressões mais usadas para designar o que é o CE foram “parte” e “espaço”. A expressão “parte” foi referida no sentido de que o CE constitui o todo da escola, no entanto, na percepção de alguns que dele participam, detém papel de destaque, “é a parte mais importante da vida da escola” (Diretora), “é uma parte fundamental da vida da escola” (Estudante).

A expressão “espaço” é referente ao papel desempenhado pelo CE na vida da escola. “É o espaço onde tomamos as decisões” (Diretora), “É um espaço de ajuda, para melhorar a escola” (Estudante). Além destas, outras expressões foram usadas para designar o CE como: “meio”, “grupo” e “parceria” usados tanto para referir-se à natureza coletiva do trabalho, como a peculiaridade na composição do CE que, em sua diretoria, reúne representantes de todos os segmentos escolares. “É um meio da gente conseguir trabalhar em conjunto, a gente discute ideias, não fazemos nada sozinhas, envolvemos os pais nas questões da escola” (Professora), “é uma parceria com a direção em busca do melhor para a escola” (Funcionária).

Por fim, uma funcionária usou a expressão “recurso” ao referir-se ao CE. “É um recurso que a escola se utiliza para organizar o trabalho” (Funcionária).

Na mesma questão, foi solicitado que os entrevistados apontassem o quê, para eles, é papel do CE. Cada entrevistado apontou mais de um papel ao CE, e entre as respostas foram identificados, seis papéis como sendo da alçada do referido Conselho. Destes seis, os quatro primeiros a serem apresentados, foram citados por mais de um entre os nove entrevistados. Assim, o mais citado de todos os papéis foi o que envolve o ato de discutir o todo da escola o que inclui, estar a serviço, atender os interesses e tratar das questões financeiras o que, segundo os depoimentos, deve envolver não só as decisões em torno da aplicação das verbas, como também, a prestação de contas. Em segundo lugar, aparece como papel do CE tomar decisões, dividindo dessa forma responsabilidades com a Equipe Diretiva.

Em terceiro lugar, é apontado como papel do CE envolver a comunidade – com destaque para pais e mães - na vida da escola.

Por fim, ainda são indicados como papel do CE fiscalizar e apoiar a direção, assim como, organizar o trabalho na escola.

7.7.3 A dinâmica de funcionamento do CE e a participação dos estudantes

Em prosseguimento à entrevista com a Equipe Diretiva, solicitei que relatassem como se dá a dinâmica de funcionamento do trabalho do CE na escola. A diretora ressaltou que, em termos de espaço físico, não há um lugar específico para o Conselho, “o Conselho tem uma mesa na sala da direção, ou seja, não tem uma sala específica porque entendemos que temos que trabalhar juntos” (Diretora). Este aspecto chamou atenção remetendo-me a teoria bernsteniana (1996) que, ao analisar espaços especializados, utiliza-se do princípio de classificação para fazer referência à intensidade (forte ou fraca) das relações de poder estabelecidas entre instâncias, agentes, discursos e práticas. Neste caso específico, a Direção da escola, reconhecidamente como instância de poder em toda e qualquer instituição educacional, e o Conselho Escolar, órgão também reconhecido como instância de poder colegiado. A iniciativa de compartilhar o espaço da sala da direção com o Conselho Escolar sugere uma fraca classificação, ou seja, a demarcação dessa instância de poder especializado no interior da escola não é fechada ou, ainda, em termos de gestão democrática, podemos sugerir que o poder encontra-se descentralizado, uma vez que, é compartilhado com outros atores, do mesmo modo representantes da comunidade escolar.

A composição da diretoria do CE conta hoje com professoras, nos cargos de presidente, tesoureira e secretária, um pai, no cargo de vice-presidente e um funcionário no cargo de 2º secretário. Apesar da legislação prever a participação de estudantes acima de dezoito anos e a escola não ter estudantes com esta idade, a representação deles mesmo assim é garantida no CE, porém sem que possam assumir cargos na diretoria. As reuniões da diretoria acontecem uma vez por mês, e sempre que necessário.

A legislação que dispõe sobre Conselhos Escolares nas escolas públicas municipais de Pelotas, no seu art.6º, inciso 2º aponta que “os representantes do segmento dos alunos serão escolhidos por seus pares, participando como colaboradores do Conselho”, Lei Municipal Nº 5.091 de 29/12/2004. A diretora participou do processo de criação do Conselho na escola e refere-se à participação dos estudantes afirmando que “desde o início entendemos que era importante a participação deles/as” (Diretora).

Em entrevista com cada um dos membros da diretoria do CE, questionei acerca da importância que eles atribuem à participação dos estudantes no Conselho, ainda que, em uma condição diferenciada dos demais segmentos.

Em seus depoimentos, todos foram unânimes em ressaltar a importância da representação dos interesses estudantis, suas ideias, opiniões e, portanto, suas vozes no CE. Assim, encontramos nas falas das professoras: “O importante na escola é o aluno. É bom ter os estudantes para trazer a voz dos alunos”. “Pensamos ser importante que eles tenham essa experiência de participação e representação para compreender a dinâmica da escola”. No mesmo sentido, manifesta-se a diretora:

As opiniões deles são importantes para a organização do trabalho da escola e no estabelecimento das nossas metas. A presença deles no CE atendeu as expectativas que tínhamos de que isso qualificaria o processo de trabalho do Conselho na escola.

A estudante reforça essa ideia: “representamos uma parte da escola que são os estudantes e, nós, somos os que levamos aquilo que eles desejam para o CE”. Ainda sobre a importância da representação diz uma das funcionárias: “Muitas vezes, eles levam as reivindicações dos estudantes, trazendo para o CE a realidade que eles vivem”. Pedi que ela exemplificasse essa “realidade” e ouvi o seguinte depoimento: “Às vezes, eles pedem para comprar bolas, redes, coisas que são do interesse deles na escola”.

Por fim, ressaltou que “os estudantes reconhecem os seus representantes, não só do CE, mas, também, os representantes de turma, nas reuniões do Conselho de Classe”. A outra funcionária afirma:

Nós entendemos que é importante a presença deles no CE. Faz parte de um respeito com os estudantes. Não basta dizer que *a escola é tua* sem ouvir os estudantes. Temos verbas e eles participam das decisões, não é porque são menores que eles não sabem o que querem, sabem sim. Eles

reivindicam som, falam da aprendizagem, da postura dos estudantes, sugerem passeios. Muitas vezes, nós não achamos importante mas, eles acham. Assim vão aprendendo a se articular, é uma formação para a participação (Funcionária).

Além destes, outros aspectos foram citados para reforçar a importância da participação dos estudantes no CE. Assim, entre eles, aparece a divulgação do trabalho do CE e da escola, por meio dos representantes, fazendo com que os demais estudantes se interessem pelas questões da escola. Este aspecto foi bem salientado pela mãe entrevistada ao afirmar que “tem uns que só vem para estudar, então, os representantes informam os demais sobre as coisas da escola e, estes, informam os pais. Tem estudantes que são mais interessados que os pais e, são eles que, muitas vezes, motivam os pais a participar ou mesmo dão as informações da escola, principalmente aos pais que trabalham”.

No mesmo sentido, afirma o estudante que, participando do CE, ele “toma consciência do que está acontecendo na escola e informa os demais estudantes sobre as coisas que lá são resolvidas”.

Por fim, a importância da participação dos estudantes no CE é reconhecida por constituir-se como meio de propiciar a eles entender a dinâmica da escola. Neste sentido o depoimento do pai entrevistado é emblemático: “É importante para que eles tenham conhecimento de como funciona o CE. Alguns achavam que a gente ganhava dinheiro! Assim, eles se reúnem com a classe deles e levam as prioridades para o CE” (Pai). A experiência, por meio da participação em espaços como o CE, confirma assim seu caráter educativo e formador da cidadania, que tem como pressuposto a apropriação da engrenagem de funcionamento destes mesmos canais.

7.7.4 Resultados – é possível falar deles?

Por fim, junto às professoras que compõem a Equipe Diretiva, perguntei acerca dos resultados já obtidos, e os que ainda estão sendo perseguidos, com a experiência da gestão do CE ouvindo da coordenadora das séries iniciais que a grande conquista é a tranquilidade na relação com a comunidade e o desenvolvimento de uma “cultura de participação de forma que os pais se sentem à

vontade” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Pedi que esclarecessem a respeito da “cultura de participação”. A diretora então esclareceu usando como exemplo o acordo que foi estabelecido em reunião geral da comunidade relativo ao acesso diário de pais/mães na escola.

Passados quinze minutos após a entrada dos estudantes nas suas respectivas turmas, é aberto espaço aos pais e mães entrarem na escola para falar com quem desejam, inclusive com a professora de seu/as filhos/as, com vistas a tirar dúvidas, questionar ou dar encaminhamento a qualquer processo. “Eles/as se encaminham para a secretaria e, se for o caso, a monitora fica na sala de aula enquanto a professora atende” (Diretora). Ressaltou ainda que, se o caso é grave, então a Equipe Diretiva ou, alguma de suas componentes, participa da conversa também.

A partir dessa prática, percebeu a coordenadora das séries iniciais, um processo de descentralização em relação à pessoa da diretora, “a comunidade entendeu que existem pessoas e espaços específicos para cada assunto” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Argumentou a coordenadora das séries finais que, uma das motivações para esta flexibilização do acesso à escola, tem relação direta com as especificidades da comunidade, composta em grande parte por trabalhadores/as que, nem sempre disponibilizam de horários para participar das atividades nos tempos previstos pela escola. “O fato de poder estar diariamente em contato com a escola impede que emoções e angústias sejam reprimidas” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Por fim, esta mesma coordenadora acrescentou que, “muitas vezes a família não sai muito satisfeita com o que ouviu, mas com a consciência de que teve espaço para falar”.

Quanto aos objetivos que ainda estão sendo perseguidos, manifestaram-se dizendo do desejo de manter essa relação com a comunidade, pois, segundo a diretora, esta é a chave do trabalho da escola. “É isto que faz a diferença, o prédio é bonito porque a relação se dá desta forma” (Diretora). Como decorrência, destacou o respeito pela escola e a valorização do papel do professor/a por parte da comunidade.

Para concluir, uma das coordenadoras afirma, “sempre respaldamos o trabalho do professor e respeitamos a comunidade, assim somos respeitadas por ambos” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

No dia em que realizei esta entrevista, cheguei na escola e encontrei a Equipe Diretiva reunida, analisando os encaminhamentos da Jornada Pedagógica organizada pela escola. Entre as atividades de estudo e reflexão também foi proposta uma dinâmica de avaliação do trabalho e da gestão. Relataram, então, que, ao final de intensos debates, os professores sugeriram que houvesse mais reuniões, que fosse implementada a “caixa das sugestões”, ou seja, uma urna aberta para o recolhimento diário da contribuição de todos/as, assim como, solicitaram que a Equipe Diretiva planejasse processos de formação continuada, a partir das necessidades específicas da escola.

Este depoimento sugere como a participação é construída e, cotidianamente, vem se consolidando no interior da escola. A solicitação dos professores por mais reuniões e processos de formação voltados a atender as necessidades da escola sugere que há uma percepção clara quanto à especificidade contextual de cada comunidade escolar e o interesse declarado em capacitar-se para protagonizar a efetivação da proposta pedagógica o que, supostamente, deverá contribuir para a qualificação do trabalho e da gestão na escola.

No mesmo sentido, pedi aos componentes do CE que comentassem o que gostariam de ver mudado e/ou melhorado em *Utopia*, explicando os seus porquês.

Assim, a melhoria em aspectos físicos da escola foi o aspecto mais citado principalmente entre os estudantes responsáveis pela maioria das indicações, entre as quais se destacam: melhorar as condições do campo de futebol e da quadra; colocar espelhos nos banheiros das meninas; aumentar as salas de aula; reformar o pátio; aumentar o espaço das turmas do pré-escolar, colocando mais brinquedos; ampliar o espaço da quadra de futebol; construir passarelas do portão até a entrada da escola; aumentar a segurança do muro que contorna a escola.

A seguir, aparece a melhoria da aprendizagem, um maior envolvimento dos pais/mães na vida da escola e na vida escolar dos seus filhos/as e o aumento da oferta de vagas.

A preocupação com a aprendizagem foi manifestada na fala da diretora e de uma das funcionárias. Na fala da diretora, percebe-se um certo desapontamento seguido por uma determinação: “Não adianta avançar em outros aspectos se isto não se reflete nos nossos índices de aprendizagem e aprovação”. Perguntei o que mais a preocupava e ela fez referências aos índices da escola nas turmas de quinta série. Comentei que esta série, por representar um processo de ruptura entre uma estrutura de ensino – o currículo por atividades e o currículo por disciplina -, costuma, de um modo geral, apresentar índices mais expressivos de reprovação na RPME, conforme pude observar nos dados levantados no período em que trabalhei na SME, entre os anos 2001-2004. Diante disso, ela argumentou: “Não importa se os índices estão assim em todas as escolas, aqui eu sonho em poder mudar isso, aqui na Escola *Utopia*” (diretora). A fala da funcionária sugere vínculo deste aspecto com outros, relativos as políticas de valorização profissional. “Gostaria de ver melhorar a valorização do professor/a como profissional, mais reuniões pedagógicas e compromisso com a aprendizagem do estudante” (Funcionária).

Uma das professoras e a mãe entrevistada ressaltaram o desejo de ver aumentar o envolvimento dos pais fazendo, porém, diferentes referências a esse mesmo aspecto. A mãe demonstra preocupação com o acompanhamento pelos pais/mães da vida escolar dos filhos. Ela entende que esse envolvimento é muito importante. “Eu gostaria de ver mais pais envolvidos com a escola, principalmente aqueles que os filhos apresentam problemas”. E justificou dizendo: “Todo filho gosta de ver os pais na escola. O filho sente mais segurança quando o pai e a mãe estão juntos”. Ao dizer isto ela faz relação com as memórias de sua infância, segundo ela, bastante semelhante a de muitos estudantes. “Fico com pena quando vejo as crianças vindo sozinhas, porque lembro que comigo também acontecia. Meus pais trabalhavam e a gente tinha que se arrumar e ir sozinho para a escola”. Perguntei se ela vislumbrava alguma alternativa de enfrentamento desta questão e ela defendeu que a escola tomasse a iniciativa da aproximação.

Para aumentar a participação nós (escola) deveríamos, até mesmo, ir à casa dessas pessoas, porque isso faria com que eles se sentissem importantes, que a escola se preocupa com eles. Acho que isso mudaria a postura de muitos pais e estudantes (mãe).

O envolvimento dos pais/mães, defendido pela professora, refere-se a uma outra perspectiva. A professora trabalha com turmas de oitava série e preocupa-se

com a continuidade da escolaridade dos estudantes. Neste sentido, apresenta suas reflexões em torno das possibilidades da escola, em conjunto com os pais/mães, ajudar os estudantes neste processo. “Gostaria que a escola pudesse ajudar os estudantes da 8ª a seguir seus estudos ou a encaminhá-los para o mercado de trabalho”.

Questionei como ela imagina que isso possa ser possível e ela respondeu dizendo que “talvez oportunizando cursinhos preparatórios para o IF - Sul (Instituto Federal Sul-rio-grandense), CAVG (Centro Agrotécnico Visconde da Graça) ou ainda cursos profissionalizantes”. Acerca do envolvimento dos pais/mães ressaltou: “Também penso que é importante informar os pais para que eles tenham maiores expectativas para os seus filhos”. Em seguida, comentou acerca das suas próprias expectativas para os estudantes, chamando minha atenção, pois, as mesmas se mostraram limitadas diante do que parecia sugerir a fala inicial:

Penso em termos de Ensino Médio, porque aqui, referindo-se ao bairro, talvez, nenhum consiga freqüentar a Universidade: Federal, dificilmente vão entrar; Particular, não teriam como pagar! Então penso que o IF-Sul, além de garantir o estudo, daria uma oportunidade de trabalho (Professora).

O aumento da oferta de vagas foi defendido por um estudante e uma funcionária. “Eu gostaria que fossem aumentadas as salas de aula para dar chance a outras crianças de estudar aqui” diz um estudante que justificou esse desejo por entender que “é difícil para a comunidade levar as crianças para estudar em outro lugar” (Estudante). Uma das funcionárias, que também defendeu o aumento da oferta de vagas, afirmou que “a comunidade nos pressiona muito, os estudantes que se formam lamentam não ter Ensino Médio”. Para justificar essa defesa argumentou: “A escola conhece e entende esta comunidade, eles se sentem respeitados como seres humanos” (Funcionária).

Uma das professoras desejou melhorias nas condições estruturais para uma qualificação do trabalho do CE no interior da escola. Assim, defendeu que as professoras e funcionárias, que dele participam, disponham de carga-horária para o trabalho para, assim, “intensificar e articular mais o CE, dividir o trabalho na Equipe Diretiva e contar com mais funcionários para o trabalho burocrático, em função do cumprimento dos prazos” (Professora).

Além desta, outras ideias foram apresentadas, porém, apenas por um dos entrevistados, estando estas ligadas diretamente a condição ocupada por este no

interior escola: “Motivar a participação e o interesse na sala de aula” (Professora). “Maior circulação da Brigada no entorno da escola” (Pai). “Aula de inglês para preparar para o vestibular” (Estudante). “Melhorar e poder opinar na SME sobre o cardápio da Merenda Escolar” (Funcionária). “Melhores condições de trabalho e melhor salário” (Funcionária). “Valorização do professor e mais reuniões pedagógicas” (Funcionária).

8 ESCOLA PERSEVERANÇA

8.1 Dados de identificação da Escola

A escola está localizada em um grande bairro da cidade e recebe estudantes oriundos, em sua maioria, de diferentes núcleos habitacionais que a compõem. Foi inaugurada no início do século XX (1928) quando a área era considerada zona rural da cidade.

Atualmente, atende a turmas da Educação Infantil, em nível de Pré-Escolar, Ensino Fundamental Regular e Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) formando um total de vinte e cinco (25) turmas distribuídas nos três turnos e que, juntas, somam quinhentos e dois (502) estudantes. Estes são atendidos por quarenta e três (43) professores/as e treze (13) funcionários/as, no ano de 2008.

Conforme critérios estabelecidos pela SME, a Equipe Diretiva é composta pela diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica das séries iniciais e uma orientadora educacional, todas com quarenta horas de trabalho na escola e duas coordenadoras pedagógicas para as séries finais, cada uma com vinte horas de trabalho na função. No período da pesquisa, o cargo de vice-diretora estava vago, visto que, a mesma assumiu o cargo de direção mediante o pedido de afastamento do cargo da então diretora. Como o afastamento se deu no último ano de mandato, o cargo permaneceu em vacância até a próxima eleição, em conformidade com a legislação municipal.

Nessa escola, o processo investigativo constituiu-se de análise documental dos textos do PPP, Regimento Escolar e dos instrumentos usados no processo de avaliação da instituição, denominado Repensando Nossa Escola.

As entrevistas foram feitas, junto às professoras que compõem a Equipe Diretiva e, também, com um grupo, formado por dois componentes de cada segmento da escola, ou seja, professores/as, funcionários/as, pais/mães e estudantes. Dentro do prazo combinado, acertamos os encontros, por meio dos quais, dei prosseguimento ao trabalho.

Para tanto, organizei um roteiro de entrevistas apresentando as seguintes questões às componentes da Equipe Diretiva: Levantamento de dados acerca da,

Identificação da Escola, Estrutura Física, Organização Pedagógica, Formas de Organização de Estudantes, Pais e Mães e Processo de Recontextualização das Políticas de Democratização da Gestão. Relativo à experiência selecionada para aprofundamento, chamada Repensando Nossa Escola, as questões foram: Que processos, dentro da Escola, tu reconheces como experiências de democracia participativa? Por quê? Que processo resultou na organização desta experiência (Repensando)? Que objetivos levaram a percorrer o caminho da democracia participativa? Qual a dinâmica de organização da experiência? Que resultados já foram obtidos e, quais ainda estão sendo perseguidos?

Para o grupo de representantes dos diferentes segmentos foram feitas questões diferenciadas, por tratar-se de outro público envolvido no processo e, com papéis também diferenciados na escola. Assim, para este grupo as questões foram: O que é o “Repensando”? Que importância ele tem na vida da Escola? Que efeitos ele já provocou no cotidiano da Escola? Além dele, que outros espaços, momentos de participação a Escola oportuniza à comunidade? Tu participas de quais? Eles cumprem com os seus objetivos? Tu consideras *Perseverança* uma escola democrática? Por quê? O que tu gostarias de ver melhorado e/ou mudado na Escola? Por quê?

Com as representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, foram feitas entrevistas em separado com cada uma, ao contrário da Equipe Diretiva que, participou completa, na entrevista relativa ao Repensando, quando me atenderam no horário previsto para a reunião de Equipe. Na fase em que levantei os dados para a organização do perfil da escola, fui atendida pelas componentes da Equipe que se encontravam disponíveis na escola, no horário previsto para este trabalho. Tal fato chamou minha atenção por perceber o domínio que todas as componentes tinham acerca do trabalho da gestão, sugerindo uma fraca divisão do trabalho entre elas. Em suas teorizações, Veiga posiciona a gestão democrática entre os princípios norteadores do PPP afirmando que a mesma implica principalmente “o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização” (1995, p.18) o que sugere exercício do trabalho coletivo e o compromisso de todos/as com o conjunto da escola independente do cargo ou posição que ocupam dentro da organização escolar.

8.2 Estrutura física

Quanto à estrutura física, percebe-se a existência de diferentes prédios que, desde o original, vão marcando diferentes períodos históricos da instituição, na medida em que a oferta de ensino foi sendo aumentada para atender as necessidades da comunidade¹⁸. Sendo assim, a escola conta com refeitório, biblioteca, quadra de esportes, sala de recursos, pátio, sala de professores e funcionários, sala de direção, coordenação pedagógica e orientação educacional, secretaria, sala de multimeios, de projetos e de apoio pedagógico e laboratório de ciências e de informática que, segundo a coordenadora pedagógica, “não estão funcionando porque a SME ainda não terminou de montá-los, “estão faltando alguns materiais específicos de cada laboratório, cuja compra, exige abertura de processo de licitação” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Com relação ao espaço físico, um aspecto chamou atenção porque tem relação com a democratização dos espaços. É o fato de ser a mesma sala para professores/as e funcionários/as. Historicamente estes espaços são bem demarcados refletindo uma hierarquia que separa trabalhadores braçais dos intelectuais ou, ainda, a velha dicotomia entre quem pensa e quem faz dentro da escola. Nos termos de Bernstein (1998) poderíamos dizer que há indícios de uma fraca classificação entre espaços e agentes.

8.3 Organização do trabalho pedagógico

Questionada sobre a *Organização do Trabalho Pedagógico*, uma das coordenadoras informou que existem dois espaços de reunião semanal onde o mesmo é organizado. Um deles é o espaço de reunião entre as componentes da Equipe Diretiva e, outro, é o da reunião pedagógica com os professores/as que, para isso, tem horas previstas dentro da sua carga-horária. Os funcionários/as são convidados a participar dessas reuniões, no entanto, quando necessário, são organizadas reuniões com pautas específicas, relativas ao trabalho que

¹⁸ A Escola, nos últimos anos, dobrou o número de estudantes e estendeu a oferta de vagas até a oitava série.

desenvolvem na escola. Como para eles/as não existe previsão de carga-horária para reuniões na política educacional da SME, é a Equipe Diretiva quem, internamente, faz o arranjo de forma que os mesmos tenham este horário compensado.

No entanto, segundo a Equipe Diretiva, a participação dos/as funcionários/as no espaço das reuniões pedagógicas ainda é muito tímida, sendo este um dos aspectos a melhorar dentro da proposta de gestão democrática da escola. Considerei relevante essa observação porque demonstra uma leitura crítica da Equipe com relação aos desafios ainda a serem conquistados nessa trajetória de democratização, o que implica a inclusão também dos funcionários/as na discussão pedagógica.

Com relação às *temáticas que compõem a pauta das reuniões pedagógicas*, estas costumam ser levantadas a partir dos acontecimentos da semana relativos à aprendizagem, disciplina, relações interpessoais entre outras. Foi possível perceber que desse critério não decorre uma ação imediatista ou mesmo improvisada da discussão pedagógica, por meio da organização da pauta das reuniões; ao contrário, os depoimentos dados a seguir indicaram que há preocupação com o planejamento e organização das discussões e encaminhamentos.

Sobre a *Formação Continuada de professores e funcionários*, foi destacado que a Equipe Diretiva costuma planejar processos de formação a partir das demandas encaminhadas pela comunidade, para exemplificar citaram as principais discussões encaminhadas ao longo deste ano: o Piso Nacional do Magistério, cuja discussão contou com a participação de representantes do Sindicato dos Municipários de Pelotas (SIMP) e, Avaliação e Educação Inclusiva.

Além da formação planejada a partir das demandas internas da escola, sempre que possível, participam também, daquelas oferecidas pela SME e/ou outras instituições. No ano de 2008, informaram que seis professores estavam em processo de formação acadêmica, em cursos de graduação, especialização e mestrado.

Questionadas sobre a *Participação em Pesquisas*, relataram as coordenadoras, que a escola sempre esteve aberta a participar de processos de investigação. Somente neste ano, já participaram de uma pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - FaE-UFPEL, cuja temática era a

Linguagem e, de outra, com pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, cuja temática foi Gestão e Inclusão. Também receberam estudantes de Ensino Médio dos Cursos de Magistério do Colégio Municipal Pelotense e da Escola Estadual Instituto de Educação Assis Brasil e um mestrando da área de Educação Física, pesquisando processos de inclusão.

A respeito de *parcerias* que a escola estabelece para levar a termo o seu PPP ressaltaram que, na mesma medida em que a instituição se abre para processos de investigação, ela também cobra retorno, comprometendo, principalmente as universidades, a contribuir com o educandário. Sendo assim, a escola tem parceria com a UCPEL, por meio da Escola de Psicologia, voltado a atender estudantes com dificuldades de aprendizagem e, com a UFPEL, sempre que necessário. Para exemplificar, destacaram importante parceria com o curso de Direito da UFPEL cujos estudantes, na condição de estagiários, prestam assistência jurídica orientando a comunidade escolar acerca de temas jurídicos como o direito do consumidor, violência doméstica, pensão alimentícia e outros de seu interesse.

Outrossim, também são feitas parcerias com o Posto de Saúde do Bairro. Em 2007, a Assistente Social do Posto solicitou a cedência do espaço físico da escola para a organização de um curso pré-vestibular, aberto para a comunidade, cujos professores eram graduandos da UCPEL. Por outro lado, costumam contar com a colaboração, principalmente da Nutricionista e Enfermeira, na realização de palestras voltadas aos estudantes, relativas a prevenção e saúde.

Questionadas se a escola oportuniza *Projetos Pedagógicos* aos estudantes comentaram que sim, a escola oferecia uma grande quantidade de projetos. Porém, mediante uma avaliação que considerou o interesse demonstrado pela comunidade em participar dos mesmos, foram estes reduzidos em número. Com isso, permanecem em funcionamento os projetos de dança, música, handebol e o apoio pedagógico que, segundo as coordenadoras, têm funcionado bastante, principalmente a partir da adoção da Progressão Continuada¹⁹ da primeira para a segunda série. “As professoras que trabalham neste projeto tem adotado metodologias com foco no lúdico e, as crianças têm respondido bem” (Coordenadora

¹⁹ A Escola aderiu à Progressão Continuada da 1ª para a 2ª série do Ensino Fundamental proposta pela SME, na gestão 2001-2004, como parte das políticas educacionais relativas ao eixo Sucesso Escolar. Para melhor compreender esse processo ver (PELOTAS, 2004a).

Pedagógica das Séries Iniciais). Atualmente, também está sendo discutido um projeto de Educação Inclusiva, em parceria com a UCPEL e, com a colaboração de uma ex-gestora do Centro de Reabilitação de Pelotas – CERENEPE.

8.4 Grêmios Estudantil e Conselho Escolar – como se organizam os estudantes, pais e mães no interior da Escola

Ao tratar das *formas de organização de estudantes, pais e mães*, questionei sobre a existência de Grêmios Estudantis, ao que me foi respondido que a instituição não conta, ainda, com um Grêmios, pois, apesar do desejo da Equipe Diretiva, há dificuldades em encaminhar esta questão junto aos estudantes. No entanto, foi ressaltado que “eles usam o espaço do Repensando Nossa Escola” para encaminhar suas reivindicações²⁰. Cabe ressaltar que o “Repensando” inclui não só os estudantes, mas toda a comunidade escolar. Por outro lado, a escola conta com Conselho Escolar, cuja atuação é considerada boa nos aspectos financeiros. No entanto, nos aspectos administrativos e pedagógicos, a atuação do CE limita-se sempre às questões que lhes são encaminhadas, a exemplo do que já aconteceu relativo à falta de professores.

Questionada a Equipe Diretiva sobre a *existência de outros espaços de participação da comunidade*, a diretora salientou as festas previstas no calendário escolar, e que, na percepção dela, representam um espaço de integração uma vez que contam com expressiva participação de pais, mães e estudantes. Nelas sempre é reservado um momento de apresentação dos estudantes e “os pais adoram ver seus filhos se apresentando” (Diretora). Como exemplo, foi citada a festa do Dia das Mães que, neste ano, fugindo à tradição, ofereceu serviços de tratamento de beleza como manicure, cabeleireiro e maquiagem. A proposta era trabalhar no sentido da elevação da autoestima e proporcionar a integração, visto que muitas professoras trabalharam como voluntárias nos referidos serviços.

As viagens também foram consideradas como um importante espaço de participação, organizadas com os estudantes e, sempre que possível, abrindo

²⁰ O Repensando Nossa Escola é um processo de avaliação do trabalho na e da escola, com a participação de todos os segmentos. Esta experiência foi identificada como um processo de democracia participativa e é o foco deste estudo nesta Escola.

espaço para o acompanhamento de pais/mães. Neste ano, foi organizada uma viagem de lazer ao zoológico da cidade de Sapucaia do Sul, aberta para a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Assim, além da participação dos pais, mães e estudantes no CE, foram identificados estes outros espaços de convívio e atuação.

8.5 Processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão

Por fim, resgatei as políticas de Democratização da Gestão, implantadas pela SME na gestão 2001-2004, na intenção de compreender como elas foram recontextualizadas pela comunidade escolar, a partir da percepção das componentes da Equipe Diretiva. Assim, pedindo que relatassem acerca desse processo, perguntei como a escola reagiu diante de cada uma das políticas:

Eleição de Equipes Diretivas - Esta iniciativa foi considerada boa como política de descentralização do poder, antes limitado a uma pessoa, ou seja, a diretora. “O trabalho coletivo se impõe exigindo desapego ao poder. Com ele ocorre a produção do conflito e o respeito à diferença” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Neste sentido, as coordenadoras pedagógicas relataram o envolvimento delas no trabalho administrativo e também junto aos funcionários/as.

Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros - A respeito do programa, destacaram a autonomia que este propicia à escola, possibilitando que a mesma administre suas necessidades.

Fortalecimento do Conselho Escolar – O entendimento é de que, na escola, esta política não se concretizou plenamente. A percepção da Equipe Diretiva, como um todo, é de que o CE precisa fortalecer-se mais no sentido de ser mais ativo na articulação de todos os segmentos.

Construção do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar – A informação é de que a instituição já tinha construído o seu PPP, desde o ano de 1997. Quanto ao Regimento, esse sim, foi construído a partir da orientação da SME, em 2002, fazendo com que todos/as se apropriasse e percebesse o seu significado.

Tratando da *importância e do papel que têm os documentos da Escola, como o PPP e o Regimento Escolar*, afirmou a Coordenadora das Séries Iniciais que, antes de tudo, eles são fonte de inspiração diante dos problemas internos enfrentados no cotidiano. Usados para a reflexão “é neles que a escola busca o rumo”. Quanto aos Planos de Estudo, estes refletem o PPP, “temos um currículo extenso, há muito investimento no campo da cultura e da arte” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais).

Na relação com a comunidade, entende uma das coordenadoras que este processo de construção, tanto do PPP como do Regimento, “possibilitou o estabelecimento de uma concepção de escola e isto é o que vem respaldando as nossas ações” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais). A afirmação da Coordenadora encontra sustentação em Veiga (1995), que aponta a escola como “o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (p.11).

A organização dos Planos de Estudo também foi ressaltada como um momento importante de autonomia pedagógica daquela comunidade escolar. “Foi quando introduzimos a filosofia, a música e os Períodos Integrados (PIs) – uma experiência de interdisciplinaridade – no currículo da Escola” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Uma das Coordenadoras destacou que estas iniciativas só foram possíveis porque “a escola aceitou o desafio, proposto pela SME, de discutir e rever a hierarquia na distribuição da carga-horária dos diferentes componentes curriculares” (Coordenadora das Séries Finais).

A referência acima feita pela Coordenadora me fez lembrar que, participando na SME do grupo de trabalho que encaminhou essa discussão junto às escolas da rede, garantimos autonomia pedagógica para que as escolas construíssem seus Planos de Estudo. No entanto, a partir da leitura dos PPPs construídos por elas, constatamos que a gestão democrática foi apontada, na maioria dos textos, como o meio de colocar em prática o PPP. A partir desse dado, sugerimos dois pontos de partida para a discussão do Plano de Estudo no interior de cada escola com vistas a democratização do currículo. Um dos pontos era a revisão da hierarquia nos tempos – distribuição da carga-horária – de cada componente curricular e, outro, a inclusão dos Projetos Pedagógicos na composição do currículo escolar. Por decorrência, muitas escolas, a exemplo de *Perseverança*, incluíram novos componentes

curriculares e produziram, por meio de Projetos, experiências curriculares inéditas na RPME, a exemplo dos Períodos Integrados (PIs), referidos pela Coordenadora.

Instituição do Sistema Municipal de Ensino – É de consenso que esta iniciativa facilitou o trabalho e o acesso à informação porque “quando se tem dúvida é mais rápido o acesso à informação, é possível conversar com o Conselho Municipal de Educação” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Para exemplificar, fizeram referência as discussões que a escola vem fazendo acerca da Educação Inclusiva e, ainda, às consultas a respeito de questões legais que envolvem estudantes oriundos de cursos supletivos. “Nestes casos, realizamos consultas por meio de visitas ao CME” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Pelos depoimentos das componentes da Equipe Diretiva, é possível perceber que, as políticas de democratização da gestão encontraram em *Perseverança* um terreno fértil, fazendo do processo de recontextualização uma continuidade do que já vinha sendo vivido naquela comunidade escolar. Assim, as iniciativas da SME serviram de respaldo às práticas de gestão democrática, já anunciadas no texto do PPP da escola, e vivenciadas no seu cotidiano. Certamente, isso contribuiu para que, a escola se lançasse em experiências mais ousadas, como me pareceu ser o caso dos PIs.

8.6 Espaços de democracia e participação no cotidiano da Escola

Traçado assim este perfil, por meio do qual busquei apresentar a organização do trabalho pedagógico da Escola, chamada aqui de *Perseverança*, passei a focar as experiências vividas no interior desta e que são reconhecidas pela Equipe Diretiva como experiências de democracia participativa. Assim, em resposta ao solicitado, as professoras que compõem a Equipe Diretiva destacaram o Projeto Repensando Nossa Escola, que será aprofundado neste estudo como experiência selecionada para fins de investigação. Além dele, foram citadas as reuniões pedagógicas com os/as professores/as e as reuniões da própria Equipe Diretiva.

Questionadas acerca do porquê reconhecem as reuniões como uma vivência de democracia participativa, argumentaram as coordenadoras que, mesmo

sem reunir todos os segmentos, “estas reuniões são o espaço de organização do trabalho coletivo” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais). Quanto às reuniões pedagógicas ressaltaram que, apesar dos funcionários/as participarem pouco, tanto eles/elas quanto os pais/mães sabem e, reconhecem a importância deste espaço, tanto que, costumam sugerir que determinados assuntos venham a ser incluídos na pauta. “É ali que aparecem os conflitos, as diferentes concepções” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais).

Segundo a Equipe Diretiva, tudo acontece a partir das reuniões pedagógicas. Nelas os temas são debatidos e também são apresentados encaminhamentos que, por vezes, sugerem o aprofundamento da discussão e, por outras, apontam alternativas de solução. Para exemplificar, fizeram referência à discussão feita, neste ano, a respeito das turmas de quinta série, cujo trabalho estava sendo bem difícil. Pois bem, “na reunião foram levantadas diferentes iniciativas que, assumidas pelo grupo de professores/as, possibilitaram um processo de inclusão de estudantes destas turmas que, apresentavam diferentes dificuldades” (Coordenadora das Séries Finais). Para complementar, disse:

as políticas de inclusão dependem muito destes espaços de discussão pois, é neles que os pares – pessoas com a mesma concepção – se juntam e se fortalecem na defesa de suas perspectivas, é onde as idéias saem do papel” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Por fim, todas demonstraram pesar, reconhecendo que os/as funcionários/as tendem a participar apenas quando a reunião tem caráter convocatório. O desafio que representa o enfrentamento dessa realidade ficou implícito na fala de uma das coordenadoras: “A participação deles é algo a ser recuperado” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais).

Quanto à reunião da Equipe destacaram que, estrategicamente, esta se realiza na sexta-feira. Desta forma, “fechamos a semana e planejamos a reunião pedagógica que acontece sempre às segundas-feiras” (Diretora).

Diante do exposto, interroguei a Equipe Diretiva a respeito dos objetivos que as levam a percorrer o caminho da democracia participativa. As professoras, fazendo um breve resgate histórico, afirmaram que, de início, foi a própria Equipe que tomou a iniciativa encontrando respaldo em outros trabalhadores/as da escola que, por afinidade com a concepção democrática de gestão, foram se agregando. Uma das Coordenadoras destacou que, a organização do trabalho pedagógico,

tendo como prioridade o atendimento aos estudantes e, o investimento na participação dos pais/mães, foram iniciativas primeiras rumo ao estabelecimento da gestão democrática na escola. Reconhece, no entanto, que este processo teve início após um período em que a instituição sofreu uma intervenção, com a indicação de uma diretora, por parte da SME. Segundo a Coordenadora, o processo de condução da referida professora ao cargo de diretora, apesar do caráter interventor, favoreceu as iniciativas de democratização, uma vez que a mesma afinava-se, pessoalmente, com a concepção democrática de gestão escolar. Assim, uma das coordenadoras que trabalhava na escola naquele período relatou:

Lembro que, no ano de 1992, já tínhamos a preocupação em ter um espaço de reunião coletiva. Penso que era uma questão de valores, acreditávamos na democracia e na participação como caminho para qualificar o trabalho da escola (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais).

Outra coordenadora acrescentou, ressaltando a importância do trabalho coletivo como respaldo a tudo que é realizado, “o trabalho fica mais tranquilo e move as tuas ações dentro da escola” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Ao final, todas destacaram que este está sendo um ano especial, em virtude do afastamento de cargo da diretora, a qual está sendo substituída pela vice, “este ano para nós está sendo muito importante, pois, afinal, perdemos uma componente da Equipe Diretiva que era uma referência na escola e na comunidade” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais).

Com o grupo de entrevistados que reuniu pessoas dos diferentes segmentos da comunidade escolar, também solicitei que, deixando de lado o Repensando, comentassem acerca de outros espaços de participação que a escola oportuniza à comunidade. As festas, as reuniões com os pais/mães, as reuniões de cunho pedagógico e os projetos foram as mais citadas.

As festas, apontadas também pela Equipe Diretiva, são reconhecidas como um espaço de integração, confraternização e encontro dos diferentes segmentos que compõem a comunidade. Uma das estudantes do turno da manhã argumenta que “a festa ajuda a confraternizar com os estudantes de outros turnos como o PEJA e os do turno da tarde” (Estudante). Uma das funcionárias diz que, nas festas, a comunidade “ajuda a fazer, participa e no final ajuda a arrumar a casa”. Outra funcionária observa ter percebido, na expressão das pessoas, o prazer, “às vezes já está terminando a festa e eles não querem ir embora” (Funcionária).

As reuniões, já citadas pela Equipe Diretiva, também são reconhecidas por todos os segmentos como um importante espaço de participação na vida da escola. As falas permitem identificar diferentes modalidades de reuniões, sugerindo serem estas um instrumento para o diálogo com a comunidade, bastante utilizado pela Equipe Diretiva, com vistas à organização do trabalho na escola.

No entanto, quando questionadas a respeito destes espaços de participação cumprirem ou não com os seus objetivos manifestaram preocupação relativa à baixa participação dos pais/mães, sendo essa expressa tanto na fala de uma das professoras como na das funcionárias. “É preciso trazer os pais para a escola. Para isso, penso que precisamos de uma mobilização maior” (Professora). Adiante, na mesma fala, a Professora expressa o desejo de resgatar este processo indicando que, em outros momentos, a participação de pais/mães já ocorreu em melhores condições. “Já foi maior a participação deles/as, penso que é preciso fazer um resgate. Acredito que temos a possibilidade de fazer” (Professora). “Fora as festas, as outras (formas de participação), nem tanto – cumprem com o seu objetivo – pela reduzida participação dos pais. Penso que poderia ser melhor, talvez se fossem (as reuniões) por turmas ou séries”(Funcionária).

Por fim, o espaço dos Projetos Pedagógicos também foi reconhecido como espaço de participação da comunidade, principalmente pelas estudantes e mães, conforme demonstram seus depoimentos: “Os projetos são importantes porque eles (estudantes) gostam tanto que não querem perder e até estudam mais” (Mãe). Outra mãe, cujo filho participa do Projeto de Dança, lamentou que no ano em vigor (2008), alguns projetos tenham sido desativados, em especial, pelo não funcionamento dos Laboratórios de Matemática, Ciências e Informática. Outrossim, percebe ela que, há falta de interesse de algumas crianças em participar. “É preciso ter outros projetos que as crianças gostem de fazer [...] É preciso ouvir as crianças e a partir daí propor projetos” (Mãe). Uma das estudantes ressaltou a projeção que alguns projetos dão à escola. “O Handebol divulgou a escola porque ganharam muitas medalhas e a dança também” (Estudante).

Os dados apresentados para composição do perfil da Escola Perseverança, especialmente aqueles relativos à organização do trabalho pedagógico, reafirmam o compromisso expresso no seu PPP de “consolidar a democracia na escola”, o que há muito vem mobilizando aquela comunidade escolar. Esse movimento, por ironia,

desencadeado a partir de um processo de intervenção, contou, naquele momento inicial, com o comprometimento dos/as professores/as da escola, empenhados em dar vida a essa concepção no cotidiano da instituição. A construção do PPP, em 1997, por iniciativa da própria escola, constituiu importante marco desse processo, uma vez que resultou da articulação entre os diferentes segmentos, no sentido de incluir a gestão democrática no discurso pedagógico da escola. Mais tarde (2002), tal fato veio a se refletir, também, na construção do Regimento Escolar e Plano de Estudo.

Por outro lado, percebe-se que esse compromisso extrapolou a dimensão textual materializando-se, conforme apontam os dados, em formas coletivas de organização do trabalho pedagógico, ampliação de estruturas participativas e experiências curriculares mais inclusivas. Entre as formas coletivas de organização do trabalho na escola destaca-se o espaço das reuniões semanais, onde o trabalho pedagógico é organizado, por meio de reflexões e discussões, para as quais, o PPP é fonte de inspiração. Neste sentido, cabe também ressaltar o diálogo que a escola estabelece com outras instituições em busca da qualificação do seu trabalho o que se estabelece por meio das parcerias e participação em processos investigativos. Apple (2001) enfatiza a importância daqueles a quem denomina “amigos críticos”, ou seja, pessoas de fora da escola, porém envolvidas com a educação e que com sua visão externa colaboram para uma leitura crítica do trabalho na escola. Nesse sentido, o autor argumenta: “Autonomia não pode ser sinônimo de privacidade” (APPLE, 2001, p.61). No mesmo sentido, representando o processo de ampliação das estruturas participativas, identifica-se o Conselho de Classe Participativo, a atuação do Conselho Escolar e as Assembléias de pais. No campo curricular, destacam-se as experiências com os Projetos Pedagógicos, disponibilizados fora do horário regular das turmas e, os Períodos Integrados. Por fim, como processo de avaliação o “Repensando Nossa Escola” envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Essas práticas encontram sustentação nos argumentos de Veiga que entende a autonomia como pressuposto para a construção e execução do PPP o que, segundo a autora, significa “resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 1995, p.14).

Paralelamente a esses expressivos avanços observados na Escola *Perseverança*, também são perceptíveis as dificuldades e desafios ainda impostos à democracia naquela comunidade escolar, considerando a complexidade que envolve o trabalho na perspectiva da gestão democrática. Neste sentido, no período da investigação, identifiquei como desafios a serem enfrentados pela escola a relativa redução da participação de pais/mães, quando considerados outros períodos da vida da instituição; a necessidade de fortalecimento do Conselho Escolar na condição de articulador da participação de todos os segmentos; e a dificuldade de envolver os funcionários/as nas discussões pedagógicas, por meio de sua participação efetiva nos espaços de reuniões. Sendo assim, apesar dos avanços consideráveis já conquistados na Escola *Perseverança* no campo da democracia participativa, também temos de reconhecer que, na prática, a participação não se dá na mesma intensidade entre os diferentes segmentos. Outrossim, também se faz necessário “repensar” a proposição de Projetos Pedagógicos, tendo em vista o seu público alvo, no caso, os estudantes. Considerando que alguns projetos já foram desativados e, outros, como o Apoio Pedagógico, ainda dão demonstrações de pouca participação, apesar dos investimentos da escola, talvez seja recomendável acatar a sugestão de uma das mães entrevistadas, no sentido de submeter os projetos à apreciação prévia de estudantes, pais e mães. Essa possibilidade encontra sustentação em Guerra que, ao apresentar a sua percepção acerca dos conteúdos e âmbitos da participação na escola, entende que a mesma se dá nos âmbitos da gestão, aprendizagem e comunitário. Relativo à participação dos pais no âmbito da aprendizagem o autor rejeita a idéia de que, por não serem especialistas os pais não devam interferir nessa dimensão argumentando que

um pai ou uma mãe podem saber se o filho está motivado, se o que estuda lhe interessa e se lhe serve para alguma coisa, se respondem às suas perguntas com atenção, se o respeitam nas aulas e na escola, se lhe comentam o resultado dos seus exames, se os professores se constituem como exemplo...? (GUERRA, 2002, p.87).

Em *Perseverança*, essa prática não seria de todo inusitada, uma vez que a escola, conforme apontam os dados, mantém em aberto o canal de diálogo com a comunidade escolar.

8.7 Repensando nossa Escola

Este é o projeto da escola que foi selecionado para integrar o trabalho de pesquisa, como uma das experiências a serem investigadas uma vez que atende aos critérios apontados para a identificação de experiências de democracia participativa, ou seja, contar com a participação de, no mínimo, três dos quatro segmentos que compõem a comunidade escolar e, cuja participação, tenha caráter decisório e não apenas de escolhas entre opções previamente selecionadas.

Assim, na intenção de identificar e compreender iniciativas de democracia participativa, produzidas pela comunidade, em consonância com os ideais de democracia e participação presentes no PPP e, incorporadas na gestão da Escola, passo agora a descrever esta experiência. Para tanto, vou partir dos dados levantados por meio da análise documental do Regimento Escolar, dos instrumentos escritos usados na experiência em questão e das entrevistas semi-estruturadas, das quais participaram todas as componentes da Equipe Diretiva e dois representantes de cada segmento, ou seja, professores/as, pais/mães, estudantes e funcionários/as.

8.7.1 Por que repensar a nossa Escola?

No contexto desse trabalho, vou me permitir, também, a chamar essa experiência simplesmente de “O Repensando”. Assim, sigo o exemplo do que faz a comunidade escolar de *Perseverança*, informalmente, no cotidiano da escola.

O Repensando é um processo de avaliação trimestral e anual do trabalho da e na escola que se efetiva mediante consulta, cujos registros são feitos por meio de instrumentos diferenciados para cada segmento escolar onde são registradas suas respostas por escrito (ver ANEXO A).

No Regimento Escolar ele é parte do capítulo que trata da Avaliação da Aprendizagem - Procedimentos da Avaliação, no item referente à Avaliação da Escola onde se lê:

A comunidade escolar faz avaliações parciais nos dois primeiros trimestres, nos Conselhos de Pais e no Repensando Nossa Escola, e uma avaliação global, através de instrumentos de pesquisa no momento da rematricula, sendo que, os resultados servem sempre de base para a estruturação do

trabalho que é desenvolvido no ano seguinte (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p.11).

Questionada a Equipe Diretiva sobre o processo que levou a organização desta experiência informou que, antes dela, havia o Conselho de Classe no qual, além dos/as professores/as da turma, participavam também os representantes dos estudantes por turma e os representantes dos pais e mães. Assim como os estudantes, os pais também tinham representantes que eram escolhidos em reuniões por série e tinham, por incumbência, levar ao Conselho de Classe as suas reivindicações. Todavia, com o tempo, a Equipe passou a perceber que a participação dos pais começou a diminuir.

Em 2002, segundo uma das coordenadoras das séries finais, a escola começou a sentir a necessidade de “ouvir esse povo”, ou seja, a representação mostrava-se insatisfatória. Esta demanda confirmou-se ainda mais necessária com o crescimento da instituição, mediante a implantação das séries finais do Ensino Fundamental.

Atualmente, o Conselho de Classe se mantém, mas, a ele, foi acrescido o Repensando e, assim, todos e todas têm a possibilidade de participar da avaliação, por meio do preenchimento dos instrumentos.

8.7.2 A dinâmica de funcionamento do Repensando

Para uma melhor compreensão, solicitei que me fosse relatada a dinâmica do processo. Assim, as componentes da Equipe Diretiva, iniciaram relatando que junto aos estudantes o processo é encaminhado por turma, com a orientação do Professor Conselheiro, eleito pelos estudantes em cada uma das turmas. Em seu depoimento, a diretora destacou que “antes era a Equipe Diretiva quem encaminhava essa avaliação junto às turmas”. No entanto, alguns professores/as insinuavam serem “principalmente as críticas, induzidas pela Equipe”. Sendo assim, e “a partir desse ano (2008) passamos a tarefa ao Professor Conselheiro por entendermos que ele tem mais legitimidade, tanto junto aos estudantes, como junto aos professores/as da turma” (Diretora).

Outro aspecto que vem qualificando esse processo, conforme uma das Coordenadoras Pedagógicas, é o fato de que no Conselho ou após ele, “passamos nas turmas para dar retorno dos encaminhamentos feitos no sentido de atender a cada reivindicação” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais). Como exemplo, relatou que, no segundo semestre deste ano, houve uma reclamação geral de parte dos estudantes relativa à limpeza. Como encaminhamento, a Equipe Diretiva fez um remanejamento de funcionários/as e organizou com eles um mutirão de limpeza. Os resultados considerados positivos foram reconhecidos por todos/as. Ficou determinado, então, a realização de um mutirão semelhante a cada trimestre.

Com os pais e mães, a Equipe deixou de fazer reuniões por série, passando a fazer uma Assembléia Geral a cada trimestre. Neste espaço, ocorrem discussões dos temas que consideram os mais relevantes, assim como, a distribuição e o preenchimento do instrumento do Repensando, sendo o mesmo recolhido pela Equipe Diretiva, ao final da Assembléia. A Diretora, referindo-se à dinâmica da Assembléia, relata:

No primeiro momento, a Assembléia é coordenada pela Equipe Diretiva, que, aproveita o espaço para dar informes e, também, para propor temas na composição da pauta. No entanto, quando necessário, a Equipe deixa os pais e mães a sós, para que melhor possam discutir entre eles (Diretora).

Com os professores/as, além do espaço de reunião pedagógica semanal, também é feita ao final de cada trimestre uma avaliação do trabalho, das discussões e encaminhamentos, à luz do que está proposto no PPP, Regimento Escolar e Planos de Estudo. Ressaltou uma das Coordenadoras Pedagógicas que os estagiários, em serviço na escola, também participam deste e dos demais processos que envolvem os professores/as.

Quanto aos funcionários/as, a Equipe informou que, também com eles/elas, são feitas reuniões de avaliação a cada trimestre. No entanto, percebem que é no dia-a-dia e, individualmente, que elas/as sentem-se à vontade para comentar com a Equipe Diretiva a respeito de problemas, ou mesmo, sugestões acerca do trabalho na escola. No entanto, segundo relato de uma Coordenadora “na hora da reunião dizem que está tudo bem” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Tal fato, possivelmente advenha da falta de exercício democrático e, fez com que, a Equipe Diretiva produzisse um instrumento para preenchimento individual como estratégia, de fazer aparecer no coletivo as questões que são encaminhadas

individualmente à Equipe. Assim, neste trimestre, decidiram por condicionar a organização da pauta da reunião dos/as funcionários/as, às temáticas levantadas a partir do que for respondido no instrumento argumentando que: “Se eles/elas não escreverem, não haverá reunião” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

8.7.3 O Repensando sob o olhar da Comunidade Escolar

Entre os entrevistados que compõem os diferentes segmentos, quando questionados a respeito do que é o Repensando, todas o reconhecem como um espaço, um momento de manifestação dos segmentos que compõem a comunidade, acerca do trabalho da escola, com vistas a apontar o que está bem e, ainda, sugerir alternativas de solução para o que não está bem.

Estudantes, mães e professoras se manifestaram como partícipes deste espaço, enquanto que, as funcionárias não.

Foram entrevistadas funcionárias que ocupam diferentes cargos. Uma é Servente e, a outra, é Oficial Administrativo. Quando questionadas sobre o que é o Repensando uma delas iniciou sua fala afirmando, “nós não participamos do Repensando, ele é voltado para estudantes e professores” (Funcionária). Outra respondeu “é o momento que, estudantes e pais, tem para expor a sua opinião, sugestões sobre o trabalho da escola, avaliar o trimestre que passou” (Funcionária).

Em ambas manifestações, foi possível perceber que as funcionárias têm consciência de que, nesse processo, o trabalho que desenvolvem na escola é objeto de avaliação, de forma que, entendem o Repensando como espaço daqueles segmentos que tem maior vínculo com as tarefas que desempenham. Isto se evidencia nas declarações que fazem ao abordar a importância do Repensando na vida da escola.

A servente, cujo trabalho envolve a limpeza dos espaços físicos, usados principalmente pelos professores e estudantes, declara: “penso que o Repensando é muito válido para o andamento da escola, mas penso também que tem que dar voz para todos os lados. Em nós chegam as reivindicações através da Direção” (Funcionária).

A Oficial Administrativa, que cuida dos registros escolares e, portanto, tem contato permanente com pais/mães, estudantes e a Equipe Diretiva, entende que a importância do Repensando está na oportunidade que é dada “a estes grupos de fazerem colocações que, geralmente, são reclamações a respeito do trabalho da Escola”. Questionada acerca de serem só reclamações, respondeu: “Não que não tenham elogios, eu nunca li o material do Repensando, mas percebo pelos comentários que, relativo ao trabalho dos professores/as, as manifestações são reclamações, no sentido de apontar o que deve ser arrumado” (Funcionária).

As estudantes ressaltaram o Repensando como espaço onde é garantido o direito de expressão a respeito da vida da escola, “tu não precisas esconder o que tu pensas, tu podes expor o que tu pensas e também ficar sabendo como as coisas funcionam” referindo-se ao fato de que, às vezes, são feitas reclamações porque há uma falta de conhecimento acerca do funcionamento e/ou, das regras. Como exemplo, comentou sobre as informações que explicam onde o dinheiro dos recursos que a instituição recebe, pode ser aplicado.

Uma delas afirmou que a escola é muito inovadora tanto no campo do ensino como nas relações e considera o Repensando uma evolução. Questionei qual parâmetro era usado por ela para chegar a estas conclusões e, com muita prontidão, ouvi como resposta que, segundo o relato de alguns amigos, “em outras escolas não estão interessados em saber o que o aluno quer e pensa. Não há uma relação de amizade e de respeito. O Repensando respeita a tua opinião e busca melhorar” (Estudante).

Ainda no que diz respeito à importância atribuída ao Repensando, a resposta com maior número de citações entre os entrevistados, diz que o Repensando é instrumento, por meio do qual, é possível “saber o que a comunidade pensa”. Neste sentido, diz uma das professoras: “Às vezes podemos achar que está tudo bem e, não ser bem assim na perspectiva dos pais” (Professora). Uma das mães afirma a importância de ser este “um momento em que os pais colocam o que estão pensando” (Mãe). No entanto, adverte que “de um ano para cá, meio que parou essa chamada para os pais participarem”. Pedi que explicasse melhor e, então ela disse “reuniões com pais, para falar dos projetos ou, o que a escola oferece, não mais. Quando houve obras éramos chamados para a prestação de contas ou, para ajudar o colégio” (Mãe).

Por fim, planejar o que pode ou deve ser mudado e o respeito à opinião de cada um/a também foram importâncias atribuídas ao Repensando. O argumento de uma das funcionárias reflete a idéia presente nas demais citações: “Ele serve para organizar o trabalho da escola, pra ver o que está bom, o que precisa ser melhorado, os acertos e erros” (Funcionária). Uma das professoras confirma este aspecto relatando que “após o Repensando é possível pensar a nossa prática e a escola se repensar como um todo, o que pode e, de que forma pode mudar” (Professora). Na fala das estudantes é ressaltada a questão do respeito à opinião, “O Repensando respeita a tua opinião e busca melhorar” (Estudante).

Quando a questão envolveu os efeitos já provocados pelo Repensando na vida da escola, chamou minha atenção o fato de que apenas dois itens se repetiram: um, na fala das professoras, que fizeram referência ao atendimento de uma antiga reivindicação dos estudantes, com relação ao aumento do tempo do recreio e, outro, que aparece na fala de uma mãe e de uma funcionária, que diz respeito à aplicação de recursos financeiros em equipamentos, destacando-se os ventiladores que, segundo a mãe, foram adquiridos com as verbas resultantes do Projeto de Lixo Reciclável.

Além destes, outros efeitos também foram citados, sem que, no entanto, houvesse repetição, sugerindo um grande alcance nos resultados da experiência. “Organizamos o atendimento em turno inverso, oferecendo almoço para os estudantes que tem dificuldade de deslocamento” (Professora). “Conquistamos o direito de ouvir as “nossas músicas” no recreio” [...] “maior atenção à limpeza das mesas na hora de servir a merenda” (Estudante). Outra estudante destacou o “estabelecimento de regras para atendimento e utilização dos espaços” [...] “melhora no relacionamento com professores, principalmente os novos” (Estudante). Uma das mães ressaltou melhoras na segurança por perceber que “os monitores estão mais atentos, cuidadosos com a saída de alunos”. A funcionária que trabalha como servente observou, “nós (serventes) buscamos melhorar aquilo que foi reivindicado”.

Perguntei às que compõem a Equipe Diretiva se, na percepção delas, já foram obtidos resultados decorrentes do “Repensando” e, quais os que ainda estão sendo perseguidos. Demonstrando entusiasmo responderam que sim, já foram obtidos resultados e, para exemplificar, apontaram a implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA – afirmando que esta iniciativa buscou

atender a uma demanda da comunidade; os projetos pedagógicos como o Clube de Línguas e os Períodos Integrados que possibilitam um laboratório de vivências interdisciplinares; a terminalidade do Ensino Fundamental, a mudança da expressão dos resultados da avaliação que passou de notas para parecer descritivo, a introdução da Língua Estrangeira no currículo, de pré a oitava série, e a escolha, por meio de votação, da Língua a ser trabalhada na escola, sendo que a primeira mais votada foi incluída no currículo do ensino regular, enquanto que, a segunda e a terceira mais votadas foram oferecidas no formato de Projeto Pedagógico no Clube de Línguas, o qual é aberto a toda comunidade.

Outro resultado atribuído ao “Repensando” diz respeito à participação de pais e mães na escola. Segundo a Equipe Diretiva, o “Repensando” apontou para diferentes formatos de participação, assim como, para a flexibilização de horários à participação dos pais e mães que, na escola, em número expressivo, são trabalhadores/as, cujas disponibilidades são bastante limitadas pelo horário de seus respectivos empregos. “De um modo geral, o Repensando qualificou a participação na escola, visto que, a partir dele é possível montar uma estratégia de trabalho” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Para saber de suas expectativas, perguntei aos representantes de cada um dos diferentes segmentos, o que gostariam de ver melhorado e/ou mudado na escola. As respostas ficaram em torno da infraestrutura, sendo que, uma citação se repetiu na fala de uma das professoras e, também na fala de uma das mães. Diz respeito à necessidade que ambas sentem de ter uma sala de reuniões ou auditório que possibilite reunir toda a comunidade escolar em um único espaço o que, segundo elas, não tem sido possível, dentro da estrutura física que a escola dispõe.

Outra questão levantada por uma professora, mas que também esteve presente na fala de outros segmentos, assim como, da Equipe Diretiva, diz respeito à pouca participação de pais/mães na vida da escola e, conseqüentemente, na visão da professora, na vida escolar dos filhos/as. Ao perguntar o que gostaria de ver mudado e/ou melhorado na escola, fiquei sabendo da intenção da referida professora em candidatar-se ao cargo de Coordenadora Pedagógica das Séries Finais, no pleito previsto para o mês seguinte à entrevista realizada, ou seja, dezembro de 2008. Assim, revelou-me que a sua grande aposta, se fosse eleita, seria no aumento da participação de pais/mães. Com isso, esperaria que houvesse

maior comprometimento das famílias com a proposta da escola, no sentido de trabalharem coletivamente, escola e família, com vistas à qualificação do trabalho junto aos estudantes. “Eu penso que a escola precisa ensinar. Quando a família entende a proposta da escola, ela se compromete” (Professora). Esta mesma professora entende que a falta deste diálogo é ruim para a criança porque representa “um racha e deixa a desejar em termos de cuidado com essa criança”. Para ela, a escola sem o respaldo da família, por mais que se esforce, acaba por não cumprir o seu papel. Como exemplo, citou o Projeto de Apoio Pedagógico que, é oferecido às crianças com dificuldades na aprendizagem, “a família não encaminha, a escola oferece e, a família não encaminha” [...] “A escola, certa ou errada, não está tendo a oportunidade de conversar com a família” (Professora).

Guerra (2002) contribui neste sentido afirmando que “não pode haver autêntica educação em valores se a família e a escola caminham em direções opostas. É precisamente a colaboração entre ambas que vai fazer frutificar uma pretensão tão complexa” (p.7).

Ao responder sobre o que gostaria de ver mudado ou melhorado na escola, uma das funcionárias foi categórica ao argumentar que desejava mais cooperação dos alunos em relação ao trabalho de limpeza feito por ela e outras: “Gostaria que eles valorizassem mais o nosso serviço, limpamos e se eles tiverem que sujar eles sujam” (Funcionária). A mim, ficou evidente o sentimento de desrespeito e o desejo de uma intervenção mais efetiva neste sentido. Por meio das entrevistas, foi possível perceber que os estudantes são bastante exigentes quanto à limpeza dos espaços escolares. Como exemplo, a funcionária fez referência às classes que, diariamente, necessitam limpeza, assim como, as paredes e portas que são riscadas e conclui: “Eles deveriam ter um pouco mais de respeito com o trabalho dos outros” (Funcionária).

Às representantes dos segmentos, perguntei se percebiam Perseverança como uma escola democrática e ouvi de professoras, estudantes e mães que sim, enquanto que, entre as funcionárias, uma entende que “de certa forma, sim” e, outra, pensa que “a escola tem batalhado, mas percebo que tem dificuldades para fazer isso em determinados momentos” (Funcionária).

Solicitei que explicassem o porquê de suas afirmações. A funcionária que respondeu dizendo, “de certa forma sim”, foi a mesma que desejou como mudança

que os estudantes respeitassem mais o trabalho desempenhado pelo conjunto de serventes na limpeza dos espaços escolares. Todavia, afirma que há espaço para dar opinião e, também, pontuar alguma coisa que não tenha gostado e, então, estabeleceu uma comparação com outra experiência sua: “Já tive experiência em outros serviços e de alguns chefes não dava para chegar perto. Fazendo uma comparação, percebo que aqui tem essa abertura” (Funcionária). A outra falou que há dificuldades de entrar (nos grupos), fazer acordos. “Tem pessoas que deixam de falar, expor as coisas nos momentos destinados pra isso e, às vezes, ficam minando por trás” (Funcionária).

As que percebem a escola como democrática são a maioria, seis das oito entrevistadas, representantes dos segmentos dos professores, estudantes e mães. Entre as justificativas apresentadas por elas ao considerarem a escola democrática, a que foi mais citada, diz respeito às decisões coletivas de forma que “todas as vozes são ouvidas e, dentro do possível, atendidas” (Professora). Uma das mães diz que a escola é participativa e, que, em certos momentos, juntam todos/as. “Ela é aberta aos pais. A qualquer momento podemos chegar e, questionar o trabalho” (Mãe). Outra mãe destaca dois aspectos que envolvem tanto a participação dos pais/mães, como também, a dos estudantes. “Por que não é só quem trabalha na escola que decide” (Mãe). Chamando atenção para a participação dos estudantes afirma: “Os estudantes decidem. Até mesmo os pequenos. Eles comentam sobre os PIs” (Mãe). Os PIs, referidos por ela, são os Períodos Integrados onde estudantes e professores vivenciam experiências interdisciplinares, os quais já foram mencionados quando tratamos da organização do trabalho pedagógico.

As estudantes também percebem que há respeito com a opinião de todos e, uma, apresentou como exemplo a discussão da oitava série acerca da formatura dizendo que “há muitas diferenças mas procuramos contar os votos de todos” (Estudante). Outra estudante destaca que, na escola, “se aprende com todos, funcionários, colegas e professores”. Sentindo que é preparada para vida, também faz referências à experiência dos PIs reconhecendo que “neles aprendemos coisas do cotidiano como a prostituição, a influência da mídia” (Estudante). Além disso, afirma que a escola os incentiva a prosseguir nos estudos. “A escola quer que a gente continue estudando e que volte aqui para contar aos outros” (Estudante).

Diante do exposto, podemos afirmar que o Repensando constitui um avanço da gestão democrática na Escola Perseverança, no sentido da democracia participativa. Como os dados demonstraram, o Repensando originou-se a partir da percepção que teve a Equipe Diretiva de que a participação nos fóruns representativos, no contexto da escola, mostrava-se insuficiente, especialmente, com relação ao segmento dos pais e mães. Da dinâmica desse processo fazem parte as avaliações parciais, que permitem a busca de alternativas coletivas aos problemas evidenciados ao longo do ano letivo, assim como, a avaliação global, realizada ao final do terceiro trimestre, e que tem subsidiado o planejamento do ano vindouro. Assim, o Repensando cumpre o importante papel de projetar o trabalho da e na escola, permitindo saber o que a comunidade pensa, planejando o que pode, ou o que deve ser mudado, e respeitando a opinião de cada um/a.

Esta iniciativa aponta para um interesse da Equipe Diretiva em avaliar coletivamente a operacionalização do PPP da escola. Veiga (2005) em suas teorizações acerca da construção do projeto político-pedagógico enfatiza os movimentos desse processo marcados, segundo a autora, “por três atos bem distintos, porém interdependentes” (p.23). Os Atos a que se refere são: Ato situacional que trata da identidade da escola e sua comunidade; Ato conceitual que trata das concepções que sustentam o projeto da instituição e o Ato operacional que trata das formas eleitas pela comunidade para colocar em prática a sua filosofia. Dentro do Ato operacional a autora refere-se aos movimentos avaliativos, os quais considera fundamentais ao êxito do projeto, uma vez que se constituem em pontos de partida para as decisões que se fazem necessárias. Dessa forma, os movimentos avaliativos são parte do processo de construção do PPP e, portanto, são também de responsabilidade coletiva. “A avaliação interna e sistemática é essencial para a definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada” (VEIGA, 2005, p.27).

A amplitude do alcance dessa experiência se expressa na diversidade dos seus efeitos que conforme demonstram os dados, abrangem desde as questões financeiras, como a aplicação dos recursos, até aquelas relativas à administração do espaço escolar e a efetivação do projeto político-pedagógico. No entanto, os dados também apontaram para problemas relativos à participação de funcionários/as, pais

e mães. O caso das funcionárias entrevistadas chamou minha atenção pelo fato de ambas não se verem como partícipes desse processo e, em depoimento posterior, mostrarem-se reticentes quanto ao êxito no processo de democratização no interior da escola. Todavia, é importante ressaltar que o grupo gestor tem plena consciência desses desafios, mostrando-se empenhado a enfrentá-los, de forma que, ao longo do processo investigativo, já anunciaram iniciativas no sentido de resgatar a participação destes segmentos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretende contribuir para o debate acerca da gestão democrática na escola pública, uma vez que, por meio de uma descrição aproximada do trabalho nas e das instituições investigadas e da experiência de cada uma no campo da democratização da gestão, dá visibilidade a aspectos relevantes da complexa rede que constitui a escola e suas relações internas e externas.

Para tanto, considerei a gestão democrática como “a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam cidadãos ativos participantes da sociedade como profissionais compromissados” (CURY, 2007a, p.489). Sendo assim, busquei analisar o texto do PPP e identificar no cotidiano de escolas da RPME, estruturas, processos e experiências curriculares democráticas organizadas em sintonia com o conceito acima referido e, assim, compreender como as comunidades escolares estão colocando em prática os ideais de democracia e participação presentes no seu PPP.

A análise do texto do PPP e dos depoimentos de componentes das Equipes Diretivas, em dezesseis das escolas selecionadas para a etapa exploratória deste estudo, sugere que a gestão democrática, assumida em todos os textos analisados, encontra-se em diferentes processos de “atuação” (MAINARDES; MARCONDES, 2009) nessas escolas da RPME. Segundo Ball, em entrevista aos referidos autores, esse processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, pois implica em uma alternância entre a modalidade primária que é textual, relacionada, no caso, aos textos da política oficial da SME, e a modalidade prática que é a ação e considerada aqui como a organização do trabalho da e na escola. Os atores que, no contexto pesquisado, correspondem aos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, interpretam os textos e fazem a sua encenação constituindo, dessa forma, o processo de atuação ou encenação que envolve “a efetivação da política na prática e através da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Ainda que pese ser a gestão democrática uma unanimidade nos textos produzidos pelas comunidades escolares das instituições investigadas na RPME, o mesmo não podemos dizer com relação às formas eleitas para colocá-la em prática.

Foi possível perceber, por meio das entrevistas com membros das Equipes Diretivas das dezesseis escolas investigadas, que cada comunidade escolar busca converter/transformar o seu ideal de gestão, expresso no texto do PPP, em práticas que venham atender às peculiaridades e desafios latentes no contexto em que está inserida, conferindo assim, um expressivo grau de singularidade a esse processo. Para tanto, adota instrumentos que são comuns ao espaço escolar como: projetos pedagógicos, reuniões de diferentes modalidades, atividades festivas e fórum de discussão, diferindo-se, por vezes, quanto à sua constituição, dinâmica e perspectiva.

No entanto, o que se mostra inegável por meio da análise das experiências levantadas tanto na etapa exploratória como, especialmente, na etapa seguinte, é a existência de um movimento mais amplo dentro da RPME, no sentido oposto à perspectiva hegemônica de democracia (SANTOS; AVRITZER, 2005), concebendo-a, na escola, como restrita à eleição de Equipes Diretivas. Trata-se de iniciativas de envolvimento direto da comunidade escolar na tomada de decisões e na vida cotidiana das instituições. Outrossim, estas ações têm relação com as experiências contra-hegemônicas em democracia participativa, uma vez que, além de promover a inclusão de estudantes, pais e mães no debate educacional promove, por meio dessa inclusão, a “constituição de uma nova gramática social” (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.54).

Assim, quando falo de um movimento mais amplo, refiro-me aos dados relativos às formas encontradas pelas comunidades escolares para colocar em prática o que está estabelecido no seu PPP. Nelas, percebe-se uma tendência em ampliar a participação de todos/as que constituem a escola por meio de processos coletivos, onde o diálogo acerca do trabalho da escola é adotado como estratégia para viabilizar a gestão democrática, assumida como ideal de gestão nos textos dos PPPs. Segundo Apple, “as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas” (2001, p.20). Neste sentido, foram identificados estruturas e processos democráticos envolvendo reuniões com a comunidade, reuniões pedagógicas e as reuniões do CE, assim como, as atividades festivas e a criação de um Fórum da Comunidade. Tais processos são organizados tanto com o caráter de planejamento, avaliação e discussão dos problemas e desafios vivenciados no cotidiano de cada comunidade,

como também na condição de espaços de encontro e de integração. Os dados demonstraram que estas atividades incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os estudantes, pais/mães e outros membros da comunidade escolar.

Apple (2001) também faz referência à “criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (p.20) como parte de acordos e oportunidades que dão vida à democracia na escola. Assim, os projetos pedagógicos, que aparecem nos dados como a forma mais usual entre as escolas pesquisadas, de fazer acontecer a gestão democrática, sugerem uma outra alternativa de organização curricular, em um sentido que torna possível sua democratização, uma vez que essa modalidade envolve iniciativas de inclusão de novos saberes e metodologias que valorizam o prazer no processo de aprendizagem. Este dado, inclusive, se mostrou bastante instigante, requerendo, no entanto, uma análise mais aprofundada dessa experiência, o que poderá sustentar, futuramente, um outro projeto de pesquisa.

Em Utopia e Perseverança a singularidade, que caracteriza as formas encontradas pelas escolas para dar vida à gestão democrática, também foi identificada no processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão apresentadas pela SME, gestão 2001-2004. Assim, na Escola Utopia, criada e inaugurada em plena gestão do governo da Frente Popular, no ano de 2003, as referidas políticas foram incorporadas, formalmente, pelo grupo convidado pela SME para assumir a gestão da escola, até que fossem chamadas eleições para Equipe Diretiva, o que veio a ocorrer no final do ano de 2005. Apesar do tempo transcorrido, foi possível perceber, com o levantamento de dados para organização do perfil da instituição, que a organização do trabalho da escola indica que o processo de recontextualização, em Utopia, produziu uma ação de apoio e correspondência em relação à política oficial da SME.

Na Escola Perseverança, desde a década de 90, a então Diretora assumiu, em conjunto com outros profissionais, o compromisso de encaminhar o trabalho da escola na perspectiva da gestão democrática. Este compromisso foi ratificado com a construção coletiva do PPP da instituição, no ano de 1997, por iniciativa da Direção Escolar. Sendo assim, nesta instituição, a pesquisa demonstrou que o processo de recontextualização da política oficial se deu em nível de complementaridade ao que

já vinha acontecendo na escola. Desta forma, respaldou a organização de estruturas e processos democráticos, como é o caso do “Repensando Nossa Escola” e, também, sustentou a organização de iniciativas mais ousadas no campo da democracia participativa, como foi o caso da introdução dos Períodos Integrados (PIs) na estrutura curricular da escola. Esta ação decorreu da discussão e produção dos Planos de Estudos, como uma das ações da política de Democratização da Gestão Escolar, levada a termo pela SME, no ano de 2002.

Ball argumenta que “a prática é composta de muito mais do que uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Tendo isso em conta, é possível compreender os diferentes processos de recontextualização realizados nessas escolas, relacionados às diferentes concepções e significados que assumiram frente aos embates provocados pelas alterações na política da gestão escolar, por iniciativa da SME.

A experiência com a gestão do CE, em Utopia, e a do Repensando Nossa Escola, em Perseverança, revelaram-se como iniciativas de democracia participativa produzidas pela comunidade escolar, em consonância com os ideais de democracia e participação constantes no PPP e incorporados na gestão da escola. Os dados relativos aos efeitos provocados pelas mesmas demonstram o quanto cada uma vem contribuindo, expressivamente, na qualificação do trabalho, e da gestão na escola.

Por fim, apresento esse trabalho, cujos dados não devem ser generalizados, uma vez que tratam de contextos específicos, na expectativa de que, assim como o foi para mim, possa se constituir em fonte de inspiração na luta pela gestão democrática na educação. E, quando falo na luta, inspiro-me em Apple (2001) tendo em mente que, “exercer a democracia envolve tensões e contradições” (p.18) a serem enfrentadas cotidianamente em cada escola. Todavia, as experiências aqui descritas, a partir dos depoimentos dos sujeitos nelas envolvidos, demonstram que Utopias são factíveis, desde que não falte àqueles que as perseguem a Perseverança.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 2.ed., 2001.

AVRITZER, Leonardo. O Orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico. In: AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Orgs.). *A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo*. São Paulo: Cortez, 2003.

BALL, Stephen J. *Education reform; a critical and post-structural approach*. Great Britain: Open University, 1994.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BENINCÁ, Elli. As origens do planejamento participativo no Brasil. *AEC. Revista de Educação*. Planejamento participativo como metodologia libertadora, Brasília, ano 24, n.96, jul./set. 1995.

BALL, Stephen J. *Education reform; a critical and post-structural approach*. Great Britain: Open University, 1994.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madri: Morata, 1998.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei 9.394 de 20/12/1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: *CNTE: Cadernos de Educação*. Ano II, n.3, p.35-37, jan. 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. D. *O que é participação*. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos, nº 95).

BÓRON, Atílio. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Ane. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

CASTORÍADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 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, 2007a.

_____. ; TOSTA, Sandra de Fátima P. (Orgs.). *Educação, cidade e cidadania: leituras de experiências socio-educativas*. Belo Horizonte: PUC – Minas/Autêntica, 2007b.

DEL PINO, Mauro A.B.; PORTO, Gilceane C.; DHEIN, Carla J. Exclusão escolar e o Ensino Público Municipal na Cidade de Pelotas – RS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v.1. p.1-10.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. *Temas para um Projeto Político-Pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GARCIA, Maria Manuela A. Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. , 2008, Caxambu – MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPEd, 2008. v.1. p.1-16.

GHANEM, Elie. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de redemocratização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.3, p.31-62, 1996.

_____. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. v.30, n.1, p.161-188, 2004.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos gestores e participação sociopolítica: Coleções Questões da Nossa Época*; v.84. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2007a.

_____. Conselhos e Colegiados na Esfera Pública: Em busca do sentido. In: CURY; TOSTA, Sandra de Fátima P. (Orgs.). *Educação, Cidade e Cidadania: leituras de experiências socioeducativas*. Belo Horizonte: PUC – Minas/Autêntica, 2007b.

GUERRA, Miguel Ángel S. *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Portugal: Porto Editora, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Between Facts and Norms*. Cambridge: MIT Press, 1995.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuela A. (Orgs.). *Trabalho docente: formação e identidades*. Pelotas: Seiva, 2002

HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei; AIRES, Crislaine F.; ALVES, Vanessa Góes. Democracia participativa e gestão escolar em diferentes contextos. In: HIPÓLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. (Orgs).

Gestão educacional e democracia participativa. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. p.11-32.

IUNES, Nailê Pinto. *Não alternância de mandatos para equipes diretivas?* 2006. 22p. Artigo (Conclusão do Curso) - Pós-Graduação em Gestão Educacional – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

_____. A implantação da gestão democrática a partir do processo de discussão dos critérios para a eleição de equipes diretivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KELSEN, H. Essência e valor da democracia. In: KELSEN, H. *A democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 1929.

LECHNER, N. *Los patios interiores de la Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

LEFORT, C. *Pensando o político*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. *Política de currículo: recontextualização e hibridismos*. Currículo Sem Fronteiras, v.5, n.2, p.50-64, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, vol.30, n.106, p.303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.47-69. jan/abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 out. 2007.

MACPHERSON, C. B. *A democracia liberal: origens e evolução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MICHELS, Robert. *Political Parties*. Glencoe: Free Press, 1949.

MONLEVADE, João. A educação pública no limiar da maioria. In: CNTE. *Cadernos de Educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ano II, n.3, p.9-13, jan./1997.

MOORE, Barrington. *Social origins of dictatorship and democracy; lord and peasant in the making of the modern world*. Boston: Beacon Press, 1966.

NUN, José. *Democracia gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELIX, Maria de Fátima (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.125-144.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papyrus, 1996. [2. ed. Revista. São Paulo: Xamã, 2003.]

PELOTAS. *FAZER: qualidade social na educação*. Pelotas: Secretaria Municipal da Educação, dez. 2004a.

_____. *Descentralização dos recursos financeiros*. Pelotas: Secretaria Municipal da Educação, fev. 2004b.

_____. *Em Pelotas o futuro já começou*. Pelotas: Prefeitura Municipal, 2004c.

_____. *Lei 5.091/2004*. Dispõe sobre Conselhos Escolares nas escolas públicas municipais. Pelotas: Câmara de Vereadores, 2004.

_____. *Lei 5.025/2003*. Institui o Programa de Descentralização de Recursos Financeiros às Unidades de Ensino da Rede Municipal. Pelotas: Câmara de Vereadores, 2003.

_____. *Lei Orgânica Municipal*. Pelotas: Câmara de Vereadores, 2002.

_____. *Lei 4874/200*. Disciplina a eleição das equipes diretivas na Rede Pública Municipal de Ensino. Pelotas: Câmara de Vereadores, 2002.

PRZEWORSKI, Adam. Amas a incerteza e serás democrático. *Novos Estudos Cebrap*, 9, 36-46, 1984.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da escola cidadã; v.2)

_____.; 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.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Stephen Ball e a educação*. In: *Revista (UFMG)*, Belo Horizonte – MG, n.40, 2004. p.11-26.

_____. *Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.120, 2003. p.15-49.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHMITT, Carl. *The crisis of parliamentary democracy*. Cambridge: MIT Press, 1926.

SCHUMPETER, Joseph A. *Capitalism, socialism, and democracy*. Nova York; London: Harper & brothers, 1942. Há uma tradução: *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SILVA, Tarcísio. Da participação que temos à que queremos: o processo do Orçamento Participativo na cidade do Recife. In: AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (Orgs.). *A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo*. São Paulo: Cortez, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.45-56.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia Maria G.. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

WEBER, Max. [1919]. *Economy and Society* [1919]. Berkeley: University of California Press, 1978.

_____. [1919]. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 3. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – Repensando

REPENSANDO (Funcionários)

COMO TE SENTES NO TEU TRABALHO

- Quanto as atividades que exerces, tens conseguido desempenha-las dentro do que foi estabelecido previamente? Sim ou não e por que?
.....
.....
.....
.....
.....
- Quanto aos horários e funções, entendes que estão de acordo com as normas já estabelecidas pela Escola? Sim ou não e por quê?.....
.....
.....
.....
.....
- Deixa aqui tuas sugestões visando melhorar o teu trabalho e as relações humanas dentro da Escola

Escola:

Turma:

Data:

Trimestre:

REPENSANDO (alunos)

Representante:

Prof. Conselheiro:

- 1) Parecer da turma?
- 2) Como estão vendo o trabalho dos professores, pontos positivos e pontos negativos?
- 3) Como vêm o relacionamento entre professores e alunos?
- 4) Como vêm o relacionamento entre os alunos?
- 5) Como estão vendo o funcionamento da Escola em geral, como por exemplo: merenda, limpeza, secretaria, direção, coordenação, orientação e monitoria?
- 6) O que está faltando na Escola para uma melhor aprendizagem? Por exemplo, recursos humanos, materiais etc.
- 7) Sugestões para o próximo trimestre:

Nós da Escola acreditamos, cada vez mais, que a participação da comunidade escolar faz a qualidade. Por isso, estamos solicitando que, mais uma vez, vocês opinem a respeito de nossa Escola:

1. A Escola está atendendo às expectativas que tinhas ao colocar teu filho(a) aqui? Por quê?

.....
.....
.....

2. Na tua opinião:

a) O que a escola tem de melhor?

.....
.....
.....

b) O que a Escola apresenta de problemas e, como poderemos juntos, solucioná-los?

.....
.....
.....

3. Utiliza o espaço abaixo para as sugestões que gostarias de deixar:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)