



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE**

**CAMINHOS TRILHADOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE
MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL (2005 - 2008): BUSCANDO
ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO**

Maria das Graças Correia Gomes

**Maceió-AL
2010**

MARIA DAS GRAÇAS CORREIA GOMES

**CAMINHOS TRILHADOS PARA A IMPLANTAÇÃO DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE
MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL (2005 - 2008): BUSCANDO
ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO**

Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira
apresentada ao programa de Pós-Graduação do
Centro de Educação da Universidade Federal de
Alagoas para obtenção do título de mestre em
Educação Brasileira.

Área de concentração: História e Política da
Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Antonieta
Albuquerque de Oliveira

**Maceió-AL
2010**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Lucia Lima do Nascimento

G633c Gomes, Maria das Graças.

Caminhos trilhados para a implantação da gestão democrática nas escolas públicas da rede municipal de Maceió-AL (2005-2008): buscando espaços de participação / Maria das Graças Correia Gomes, 2010.
124 f.

Orientadora: Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 109-113.
Apêndices: f. [114]-124.

1. Educação – Gestão democrática. 2. Educação – Gestão participativa.
3. Escola pública. I. Título.

CDU: 37.014.542(813.5)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"Caminhos Trilhados para a Implantação da Gestão Democrática nas
Escolas Públicas da Rede Municipal de Maceió-AL (2005-2008):
Buscando Espaços de Participação"

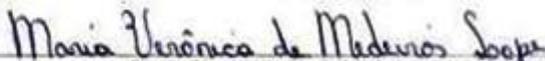
MARIA DAS GRAÇAS CORREIA GOMES

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 21 de setembro de 2010.

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira (CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Prof. Dra. Maria Verônica de Medeiros Lopes (IFAL)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Edna Cristina do Prado (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

DEDICATÓRIA

A DEUS, a quem recorro a qualquer momento e sempre me dá forças e sabedoria para enfrentar os desafios.

Aos meus filhos Matheus e Gabriel, que souberam compreender a minha ausência.

À minha mãe Maria do Carmo pela presença constante em minha vida, ajudando a vencer os desafios da minha caminhada.

E ao meu pai José Gomes (in memoriam) que com certeza estaria orgulhoso em me ver trilhar mais um passo importante na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A todos que de uma forma direta ou indireta contribuíram para a realização de mais uma caminhada em minha vida.

As pessoas que fazem parte das escolas, que participaram da minha pesquisa, a atenção e a receptividade.

Aos amigos da UNEAL e da SEMED, que sempre me deram forças para seguir firme essa jornada.

Aos professores do Centro de Educação que muito contribuíram para a minha formação, desde a graduação até o mestrado.

E finalmente, agradeço em especial, a minha orientadora Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira que foi muito importante nesse processo de produção, com contribuições que ajudaram significativamente ao meu trabalho.

Caminhos trilhados para a implantação da Gestão Democrática nas escolas públicas da rede municipal de Maceió-AL (2005 - 2008): Buscando espaços de participação

RESUMO: O objetivo era investigar a existência de espaços de participação democrática nas escolas da rede pública municipal de Maceió, no período de 2005 a 2008. Inicialmente enfocou-se a gestão democrática: seu histórico e a estrutura legal que embasaram sua aplicabilidade nos sistemas de ensino. A aproximação com o objeto da pesquisa - as escolas públicas municipais de Maceió – gerou a necessidade de se conhecer algumas características e especificidades da sociedade alagoana, para a melhor compreensão do sentido do espaço democrático e de como a Secretaria Municipal de Educação de Maceió traduziu em seus documentos e regulamentou a gestão democrática em sua rede escolar. O aporte teórico de Paro (2001), Luck (2006), Libâneo (2004), Tavares (2003), Hora (2007), Verçosa (2006) e outros deu embasamento para a pesquisa de campo realizada em quatro escolas de ensino fundamental, onde foram aplicadas as técnicas de coleta de dados, considerando como sujeitos: gestores, professores, técnicos administrativos, pais e alunos visando perceber como viam e se viam como participantes no contexto da gestão democrática, enquanto política implantada na rede pública municipal de Maceió. Para atender ao foco da pesquisa foram elencadas 05 (cinco) categorias relacionadas à participação, como parâmetro para análise das entrevistas e grupo focais. O estudo realizado revelou que os espaços de participação que existem na escola não servem ao exercício democrático: são momentos de presença, não de tomada de decisões. Não há, no entanto, reivindicação por esses espaços, esperam sempre ser chamados, e quando não ocorre, nenhuma atitude de luta é tomada, o que não permite que se evolua no sentido da prática democrática.

Palavras Chave: Gestão participativa; Espaços de participação; Gestão democrática; Escola pública.

Pathways followed in the implementation of democratic management in the public schools of the municipal network of Maceió- AL (2005 - 2008): Seeking opportunities for participation

ABSTRACT: This study had objective to investigate the existence of spaces for democratic participation in municipal school system of Maceió, in the period 2005 to 2008. Initially focused to democratic management: its history and legal structure that had based its applicability in education. The approach with the object of research - the public schools of Maceió - has generated the need to know some specific features and characteristics of society Alagoas, for better understanding of the meaning of democratic space and how the City Department of Education translated into their Maceio documents and regulated the democratic management in your school network. The theoretical foundation of Paro (2001), Luck (2006), Libâneo (2004), Tavares (2003), Hora (2007), Verçosa (2006) and other, for a given field research in four elementary schools, where they applied the techniques of data collection, considering subjects as: managers, teachers, administrative staff, parents and pupils to understand how they saw and saw themselves as Participants in the context of democratic management, as the policy implemented in the municipal education network of Maceió. To meet the focus of the research were listed in 5 (five) categories related to participation, as a parameter for analysis of interviews and focus group. The study revealed that the areas of participation that exist at school does not serve the democratic exercise: there are moments of presence, not the decision-making. There not, however, demand for such spaces, always expect to be called, and when it occurs, no action is taken in the fight, which does not allow to move towards democratic practice

Keywords: Participation, Participation spaces, Democratic management, Public school.

Lista de Abreviaturas

- **DEF** – Departamento de Ensino Fundamental
- **SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- **UNEAL** - Universidade Estadual de Alagoas
- **LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- **PP** – Projeto Pedagógico
- **PNE** – Plano Nacional de Educação
- **EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- **DGD** – Departamento de Gestão Democrática
- **CBE** – Conferência Brasileira de Educação
- **BIRD** – Banco Internacional do Desenvolvimento
- **LOM** – Lei Orgânica do Município
- **APM** – Associação de Pais e Mestres
- **FME** – Fundo Municipal de Educação
- **FUNDEF** – Fundo Nacional de desenvolvimento do Ensino Fundamental
- **CME** – Conselho Municipal de Educação
- **CEC** – Comissão Eleitoral Central
- **SINTEAL** – Sindicato dos trabalhadores da Educação de Alagoas
- **UEX** – Unidade Executiva
- **PME** – Plano Municipal de Educação
- **COMED** – Conselho Municipal de Educação
- **DAE** – Departamento de Acompanhamento Escolar
- **DIGEN** – Diretoria de Gerenciamento de Ensino
- **DGE** – Diretoria de Gerenciamento Escolar
- **PDE** – Plano de Desenvolvimento da Escola

Sumário

| | |
|--|------------|
| Lista de Abreviaturas | 08 |
| INTRODUÇÃO | 09 |
| | |
| CAPÍTULO I - IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL..... | 21 |
| 1.1 Gestão democrática: caminhos para a gestão democrática na escola pública..... | 23 |
| 1.2 Gestão democrática: princípios, fundamentos e os espaços de participação..... | 28 |
| | |
| CAPÍTULO II - GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ: FUNDAMENTOS LEGAIS | 45 |
| 2.1 Fundamentos legais da gestão democrática na rede pública de ensino de Maceió...49 | |
| 2.2 A política pública de gestão da rede de ensino de Maceió: após 12 anos de implantação (2005/2008)..... | 57 |
| | |
| CAPÍTULO III - OS ESPAÇOS CONCEDIDOS À PARTICIPAÇÃO..... | 64 |
| 3.1 A gestão participativa na perspectiva dos segmentos que atuam na escola..... | 66 |
| 3.2 A gestão participativa na perspectiva dos segmentos usuários da escola | 89 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| | |
| APÊNDICES | 114 |

INTRODUÇÃO

Solte-me as algemas.
Quero minha alma livre
meu corpo livre
meu pensamento livre.

Manuela Amaral

O interesse em investigar os espaços de participação democrática na rede municipal em Maceió-AL, surgiu a partir de um trabalho de acompanhamento realizado junto às escolas, enquanto técnica pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). Observou-se que, apesar da institucionalização, desde o ano de 1993, de uma política de governo de gestão democrática para todas as secretarias, extensiva à de educação, amparada por uma documentação legal. Ainda hoje, em 2010, persistem práticas de gestão, reveladas pela ausência de diálogo entre as pessoas que fazem parte da escola: informações que não são socializadas, discussões em pequenos grupos que não envolvem toda comunidade escolar, ocorrendo no cotidiano das escolas uma percepção de gestão ainda tradicional.

Diante disso há alguns questionamentos: que espaços de participação são proporcionados à comunidade escolar (funcionários, pais, alunos e professores)? De que forma as ações são orientadas no sentido de uma gestão democrática? É inquietante, sobretudo, como ocorre a participação dos pais e alunos? Sempre convidados e nunca envolvidos ativos nesse processo de decisões dentro da escola. Entender como se dão as relações entre os sujeitos, implica entender como se efetiva a gestão democrática no interior das escolas públicas municipais, eis o tema desta pesquisa.

Enquanto professora de Gestão Educacional, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) no desenvolvimento das aulas foram abordados temas tendo a gestão participativa como fundamento. No entanto, ao desenvolvê-los, os alunos não acreditavam que tal modelo de gestão pudesse ocorrer nas escolas públicas. Essas questões levaram à necessidade de investigar o empenho das escolas em propiciar a participação de seus sujeitos nos processos decisórios. Algumas questões surgiram: que fatores externos e internos são relevantes para que ocorra esse processo? Como o

município de Maceió, onde a gestão democrática foi aprovada com legislação própria, está desenvolvendo a participação democrática dentro das suas escolas?

A implantação da gestão democrática teve início em Maceió a partir de 1993 nas unidades escolares, o trabalho insere-se, porém, em um tempo delimitado: 2005 a 2008, correspondente a uma gestão municipal posterior.

O período selecionado para a pesquisa justificou-se por ser o da mudança de um grupo partidário que permaneceu no governo do município de Maceió por 12 anos, (1993 à 2004), tendo em 2005 assumido a prefeitura de Maceió, outro grupo de oposição ao anterior. Assim, fez-se necessário pesquisar se houve mudanças em relação à legalização da gestão democrática, com a interrupção do seu processo ou se a mudança do governo não gerou a ruptura.

Investigar quais os espaços de participação que a escola proporcionou levou a identificar o entendimento sobre vivência democrática, as ações que fizeram parte desse cenário e como se deram os processos de democratização. Tinha-se como pressuposto que apesar de haver uma legislação que embasa a política de gestão democrática na rede pública municipal de Maceió e esta vinha se implantando desde 1993, ainda não foram encontrados espaços consolidados para seu efetivo exercício. Ou seja, os sujeitos que deviam participar da gestão das escolas não tinham a prática desta vivência, que continuava centralizada na figura do diretor, o que não facilitava sua efetivação.

A entrada no campo dessa pesquisa gerou a necessidade de se fundamentar como se deu a implantação da gestão democrática no Brasil, os fatos que corroboraram para que ocorresse, bem como seu embasamento legal.

A partir da Constituição que sinalizou para a gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 em seus artigos 3º, 14º e 15º, propõe que o ensino público tenha base nos princípios da gestão democrática, bem como pressupõe a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico (PP) da escola e da comunidade escolar e local nos conselhos escolares. Ainda, que os sistemas de ensino deveriam assegurar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE) reforça esse paradigma da gestão democrática na escola pública.

O contexto da abertura política nacional dos anos 80 deu espaço para que a educação fosse pensada a partir da realidade escolar e o cumprimento de planejamentos padronizados foi relaxado. As novas

políticas públicas, provavelmente sob o efeito do espírito neoliberal, passaram a contemplar a descentralização administrativa e gestão escolar participativa de cunho democrático, com o foco na realidade da escola e de suas comunidades escolar e local. (FREITAS, 2000, p.47):

No entanto, mesmo com a democratização iniciada na década de 1980, muitos diretores, pais, funcionários e professores vivenciaram a prática da ditadura na sociedade, na escola e na família. Poucas foram as experiências democráticas, o que influenciaram as ações na instituição escolar, como enfatiza Paro (1997, p. 19):

Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta a da democracia. Como sabemos, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido contrário.

Mesmo com a presença dos preceitos da gestão democrática na Constituição e, posteriormente, na LDBEN, não há garantia de mudança de postura por parte dos dirigentes e da sociedade, todavia não se pode desprezar que sua legalização foi um grande avanço considerando a realidade brasileira. Apesar das lutas de entidades e movimentos sociais que ocorreram no final da década de 1970, no momento de aprovar uma legislação que atendesse os interesses populares, sempre havia uma estratégia da grupos dominantes para eliminar ou reduzir as reivindicações das classes desfavorecidas. Quanto ao Estado de Alagoas, há outros agravantes da realidade local, pois em uma sociedade que vivenciou, e ainda vivencia as práticas autoritárias e personalísticas do coronelismo e do clientelismo, mais difícil se faz a ocorrência de uma gestão democrática.

O principal meio de assegurar a gestão democrática da escola pública é a participação, e como essa pesquisa visou investigar os espaços de participação nas instituições escolares, há a necessidade de entender o que é participação democrática, seus fundamentos e as inúmeras questões que envolvem esse conceito, levando em conta a sua implantação dentro do ambiente escolar.

Dois questionamentos afloraram: os mecanismos que viabilizaram a gestão participativa na escola pública e os fatores que impediam a sua implantação. Dentro das teorias propagadas, como se dava essa gestão em que a participação de professores, alunos, pais e técnicos administrativos devia ser condição primordial para sua

ocorrência nas escolas públicas? É preciso ter o conhecimento que ao implantar a gestão participativa são imprescindíveis pessoas atuantes e conscientes de sua realidade, para que possam atuar de maneira ativa. Como reforça Freitas (2007, p.508) “não qualquer participação, mas a participação que permite os cidadãos influenciar/tomar parte do poder, ter parte na deliberação e tomada de decisões públicas”.

A participação possibilita o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais. A participação efetiva garante o acesso daqueles que sempre foram excluídos, como reforça Jacobi (2000, p.116):

[...] a participação social se caracteriza como um importante instrumento de fortalecimento da sociedade civil, notadamente dos setores mais excluídos, na medida em que a superação das carências acumuladas depende basicamente da interação entre agentes públicos e privados no marco de arranjos socioinstitucionais estratégicos. A participação social se enquadra no processo de redefinição entre o público e o privado, dentro da perspectiva de redistribuir o poder em favor dos sujeitos sociais que, geralmente, a ele não têm acesso.

Proporcionar o compartilhamento do poder é um dos preceitos básicos da gestão participativa, como uma das alternativas para evitar uma postura centralizadora, arraigada de autoritarismo, que impede a ação coletiva.

Segundo Libâneo (2004, p.102), “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprio, isto é, de conduzirem sua própria vida”.

A gestão democrática remete ao conceito de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Mas, até que ponto isso ocorre nas escolas? Percebe-se ainda uma política de controle que inviabiliza a concretude dessas autonomias. Na visão de Rosar (1999, p. 175):

[...]o conceito de gestão democrática compreende a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola. As ações do MEC deveriam estar adequadas às deliberações de um Fórum Nacional de Educação que pudesse definir, a partir de amplo debate nacional, as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia dos recursos para todos os níveis de ensino

considerados como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, com a participação de diversos setores sociais.

Gadotti (2003 p. 47) expõe a importância da autonomia dentro da escola, como caminho para uma gestão participativa:

A luta pela autonomia é uma questão essencial para a escola desenvolver a gestão participativa na escola, a independência em administrar seus recursos demonstra aos envolvidos nesse processo o interesse a administrá-lo de forma a atender as necessidades primordiais e direcionar para fins educativos.

Investigar como ocorre essa gestão participativa na escola pública implica em entender os mecanismos que facilite ou dificulte tal participação, relacionando os inúmeros fatores que permeiam a participação democrática em relação a todos os envolvidos na estrutura escolar.

Não se pode pensar em outra forma de gestão nas escolas públicas que não seja a democrática, mas para isso há toda uma complexidade que envolve o conhecimento relacionado às questões democráticas, que rompem com as posturas centralizadoras e autoritárias, algo que necessita de experiências participativas para a sua concretização.

Os caminhos Metodológicos

A pesquisa caracterizou-se por ser de natureza qualitativa, por considerar que correspondia à forma mais satisfatória de abordagem de seu objeto. Com o intuito de explorar o ambiente escolar, as relações, características e os discursos dos indivíduos que pertencem a esse ambiente, para uma posterior análise crítica, pois como enfatiza Creswell (2007, p.184):

Os procedimentos qualitativos apresentam um grande contraste com os métodos de pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação.

A abordagem qualitativa possibilitou ao pesquisador ter maior proximidade com o objeto da pesquisa, no contato direto com os pesquisados, na utilização de entrevistas e observações, na análise e interpretação dos dados, relacionando-os à teoria estudada e

demonstrando sua visão sobre o objeto de estudo. Por mais que se preocupasse em emitir valores pessoais não houve neutralidade.

Como foi mencionado na lista de características, a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. Isso introduz um leque de questões estratégicas, éticas e pessoais em relação ao tópico e ao processo de pesquisa qualitativa. (LOCKE et al., 2000 apud Creswell 2007, p.188):

Em relação aos pesquisadores interpretativos Moreira e Caleffe (2006, p. 61) expõe:

O pesquisador interpretativo vê a linguagem como um sistema simbólico estabelecido sobre cujos significados as pessoas podem diferir. Em consequência, o compartilhar da avaliação do relato do que foi observado é sempre, até certo ponto, problemático. Devido a diferenças nas percepções, na interpretação e na linguagem, não surpreende que as pessoas tenham visões diferentes do que é a realidade.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa proporcionou ao pesquisador abordar a realidade no sentido de entender as questões implícitas que permeavam as relações, os pressupostos que necessitavam ser interpretados e partiu dessas análises para buscar meios de superação que contribuíssem para ação concreta na realidade. Nesse sentido Gamboa (2007, p.35) propõe:

O importante para o conhecimento é a crítica (Razão Crítica) e o conceito dialético da totalidade (Razão dialética). A análise da sociedade só pode desenvolver-se na sua totalidade. A tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem; não só questiona o que é ou como, senão o para que se tem de fazer consciência.

Assim, nessa perspectiva, a pesquisa servirá como um suporte teórico que contribua para o conhecimento e reflexão dos problemas da realidade, com capacidade de transformação.

Ao longo da pesquisa lançou-se mão de vários instrumentos e técnicas. Iniciou-se com o levantamento bibliográfico, que se propôs a buscar leituras em livros, artigos científicos, revistas, teses e dissertações, para o enriquecimento teórico da temática. Em seguida, a análise dos documentos legais que versam sobre a gestão democrática,

especialmente aqueles da rede pública municipal de Maceió, com o intuito de enfatizar os que embasaram os princípios aplicados à rede escolar municipal.

O referencial teórico, Paro (2001), Luck (2006), Libâneo (2004), Tavares (2003), Hora (2007), Verçosa (2006) e outros, deram segurança para a entrada no campo de pesquisa, pois permitiu a análise das relações presentes no cotidiano das escolas da rede pública municipal de Maceió, facilitando a compreensão da problemática em estudo.

O que se buscou nessa pesquisa, com observações e interpretações feitas no contexto das interações humanas, foi investigar que espaços de participação foram proporcionados pela escola e como se davam as relações entre pais, professores, direção, funcionários e alunos, o que determinou a necessidade de ouvir depoimentos desses segmentos.

Para tal foi composta uma amostragem, partindo do universo da rede pública municipal de Maceió, que se compõe de 128 (cento e vinte e oito) unidades escolares, divididas em 8 (oito) regiões administrativas. Os critérios para a composição da amostragem foram: capacidade de atendimento (escolas com mais de 600 matrículas); níveis de escolaridade oferecidos (escolas que contemplassem da 1ª a 9ª ano); localização (bairros periféricos e bairros centrais) e tempo de funcionamento (mais de cinco anos e onde já tivesse ocorrido à eleição direta para diretor).

Assim, foram selecionadas 26 escolas, organizadas em duas categorias: médio e grande porte e região administrativa. Uma segunda seleção reduziu o campo de pesquisa para 4(quatro) unidades escolares, considerando o tempo e a exequibilidade da pesquisa.

As quatro unidades participantes da pesquisa obedeceram aos seguintes parâmetros: a localização por região administrativa, observou-se que as regiões I, II, III e V compreendem bairros mais centrais em que se localizam 13 (treze) escolas, na sua maioria de médio porte, assim foram selecionadas duas das escolas localizadas em bairros centrais e seriam de médio porte (Escola A e B). As outras duas escolas localizam-se em bairros periféricos, sendo a terceira (Escola C) de médio porte. Quanto à quarta (Escola D), é de grande porte. Todas tiveram seus nomes substituídos pelas letras do alfabeto para garantir a privacidade de seus sujeitos.

A Escola A, inaugurada em 1984, localiza-se em um bairro de classe média baixa, marcado pela presença de conjuntos habitacionais populares e profusão de vielas

e grotas¹, marcado pela violência. A Escola funcionava nos três turnos, com o Ensino Fundamental e a noite também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tinha uma média de 900 alunos, 30 professores e 20 funcionários. Possuía um anexo da associação comunitária, onde funcionavam duas turmas do 1º ano do ensino fundamental.

A Escola B, inaugurada em 1958, tem 52 anos de existência, localiza-se em bairro periférico, próximo ao Centro da cidade. Tinha uma estrutura pequena, com 06 salas de aula, funcionando nos três turnos, manhã e tarde com o ensino fundamental séries iniciais e pela noite o ensino fundamental anos finais, com uma média de 600 alunos. Sua clientela residia no bairro, maioria de baixa renda. Devido ao número pequeno de vagas, a escola tinha tido muita procura por ocasião das matrículas e por gozar de bom conceito na comunidade.

A Escola C, inaugurada em 1999, localiza-se em um bairro dos mais populosos da periferia da cidade, distante do centro e dentro de um conjunto habitacional. Funcionava em dois prédios alugados, a partir de 2009, mudou, para outro prédio alugado, em que funcionava também uma fundação e um posto de saúde comunitário, o que comprometia a segurança da Escola. Possuía uma média de 900 alunos, 23 professores e 11 funcionários, insuficientes para suas necessidades. A Escola aderiu ao programa Escola Aberta, do governo federal, que facultava o acesso, aos finais de semana, para a comunidade escolar.

A Escola D, inaugurada em 1980, localiza-se no mesmo bairro da anterior, mas em outro conjunto habitacional. Atendia à cerca de 1.600 alunos: crianças, jovens e adultos oriundos da própria comunidade ou de bairros circunvizinhos, filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos, de baixa renda. Havia também, alunos desempregados e outros de famílias desestruturadas. Tinha uma média de 60 professores e 20 funcionários nos três turnos de funcionamento. Nos turnos diurnos atendia ao Ensino Fundamental regular e no noturno a turmas EJA.

Como o objeto da pesquisa centrou-se nos espaços de participação dentro da escola, foram apenas considerados como sujeitos os segmentos que atuavam internamente: pais, alunos, professores, técnicos administrativos e diretores, desprezando-se fatores externos à escola, como associações de bairros e a comunidade extra-escolar.

¹ Dados do Projeto Político Pedagógico da escola.

Na seleção de professores priorizaram-se aqueles que atuavam nas séries ou anos iniciais do ensino fundamental², por estarem por um tempo maior na escola e com mais disponibilidade, o que não impediu a participação dos professores dos anos finais³. Em relação aos técnicos administrativos, os que demonstraram interesse em participar da pesquisa. Quanto aos pais, aqueles que mais compareceram a escola ou que atuaram no conselho escolar. Para a seleção dos alunos, consideraram-se os que atuaram como representantes de turma e cursaram da 5ª a 8ª série. Os sujeitos foram convidados a participar e contribuir, independente de pertencerem ou não ao conselho escolar.

Para o objetivo proposto foram selecionados os instrumentos de coleta de dados, segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 9) que destacam três pontos:

Primeiro, os dados são sempre construídos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa. Segundo, a coleta de dados é sempre seletiva. Eles devem tomar decisões em pontos estratégicos sobre o que incluir ou excluir e terceiro, os dados jamais são “brutos”, no sentido de serem itens de informação neutros. Eles são construídos pelo processo de coleta e moldados pelo que é coletado e pelo que não é.

Uma das questões principais da coleta de dados foi o cotidiano das escolas, onde foram observados a constituição dos espaços de participação. No desenvolvimento do trabalho houve necessidade de incluir a SEMED, coletou-se dados das escolas e realizou entrevistas com dois técnicos do Departamento de Gestão Democrática (DGD).

Outra técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada, por entender que proporcionou ao pesquisador um contato direto com o entrevistado, o qual ocasionou uma melhor interação. Pois Szymanski (2004, p.11) enfatiza que:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

A princípio seriam entrevistados apenas diretores e professores, mais tarde foram incluídos os técnicos administrativos, uma vez que realizar grupo focal com esse segmento comprometeria o funcionamento da escola.

As entrevistas deram suporte à análise para compreender as ações dentro da escola e os espaços de atuação. Pode-se perceber questões peculiares no que diz respeito

² Anos iniciais correspondem a 1ª a 4ª séries ou 1º ao 5º ano.

³ Anos finais correspondem a 5ª a 8ª séries ou 6º ao 9º ano.

a democratização da escola. Verificou-se o quanto é importante esse instrumento para a pesquisa qualitativa. Ainda reportando a Szymanski (2004, p.14) que expõe:

A entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Outro instrumento utilizado foi o grupo focal com pais e alunos, uma forma de ouvir alguns segmentos da escola com as mesmas características. Foram selecionados 7(sete) a 10(dez) pais e alunos, em grupos separados. Essa técnica possibilitou a escuta de diversas falas que contribuíram de forma significativa para a análise dos dados. Gatti (2005, p.8) enfatiza:

[...] é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta.

Nessa condução do grupo houve o cuidado da pesquisadora em não se posicionar, pois com certeza poderia influenciar na opinião dos participantes. Procurou-se fazer questionamentos, caso o grupo não avançasse ou mudasse de tema, envolvendo outras questões não solicitadas, pois segundo Gondim (2002, p. 151) “o moderador do grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, no jogo de inter-influências da formação de opiniões sobre um determinado tema”.

Outra questão fundamental do grupo focal: o diálogo e a troca efetiva entre os participantes, pois não se trata de uma entrevista coletiva. O moderador, segundo Gatti (2005, p.29) “deve explicitar o seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema”.

Para a participação dos segmentos, foram feitos convites com adesão voluntária. No grupo de pais participaram aqueles que estavam mais presentes na escola, inclusive alguns membros do conselho escolar. Em relação aos alunos, os das turmas de 5^a a 8^a

séries (6º ao 9º anos), eleitos como representantes de turma, que fosse ou não membro do conselho. Gatti opina (2005, p.13) “o convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado[...]preservar sua liberdade de adesão é fundamental”.

Os temas abordados enfocaram em que ações esses segmentos participavam; em que momentos eles eram chamados a participar; de que forma participava, se não havia participação e o porquê; e outros temas em relação a gestão da escola. A pesquisadora procurou em todos os momentos desses grupos focais, direcionar para a temática em relação aos espaços de participação. Inicialmente houve uma certa timidez, não sabiam como se expor diante do grupo, a medida, porém, em que foram surgindo os comentários todos passaram a falar, colocando questões que os afligiam.

Uma das grandes dificuldades em relação aos grupos focais foi o não direcionamento da temática, os grupos viam aquele momento como fundamental para expor suas reclamações, reivindicações e oportunidade de falar sobre as necessidades sentidas na escola.

Como as entrevistas, esse instrumento também foi gravado para uma melhor fidelidade aos depoimentos.

Outra técnica utilizada foi a observação, em que se procurou examinar o andamento da escola, em relação a sua organização. Toda vez que o pesquisador estava na escola era feito um relato diário, “relato de bordo”, sobre o que se estava presenciando.

Para uma análise mais sistemática, foram observados vários eventos: reunião de pais, outra de conselho escolar, um plantão pedagógico e uma mostra literária com crianças de 1ª à 4ª série. Segundo Moreira e Caleffe (2006, p.196):

Os dados coletados por meio de observação sistemática diferem dos dados coletados por meio da observação participante de várias maneiras. Primeiro, na observação sistemática o pesquisador assume uma posição à margem dos eventos sociais... O objetivo do pesquisador é apenas observar o comportamento do participante ou dos participantes. Segundo, a observação sistemática raramente é usada como método exploratório para tratar de problemas, temas e cenários, pois é mais apropriada para os estágios de aperfeiçoamento e verificação do processo de pesquisa. Terceiro a observação sistemática é usada quando os pesquisadores necessitam de relatos abrangentes, detalhados e representativos dos comportamentos dos indivíduos.

Os dados foram organizados por escola, considerando os segmentos e por categoria. Para tanto foram construídos dois quadros para cada escola, um para os segmentos diretores, professores e técnicos administrativos, por ter sido usada a técnica da entrevista individual, e outro, para os alunos e pais com a técnica do grupo focal. Neles foram elencadas 5 (cinco) categorias que serviram como suporte para a análise: concepção de participação, percepção de participação, as formas de participação, como se deu a evolução e as dificuldades ou entraves para que ela ocorresse. Mas, no quadro para os segmentos pais e alunos, foram modificadas duas categorias, foi trocada a concepção por como deve ocorrer a participação e a evolução por visão das ações na escola. Houve uma minuciosa análise do material coletado para ver como os entrevistados enfocaram esses pontos, a visão de cada escola e por segmento, para que o pesquisador fizesse a comparação dos dados de uma mesma escola, a partir de visões diferentes. O que se buscou fazer uma análise dessa conjuntura, que segundo Souza (1998, p.8) “é uma tarefa complexa, difícil e que exige não somente um conhecimento detalhado de todos os elementos julgados importantes[...]também perceber, compreender, descobrir sentidos, relações, tendências a partir dos dados e das informações”. Dessa análise, resultou nos textos que fizeram parte do capítulo III desse trabalho.

Assim, esse trabalho de pesquisa abordou as seguintes questões: no capítulo I conceitua gestão democrática, seu histórico e as leis que viabilizavam sua implantação, como forma de garantir a legitimidade desse processo o que será especificado para a realidade local, ao se abordar no capítulo II o aparato legal que fundamentou a política de gestão adotada pelo município de Maceió para ser aplicada em sua rede pública escolar a partir de 1993. Ainda neste capítulo enfocou-se a prática da gestão democrática na rede pública municipal de Maceió, com ênfase no período de 2005 a 2008. Baseou-se na análise de documentos da rede pública municipal que fundamentaram essa gestão e o PP de cada escola que se envolveu na pesquisa.

Finalmente, no capítulo III, foram discutidos os resultados das entrevistas, observações e grupo focais realizados com a comunidade escolar em quatro escolas da rede pública municipal de Maceió.

I - IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL

A história nos ensina que em todas as épocas
foi por seu próprio esforço que os
oprimidos se libertaram de seus senhores.

Emma Goldman

Antes de abordar as questões que envolvem a gestão democrática, há a necessidade de uma reflexão sobre os conceitos e concepções que permeiam a palavra gestão. No que antecede a década de 1980, o termo “administração”, aplicava-se indistintamente, tanto relacionando às empresas como às escolas. Não havia um corpo teórico específico que tratasse da administração no âmbito escolar. Como reforça Hora (2007, p.35) “a administração escolar como disciplina e prática administrativa demonstra em seu conteúdo as características das diferentes escolas da administração de empresas, aplicando-as à atividade específica da educação...”.

Assim, o que valia para a administração empresarial, também se aplicava indistintamente ao meio escolar, acompanhando as mudanças que ocorriam no cenário político e econômico mais amplo. Em relação ao Brasil Rosar (1999, p.166) expõe:

[...] na área de educação foi possível apreender uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da área de administração de empresas e o “modelo” de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. No âmbito mais geral do sistema, foram introduzindo os parâmetros da burocracia privada, e de certa forma, esse processo era válido levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizam materialmente no resultado da produção.

O “modus operandi” empresarial influenciou de maneira relevante o “modus operandi” da escola, principalmente na organização e divisão das tarefas, separando planejamento e execução, ou seja, os que pensam dos que executam, estabelecendo determinações a serem cumpridas.

Com o novo olhar para a democracia que afluía nos anos 80, no Brasil, houve um entendimento de que não poderia mais continuar a manter dentro das escolas, um modelo administrativo à semelhança do que até então servira. Era a hora de se

desenvolver um modelo administrativo que considerasse as diferenças de natureza do tipo de produto que era peculiar à escola.

O termo “gestão”, então parecia se configurar com maior aceitabilidade. Entretanto, na observação mais atenta dos dois termos – administração e gestão - verifica-se que suas definições se assemelham: “a gestão é a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico – administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração.” (LIBÂNEO, 2004, p. 101)

Em relação ao âmbito escolar, apesar das definições demonstrarem que significam a mesma coisa, o termo administrador passou a ser visto como essencialmente “empresarial” e distanciado dos princípios de democracia que se almejava adotar enquanto modelo de gestão para as escolas públicas. Na mesma perspectiva, o termo “direção”, que segundo Libâneo (2004) é um princípio e atributo da gestão, seria substituído por “gestor escolar”, atribuído ao diretor e/ou administrador, como se uma simples troca de termos, gerasse uma postura diferente daquela autoritária e centralizadora, muitas vezes atribuída aos que ocupam cargos de direção e que não teriam lugar na nova visão de administração que se queria implementar.

Nesse contexto, surgiam algumas questões a serem analisadas, como o fato de uma mudança de nomenclatura podia interferir na postura de um sujeito, a ponto de mudar a atitude? Pois, em muitos discursos o gestor da escola significou aquele que adotou uma postura coletiva, visou a participação de todos e com vários outros gestores internos, representantes de vários segmentos que compunham a escola. O que se percebeu foi uma valorização dos termos, ou seja, uma preocupação na mudança de como devia ser chamado sobrepondo a postura a ser adotada.

Paro (2001, p. 94) alerta sobre o sentido de administração e gestão:

Em nosso dia-a-dia, administração (ou gestão, que será aqui tomada como sinônimo) costuma ser associada com chefia ou controle das ações de outros. Isso decorre do fato de que, diuturnamente, convivemos com o arbítrio e a dominação e quase não nos damos conta disso. É compreensível, portanto, que gerir e administrar, seja confundido com mandar e chefiar.

No entanto, havia uma outra dimensão ao analisar o termo gestão se acompanhado da palavra democrática, relacionada a uma concepção que Libâneo (2004) denomina de democrático-participativa. As escolas adotaram a nova

nomenclatura, como se o assim fazendo garantissem a adoção da prática correspondente. Mas, o que vem a ser gestão democrática? Souza (2009, p.125) define como:

[...]um processo político no qual as pessoas atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução para aqueles problemas. Esse processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar...

Nesta visão, a gestão democrática está como aliada na escola pública, em prol de uma postura descentralizada, em que as pessoas que atuam na escola se sintam partícipe nesse processo. Para se chegar a esse entendimento do que é gestão democrática, houve inúmeros debates e todo um percurso até sua legalização. Mais longa e árdua tem sido, entretanto, a sua implementação no contexto das escolas públicas brasileiras.

1.1- Gestão democrática: caminhos para a legalização da gestão democrática na escola pública.

De 1964 à 1980, vivenciamos um regime de governo militar, imposto através de golpe de estado, que, ao cercear as liberdades democráticas, permitiu que atos arbitrários impedissem o desenvolvimento, entre outras coisas, dos movimentos populares. Somente com a restauração da normalidade cívica, com a Constituição de 1988, o Brasil voltaria a respirar ares de democracia, fundamental para que o modelo de gestão que se propunha chegasse ao contexto das escolas.

Tavares (2003, p.11) afirma que a década de 1980 “pode ser considerada a década de lutas pela redemocratização em todo mundo. Nunca se lutou tanto por mais liberdade, mais democracia e mais participação”. No Brasil, Cunha (2005, p.20) explicita três fatos importantes para a construção da democracia: “eleição de Tancredo Neves para presidente da república (1985); instalação da Assembléia Nacional Constituinte (1987); e as eleições presidenciais de novembro de 1989”.

Ainda no mesmo período, outro fato que merece destaque é o movimento das “Diretas já”, campanha interpartidária em prol de uma emenda constitucional que estabelecesse a eleição direta para presidente da república, e que tinha como bandeira o rompimento do antigo regime e a promessa de uma nova república. A conclamação do

povo, que foi às ruas na esperança de garantir o direito ao voto para presidente da república, foi canalizada no sentido de outros interesses: “Uma campanha frustrada, que logo foi direcionada ao apoio de uma candidatura de oposição ao governo militar, que disputasse os votos do colégio eleitoral com o candidato civil da continuidade do regime”. (CUNHA, 2005, p. 25)

Nascia uma aliança democrática que, entre outros compromissos, prometeu a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, fato relevante para um país que saía de um longo período de centralização política.

Apesar de toda a pressão dos movimentos sociais pela democratização, não foram eles que provocaram a democratização do país. De fato, ela ocorreu devido a cobrança dos órgãos internacionais que exigiam a abertura política e econômica, não se admitindo, em pleno século XX, um país sob o comando de uma ditadura militar. Assim, foi a premência da inserção do Brasil no processo de globalização que pressionou para que fossemos reconhecidos como um país democrático.

O sistema do capital mundial se constitui no pano de fundo do processo econômico, social e político que se desenvolve em nosso país. O sistema do capital mundial não determina todos os acontecimentos de nossa realidade, mas seguramente ele é um elemento condicionante do conjunto de acontecimentos que definem o nosso processo histórico. (SOUZA, 1998, p. 19):

Desta maneira a Constituição de 1988 tornou-se relevante para o País, quando, na década de 1980, a abertura política permitiu que a sociedade civil voltasse a se reorganizar, dando origem a inúmeros movimentos que passaram a lutar em prol da recondução do país à normalidade democrática. Apesar que, segundo Mendonça (2001, p.84) “a educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e cevada para servir à elite, chegou ao fim do século XX empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática”.

Apesar da importância de alguns órgãos que defendiam as classes populares, o domínio de uma elite dominante era bem maior, utilizava-se de manobras políticas para garantir a permanência do poder e evitar a explosão da massa, para Fernandes (2007, p.112):

Os fatos comprovam que a “conciliação pelo alto” só tem sido eficaz, na história brasileira, por articular interesses ou valores divergentes de setores da mesma classe possuidores em torno de interesses e valores

elementares (como ocorreu com a defesa da propriedade privada e da ordem em 1964). Em suma, a “conciliação pelo alto” surge como um recurso eficaz apenas quando se trata de consolidar a dominação de classe ou ultrapassar riscos reais ou supostos de “sedições ou explosões” populares.

Dentre as inúmeras condições para investimento no país, uma delas era a implantação da democracia, nessa ótica vista como um instrumento de passividade para garantir as mudanças necessárias, sem a interferência de uma grande classe desfavorecida e sem garantia dos seus direitos básicos. Segundo Freire (2002, p. 165), “numa perspectiva histórica ampla é possível perceber que o aperfeiçoamento da “questão social” foi utilizado pelas elites dirigentes como um elemento de fundamental importância para fazer a modernização capitalista seguir seu caminho “passivo”.

Faz-se necessário refletir o porquê da maioria de uma classe social não adotar posturas que não foram reivindicadas e sim impostas, criaram-se as leis para ser cumpridas, uma determinação vinda de cima para baixo, como por exemplo: o estado institui a todos a ser democráticos, mas com uma postura autoritária. Uma contradição que sempre acompanhou as aprovações das leis do país, em que Freire (2002, p.165) lembra “que o exercício autoritário do poder político não foi exceção e sim uma regra na história do Estado brasileiro.”

Para Bobbio (2000, p.73) não deve haver determinações de cima para baixo, pois como o que caracteriza: “[...]a democracia dos modernos é o estado no qual a luta contra o abuso do poder é travada paralelamente em duas frentes – contra o poder que parte do alto em nome do poder que vem de baixo, e contra o poder concentrado em nome do poder distribuído”. Nesse sentido, a democracia não pode ter um poder central e no domínio de poucos, deverá ter o envolvimento de todos, como uma conquista a ser alcançada.

Acompanhando o processo de transição democrática no País, houve as discussões nacionais sobre as reformas educacionais voltadas para a democratização do ensino, das estruturas centrais da educação, da reestruturação da gestão das unidades escolares, ganhou espaço a discussão em torno da temática da necessidade de uma escola mais participativa e aberta a comunidade. Como reforça Gadotti (1997, p. 27) “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania”.

Os discursos articulados nas Conferências Brasileiras de Educação⁴(CBEs) indicam que a geração do “novo” consistiria em opor ao conservadorismo dominante um forte compromisso com a transformação social. Para isso, propugnava-se uma gestão dos negócios/serviços/coisas públicas que opusesse ao autoritarismo, ao centralismo, à concentração do poder e à heteronomia preponderantes um processo de transformação do exercício do poder. (FREITAS, 2007, p. 503)

A pressão de alguns segmentos e entidades da sociedade atentas as leis que deveriam ser aprovadas pela nova constituição exigia que ela fosse de fato um passo para redemocratização do país. Apesar de muitos entraves e jogo de interesses por parte dos constituintes, foi na Constituição de 1988 que se evidenciou pela primeira vez a legalização da gestão democrática do ensino público, no título VIII – de ordem social, capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I da Educação. Art.206. o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI: Gestão Democrática do ensino público na forma da lei (Constituição de 1988). Respalhada na lei, a administração nas escolas públicas é vista num outro viés, no princípio da gestão democrática do ensino público, como evidencia Tavares(2003, p.47):

[...] a gestão democrática envolve desde o acesso a permanência na escola da maioria da população, ou seja, extrapola o nível apenas administrativo – pleito defendido na subcomissão de Educação, cultura e esportes e na comissão de sistematização, até a restrição de se caracterizar apenas em “função participativa dos mestres, dos pais e da comunidade”, prevista na Emenda do Centrão. De certa forma, ninguém, naquele momento, teve a ousadia de negar a gestão democrática do ensino, enquanto princípio, talvez porque o próprio processo de elaboração de uma nova Constituição consistia num resgate da democracia no país.

Nesse contexto, as leis para implantação da gestão democrática nas escolas públicas não foi exigida pela camada mais desfavorecida da sociedade, ou seja, não foi uma conquista das massas, mas sim uma forma de fazer parte do cenário mundial e abrir caminhos para os investimentos internacionais. Como expõe Sousa (2002, p. 89):

Argumenta-se, igualmente, quanto a necessidade de se lograr cada vez mais a participação e o envolvimento das famílias nas atividades escolares, seja na gestão escolar, seja no processo de eleição de pais para a direção escolar. Isso porque, na ótica dos teóricos do BIRD⁵, a

⁴ Conferências realizadas no período 1980 – 1991.

⁵ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

participação das famílias pode ter resultados positivos na eficiência e na qualidade da instituição escolar. Para tanto faz-se necessária a definição de uma política de financiamento e fiscalização clara para minimizar os riscos de distorções já apontados e tornar a gestão mais “transparente”.

Com a inserção do princípio de gestão democrática na Constituição, os dirigentes de escolas estaduais e municipais teriam que aderir à nova perspectiva de uma condução diferente das escolas públicas: uma das medidas inovadoras seria o fim da indicação para o cargo de diretor escolar, que passaria a ser preenchido através do voto da comunidade escolar. Também, o termo “gestão”, ganharia uma outra concepção, passando a serem vistos como gestores todos aqueles da comunidade escolar eleitos por seus segmentos. Outras ações seriam a constituição de conselhos deliberativos para discutir e resolver problemas oriundos do contexto escolar.

A aprovação da Constituição Federal de 1988 deu ensejo para que os estados brasileiros fossem construindo suas constituições e os municípios as leis orgânicas, todas preservando os princípios garantidos constitucionalmente, entre eles, o da gestão democrática, como também o da criação de conselhos municipais e estaduais para acompanhamento e reivindicações para aplicabilidade das leis.

Promulgada a Constituição de 1988, os diversos segmentos e entidades⁶ relacionados a educação iniciaram os debates sobre a necessidade de uma nova lei de diretrizes e bases da educação, aprovada em 1996.

No contexto das reformas constitucionais é que podemos compreender as discussões para a reelaboração da LDBEN, sempre tendo como marco os princípios já inseridos na Constituição de 1988.

O princípio da gestão democrática do ensino público é inédito na história da educação brasileira. Não tendo aparecido em nenhuma outra Constituição, ele se constitui, hoje, na legitimação de um movimento real já existente na sociedade brasileira, na qual várias práticas coletivas de administração já estão sendo vivenciadas em todos os níveis. (TAVARES, 2003, p.47).

Apesar da nova LDBEN - Lei Nº 9394/96 não ter sido aprovada na íntegra, de acordo com o documento resultado das discussões das entidades educacionais⁷, mas

⁶ Todas as entidades que debateram sobre a gestão democrática para a construção da LDBEN 9394/96 estão no livro de TAVARES, M.G.M.. Educação Brasileira e negociação política. P. 62-89, 2003.

modificada para sua aprovação, ela legaliza elementos importantes para consolidar a gestão democrática na escola pública, através dos artigos 14 e 15, os quais expõem:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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

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

Aspectos mais específicos em relação à gestão democrática referem-se à participação da comunidade escolar na escola pública, através da elaboração do PP da escola e a de todos os segmentos da comunidade escolar no conselho escolar ou equivalentes, bem como a garantia dos sistemas de ensino de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Pela primeira vez na história, o Brasil tinha uma lei nacional que legitimava a participação de toda a comunidade escolar nas decisões que envolvem a escola pública, bem como a garantia de uma autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Os artigos da LDBEN referentes à gestão das escolas deram suporte a elaboração de outras leis específicas. No entanto, como muitas leis em nosso País, não foram especificados prazos para a sua real implantação, ficando a cargo de cada estado ou município implantar ou não.

1.2- Gestão democrática: princípios, fundamentos e os espaços de participação

Em termos estaduais a gestão começa a tomar forma nos preceitos legais, tais como a Constituição do Estado de Alagoas, de 1989:

Art. 200 - A organização dos sistemas estadual e municipal de ensino, na conformidade do que dispuser a lei, assegurará:

I - estabelecimento, mediante lei estadual, da esfera de competência dos Conselhos Municipais de Educação;

⁷ Mais detalhes ver CURY, Carlos R. Jamil. A nova lei de diretrizes e bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. J. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

II - participação da comunidade escolar no planejamento das atividades administrativas e pedagógicas, acompanhadas por assistentes sociais, psicólogos e profissionais de ensino;

Com relação ao município de Maceió, com a Lei Orgânica do Município, de 03 de abril de 1990, atualizada em março de 2003:

Art. 142 - A lei garantirá a gestão democrática do ensino municipal, e que se concretizará:

I - através de criação do Conselho Escolar em cada unidade de ensino da rede municipal, ao qual compete o planejamento, a supervisão e a avaliação das atividades escolares;

II - mediante a realização de eleição de Diretores e Diretores Adjuntos das unidades escolares do Município, realizadas sob regulamento instituído por comissão composta de forma partidária entre o Poder Executivo e as entidades representativas de alunos, pais e trabalhadores em educação.

§ 1º - Poderão concorrer às eleições de que trata este artigo os administradores e supervisores escolares, os orientadores educacionais e os professores, desde que se achem no efetivo exercício de suas funções, estejam lotados há mais de um ano na unidade de ensino e possuam habilitação segundo o maior grau de ensino praticado na unidade escolar e nunca inferior ao segundo grau.

§ 2º - O Conselho Escolar deverá avaliar, junto á comunidade, o desempenho do Diretor da Unidade, podendo, no caso de resultado insatisfatório, propor sua substituição, convocando eleição para a escolha de seu sucessor.

Ao analisarmos a LDBEN, a Constituição Estadual, a Lei Orgânica do Município (LOM) e o PNE observamos que todos estes documentos contém de forma explícita os princípios da gestão democrática a serem aplicados às escolas públicas, através da criação de vários espaços de participação da comunidade escolar, garantindo-se, sob o ponto de vista legal oportunidades de propiciar aos sujeitos o exercício da cidadania. Algo também relacionado no documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE) – 2010, no eixo II, que expõe sobre a Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação.⁸

As leis que regem os princípios de gestão democrática têm como tônica a democracia representativa, com a possibilidade de eleição de representantes da comunidade escolar que visem aos interesses do seu segmento. Apesar da consolidação da gestão democrática nas escolas públicas ser um processo lento e com muitas

⁸ Maiores detalhes ver o documento referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010.

barreiras para sua aplicabilidade, não há como negar que tem respaldo legal, configurando-se como uma política pública aprovada e garantida por lei.

Entre os diversos elementos que a fundamentam teórica e legalmente e de certa forma viabilizam sua implementação temos: a Autonomia pedagógica, em que se insere a elaboração do Projeto Pedagógico; Autonomia administrativa e financeira, com a eleição direta para diretor e conselho escolar. Para finalizar, ainda temos os princípios e fundamentos da gestão participativa com o enfoque na associação de pais e mestres e no grêmio estudantil. Todos esses aspectos visam, segundo Araújo (2007, p. 35):

[...] uma ampla reflexão quanto a importância da participação popular em mecanismos de gestão colegiado dos partidos políticos sociais como a melhor forma de resgatar/implantar uma educação de qualidade. A questão posta agora consiste em estabelecer quem toma as decisões e como toma, ou seja, quem são os sujeitos e quais os mecanismos de formulação e gestão dessas políticas.

Apesar das determinações acima, como seria a prática de tais princípios? O que na verdade se traduziria como autonomia pedagógica, administrativa e financeira? Como caracterizá-las? Com se configuram no cotidiano do espaço escolar?

Sob o ponto de vista pedagógico a escola conquistou a autonomia para construir o seu PP definindo plano de metas, fins e objetivos, e uma proposta pedagógica referenciada às diretrizes curriculares que estruturam o sistema de ensino a que esta vinculada.

O exercício da autonomia pedagógica requer por parte da escola o conhecimento de sua realidade em termos de recursos humanos e materiais, além dos anseios da comunidade em que se insere, de forma a poder atender às suas expectativas. Por isso, ser imprescindível haver um planejamento coletivo, em que todos se empenhem na construção do PP, ou seja, que este seja o resultado de um planejamento participativo dos que compõem a escola.

A forma como é construído o PP da escola demonstra a visão de gestão da instituição. Quando há participação de toda comunidade escolar, os sujeitos se vêem como atuantes no processo, o que viabiliza um espaço de ação democrática, como reforça Gadotti (2002, p.35):

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus

fiscalizadores ou, mesmo ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Segundo Resende (2007, p.92) em relação a participação de todos os segmentos na construção do PP:

Um projeto político-pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas.

Para a consolidação da autonomia administrativa dois mecanismos de gestão democrática estavam presentes no cotidiano escolar: a eleição direta para diretores, respaldada pelo voto direto da comunidade escolar, e a eleição do conselho escolar respaldada pelos pares, ambos com o objetivo precípua da melhoria da qualidade educativa.

É certo que eleger um diretor ou um conselho não garantiu autonomia administrativa, mas foi, certamente, um passo fundamental para seu alcance. Segundo Neves (2007, p. 102) “a forma de gestão, os controles normativo-burocráticos, a racionalidade interna, administração pessoal, administração pessoal e o controle de natureza social são dimensões que podem ser medidas”⁹. Ainda:

O eixo administrativo refere-se à organização da escola como um todo e nele destacam-se o estilo de gestão e a figura do diretor como agente promotor de um processo que envolve um outro padrão de relacionamento não só interno, mas também com a comunidade e com o sistema educacional no qual a escola está inserida. (NEVES, 2007, p.102)

Diretores e conselho escolar eleitos não garantiram espaços de vivência democrática, pois iria depender da forma de gerenciamento, de posturas adotadas, das formas de organização a garantia de espaços de participação dentro da escola. As eleições diretas nas escolas e a formação do conselho escolar foram as primeiras

⁹ Para saber com detalhes essas dimensões, ver Neves, CARMEM M. de C. In VEIGA, Ilma P. A.(org.) Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. Campinas, SP: Papyrus, 23ª edição, 2007.

medidas legais adotadas pelos estados e municípios, como princípios para implantar a gestão democrática das escolas públicas. Paro (2001, p. 64) situa o momento histórico das eleições nas escolas:

[...] a reivindicação da escolha de diretores escolares por meio do processo eletivo em âmbito nacional, é fenômeno que se inicia nos começos da década de 1980, no contexto da redemocratização política do país – em vários estados, iniciam-se processos de eleição diretores escolares na primeira metade dessa década, com a ascensão dos primeiros governadores estaduais eleitos após a ditadura em 1964.

Mesmo com a aprovação das leis no que regem a gestão democrática, muitos diretores ainda eram indicados por governantes e prefeitos nas escolas públicas. Nesse contexto ainda era muito forte a figura do administrador escolar, o único responsável pela escola e, como ocorria em inúmeros casos eram pessoas que não tinham nenhuma formação ou interesse relacionados à educação. Eram elementos de confiança para atender aos interesses dos administradores maiores¹⁰ que assumiam os cargos.

O fato de ocupar a direção da escola pessoas indicadas, muitos problemas foram acobertados, sem expor as verdadeiras situações que ocorriam no âmbito escolar, este considerado como patrimônio próprio de quem a dirige, numa postura individualizada e centralizadora. Não havia por parte dos diretores das escolas grandes reivindicações, pois o medo de se expor e conseqüentemente perder o cargo, impedia uma postura mais crítica e reivindicativa.

Mesmo assim, não se garantiu, com eleição direta, diretores conscientes, críticos e dispostos a defender as causas das escolas públicas. Com o princípio da gestão democrática em que os diretores foram eleitos pela comunidade escolar, subentendeu-se que eram legitimados pelos segmentos que compunham a escola. A partir do momento em que houve uma eleição democrática, aquele que foi eleito tinha o compromisso em defender aos interesses coletivos dos que o elegeram, na verdade um representante legal de todos que faziam parte da escola (alunos, professores, pais e funcionários). Pois como diz Araújo (2007, p.43):

A gestão democrática consolidada com o mecanismo da eleição direta para diretor da unidade de ensino – que representa o ápice desse processo –, transfere para a comunidade escolar a prerrogativa da escolha, entre os candidatos postulantes, aquele que – atendidas as

¹⁰ Refere-se a prefeitos, vereadores, deputados federais e estaduais e governadores.

condições técnicas preliminares estabelecidas no Regulamento único da Gestão na esfera da educação pública -, demonstra durante o processo eleitoral, uma maior capacidade e sensibilidade política, expressa na sua habilidade de articulação, de convencimento e de arregimentação de aliados e partidários de seu programa de gestão à frente da escola.

Escolher os diretores foi um grande marco para as escolas públicas, um pequeno passo para a democracia. No entanto, só isso não garantiu uma gestão democrática, Paro (2001, p. 67) expõe:

[...]as pessoas que pensavam que, com as eleições, o diretor mudaria seu comportamento de forma radical e imediata, frustraram-se ao perceber que muito das características do chefe monocrático que detém a autoridade máxima na escola persistiu mesmo com a eleição.

Ao serem eleitos, os diretores precisavam ter a consciência que assumiam uma função com tempo determinado, foram eleitos para atender aos interesses da comunidade escolar, pois em muitas situações havia dificuldades em sair do cargo, conseguia através de decretos assumirem por vários anos. Perpetuava-se no poder como se a escola fosse um patrimônio particular e impedindo outros professores de exercerem tal função dentro da escola.

Muitas manobras políticas foram adotadas para permanecer no poder, desde favores a permissividade, muitos que votavam tinham interesses próprios, como por exemplo: abonar faltas, defesa de interesses e outros atos que demonstravam um certo corporativismo, algo que ainda estava muito evidenciado nas relações dentro da escola.

É pertinente afirmar que a eleição para diretores foi um dos mecanismos da gestão democrática, mas ele sozinho não garantiu esse tipo de gestão, mas integrado com outros que permeavam esse processo. Ao eleger o diretor, todos os segmentos que compunha a unidade escolar deviam ter o interesse de caminhar em prol de melhorias para a escola. Baseava-se no princípio da democracia representativa, o qual elegia seu representante e esperava que o mesmo intensificasse seus esforços em prol dos interesses coletivos.

Outra ação democrática foi a eleição de um conselho escolar, um órgão representativo e deliberativo, composto por todo o segmento (alunos, pais, funcionários, professores e direção) que compõe a escola. Buscava discutir as diversas situações que a envolvem, bem como conhecer todas as questões administrativas e pedagógicas, para tomada de decisões e deliberações.

A criação dos conselhos escolares se deu concomitante ao histórico da gestão democrática, como um mecanismo de autonomia administrativa para a composição de um espaço de participação de todos os segmentos representados da comunidade escolar. Ciseski e Romão (2002, p.65) conceituam como “um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola – pode ser este espaço de construção do projeto voltado aos interesses da comunidade que dela se serve”.

Além da representatividade, em que cada segmento defenderá os interesses de quem está representando, é um espaço de vivência democrática, não há como se ensinar ser democrático através de teorias, mas com práticas em que se sinta a utilização da democracia. Apesar do Brasil ser um país que vivenciou séculos de ditadura e poucos atos democráticos, a legalização dos conselhos escolares suscitou possibilidades de uma ação democrática, como expõe Werle (2003, p. 24)

Só se pode aprender democracia por meio de um fazer e da vivência de processos e espaços participativos avaliados, constantemente, em sua qualidade democrática; aprendizagem conceitual e teórica da democracia tem, na verdade, menos relevância nesse processo.

No entanto, é ingênuo afirmar que com o surgimento do conselho escolar se deu uma verdadeira democracia nas escolas, não se pode negar que foi um passo importante, mas o conselho por si só não garante o exercício democrático, depende da forma como é conduzido e das pessoas inseridas nesse processo. O conselho é formado por pessoas que fazem parte da escola, com poucas experiências democráticas e de coletividade, acarretando segundo Paro (2001, p. 80) “em um grande problema, o fato de que o conselho da escola tem sido tomado em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola...”

Garantir o exercício coletivo é algo muito complexo, mas precisa ser procurado para que melhore as condições da escola pública, assim, faz-se necessário conhecer as dificuldades para tentar superá-las. Ciseski e Romão (2002, p. 73 e 74) levantam três dificuldades que ocorrem na viabilização democrática dos conselhos escolares:

- 1) os representantes escolhidos são os que tem opiniões mais definidas e mais facilidade de expressão e que, com ou sem conselho, fariam sua voz ser ouvida. Os que tem mais dificuldades nesse nível, são os que continuam sem voz; 2) dificilmente os representantes ouvem os representados para emitirem opiniões nos conselhos, seja por força de

sua falta de disponibilidade de tempo, seja pelas dificuldades inerentes a representação de uma grande quantidade de pessoas, seja pela inibição que os representantes – de opiniões definidas e explicitadas com competência – impõe aos representados – de opiniões hesitantes ou mal expressos; 3) o caráter consultivo da maioria dos conselhos pode ser um mero alibi legitimados de decisões autoritárias e um inibidor de participação.

O conselho escolar deve ter na prática uma postura que demonstre aos seus participantes o exercício coletivo. O convívio entre os representantes dos segmentos da comunidade escolar precisam exercer essa função representativa de forma coletiva. Planejar ações que visem melhoria de um todo, não apenas com particularidades que beneficiam uma minoria.

Assim, o verdadeiro sentido do conselho escolar precisa ser almejado por todos que fazem a escola, como um espaço de luta pela democracia, com atuação dos diversos segmentos da comunidade escolar, exercendo seu papel de cidadão numa instância pública. Atuando dessa forma o conselho é um mecanismo de gestão participativa dentro da escola.

Outros mecanismos de participação são as reuniões, momentos em que os diversos segmentos se reúnem para debater as questões próprias da escola. Ocorrem geralmente com os professores, técnicos administrativos e de pais e mestres. Os primeiros para planejamento ou discussões sobre os projetos desenvolvidos. Em relação aos técnicos administrativos para divisão de tarefas e organização e com os últimos para informar sobre o funcionamento da escola e as questões relacionadas a aprendizagem dos seus filhos. Muitas escolas adotaram o Plantão Pedagógico, para que os pais conversem com os professores sobre seus filhos. Apesar de serem considerados momentos em que havia a participação de todos que fazem escola, não foi algo inovador. A história das escolas públicas registravam que tais ações já eram comuns, mesmo antes das leis que regularizaram a gestão democrática.

Em relação às reuniões de pais, o que se verifica é a divulgação do rendimento do aluno, suas notas e dificuldades de aprendizagem, geralmente, recai sobre os problemas dos alunos. O que deveria ser diferente, pois na visão de Paro (1995, P. 198):

Não há dúvida de que uma reunião entre professores e pais poderia constituir um mecanismo relevante de participação da população na escola, na medida em que ela fosse organizada e realizada com objetivos e procedimentos definidos de modo a possibilitar ao pai, mãe

ou responsável, tomar conhecimento da vida do aluno na escola, solicitar providências, colaborar com o trabalho escolar, enfim, inteirar-se do processo e opinar sobre o seu desenvolvimento.

No entanto, faz-se necessário abordar de uma forma mais aprofundada o que é participação; princípios de participação e os tipos de participação que envolve a gestão participativa democrática; como também as barreiras encontradas para que ela aconteça de fato na escola pública, as quais envolvem toda uma complexidade do entendimento do que é na verdade participar.

Participação é algo que ocorre em todos os meios sociais, na família, templos religiosos, clubes, escola e outros. Mas existem diferentes formas de participação, ao freqüentar um lugar, estar de corpo presente não significa que você esteja participando, e sim presente no local. A participação exige algo mais, como emitir opiniões, envolver-se com o processo, interferir, ouvir e aceitar as idéias do outro, ou ouvir e não aceitar e dá a sua idéia. Demo (1996, p.18) conceitua participação como:

[...] uma conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada.

A participação se dá por uma conquista e pela vivência, ocupando os espaços e experimentando situações de participação, ninguém nasce sabendo participar, mas vivenciando situações em que esta ação se faça presente. Ainda se reportando a Demo (1996, p. 18) “a participação não pode ser entendida como dádiva, como concessão, como algo já preexistente”.

Essa atitude de participar precisa ser conquistada, não se pode participar só quando permitem, é preciso lutar por espaços de participação que garanta os direitos do cidadão, este só se sentirá cidadão se for participativo. Portanto, não há democracia sem participação, através dela há a exigência de se conquistar campos mais amplos de tomada de decisões. A busca é constante, não apenas em movimentos esporádicos, quando ocorrem eleições e todos são convocados a participar desse momento. Apesar da importância das eleições, há de haver uma participação mais efetiva, em que o indivíduo tenha consciência de que é responsável por exigir seus direitos, tenha as condições básicas para ser cidadão, pois segundo Demo (1996, p. 71) “não há democracia sem seu ator principal que é o cidadão...” e acrescenta ainda, “cidadão é o homem participante”.

Nesse sentido a participação é algo mais amplo e reivindicatório, como Demo (1996, p. 71) expõe:

Participação é exercício democrático, através dela aprendemos a eleger, a deseleger, a estabelecer rodízio no poder, a exigir prestação de contas, desburocratizar, a forçar os mandante a servirem à comunidade, e assim por diante. Sobretudo, aprendemos que é tarefa de extrema criatividade formar autênticos representantes da comunidade e mantê-los como tais.

A participação com essa amplitude precisa ser experimentada nos ambientes sociais, principalmente na escola pública, local em que as classes mais desfavorecidas tem acesso e necessita desse exercício democrático como exemplo. Para tanto, os diretores, técnicos administrativos e professores precisam adotar uma postura participativa e ensinar seus educandos e familiares a reivindicarem por seus direitos, como também conscientizá-los da necessidade de lutar por uma escola de qualidade, com todas as condições para uma melhor aprendizagem. A partir do momento em que a sociedade perceber que a escola não é um favor do estado, mas um direito, já pago através de impostos, e que não deve ser oferecida de qualquer jeito e sim com as condições básicas para o seu pleno funcionamento, o exercício democrático será efetivado.

Faz-se necessário o envolvimento da comunidade escolar nas questões e problemáticas que envolvem a escola, com discussões e comprometimento de todos, como enfatiza Luck (2006, p. 30)

[...]A participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos espaços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individuais; pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos.

A escola deve ser por si só espaço de participação, ações que promovam espaço para a comunidade escolar, ensine como deve ocorrer essa participação, algo que não é fácil, acarretado pela história de uma cultura autoritária a qual ainda se vivencia.

Luck (2006) relaciona cinco formas de participação, quatro delas será exposta, a primeira citada por considerar a participação como presença, não se caracteriza como

forma de participação, segundo a própria autora, é uma participação falsa, pois como já foi evidenciado no início desse tópico, o fato de estar presente em algum lugar não é o bastante para que a pessoa seja caracterizada participante. A segunda, Luck (2006, p.40) expõe a participação como:

Expressão verbal e discussão de idéias... a oportunidade que é dada as pessoas de expressarem suas opiniões... – enfim, o uso da liberdade de expressão - , é considerada como um espaço democrático de participação e, portanto, a grande evidencia de participação. A participação com essas características é portanto, muitas vezes limitada... não passa de simples verbalização de opiniões... as discussões se encerram nelas mesmos quando não há o esforço de sistematização dos diferentes aspectos tratados, das conclusões principais alcançadas e das decisões tomadas.

A freqüência dessa forma de participação na escola é bastante significativa, ocorrem diversas situações em que os projetos e ações já estão planejados anteriormente e que são levadas nesse momento apenas para a discussão de alguns detalhes e cumprimento, algo que dificulta o avanço para o enfrentamento de desafios e superação de limitações, como também impede o compartilhamento do poder. A terceira forma de participação, a da representação, é também muito utilizada na sociedade e na instituição escolar, Luck (2006, p. 42) a caracteriza:

...como uma forma significativa de participação: nossas idéias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim... tipicamente praticado nas sociedades e organizações democráticas. Ela pode, no entanto, ser expressa como um arremedo de participação e como uma falsa democracia... participar não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento no seu trabalho.

Eleger alguém para exercer a função de representante não significa delegar plenos poderes para tomar qualquer atitude sem que seja necessário ouvir os interesses coletivos. Bobbio (2000, p.59) caracteriza: “[...]uma democracia representativa é, com respeito ao “quem”, que o representa seja um fiduciário e não um delegado; e é, com respeito ao “que coisa”, que o fiduciário represente os interesses gerais e não os interesses particulares”. Com essa relação de poder, muitos adotam uma postura centralizadora, convencido de que ao ter sido eleito pela comunidade recebe o atestado

de soberano nesse processo e com isso desestrutura todo o caminho de um processo democrático. Como expõe Souza(2009, p.125) em relação à escola:

A instituição de conselhos de escola, eleições para dirigentes escolares ou outros mecanismos tidos como gestão democrática que atuam a partir da regra da maioria, por si, portanto, não representam a essência da democracia. Se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas.

Observa-se que essa forma de participação é evidenciada nas escolas com as eleições diretas para diretores, eleições de representantes do conselho escolar, eleições do grêmio estudantil e da associação de pais e mestres. Os dois primeiros já foram expostos nos tópicos anteriores. Os dois últimos em que os representantes, no caso do grêmio, os alunos, e da associação, os pais e professores, serão tratados nesse momento.

No final da década de 70, século XX, vários movimentos lutavam por um país mais democrático, várias entidades exigiam mais oportunidade de participação na sociedade, o que acarretou no início da década de 80, ações práticas que encadearam a legitimação de leis com princípios democráticos. Nesse sentido, foi aprovada a lei federal 7.398/85¹¹, em seu art. 1º que cria o grêmio estudantil dentro da escola e seu regimento, que o define como o órgão representativo do corpo discente de cada unidade escolar e tem por finalidade favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, da prática democrática, da criatividade e da iniciativa. Em relação ao grêmio, Grácio e Aguiar (2002, p.74) expõem que:

Os alunos, reconhecem como pertinentes ao grêmio: o debate, a participação nas decisões, a escolha da representatividade, a comunicação entre os membros da comunidade escolar, o exercício do trabalho coletivo, valorização da cultura e a autonomia do grupo. O movimento para a organização do grêmio inicia-se com a aglutinação de alunos com interesses em comum, prossegue com a formação de chapas e a mobilização de outros alunos em torno de projetos que pretendam implementar após as eleições.

Outro mecanismo de participação representativa é a Associação de Pais e Mestres (APMs), uma entidade jurídica de direito privado, com lei e estatuto que a regulariza, foi criada com o intuito de colaborar para o aperfeiçoamento do processo

¹¹ Brasil. Lei Federal 7.498/85.

educacional, para a assistência ao escolar e para a integração escola-comunidade. Atualmente, em muitos estados ela foi absorvida pelos conselhos escolares.

No entanto, a representação não garante uma efetiva vivência democrática, por exemplo: ao eleger o diretor da escola não significa que já está implantada a democracia participativa, pois é de extrema importância acompanhar o trabalho dos representantes e cobrar os resultados prometidos em campanha. O não envolvimento e a falta de interação com os representantes eleitos contribuem para a simples substituição no poder, ou legitimação de sua permanência, sem entrar no mérito da forma de atuação democrática. Assim, a participação representativa é válida quando ocorre o acompanhamento sistemático dos representados por seus representantes, não é simplesmente elegê-los e delegar total responsabilidade da realização das propostas definidas. Jacobi (2000, p.39) propõe que se deva identificar a participação do cidadão como uma forma diferenciada da democracia representativa e expõe:

O que está efetivamente em pauta é o alcance da democratização do aparelho estatal, notadamente quanto a sua publicização. Dito em outros termos, trata-se de pensar sobre a participação da população e a sua relação com o fortalecimento de práticas políticas e de constituição de direitos que transcendem os processos eleitorais e seus frequentemente ambíguos e/ou contraditórios reflexos sobre cidadania.

Nas duas últimas formas de participação, Luck (2006, p.44 – 47) refere-se como:

A participação como tomada de decisão. ...participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto com uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção e avanços, no sentido da melhoria da contínua e transformações necessárias. **E a participação como engajamento** que representa o nível mais pleno de participação. ...implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação, visando promover os resultados propostos e desejados.

As duas formas de participação citadas correspondem a uma participação mais democrática. A efetiva participação só será possível com uma atuação conjunta que supere a alienação e passividade, de um lado, e o autoritarismo e centralização, do outro, intermediados por cobrança e controle. (LUCK, 2006).

Toda ação que busca a participação democrática está cercada de impedimentos dentre os quais se destacam: a centralização das ações por parte dos diretores, que desconsideram os outros sujeitos de participação, a passividade dos que atuam na escola

em relação a essa participação, a falta de coletividade dos representantes eleitos do conselho escolar para reivindicar as necessidades da escola e a falta de autonomia que a escola dispõe em relação aos poucos recursos disponibilizados.

Na história das escolas, quantos professores, diretores, funcionários, alunos e pais se desmotivaram em lutar por mais participação. No entanto, é imprescindível que a escola não desista de trilhar um processo democrático. Como diz Paro (1997, p.17) “é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.” E como reforça Gandin (1998, p. 95):

Não se pode mudar a realidade com a rapidez com que se concebe uma mudança. São ações continuadas e sucessivamente realizadas que vão construindo, no tempo, a mudança maior. Assim, uma prática escolar democrática e participativa se estabelece a partir de ações e de estratégias simples mas orgânicas, com direção bem clara.

É preciso identificar de fato uma participação democrática. Dar abertura ou permitir que a comunidade escolar opine sobre uma ou outra decisão não significa uma democracia, ela ocorre com a conquista de espaços e a luta para participar efetivamente da escola. Democracia não se concede, se realiza, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite a manifestação, não é democracia. Buscar esses espaços sem que seja permitido não é uma tarefa fácil, é necessário um conhecimento crítico da realidade para identificar as situações que ocorrem e conquistar esses espaços. Gandin (2002, p.57) expõe como nível mais elevado de participação a construção em conjunto, a qual acontece:

[...] quando o poder está com as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentadas na igualdade real entre as pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas idéias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado.

Gandin (2002) cita algo muito importante para a gestão participativa: o compartilhamento do poder, em que cada um se sinta responsável por algo, e nessa

descentralização do poder, alguns obstáculos são criados. Em relação a essa dificuldade de participação, Mendonça (2001, p.2) revela:

Ao abordar aspectos da gestão democrática do ensino público ligados à participação, foi possível constatar que, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre os membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo a guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais.

A gestão participativa implica numa mudança de paradigma, de estabelecer uma relação de diálogo e de coletividade, é demonstrar que todos são importantes no processo e a participação conquistará ganhos para superar os desafios existentes. Deve estar apoiada numa visão democrática, pois como diz Paro (1992, p. 265) “uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas, muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas”.

É necessário exercer uma participação democrática, a escola precisa sentir necessidade de tê-la presente no seu cotidiano, ninguém nasce com os conceitos delineados e com ações precisas sobre participação, aprende-se na vivência. É importante sempre experimentar uma prática que envolve ação- reflexão- ação, como também situações que promovam debates, discussões e avaliações de como está se dando esse processo. Pois como enfatiza Luck (2005, p.19):

Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

Há um equívoco muito grande quando se fala da participação dos pais ou responsáveis, referindo-se a situações em que os mesmos trabalham em serviços que competem ao Estado, por meio da escola, realizar. Paro (2002, p. 68) expõe o que seria viável nessa relação:

Entretanto, não se trata, nem de os pais prestarem uma ajuda unilateral à escola, nem de a escola repassar parte de seu trabalho para os pais. O que se pretende é uma extensão da função educativa (não doutrinária) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes. É claro que a realização desse trabalho deverá implicar a ida dos pais a escola e seu envolvimento em atividades com os quais não estão costumeiramente comprometidos. Mas, em contrapartida, além de terem melhores condições de influir nas tomadas de decisões a respeito de ações e objetivos da escola, eles estarão investindo na melhoria da qualidade da educação de seus filhos bem como na melhoria de sua própria qualidade de vida, na medida em que esses adultos estarão mais capazes, intelectualmente, de usufruir melhor de bens culturais a que tem direito e que antes não estavam ao seu alcance.

A escola e seus integrantes precisam buscar estratégias que desenvolva ações democráticas no sentido de melhorar a participação, possibilitar uma amplitude de mecanismos que envolva toda a comunidade escolar nesse processo. É imprescindível demonstrar posturas democráticas que sejam observadas e acompanhadas, não só teorias em documentos bem elaborados que não condizem com a realidade de cada instituição escolar. Faz-se necessário ainda, romper com o autoritarismo, a centralização e a burocracia que impregnam a escola, em que cada um age de forma individual, sem procurar galgar o interesse coletivo. Essa centralização é tão acentuada, que não há motivação para a participação do outro, evidenciando um desinteresse nas discussões coletivas. É imprescindível ações que visem essa participação, como reforça Mendes (2008, p.103):

[...] mesmo com a criação de alguns canais que possibilitem às pessoas decidir sobre algumas questões e desenvolver alguma noção de controle público sobre o governo, percebeu-se que essa adesão está condicionada a uma série de fatores de ordem social, econômica, política e cultural. Dessa forma, a proposição de uma política participativa precisa, ao mesmo tempo considerar esses fatores e desenvolver estratégias de motivação para a adesão a um processo decisório. Isto é, por serem processos cuja voluntariedade da participação constitui um princípio fundamental, o envolvimento das pessoas pressupõe o convencimento do significado que a intervenção de cada um pode ter na vida de todos.

Nesse sentido é de extrema importância que a escola tenha condições de formar um sujeito democrata. Há a necessidade de que ela conheça os fundamentos de uma democracia e tente assumir esse papel de escola democrática, pois não conseguirá êxito só com o discurso, a prática é essencial para a formação do aluno. A escola adotando essa postura poderá desenvolver uma melhor formação. De início proporcionando

informações e conhecimentos necessários ao seu aprimoramento intelectual, depois trabalhando questões de ética e valores humanos necessários a nossa sociedade. Como reforça Paro (2000, p.7)

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

Nesse processo de formação deve ocorrer a junção de alunos, pais e todos que atuam na escola, eles não podem ser considerados isolados, é preciso pensar numa educação que disponibilize práticas de habilidades e procedimentos democráticos, oferecendo momentos de participação constantes, pois quanto mais vivencia o participar, será cada vez melhor esses conhecimentos para sua atuação. Como diz Freitas (2007, p.514) “não qualquer participação, mas a participação que permite aos cidadãos influenciar/tomar parte do poder, ter parte na deliberação e tomada de decisões públicas”. Há a necessidade de promover espaços em que eles sejam levados a tomar decisões e tenha igualdade de poder nessas decisões, pois só assim será considerada uma verdadeira participação democrática. A experiência da participação garantirá ao indivíduo uma melhor preparação para participar de diversas ações que surgirão, oportunizando uma maior confiança em si mesmo.

Não é relevante falar de democracia se não há a participação, a primeira só se concretiza com a atuação da segunda, pois ambas se completam. Sem o perigo de ser repetitiva, mais uma vez é importante frisar, só haverá democracia se houver participação, como se concebe dizer que a escola é democrática se não há participação de todos os integrantes envolvidos. A participação refere-se, não no sentido de apenas estar presente, mas nas tomadas de decisões e no engajamento em assumir responsabilidades que almejem os objetivos comuns e os interesses coletivos.

II - GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MACEIÓ: FUNDAMENTOS LEGAIS

Não aceite o que é hábito como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta,
De confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
Da humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de ser mudar.
Bertold Brecht

Neste capítulo, foram analisados os documentos iniciais que legalizaram a gestão democrática no município de Maceió e aqueles criados e/ou modificados no período de 2005 a 2008, bem como os fatos decorrentes da adoção desta política que tiveram ensejo nos cenários de implantação, tentou-se identificar momentos de evolução, retrocessos e estagnação.

A pesquisa assumiu, então, o caráter de análise crítica sobre os espaços de exercício da participação dentro das escolas públicas na rede municipal de Maceió, por entender que só através da efetiva participação de seus sujeitos se viabiliza a gestão democrática na escola.

Não poderia deixar de abordar algumas questões em relação ao Estado de Alagoas. Caracterizá-lo em relação à sua formação social e econômica, destacou-se suas peculiaridades, certamente foi esclarecedor para o entendimento do sentido das relações que estiveram presentes no interior das instituições escolares, visto que eram compostas por sujeitos que transportavam para suas práticas todo o peso de uma herança política, social e cultural.

Apesar de sua constituição política tardia (1817), a Província de Alagoas já tinha formação social e atividade econômica desenvolvidas. Desde o final do século XVI, estavam dadas as condições adequadas para a tarefa colonizadora, fundada no latifúndio, na monocultura e no trabalho escravo, traços marcantes da economia e da sociedade alagoana.

O engenho com sua estrutura organizada e o domínio da economia, subjugava a terra e as pessoas. E era da casa grande, pela palavra do senhor de engenho, que emanavam as deliberações do dia-a-dia.

O engenho constituía um organismo completo e que, tanto quanto possível se bastava a si mesmo. Tinha capela onde rezavam as missas.

Tinha escola de primeiras letras, onde o padre-mestre desasnava meninos. A alimentação diária dos moradores, e aquela com que se recebiam os hóspedes, frequentemente agasalhados, procedia das plantações das criações, da caça, da pesca, proporcionados no próprio lugar. (HOLANDA, 1991, p.48)

Havia ao lado do poder dos senhores de engenho a organização familiar consolidada sob o autoritarismo que não admitia nenhuma interferência externa. Holanda (1991, p.51) compõe um retrato deste cenário:

[...] torna-se tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública. A nostalgia dessa organização compacta, única e intransferível, onde prevalecem necessariamente as preferências fundadas em laços afetivos, não podia deixar de marcar nossa sociedade, nossa vida pública, todas as nossas atividades. ...a família colonial fornecia a idéia mais normal do poder, da respeitabilidade, da obediência e da coesão entre os homens.

A vida no engenho, com o senhor e seu grupo familiar demonstravam o seu poder diante da sociedade e foi, antes de tudo, em torno dos interesses privados e de grupos locais que foram pensadas e resolvidas as principais questões.

[...] poder que perpassam e continuam ainda hoje a perpassar, simultaneamente, as relações sociais mais amplas na vida alagoana e aquelas que se estabelecem no interior de cada uma de suas instituições em particular. E, uma vez que esta História nos revela o predomínio e a permanência das elites oligárquicas alagoanas, foi inevitável que o seu ethos viesse a exigir minha especial atenção, até porque a História parece nos mostrar que, pelo menos em Alagoas, ele se constituiu sempre como modelo a ser admirado por todas as demais camadas e, em alguma medida, seguido em todas as instâncias da vida social. (VERÇOSA 2006, p.22):

Esse poder se estendeu por muito tempo e mesmo com o fim da escravidão, perpetuou-se a dominação desses senhores para com toda uma população, principalmente a classe mais desfavorecida economicamente. Através desse domínio, percebeu-se o interesse em aumentar seus bens e se manter no poder.

A emancipação política não alterou a estrutura vigente. Verificou-se ao longo de toda história alagoana a permanência de formas rudimentares de trabalhar a terra, a

lentidão em adotar formas mais modernas de cultivo e de relações de trabalho. Como enfatiza Lessa (2008, p.6):

(...) é decisivo lembrar que o atraso radical da modernização em Alagoas, que constituiu um processo histórico extremamente marcado pela lentidão, torna um grave erro a tendência de superestimar a identidade entre o conteúdo das etapas de desenvolvimento exógeno e as modificações da alagoanidade.

O Estado não se fortaleceu e permaneceu ausente aos anseios da população, oportunizando o aparecimento da figura do coronel¹², mandatário das decisões da vida social, política e econômica. Segundo Faoro (2000, p.621):

Ao lado do coronel legalmente sagrado prosperou o “o coronel tradicional”, também chefe político e também senhor dos meios capazes de sustentar o estilo de vida de sua posição. O conceito entrou na linguagem corrente por via do estilo social, inclusive na vida urbana, com predominância sobre sua função burocrática e política.

Essa figura que comandou o cenário político de uma época influenciou de forma dominante uma sociedade que sofreu com seus atos. Promoveu um autoritarismo que se perpetuou por muitos anos e, como um ser soberano, impediu o surgimento de formas democráticas de participação popular. A força que o coronel possuía controlava os bens públicos e demonstrou toda uma atenção em resolver os problemas sociais, e como diz Faoro (2000, p.622) “ele expande-se e floresce, além disso, na incapacidade financeira dos municípios dependentes, nos serviços essenciais[...]O coronel pleiteia e distribui, protege e mobiliza a segurança coletiva”.

Na República, o voto surgiu como um importante instrumento de legitimação do poder e por seu intermédio cresceu a dominação autoritária e soberana dos coronéis¹³, que proporcionou favores em troca de votos.

Tal relação de dominação foi vigente por muito tempo na sociedade alagoana, pode-se dizer que ainda se manteve. A economia ainda estava restrita a uma estrutura

¹² Explicações sobre o coronel ver VERÇOSA, E. de G. Cultura e educação nas Alagoas: histórias, histórias. 4ª ed. – Maceió: EDUFAL, 2006.

¹³ O termo coronel, do qual se originou o vocábulo coronelismo, que expressa uma relação social baseada numa política de favores e compromissos recíprocos, advém da guarda nacional que foi criada em 18 de setembro de 1831 e constituía-se no mais alto posto de comando daquela instituição militar, posto esse, preenchido por indicação do governo central como concessão e reconhecimento de prestígio político dos chefes e mandatários locais. (ARAÚJO, 2007, p. 96)

agrária em que predominou o latifúndio e a monocultura (Araújo, 2007). A população carente vendeu seu voto em troca de favores, muitas vezes temerosa de perder o pouco que foi conquistado, fez do eleitor presa fácil do político que se utilizou de verbas públicas e até de órgãos públicos para garantir sua votação. Nesse sentido, percebeu-se a apropriação do público para fins particulares, algo que Araújo (2007, p.99) denomina como “uma prática inerente ao patrimonialismo da Primeira República, que permanecerá e marcará a cultura política do povo brasileiro, notadamente no Nordeste e com ânimo redobrado em Alagoas”.

O avanço do domínio do público sobre a esfera privada ou como afirma Holanda (1991, p. 106) “o quanto é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram predomínio próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal”, foi outra característica a se destacar e que perdurou na formação da sociedade alagoana, em que não se encontrou preocupação com o social e com as classes mais desfavorecidas.

Como resultado sua realidade hoje é de um estado que está em primeiro lugar em analfabetismo, mortalidade infantil e pobreza, como revela reportagem de um jornal(31 de janeiro, 2010)¹⁴:

Em número de analfabetos, Alagoas também é primeiro lugar no Brasil. Como na mortalidade infantil e na pobreza, o Estado ostenta a pior colocação ao logo de anos seguidos. Entre 2001 e 2007, de acordo com os números da Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD), Alagoas segue a pior taxa de analfabetismo do Nordeste, região onde há o maior percentual de pessoas com 15 anos ou mais incapazes de ler e escrever.

Para Almeida¹⁵ essa realidade é resultado do modelo político e econômico dependente e de exclusão social de amplos segmentos da população implantado no Estado há décadas.

É de se crer que tal herança de autoritarismo deixou marcas profundas no caráter da sociedade alagoana, com influências indeléveis nas relações que se travam no seio das instituições, mormente na escola, dificultando a superação dos traços de mandonismo e centralização do poder, por posturas fundadas na descentralização do poder e na participação, pressupostos da gestão democrática.

¹⁴ Jornal Gazeta de Alagoas, 31 de Janeiro de 2010. Reportagem de Carla Serqueira

¹⁵ Milton Canuto de Almeida, vice-presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação(CNTE) e membro do Conselho Estadual do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em Alagoas.

Assim, ainda se vivencia no seio da sociedade alagoana uma oligarquia dominante com interesses particulares que se sobrepõem ao coletivo.

2.1- Fundamentos legais da gestão democrática na rede de ensino de Maceió

O município de Maceió, capital de Alagoas, adotou, em 1993, como política de governo a gestão democrática através da aprovação da LOM, nº 4.167/90, complementada por outros documentos e regimentos.

Especificamente em relação à educação, o artigo 142, garantiu a gestão democrática do ensino municipal e nos incisos: I, a criação do Conselho Escolar em cada unidade de ensino, e II, a realização de eleições para diretores e diretores adjuntos.

De 1993 a 2004 uma mesma coligação partidária conduziu os destinos da prefeitura de Maceió, promoveu mudanças em relação à gestão da rede de ensino, entre elas a adoção do modelo de gestão democrática, preconizado já pela Constituição de 1988. Desta forma, interferiu diretamente nas escolas, com duas medidas iniciais: a eleição direta para diretores e a formação dos conselhos escolares, fatos capazes de influenciar toda a organização e a estrutura escolar.

Na época, as leis aprovadas foram um grande marco para as escolas públicas do município, em que antes mesmo da LDB 9394/96, já tinha garantia da legalização da gestão democrática. Na verdade, pode-se considerar uma evolução, resultado de uma nova forma de gerir a política alagoana, que alavancou discussões de caráter progressista, como enfatiza Araújo (2007, p.45):

A vitória eleitoral da coligação “Frente Maceió Popular”, portanto, rompe com uma longa sequência de revezamento das oligarquias no exercício do poder local. Tal fato se reveste de um enorme significado, representando um grande avanço político, notadamente num estado que teve sua formação histórica profundamente marcada, por práticas clientelistas, paternalistas e fisiológicas, constituída como expressão das relações e do exercício de uma determinada forma de poder político que tem na propriedade da terra o seu fundamento.

Tais medidas oportunizaram uma grande esperança para a melhoria da escola pública, ao se pensar que, com a escolha dos dirigentes e a representatividade de todos segmentos em um conselho, a maioria de seus problemas estariam solucionados. Não se pode negar a mudança no que diz respeito o rompimento das indicações políticas para o cargo de diretor e a implantação de um conselho com representatividade de todos os

segmentos da escola. No entanto, essas ações não foram suficientes para interferir de forma contundente para a melhoria da qualidade da educação¹⁶.

Ao se adotar essa política, Lima(2003, p.99) enfatiza que o Plano Municipal de Educação para o quadriênio 1993/1996 visava implantar uma educação pública democrática popular: “percebemos a sintonia dessa proposta de gestão com as proposições defendidas pelos educadores e movimentos sociais no contexto nacional pela democratização da educação.”

As primeiras medidas foram a formação de conselhos escolares e a eleição direta para diretores, como forma de garantir a participação da comunidade escolar nas decisões que envolviam a escola, medidas que não foram aceitas de imediato, havendo resistências e a permanência de práticas conservadoras e autoritárias. Como enfatiza Araújo (2007, p. 55):

Tais mecanismos (Conselho Escolares e Eleição de Diretores), esbarram, num primeiro momento, com uma série de dificuldades para sua efetivação (não compatíveis com os preceitos democráticos que norteavam a política global do governo), face às práticas próprias da cultura autoritária e mandonista local.

Após 15 anos dessa implantação, os princípios que permeiam a gestão democrática ainda têm como base o modelo de sua implantação. Em 31 de março de 2003 a LOM foi atualizada, no entanto não houve mudança em relação ao art. 142, já citado.

O Plano Plurianual da SEMED para a gestão de 2001-2004, continha diretrizes gerais e básicas e ações intermediárias, com definição de prazos para efetivação. A Diretriz 4 tinha como objetivo construir e desenvolver padrões democráticos de gestão educacional para a SEMED e como ações intermediárias: 1- discussão sobre a gestão democrática da educação pública, baseando-se na LDBEN, com o intuito de ultrapassar o conceito de gestão como gerenciamento, presente na rede municipal; 2- criação de instâncias gerais de discussão e deliberação de políticas para o sistema municipal de educação; 3- promoção e acompanhamento dos PP das escolas; 4- capacitação de conselheiros dos conselhos; 5- regularização das escolas municipais junto ao Conselho Municipal de Educação; 6- instituição da autonomia da SEMED para gerir os recursos do Fundo Municipal de Educação (FME) e do Fundo Nacional de desenvolvimento do

¹⁶ Qualidade no sentido de proporcionar a aprendizagem a todos os alunos que usufruem da escola.

Ensino Fundamental (FUNDEF) e como última ação 7- o fortalecimento do Conselho Municipal de Educação (CME).

As ações 1, 4 e 5 tinham como prazo o final do 1º semestre de 2002, já a 6, o final de 2001, enquanto que as 2, 3 e 7 seriam executadas ao longo do quadriênio. Estes prazos não foram cumpridos e necessitariam de um tempo maior para sua concretização. A ação 6, por exemplo, ocorreu apenas em 2003, garantindo a SEMED o gerenciamento dos seus próprios recursos.

Toda ação que vise parâmetros de uma estrutura participativa democrática requer um tempo para se organizar e necessita de uma continuidade para alcançar o objetivo proposto. Como reforça Hora (2007, p.93):

A gestão democrática não é um caminho pronto. É um processo que se constrói pelo jeito de caminhar. É um processo que não ocorrerá espontaneamente, desenrola-se em uma dinâmica de relações de poder que, por vezes, pode enterrar o seu avanço. É necessário que seja provocada, vivida e aprendida por todos que pertencem ao contexto social imediato da organização escolar, sujeitos sociais, construindo a sua história.

Com a nova gestão municipal, a partir de 2005, as ações do plano plurianual da gestão anterior não foram retomadas e sua política de centralização financeira significou um retrocesso em relação ao gerenciamento de recursos de fundos específicos da educação como o FUNDEF e do FME, essenciais à autonomia dos gestores. Assim, uma vitória conquistada em 2003 com a descentralização dos recursos na SEMED, foi desconsiderada e de forma arbitrária voltou a se concentrar na administração geral.

Logo após a legalização da gestão democrática no município de Maceió foi construída a lei Nº 4.167 de 11 de janeiro de 1993 que regulamenta a eleição para diretores das escolas. No modelo anterior o diretor era indicado para administrar a escola, houve a necessidade de normatizar as eleições para que ocorressem de acordo com os princípios democráticos instituídos. Para tanto foi criada uma Comissão Eleitoral Central (CEC), composta por representantes de diversas entidades representativas oficiais de pais, alunos, SEMED e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (SINTEAL), num total de 12 membros. Um dos preceitos pleiteados pelos diretores foi o que diz respeito ao mandato que passaria ser de 4(quatro) anos e não mais 2(dois).

Apesar dessa lei, ter o intuito de romper com os modelos tradicionais, não obteve êxito. Muitos diretores que já estavam nas escolas se lançaram candidatos e foram eleitos pela comunidade escolar, legitimando sua posição e com o mandato acrescido.

A lei nº 5.313 de 1º setembro de 2003, foi reformulada pela 5.630 de 05 de setembro de 2007, que trata da regulamentação de eleição para Diretor e Vice-Diretor nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal. A alteração mais significativa diz respeito a reeleição, em que diretor e vice-diretor ganharam o direito a uma reeleição.

Ao observar essas leis percebiam-se as manobras políticas para a perpetuação do poder nas escolas, em que os diretores, anteriormente indicados, candidataram-se e muitos foram eleitos, ficaram por 4(quatro) anos e ao término do mandato, ainda foram contemplados com mais um período, sempre legitimados.

Com a inauguração de algumas escolas, houve necessidade de novas eleições em 2009, seguia os mesmos procedimentos e legislação das eleições anteriores. Mas, no momento de organizar a CEC, nesse período, não houve representatividade do segmento aluno, apesar de terem sido convidados.

Foi fato notório que por si só a eleição direta para diretor não garantiu na escola a existência de espaços de participação democrática, principalmente quando os diretores se perpetuaram no cargo preservando práticas centralizadoras.

Outro aspecto merecedor de regulamentação foram os conselhos escolares, que, em 2006, foram contemplados com a aprovação do seu estatuto e um manual de orientação aos seus membros, contendo aspectos relevantes para seu funcionamento. Destacou, principalmente, a importância da participação da comunidade escolar nas ações da escola, a criação de colegiados com representação dos segmentos e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira e expôs, também, o regimento, colocando o enfoque no conselho escolar, em relação a sua composição, competência e funcionamento.

Este documento foi apresentado à comunidade sem que houvesse por parte da SEMED o cuidado em discuti-lo. Pois, ele estava relacionado ao Estatuto do Conselho Escolar, aprovado como Unidade Executora (UEX), o qual determina:

A unidade executora (UEX), doravante denominado Conselho Escolar é um órgão colegiado responsável pelo acompanhamento das ações administrativas, pedagógicas e financeiras da escola sem fins lucrativos

de duração indeterminada, composto por um membro nato (Diretor da Unidade de Ensino), por representantes da comunidade escolar nos quatro segmentos respeitando a paridade compreendendo pais ou responsáveis de alunos e alunas maiores de 18 anos¹⁷, professores e servidores em efetivo exercício da Unidade de Ensino...

Faz-se necessário dar subsídios aos conselheiros para que tenham condições de cumprir as determinações do estatuto, promover formações que possibilitem conhecimentos acerca da democracia, vivências de situações de participações democráticas que possibilitem o exercício contínuo. E acima de tudo ter momentos de discussão, debates, estudos e plenárias sobre o tema. Dentre as inúmeras finalidades específicas do conselho duas merecem destaques; no Art. 3, alínea: a) interagir junto à escola como instrumento de transformação de ação promovendo o bem estar da comunidade do ponto de vista educativo, cultural e social. Alínea: f) incentivar a criação do grêmio estudantil e trabalhar cooperativamente com o mesmo. Na leitura das finalidades do conselho escolar, verificou-se que não havia nenhuma questão que explícita em relação à cobrança aos órgãos competentes de políticas que visassem a melhoria da qualidade de ensino, fez transparecer que tudo depende da boa articulação do conselho sem nenhum vínculo com o poder público, como se fosse algo independente e tivesse plena autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Nesse sentido percebeu-se o quanto é importante a função do conselho escolar e sua preocupação com o aluno, visando sua formação plena.

No estatuto, o conselho escolar tem natureza deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora. Pode dar encaminhamentos, ser consultado sobre diversas questões, criar normas e fiscalizar a aplicação dos recursos. São proporcionados assim, plenos poderes de agir em relação a toda organização escolar.

...indicando uma tendência de transferência de responsabilidades para a sociedade, implica uma redefinição de papéis entre a escola e as demais instâncias administrativas. Há necessidade de criar e desenvolver novas relações entre o Estado e as escolas, de modo que estas sejam mais autônomas e congreguem identidades diferenciadas do Estado,

¹⁷ De acordo com a lei das eleições para diretores nas unidades escolares, os alunos maiores de 16 anos podem votar, já em relação ao ser eleito para compor o conselho escolar só poderá se candidatar quem tiver acima de 18 anos. Algo que dificulta a representatividade dos estudantes do ensino fundamental do 1º ao 9º ano dos turnos diurnos, pois a sua maioria tem idade inferior, apenas os alunos do noturno e das classes de jovens e adultos podem participar e serem eleitos por seus pares.

revisando controles minuciosos, buscando um equilíbrio entre controle e autonomia, alterando estruturas enrijecidas. (WERLE, 2003, P.51)

Outro documento deste período foi o Plano Municipal de Educação (PME), finalizado em 2009, e aprovado na Conferência Municipal de Educação do ano corrente. No PME, a gestão e financiamento fizeram parte do mesmo bloco, intitulado Diretrizes para a Gestão e Financiamento da Educação do Município de Maceió, propondo a gestão dos recursos para a educação de forma descentralizada e democrática, mediante mecanismos colegiados de controle social. Assim, mais uma vez busca-se a descentralização dos recursos, através do controle na aplicação de recursos através dos colegiados. Essa diretriz foi essencial para a realização dos objetivos e metas, pois sem o conhecimento dos recursos destinados à educação não seria possível atingir as metas propostas.

É importante salientar que este documento foi elaborado sob a responsabilidade do Conselho Municipal de Educação (COMED) e representantes dos diversos colegiados da sociedade civil e técnicos das Secretarias de Educação do Estado e do Município, para aprovação na Câmara Municipal de Maceió, o que comprometerá o gestor maior do município e o Secretário da Educação para o cumprimento do mesmo.

Observou-se que no período de 2005 a 2008 na SEMED, não houve ações que promovessem outras formas de representações que visassem uma maior democratização dos espaços educativos nas escolas, como por exemplo: ativar o grêmio estudantil, debates que visem o conhecimento sobre processos democráticos ou ações que fortalecessem a representatividade dos pais. As ações mais significativas foram: a organização e revisão dos regulamentos para as eleições, regulamentação dos conselhos escolares, através da elaboração do seu estatuto, bem como aprovação de projetos de lei relacionados a essas duas ações.

Como também, em relação à gestão da SEMED, não foi elaborado nenhum documento que se configurasse como planejamento para o período de 2005-2008, fixando metas, objetivos e responsabilidades. Ou seja, um documento que tivesse feição de planejamento participativo, envolvendo diversos sujeitos e segmentos.

Em 2006, foi instituída uma comissão para organização de um documento que desse subsídios à proposta do Ensino Fundamental de nove anos¹⁸. Nesse sentido, foi elaborado um plano de metas, com o intuito de melhorar a estrutura física e os recursos

¹⁸ Informação do departamento de Ensino Fundamental

humanos e materiais das escolas públicas da rede municipal para a sua implantação. Ação restrita a uma comissão que devido a mudança constante de secretários, não foi cumprido pela rede. O documento foi finalizado em 2009 e entregue em protocolo ao gestor maior da SEMED para as possíveis providências.

A necessidade da legalização das escolas públicas da rede municipal, fez com que o Departamento de Acompanhamento Escolar (DAE) orientasse as escolas para a incumbência de elaborar o seu Projeto Pedagógico¹⁹. Tivemos o cuidado de analisar os PP de três das escolas que se envolveram na pesquisa, uma não tem ainda o PP.

Os PP analisados seguiam uma mesma estrutura, contendo justificativa, objetivos, marco situacional, conceitual e operativo, referências bibliográficas e os anexos com os documentos que faziam parte da escola, desde o organograma ao calendário escolar, bem como quadro dos profissionais e calendário de reuniões. Em dois já havia uma atualização em relação ao ensino fundamental de nove anos, no outro como só implantou os nove anos em 2010 ainda não foi atualizado.

Em relação ao corpo do projeto, dos três, apenas um trazia uma apresentação de quando e como foi construído, os outros já iniciavam com a justificativa. Na justificativa havia um diferencial, dois relacionavam toda a legalização da educação básica e o outro citou apenas os números dessas leis, mas deu um enfoque a filosofia do projeto. Em relação aos objetivos específicos também constatou-se algumas diferenças: em um havia referências às ações mais amplas da escola, como o fortalecimento das relações entre escola, pais e comunidade; em outro são elencadas ações mais específicas, como oferecer apoio pedagógico aos alunos que apresentavam fraco rendimento. Ao chegar nos marcos do projeto, havia uma organização parecida, com a história do bairro e a caracterização da escola, dentro do marco situacional. No marco conceitual constou todo o embasamento teórico que permeou a prática da escola, noções de currículo e avaliação. Em relação à avaliação pontuavam que “é contínua, cumulativa e tem prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.” Adiante, observou-se que: “o rendimento escolar é expresso através de uma escala de 0 a 10 (zero a dez)”. Algo contraditório na fundamentação teórica da avaliação, pois como priorizou os qualitativos sobre os quantitativos numa escala numérica. Outra questão que chamou a atenção quando o mesmo marco, colocou que “os alunos não são informados

¹⁹ A SEMED refere-se esse documento como Projeto Político Pedagógico, no entanto por considerar que todo projeto já é político ele será citado, como no primeiro capítulo de Projeto Pedagógico.

individualmente sobre os conteúdos nos quais progrediram e em quais precisam estudar e avançar mais, isso acontece apenas no coletivo” e acrescentou “os alunos ainda não participam da definição e da organização dos meios de avaliação pela escola”. Essas frases demonstraram a não intenção da escola em tornar os alunos participantes do processo de avaliação.

Como último ponto, o marco operativo diz respeito ao funcionamento específico da escola, suas ações mais concretas, ou seja, o plano de ação, direcionou para a aprendizagem dos alunos, com inúmeras atividades para as dificuldades apresentadas: oferecer apoio pedagógico, melhorar o acervo literário, projetos de leitura e outros para melhorar o rendimento do aluno.

Em relação à gestão democrática os projetos traziam a importância dos alunos e dos pais se envolverem com a escola, numa participação efetiva, o que demonstrou nos escritos uma preocupação com as necessidades do educando, como enfatizou um dos PP (2009, p.17): “devemos educar para desenvolver e ampliar, nos indivíduos, as capacidades que lhes permitirão compreender e lidar com a realidade na qual estão inseridos de forma mais crítica, construtiva, participativa, segura e autônoma”. Mas, no cotidiano das relações escolares, será que isso ocorre? Ou fica restrito ao documento?

O PP é um documento que traz o retrato da escola, desde seu surgimento até suas ações realizadas, por isso todos que fazem parte da instituição precisam conhecer e agir de acordo com o que foi estabelecido, e também interferir e modificar em pontos que precisam ser revistos, por isso a necessidade da reformulação, principalmente com a inclusão de novas propostas educacionais.

No período de tempo da pesquisa, poucas foram as modificações em relação aos documentos já existentes. O que se observou também foi a não continuidade de metas estabelecidas anteriormente, ou o engavetamento de ações previstas. Em toda ação precisa ocorrer uma continuidade, persistir diante de entraves e atitudes que vão ao encontro dos princípios de gestão democrática, através dos documentos que a referenciam, as ações precisam ocorrer, extrapolar o papel e ser de fato consumadas. Questões que, devido a alternância constante de poder ocasionou danos a realização de inúmeros projetos para a melhoria da escola pública, o que será exposto com maior detalhes no próximo tópico.

2.2- A política pública de gestão da rede de ensino de Maceió: após 12 anos de implantação (2005/2008)

Para entendermos um pouco a organização da rede de ensino na atualidade, faz-se pertinente reportar ao ano de 1993, que trouxe mudanças estruturais significativas. Nesse período houve a necessidade de várias mudanças na própria SEMED, em organizar sua estrutura interna para que posteriormente refletisse nas escolas. Para tanto houve uma divisão de três diretorias: Ensino (DIGEN), Gerenciamento Escolar (DGE) e Administrativa. Dentro da DGE foi criado o Departamento de Gestão Democrática (DGD)²⁰, responsável por acompanhar, nas escolas, as eleições para diretores e a formação dos conselhos escolares, o que, segundo Lima (2003, p.115) “foi um equívoco, pois sendo a gestão democrática um princípio unitário, não poderia se resumir às ações relativas às eleições dos diretores e conselhos escolares”.

Lima²¹ em sua dissertação expôs todo o processo de reformulação da rede: as condições das escolas, em que na época havia 43(quarenta e três), o plano de ação em que corresponde um período de 1993/1996, o lançamento e aprovação da lei de gestão democrática, as três primeiras conferências em que foram aprovadas diversas ações para a democratização da escola pública, a criação do Conselho Municipal de Educação, formação para pais, alunos, funcionários e professores sobre o conselho escolar, bem como os inúmeros entraves para a consolidação de uma política de caráter democrático, seja na própria SEMED e/ou nas escolas e por fim a organização da SEMED, numa estrutura que permanece até hoje.

Outra obra que retratou o processo de gestão democrática da rede é o livro de Araújo²², que enfatizou seus debates até o ano de 2004. Inicialmente expôs toda uma teoria em cima de elementos que fizeram parte da gestão democrática na educação, depois situou o processo de implantação na rede de ensino de Maceió, traçou um histórico desde o ano de 1993 e mostrou a situação do Estado em relação ao ensino. Elencou uma série de desafios do início da implantação da gestão democrática, sobre as

²⁰ Dentro de cada diretoria foram criados vários departamentos, mas foi citado apenas o Departamento de Gestão Democrática, devido a sua relevância para a pesquisa.

²¹ LIMA, Vera L.F. Pelos caminhos da democratização: possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió 1993/1996. Maceió, 2003b. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas.

²² Capítulo II, o processo de implantação da gestão democrática na rede de ensino de Maceió. Araújo, Sérgio O. S. Gestão Democrática? Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica.

influências da herança histórica da sociedade alagoana e por fim analisou uma escola da rede, um estudo de caso no que diz respeito ao conselho escolar.

Não vimos necessidade de retornarmos a esses períodos, e nosso olhar se debruçou sobre o período de 2005 a 2008, quando já havia 12 anos de legalização de gestão democrática na rede de ensino de Maceió e já se iniciou a implantação nas unidades escolares.

Foram 12 anos de uma mesma coligação partidária a frente da prefeitura de Maceió, período que correspondeu de 1993 a 2004, em que ocorreram algumas mudanças em relação a gestão democrática na rede pública de ensino, devido a implantação, interferindo diretamente na organização e estrutura das escolas da rede pública municipal de Maceió.

Em 2004, esse grupo perdeu as eleições e em 2005 assumiu o poder municipal um candidato de oposição, houve nesse momento uma preocupação dos que compunham a rede pública de ensino no que diz respeito à consolidação de alguns processos democráticos já conquistados e que necessitariam de continuidade para que alcançassem melhores resultados, pois como toda mudança estrutural demanda tempo.

A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação se caracterizou pela troca constante de chefia, assumiu 5 (cinco) secretários no período de quatro anos²³. Ainda, a Prefeitura adotou como política financeira centralizar todos os recursos na Secretaria de Administração, eliminando uma conquista da Educação, gerenciadora de seus próprios recursos.

Entre 2005 a 2008 houve uma expansão física da rede que, de 93 passou a ter 128 escolas²⁴, a maioria instalada em prédios alugados, com estruturas inadequadas. Nas escolas inauguradas, diretores eram indicados pelo gabinete do secretário, que só ocorreu, após a regulamentação do conselho escolar a eleição direta para o cargo, o que contrariou os dispositivos legais e a prática já implantada em outras escolas.

O início dessa expansão ocorreu com o primeiro secretário de educação dessa gestão, que permaneceu no cargo durante um ano de dois meses e teve como maior preocupação a expansão de matrículas, conforme o quadro abaixo:

²³ Dados do departamento de comunicação da SEMED.

²⁴ É importante salientar que nesse período havia um grande interesse em aumentar o número de alunos do ensino fundamental devido ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), período de 2005 a 2006, e depois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que os recursos destinados são por aluno, quanto mais aluno mais recurso.

Quadro 1: Matrículas da rede pública municipal de Maceió – 2004 a 2008

| GOVERNO | ANO | Nº DE ESCOLAS | TOTAL DE MATRÍCULAS ²⁵ |
|------------------------|------|---------------|-----------------------------------|
| Anterior ²⁶ | 2004 | 93 | 62.584 |
| Atual | 2005 | 99 | 67.734 |
| | 2006 | 122 | 74.510 |
| | 2007 | 123 | 68.962 |
| | 2008 | 128 | 71.663 |

Fonte: departamento de Dados e Informação da Semed

Para absorver este impacto muito prédios foram alugados na maioria das casas que não apresentavam uma estrutura adequada para funcionamento das escolas. Não houve nenhum planejamento para organização de metas, tudo sendo feito de forma aligeirada. Como o objetivo principal era aumentar as matrículas, não importava as reais condições do local: salas minúsculas e escuras, sem pátio para o lazer das crianças, telhado de alumínio, ausência de refeitório e muitos outros problemas, que culminaram com uma retração de matrículas em 2007, de quase 6.000 (seis mil) alunos.

Outra medida adotada por esse secretário foi a terceirização da merenda, antes da responsabilidade do diretor da escola, fato que gerou descontentamento por parte de alguns diretores que não aderiram à terceirização. Em alguns depoimentos diretores afirmaram que isto representou um retrocesso na consolidação da democratização dos recursos da educação.

Com a saída do primeiro secretário, assumiram outros três que não chegaram a cumprir, juntos, 8 meses de mandato, permaneceu, o quinto por 2 anos, até o início de 2009, ano em que assumiram mais quatro secretários.

Ao assumir o quinto secretário, em 2007, surgiu a preocupação com a estrutura física das unidades da rede e se organizavam mutirões que envolviam técnicos da Secretaria, a comunidade escolar e as igrejas para a limpeza das escolas, na perspectiva equivocada de se perceber o voluntariado como uma ação participativa afeita a um modelo de gestão. Segundo Hora (2007, p.68):

²⁵ Matrículas correspondentes a educação infantil, ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ed. Especial.

²⁶ Gestão anterior que corresponde a de 2001 a 2004, gestão atual assumiu em janeiro de 2005.

É preciso perceber a tênue e proposital, porém, fundamental diferença entre compartilhar e democratizar a gestão. A gestão compartilhada, indicada nos programas e projetos implementados pelas políticas educacionais centrais, significa uma suposta concessão de poder maior, que impulsiona os profissionais da educação a buscarem parceiros de boa vontade, que estejam interessados em salvar a escola pública, sem entretanto, esclarecer as causas que justificam a situação de precariedade em que a instituição pública se encontra, nem identificar a responsabilidade e os determinantes desse cenário.

A decorrente descontinuidade do gerenciamento da SEMED provocou uma grande instabilidade nas orientações políticas – administrativas, principalmente no funcionamento das escolas, refletiu numa desestabilização de ações. Bem como os postos de chefias, cargos de comissão, geralmente ocupados por pessoas não integrantes do quadro de efetivos da SEMED, e trocados a cada mudança de secretário, repercutiu na fragmentação das ações dos departamentos, conforme ocorreu com o DGD, em que se alternaram quatro diretores.

O DGD, departamento responsável em trabalhar com as escolas os princípios da gestão democrática, principalmente em relação aos conselhos escolares e eleição para diretores, promoveu conferências, seminários e algumas palestras dentro do projeto formação de conselheiros. Ainda, segundo entrevista dada por um de seus técnicos, realizou:

Assembléias na Constituição dos Conselhos Escolares, na renovação de membros e acompanhamento nas reuniões dos Conselhos Escolares; encaminhamento dos Conselhos Escolares para os registros cartoriais; participação na deflagração dos processos eleitorais de Diretores e Vice-Diretores das escolas municipais; atendimento ao público das 128 escolas (encaminhamentos diversos nas relações interpessoais, administrativos, financeira e pedagógica) respeitando a autonomia do Conselho Escolar; participação nas Comissões instituídas pela Secretaria Municipal de Educação; acompanhamento às reuniões mensais dos Conselhos escolares, conforme o estatuto da Unidade Executora/Conselho Escolar; articulação entre a escola e os departamentos da Secretaria de Educação quanto aos encaminhamentos deliberados pelos Conselhos Escolares.

As ações mencionadas demonstraram uma preocupação em relação aos aparatos legais, tanto na formação do conselho, como nas eleições para diretores, sustentáculos da participação representativa das escolas, pois ambos foram eleitos pela comunidade escolar. Além do acompanhamento a todas as escolas para os processos democráticos, tinha a formação continuada aos conselheiros, algo que, a partir de 2005:

A secretaria ficou funcionando, mas em um regime que visava mais um projeto político partidário... Nós tínhamos formação continuada com os conselheiros de forma constante e ostensiva e caiu mais, porque desde que a nova gestão assumiu, o que a gente ouve falar é que a secretaria sempre está com dificuldades financeiras, e a gente sempre ver restringida as ações do departamento, não só desse como os demais. Se fala muito em gestão democrática, entretanto, a gente não viu caminhar muito nesse sentido de dá prosseguimento, ao contrário, muita coisa parou, muita coisa foi enterrada. Até os transportes que nós tínhamos para fazer esse trabalho nas escolas ele deixou de existir. (técnica do DGD)

O DGD também ficou responsável por promover discussões que levassem aos diversos segmentos da escola a reflexão para uma participação democrática, através das formações de conselheiros e das visitas a escola. No entanto, apesar de reconhecer a importância dessas ações, foi preciso refletir como tudo isso pode estar desvinculado a toda uma postura dos técnicos da secretaria. Entendeu-se que essas questões deviam fazer parte de todos aqueles que acompanhavam a escola, e não ficar reservada a um grupo de pessoas ou mesmo a um departamento em especial. A forma adotada burocratiza o sistema delegando a preocupação única das eleições nas escolas, a registros cartoriais e organização de atas.

A pouca permanência no cargo dos secretários afetou a rede escolar que se viu em situação de abandono, sem continuidade das ações implantadas e carentes de recursos para a manutenção da estrutura física. A política de democratização, ainda em fase de implantação, ficou ameaçada, pois houve falta de diálogo entre a comunidade escolar e os técnicos pedagógicos. Cada escola passou a tentar resolver internamente seus problemas.

As escolas ficaram muito sozinhas, e por isso mesmo, cada uma procurou fazer da sua forma, pra você ter idéia, quando nós fazíamos acompanhamento as escolas, nas assembleias, nós estávamos juntos com o conselho, nós conversávamos com a comunidade, inclusive tinha muitas pessoas que se colocavam para participar do processo de gestão, do projeto, de formar o conselho daquela escola. E hoje as pessoas tem medo, porque elas não tem formação, ela não sabe exatamente o que é aquilo, então a escola faz de qualquer jeito... O espaço conquistado anteriormente, a confiança, que agora tem que ser construído de novo. Sem contar com isso, acho que a perda maior, é porque quando a gente estava fazendo esse trabalho na comunidade, ela começou a aprender a se articular, com outros conselhos, com outros segmentos, em busca de seus direitos e cumprindo, inclusive, os seus deveres, porque quando a pessoa é ensinada o cobrar os seus direitos, junto a isso está também o cumprimento dos seus deveres. E aí

a comunidade, ela parou, ela parou, tanto é que quando tinha qualquer ação, o conselho não acatava não, só acatava se fosse bom para a escola, se não diante de qualquer pessoa eles diziam: não, a gente não aceita. E o processo de gestão democrática visa, fundamentalmente, o cidadão crítico, crítico, mas também preparado para construir junto... a questão também, que prejudicou muito é essa chegada de secretários e secretários, vai quebrando, um chega promete, quando a gente começa, para, isso foi muito desgastante isso aí, a sucessiva chegada de gestores na instituição. (Técnica do DGD)

Ainda com relação a troca constante de gestores da secretaria um diretor fez o seguinte comentário:

Eu me lembro que quando entrei, em 1996, eu percebi umas mudanças para melhor, em vários aspectos, na questão da formação, com bons formadores, uma aproximação maior Universidade com a SEMED, com a preocupação de fazer que os profissionais da rede municipal, possam se qualificar cada vez mais, então a universidade permite esse nível, desde aquela época, de lá para cá houve algumas quedas, a própria formação continuada, essa rotatividade de secretários, sai um, entra outro, houve uma quebra, houve uma fragmentação, isso deixa a desejar em muitas coisas, vamos dizer assim algumas ações públicas por parte da SEMED, agora estamos no período de muitas surpresas, não sabemos que rumo, a gente está muito solto ainda, precisa de uma coisa mais amarrada, esse sai e entra das pessoas a frente dos cargos, isso influencia muito a visão de cada um. (vice-diretor da escola D)

Além dessa rotatividade de secretários, percebeu-se a prática de políticas conservadoras e centralizadas, que vai de encontro aos princípios elencados da gestão democrática, interferindo no processo de democratização, pois como reforça Hora (2007, p.25):

...o processo que amplia a democratização é contrário à apropriação privada dos mecanismos de poder, resultando em uma contradição: apesar de pessoas participando organizadamente e assim constituindo-se como sujeitos políticos e coletivos, há também a manutenção da apropriação restrita do Estado por um pequeno grupo de membros da classe economicamente dominante ou por uma restrita burocracia que o serve. Essa contradição impede a realização plena da democratização que só se dará na medida em que combinar a socialização da participação política com a socialização do poder.

Essa mudança constante de secretários dificultou todo o processo, no que se refere ao desenvolvimento e a continuidade das ações; assessorias iniciavam, mas não era dada continuidade, propostas de trabalho que visavam a formação da equipe pedagógica eram negadas, os processos demoravam muito para a autorização, tendo que

ser refeitos devido a mudança, sem contar que a cada secretário empossado tinha que se ter um tempo para se inteirar de todas as questões em andamento e conhecer de perto o funcionamento da secretaria. Com isso, percebeu-se um desgaste muito grande de um órgão, SEMED, que se predispõe a acompanhar as escolas e oferecer todo suporte pedagógico. Pois, como reforça Santos (2002, p. 27):

Para efetivar a gestão democrática, a SEE e seus órgãos administrativos e técnicos devem agir dentro dos princípios de coerência e equidade, incentivando a co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação de serviços educativos. ... A educação escolar é algo muito sério para ser administrada com autoritarismo, improvisação, o que leva para estagnação e o conformismo.

Toda ação requer continuidade, principalmente, quando relacionada a participação democrática, algo ainda estranho à nossa sociedade. A participação demanda tempo, ocorre gradativamente e exige amadurecimento para que haja a conscientização dos participantes, tornando-se responsáveis nesse processo. A ruptura no processo acarreta descrédito que leva a não participação e ao descompromisso dos sujeitos. Isso não significa afirmar que antes desse período existia gestão democrática, mas aconteceram ações iniciais que deveriam dar continuidade para que fossem solidificadas.

Todas essas questões levantadas revelaram como um gestor interfere, na forma de adotar posturas democráticas ou não, como suas atitudes demonstraram seus interesses e o viés das suas intenções, e que muitas vezes não são contestadas e sim cumpridas. Não havia reivindicações ou lutas para mudar esse quadro, mesmo quando eram adotadas políticas repressoras e centralizadoras que impediam qualquer manifestação ou até mesmo ação com base nos princípios da gestão democrática, não havia qualquer movimento contra tais práticas. Demonstrava uma certa passividade dos indivíduos em sempre esperar por parte dos gestores espaços para participação.

III - OS ESPAÇOS CONCEDIDOS À PARTICIPAÇÃO

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança.

Paulo Freire

Neste capítulo adentramos ao campo de pesquisa, isto é, o espaço de observação da efetivação da gestão democrática enquanto política implantada a partir de 1993 nas unidades escolares municipais em Maceió, ou melhor, o cotidiano das escolas, aqui selecionadas segundo critérios definidos e relatados ainda na introdução deste trabalho.

Em cada unidade escolar foram entrevistados seus diretores, 04 professores, 03 a 04 técnicos administrativos. Ainda, foram realizados: 01(um) grupo focal de pais e 01(um) grupo focal de alunos. Inicialmente tinha se pensado em realizar grupos focais com os funcionários, o que não ocorreu devido a dificuldade em reuni-los. Apenas na Escola A foi possível realizar uma entrevista coletiva envolvendo 03 funcionários.

Os diretores e vice-diretores entrevistados estavam na faixa etária de 41(quarenta e um) à 56 (cinquenta e seis) anos, e apenas um dos diretores estava em seu primeiro mandato, o que pressupõe que já possuíam uma certa vivência de gestão. Também, em relação ao tempo que atuavam na mesma escola, três diretores estavam há menos de 10 anos, os demais entre 12 e 29 anos. Todos eram graduados, apenas um, em área distinta a de ensino, cinco eram pós-graduados, sendo dois em gestão escolar, 3(três) com outras pós-graduações. Observou-se que todos estavam envolvidos na escola havia um bom tempo, fizeram parte do quadro de professores ou coordenadores, antes de serem diretores, o que pressupõe que tinham, de certa forma, uma maior interação e entendimento das questões que envolviam o ambiente escolar.

Os 16 (dezesseis) professores entrevistados estavam na faixa de 25 (vinte e cinco) à 60 (sessenta) anos; 02 (dois) são coordenadores; 01(um) exercia a função de apoio da direção e 13 (treze) atuavam em sala de aula. Também em relação ao tempo que atuavam na mesma escola, 8 (oito) estavam no período de até 3 anos, 5 (cinco) de 4 a 10 anos e apenas 1 (um) com 15 anos. Em relação à formação, 7 (sete) cursaram Pedagogia, dentre eles, 3(três) possuíam pós-graduação, 3(três) tem outras licenciaturas,

4 (quatro) estavam cursando o ensino superior em Pedagogia, mas possuíam o magistério ou o curso normal, e 1(um) apenas o magistério.

Outro segmento ouvido foi o dos funcionários da escola²⁷, incluindo nesse grupo o assistente social. Foram entrevistados 13(treze) funcionários, sendo 2 (dois) na faixa etária de 20 a 30 anos, 2 (dois) na faixa etária de 31 a 40 anos, 3 (três) entre 41 a 50 anos e 6 (seis) na faixa de 51 a 60 anos. Em relação à função que exerciam na escola e a formação havia: 3(três) secretários escolares, todos com nível superior; 2 (dois) assistentes sociais, com formação em serviço social; 3 (três) que eram apoio administrativo, auxiliando na secretaria da escola, com ensino médio completo; 1 (um) merendeira com ensino médio; 1(um) auxiliar da merendeira, com fundamental incompleto; 2 (dois) serviçais, com ensino fundamental completo; e 1(um) que atuava na disciplina²⁸, com a formação no magistério. Em relação ao tempo que estavam na escola, variou de 2 (dois) a 26 anos, 9(nove) tem o tempo de 2 a 10 anos e 4 (quatro) já estavam na escola de 20 a 26 anos.

Os alunos que participaram dos grupos focais tinham idades que variavam de 12 à 45 anos, todos cursavam do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª séries) dos 4 (quatro grupos), 2 (dois) eram do turno matutino e 2(dois) do noturno. A maioria dos alunos que participaram, eram representantes de turma.

E por último segmento havia os pais, foram 04(quatro) grupos, em que dominou a participação das mães, apenas em dois grupos houve a presença de pais, e com número bastante reduzido, apenas 1(um) em um grupo e 2(dois) no outro. Houve a participação de pais que também faziam parte do conselho.

Além das entrevistas e dos grupos focais foram presenciadas algumas situações do cotidiano das escolas, incluindo reunião de pais, plantão pedagógico, reunião de conselho e mostra literária, ações que contribuiriam para uma análise mais aprofundada da pesquisa.

Em cada uma das escolas foram considerados como sujeitos: os diretores e vice diretores, professores, técnicos administrativos, pais e alunos. O resultado e análise dos dados serão apresentados por escola e agrupados por categorias relacionadas à

²⁷ Segundo o sindicato dos trabalhadores da educação em Alagoas (SINTEAL) todos aqueles que trabalham na escola são considerados profissionais da educação.

²⁸ No município não existe essa função, geralmente são serviçais, apoio administrativo, com desvio de função. Tem o intuito de olhar os alunos no pátio, na hora da merenda, na hora da saída e durante as aulas para que nenhum aluno fique fora de sala.

participação. Como o material coletado possuía questões diversificadas foi necessário centrar o olhar nos elementos fundamentais da pesquisa, nesse sentido foram escolhidas 5 (cinco categorias), de acordo com as entrevistas e grupos focais realizados. A natureza qualitativa do trabalho exigiu a reflexão sobre os escritos e os observados, que Gamboa (2008, p.24) reputa como de grande importância:

Atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Nesse contexto, os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância.

Assim, para uma melhor organização os dados foram agrupados em categorias e dentro delas foi evidenciada cada escola com seus segmentos.

3.1 – A gestão participativa na perspectiva dos segmentos que atuam na escola

As categorias elencadas foram analisadas em relação aos segmentos de cada escola, será evidenciada cada categoria com a análise de acordo com as escolas A, B, C e D, e dentro delas os segmentos diretores, professores e técnicos administrativos.

Concepções e percepção de participação

Na escola A, os diretores expuseram uma concepção de participação baseada na disponibilidade, no estar aberto para receber sugestões: *“sou muito de ouvir, a minha sala parece um consultório”*²⁹. Algo importante para o processo democrático, mas que precisa ser refletido, pois havia uma mudança de cenário nesse contexto, não se tratava de uma ação que se efetivava no plano do coletivo, mas no espaço privado da sala do diretor e na disponibilidade de haver tal iniciativa por parte do outro.

Outro ponto exposto foi a ênfase na transparência das ações: *“eu nunca resolvo nada no sentido de não comunicar a todos.”* Mas, complementava: *“também não pode abrir mão de determinadas coisas, vira bagunça, você tem que dar liberdade com limites...”* diante dessas colocações havia alguns questionamentos, comunicar é o bastante no processo de participação? E nessa questão da liberdade com limites, havia uma preocupação muito grande em não perder o controle, pois apesar dos discursos de

²⁹ Todas as falas dos entrevistados serão relatadas de forma fidedigna, como forma de garantir a realidade dos fatos, portanto, são falas orais gravadas e transcritas, que não sofreram mudança na redação.

gestão compartilhada, foi perceptível a centralização dos diretores nas decisões que envolviam a escola.

Os diretores sentiam falta de uma maior participação de todos os segmentos da escola, evidenciavam a falta de envolvimento dos professores e dos pais, sentiam necessidade de serem convocados, relatavam: “*os funcionários quer sempre que a direção chame, puxe, eles precisam chamar a direção*”. Esse entendimento perpassa por uma visão mais descentralizada na escola, de outros segmentos lutarem por seus espaços e não esperar pela direção.

No que dizia respeito a participação dos pais, apesar de colocarem a importância dos pais, eram poucos os que se envolviam e a participação se dava por meio de ajuda na escola:

[...] quando a gente assim convoca os pais pra que venha pra ter uma participação dentro da escola, por exemplo, teve uma época dessa que a escola estava com as cadeiras não muito legais os alunos não tinham onde sentar, então a gente convocou e apareceu alguns pais no sentido de ajudar, vamos dizer assim consertar essas cadeiras trocando parafuso, eu fiz uma espécie de mutirão. Se a gente convocar algumas mães a gente sabe que tem mães que realmente participa no sentido de ajudar numa limpeza, porque a gente sempre tem poucos funcionários no sentido da limpeza, e quando a gente vai fazer uma limpeza geral na escola a gente pede ajuda de algumas mães, como a gente tem pai também, como agora pouco mesmo houve uma questão, estourou um cano, aí como sei de alguns pais a profissão deles aí ligo pra ele, e veio pra justamente consertar isso, que era uma coisa de emergência, aquele pai sabe um pouco de eletricidade, aquele sabe questão de encanação liga ele vem socorrer a gente. (Vice- diretora da Escola A)

Percebia-se a carência em relação aos serviços básicos, situação em que a escola não encontrava outra alternativa a não ser solicitar a ajuda dos pais, para que continuasse funcionando. Muito pouco eram os momentos em que os pais foram chamados para discutir os assuntos que envolviam a educação como um todo. Era preciso ficar claro que o sentido de uma participação democrática se dava quando havia um envolvimento e tomada de decisões nas ações, uma consciência de que a participação era uma conquista, um espaço de luta. A análise não detectou este tipo de participação democrática. O que não é fácil, pois como reforça Libâneo (2004, p.102): “nas escolas [...] há aí um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentar formas não autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões de organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos”.

Já os professores expuseram que a direção é democrática porque sempre ouviam a todos, solicitavam opiniões e não tomavam decisões sem ouvir os que trabalhavam na escola, uma concepção vaga de participação, pois o fato de ouvir não garantia a tomada de decisões. Configurou, porém, uma certa evolução no que diz respeito a postura dos diretores: *“Não há imposição da direção, ela procura ouvir a opinião de todos da escola, há espaço para discussão”*. (Professora Augusta)

Em relação à participação, criticaram a falta de envolvimento de todos com a escola, como relatou o professor Luciano³⁰: *“A participação depende do maior empenho das pessoas que fazem parte da escola, se envolverem mais com os seus problemas”*.

Outro segmento que fez parte da pesquisa foram os técnicos administrativos. Percebeu-se a dificuldade em expor questões relacionadas ao funcionamento da escola, pois tinham o máximo de cuidado em não mencionar a gestão e os professores, procuraram não responder algumas perguntas ou fazia de forma muito resumida. Ainda, houve os que se negaram a participar, alegando que não tinham conhecimentos para responder e outros não queriam o seu nome envolvido em nada.

Os que participaram da pesquisa citam a postura democrática da direção: *“Uma gestão que ouve, que procura melhorar as condições de trabalho dos servidores”*. Tal relato se deu ao fato das direções anteriores não terem melhorado as condições desse profissional no trabalho da secretaria, ou seja, o que foi um direito, era visto como um favor. Outros reforçavam a importância do ser ouvido: *“Os diretores são muito participativos, quando a gente chega para conversar eles aceitam; ouve a todos e pergunta a opinião”*. Havia, então, uma figura central que determinava as ações, esperava reclamações, atitudes que revelavam o domínio do poder e o único responsável pela escola. Algo que perpassa por todas as escolas pesquisadas.

No que se refere à escola B, os diretores tinham uma mesma concepção de participação dentro da escola: a necessidade e a importância do envolvimento de todos, ocorrer no dia a dia, não só em reuniões de conselho escolar. Ao mesmo tempo, colocava a participação da comunidade como utopia, pois ela só o faz quando é convocada: *“a direção é aberta para receber qualquer pessoa, a comunidade procura a*

³⁰ Todos os nomes dos professores dados nessa análise são fictícios, como forma de preservar suas identidades.

direção sempre que queira". Situação também percebida pelos diretores da escola anterior.

Os professores elogiavam a organização da escola, havia sempre material disponível para o trabalho e uma preocupação com o aluno, no entanto, não se sentiam envolvidos no planejamento das ações. Sentiam que as coisas já vinham prontas para serem executadas. Havia liberdade nos momentos do conselho escolar, enquanto que outros, em relação as ações do dia a dia, aos projetos desenvolvidos, já vinham pacotes prontos e eles só eram informados: *"são feitas sugestões, agora para o professor dizer: vamos tomar essa decisão, não, primeiro tem que ser a direção"*. Outra relata: *"A gente só recebe, tem a reunião, tem as sugestões, mas a coisa geralmente já está mais ou menos pronta. Não tem muito o que sugerir. Os projetos já vem prontos"*.

Em relação aos técnicos administrativos a participação ocorria quando era algo convocado pela direção, como também a autorização das ações: *"tem a questão da hierarquia, precisa da autorização da diretora, ou do órgão central, SEMED"*. Já Antonia: *"em relação a liberdade de falar com a direção é complicado, mas eu reivindico"*. E Keila: *"a participação depende da própria gestão, é ela quem vai puxar esse entendimento"*. Nesses comentários havia de forma mais contundente a centralização da direção, o comando de todas as ações da escola, algo também evidenciado pelos professores.

Na escola C os diretores vinham a importância de uma participação consciente: *"participação vai além de[...]ajuda, tem que participar com consciência"*. E acrescenta: *"A gestão democrática tem que se basear na participação, autonomia e descentralização"*. Nesses conceitos demonstravam um conhecimento sobre gestão democrática e seus princípios, mas, ao se referir como ocorria a participação vinha a idéia de mobilização dos pais para ajudar a escola. Relatava a diretora:

Mas a gente consegue mobilizar tanto assim, que agente hoje consegue mães que vem fazer faxina na escola, tem duas mães que já vieram aqui para lavar o banheiro aqui da escola por falta de funcionário que a gente tem, que é um problema muito sério, tem uma mãe que vem aqui ajudar no portão.

A carência de funcionários era comum às escolas e a percepção de participação a direção dizia: *"Eu não costumo tomar decisão só, a gente se junta: vice-diretora,*

coordenadora e assistente social.”, ou seja, a tomada de decisão era restrita a um pequeno grupo, geralmente aqueles mais próximos à direção.

Nesses argumentos, há de se refletir sobre democracia. Será que você ouvir um pequeno grupo e combinar ações, é ser democrático? Segundo Dahl (2009, p.62) “na democracia é evidente que os cidadãos devem ter direito de investigar as opções viáveis, um direito de participar na decisão de como e o que deve entrar no planejamento”. Geralmente ao expor um projeto tem-se o equívoco do que é ser democrático, algo pronto, em que a apresentação serve para o envolvimento e posterior execução.

Em relação aos professores alguns disseram que havia liberdade nos momentos do conselho escolar, enquanto que outros, em relação as ações do dia a dia, aos projetos desenvolvidos, já vinham pacotes prontos, eles só eram informados: *“as coisas estavam sendo jogadas, já vem prontas, acabadinhas, a gente só faz algumas arrumações, mas já estão prontas”*.

Assim como na escola B, houve também algumas queixas dos professores por não participarem do planejamento das ações da escola, sentiam-se excluídos do processo e não participantes nas tomadas de decisões.

A professora expus ainda que a maior preocupação da direção era com a parte administrativa, e questões mais importantes como o ensino não era dada prioridade:

[...]quando fala de escola, lembra logo de ensino e aprendizagem, eu creio que a nossa clientela são quem, os alunos, é o problema maior da escola, que elas se voltam muito para o lado administrativo. [...]eu trabalho com matemática, se você ver o baixo nível da base, de sistema de numeração decimal, apesar de ter aluno que você se surpreende,[...]eu conversei com a direção, vinha conversando e ai ninguém faz nada.

Apesar da direção demonstrar todo um conhecimento que envolve as concepções de participação, na atuação ainda tinha uma postura centralizadora, como enfatizou a professora Carla: *“As decisões sempre parte da direção, primeiro a direção depois os outros”*.

Como a escola A, os técnicos administrativos, também consideraram a direção disposta a ouvir todos, sentiam liberdade de opinar e conversar os problemas que surgiam na escola: *“a direção não impõe as coisas de cima para baixo, sempre entra no consenso”*, e acrescentou: *“planejamos conjuntamente: assistente social, direção e coordenação pedagógica”*. Diferente do que alguns professores relataram em relação ao

planejamento, havia uma participação efetiva desse funcionário na ação. Mas, constatou-se que era alguém próximo a direção e não estava atuando na sala de aula, o que facilitou as discussões e um planejar coletivo.

Em relação a escola D, os diretores dominavam o discurso sobre participação. Para eles sua ocorrência estava na dependência de uma ação de cumplicidade, de comprometimento e parceria. Ainda, reforçaram a importância da presença da família na escola como uma ação efetiva para solidificação dessa participação: *“Na escola há liberdade de opinar e decidir, agora que a decisão deve está em consonância com a direção”*.

O discurso da diretora colocou limites à participação, que se centralizaram em sua pessoa e nas decisões que precisaram estar de acordo com suas determinações. O que se refletia também na fala do vice-diretor: *“a escola é democrática, mas, não pode permitir certas libertinagens e nem condutas de desordens”*. Havia um temor de que a abertura à participação viesse provocar situações que fugissem ao controle dos diretores em gerir a escola.

Os professores consideraram que a participação da escola era democrática porque a direção sempre estava ouvindo a opinião da equipe, o que demonstrou uma concepção limitada em relação ao participar, porque recaiu mais uma vez no ouvir sem proporcionar momentos de discussão e tomada de decisões, algo comum em relação a escola A. Nesse sentido teve-se a percepção de uma participação frágil, pois segundo o professor João: *“a comunidade dá sugestão, mas não cobra a sua realização”* e a professora Antonia acrescentou: *“a participação dos pais deveria ser melhor, a escola não conta com o apoio dos pais”*.

Os professores diziam ter liberdade para opinar, sugerir e intervir nas ações da escola, segundo eles os diretores procuravam antes de qualquer decisão, ouvi-los e se certificaram se era bem aceito por todos aquela decisão. O que se percebia nas falas de alguns professores: *“Sim, a direção dá voz e vez, pelo menos o que eu vejo”*. (professor João) *“A direção ela colabora, eu diria que é uma das direções das poucas que existem na rede que trabalha com essa parceria, ela não toma nenhuma decisão só, sempre ela se junta com a equipe técnica pede opinião, todo mundo participa”*. (professora Helena)

A escola tinha um conselho bastante atuante, era a única da pesquisa que tinha como presidente um professor, um detalhe que descentralizou um pouco o poder na

escola. Ao entrevistar o professor João da escola D, como se deu a forma de se candidatar ao conselho, ele relatou:

[...] a diretora me convidou, não esperava que ela me convidasse, nem queria muito, porque eu trabalho os três horários, e ficava preocupado como vou ter tempo para me dedicar a isso, então ela disse que me ajudava, eu também não sabia como fazer o trabalho, ela disse que me ajudava e pegava o tempo livre que tivesse para ir trocando idéias. Fui convidado pela diretora para me candidatar, mas eleito pelos membros do conselho.

Esse relato do professor demonstrou que não houve um interesse inicial em querer ser presidente do conselho, mas o intuito da direção em tê-lo como presidente. O que reforçou a idéia de representatividade com aliados da direção, e que possivelmente não podia ser contrário as suas idéias e determinações, apesar do professor ter exposto que considerava a direção democrática, pois dava voz e vez a comunidade escolar, ele expôs: *“Ela explica, sempre coloca a posição dela, mas sempre leva para votação e cada um fala sua posição, coloca suas idéias, novas sugestões se tiver, então ela é bem democrática mesmo, você sabe que tem conselho que só homologa as decisões, o nosso não”*.

No entanto, a direção da escola deixou transparecer que a intenção de ter um professor como presidente do conselho era fazer com que outras pessoas pudessem se envolver com as questões da escola e conseguir uma maior participação, segundo a diretora: *“há uma dificuldade muito grande em conseguir pessoas para se candidatar, ninguém quer participar”*.

Os técnicos não tinham uma concepção definida de participação democrática, mas havia uma percepção em relação a gestão da escola: *“a direção sempre ouve todos”*, em outra fala: *“a direção se posiciona de uma forma humilde para ouvir”*. E ainda acrescentava: *“a direção dar liberdade para tomar decisões, mas não tomam [...] oportuniza momentos, mas não comparecem”*. O que deixou transparecer foi a disponibilidade da direção em ouvir todos na escola, bem como eram oportunizados os momentos, mas não havia interesse em participar. Nesse sentido há alguns questionamentos, que momentos são esses? Será que é em relação as reuniões do conselho escolar? Porque nas relações das ações não foram ditos outros momentos em que havia uma discussão mais detalhada sobre a escola, as reuniões ocorriam de acordo com as necessidades da escola: *“Olha é como eu falei não é de forma ordinária, só quando acontece digamos, algo que ela tem que passar com urgência”*.

Apesar dessa abertura em opinar, eles não lembravam quando ocorreu a última atualização do PP, por não terem sido convidados a participar, uma ação que foi evidenciada na análise dos diretores que expuseram a discussão anual do PP, como um momento de participação que envolvia todos os segmentos.

Assim, de acordo com suas falas ocorriam momentos relacionados a divisão de tarefas, problemas que surgiam ou organização interna, tudo relacionados as suas ocupações de funcionários.

O que se verificou nas falas era a visão dos diretores das escolas como principais responsáveis pela instituição, cuja função era proporcionar os espaços de participação, pensavam em ações que viabilizem meios de discussões dentro da escola, então é necessário aguardar o chamamento, não havia um interesse em buscar esses espaços, ou simplesmente pela falta de exercícios democráticos não sentiam necessidade, demonstrando um certo conformismo em aceitar as situações como estavam.

Formas de participação

Em relação a essa segunda categoria, que diz respeito às formas de participação, os diretores da escola A, relacionavam: eventos, atividades comemorativas, reuniões de pais, professores e técnicos administrativos, desenvolvimento de projetos, a atualização a cada dois anos do PP e elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE). Esta ação ocorria com a participação de professores e técnicos administrativos da escola. As ações citadas demonstraram serem exclusivas para cada segmento, em que cada um ficava responsável por suas atividades. Algo que não se diferenciou das ações que já eram realizadas pelas escolas públicas anteriormente ao processo de adoção de uma política de gestão democrática.

Em relação aos documentos que a escola possuía, houve a intenção de saber como foi elaborado o PP³¹, cuja construção se deu na gestão anterior, mas com atualização nesta gestão. Surgiu, então, a figura do coordenador pedagógico como principal responsável pela sua construção.

Seria o caso de se indagar sobre quais espaços são dados pela escola para que todos se envolvam e discutam as dificuldades vivenciadas?

³¹ A rede pública municipal de Maceió, trata o Projeto Pedagógico da escola como Projeto Político Pedagógico, mas usarei a sigla P.P., pois entendo que todo Projeto Pedagógico já é político.

O mais citado foi o conselho escolar, no entanto, dos entrevistados só uma professora, que atuava como coordenadora, participou como membro representante docente. Os outros por não serem membros não participavam, alegavam não ter tempo, desconheciam os dias das reuniões e não eram convidados a participar. Apesar de ser reconhecido como um espaço de participação, ele não era utilizado como tal. Paro (2001, p. 85) “atribui a baixa participação em dois aspectos à questão da vulnerabilidade que envolve a participação e o outro do não oferecimento das mínimas condições para a comunidade participar”.

Ao questionar sua função a professora Marlene falou: “*O objetivo do conselho, por causa da fiscalização também das verbas que entram na escola, coisas pra comprar se aquilo é mesmo necessário, tem muita coisa que tem mais urgência de comprar que outras, a gente tem que fiscalizar, isso ai também*”. Essa visão do conselho como fiscalizador era muito presente nas escolas, como se fosse a única função, até pelo fato de muitos diretores se encherem de orgulho ao dizer que suas contas foram aprovadas.

Dentre outras ações citadas pelos professores havia as reuniões de pais e de professores, mas só se fossem no seu próprio turno. Como relatou a coordenadora pedagógica, da escola:

Não tem como, olha vou te contar: você acredita que conheci a coordenadora da manhã na SEMED, por acaso, eu estava lá participando da reunião ela estava também, mas assim, é muito difícil porque quando dar o horário do pessoal cada um do seu horário vai embora, acabou, não tem essa questão, a outra coordenadora colocou essa dificuldade dos três turnos ter esse entrosamento. É cada um no seu turno, ali acabou.

Nesse contexto há de se refletir se tem sentido de coletividade dentro da escola, cada um preocupado com o seu espaço, sem uma idéia do todo, e sem compartilhar momentos de discussões e sugestões, delegando esse papel de pensar o todo, apenas a direção. Hora (2007, p.32) expõe a necessidade de articulação:

[...] a articulação orgânica da relação pedagógica entre democracia e educação escolar requer ações concretas de revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de construção de conhecimentos.

Além das reuniões de pais havia o plantão pedagógico: a escola suspendia as atividades para receber os pais, os professores ficavam disponíveis para recebê-los, com

o intuito de mostrar os resultados das notas a cada final de unidade, o que gerou reclamação geral em relação ao desempenho dos filhos. Havia muitas queixas dos professores em relação ao envolvimento dos pais.

[...] agora os pais, na sua maioria são todos analfabetos, com pouca instrução, então também não sabe, o que é uma instituição escolar, o que pode levar a escola, também não participa, a escola é formada basicamente de professor e aluno.(professora Augusta)

[...]é um ponto crítico que eu observo, muitas vezes os pais ainda estão muito ausentes. É claro que tem aqueles pais participativos, mas infelizmente não é a grande maioria, tem muitas pessoas, até tem tempo, mas que não se dispõem a participar, não se dispõem a participar mesmo da vida escolar dos filhos, que a gente acaba sentindo falta disso. (professor Luciano)

[...]aqui na escola não sinto não, a comunidade escolar presente na escola, eu digo assim pais, né, pais atuando dentro da escola,eu não vejo.(professora Josefa)

Outra questão bem evidenciada nos relatos era que só compareciam aqueles que os filhos estavam bem nas notas, ou eram bem “comportados”. Será que esse fato não se deve a tradição das escolas em sempre expor as dificuldades dos alunos? A situação é posta de forma tão negativa que os pais evitam ir à escola, pois não terão que ouvir tantas reclamações de seus filhos. É preciso que a escola modifique as estratégias de convocação aos pais, para que se torne valioso ir à escola para falar do seu filho e se envolver nas ações, como reforça Paro (2000, p. 120): “uma dimensão importante da participação dos pais na escola[...]é a da atenção que se deveria ter para com os motivos dessa participação, procurando saber qual o ponto de vista dos usuários a respeito”.

Em relação à representação de alunos, a maioria dos professores, disseram não ver finalidade em ter representantes de turma, principalmente quando não há grêmio estudantil. Não valia a pena um representante em sala apenas para anotar os nomes dos outros que não estavam cumprindo com as atividades ou eram indisciplinados.

Diante dos relatos dos professores, faz-se necessário refletir se é na escola que deve acontecer todo um aprendizado. É na escola que o aluno deve aprender a ser um representante, sendo necessário oferecer conhecimentos que demonstrem essa ação e não, simplesmente, deixar de realizar a tarefa ou fazer de forma equivocada. O aluno precisa saber o que envolve uma representatividade, como se faz uma eleição; aprender

sobre ética, cidadania, valores humanos, respeito ao outro. Tudo isso é um processo, ocorre gradativamente, aos poucos.

Nas entrevistas realizadas, constataram-se muitas ações e atividades com um caráter mais festivo do que pedagógico, não se dava relevância as questões que dificultavam o aprendizado dos sujeitos, tais como: problemas com indisciplina, falta de interesse, compreensão dos conteúdos e outros. Num desabafo a professora Augusta falou:

[...]as normas que se tem na escola não deixa claro que o foco principal é a educação, os alunos, eles tem que está na sala, você não ver um trabalho periciado para a educação dos alunos, uma preocupação porque os alunos não estão melhorando, ou porque está havendo essa indisciplina, se convive com o problema e se deixa passar.

O que transparecia no depoimento dos funcionários era: havia reuniões para situações que precisavam ser resolvidas no curto espaço de tempo, outras que surgiam no dia a dia, não havia, contudo, um cronograma planejado para momentos de diálogo, estudo ou reflexões.

No que diz respeito às ações, não havia muita diferença em relação a escola A, o que diferiu foi o atendimento aos pais. A escola B reservava um momento às sextas-feiras, após o intervalo, para os professores conversarem com os pais e elaborarem o seu planejamento. O que se observou era a busca de espaços pela escola para que acontecessem ações que ajudassem, na melhoria do ensino e da aprendizagem, pois muitas vezes não era possível conseguir o envolvimento de todos. No entanto, é preciso levar em consideração o tempo escolar, o direito que o aluno tem da garantia das 800 horas anuais, conforme dispõe a LDB.

Na maioria das ocasiões os pais eram convidados a assistir às apresentações e ou tomar conhecimento das resoluções tomadas pela escola. Entretanto, em uma reunião de pais, observou-se que não houve o envolvimento dos que estavam presentes, com propostas ou decisões. Apenas ouviam as informações repassadas pela direção da escola, apesar de sempre ser colocado durante a reunião, que poderiam falar ou fazer qualquer pergunta. Isso demonstrou o quanto é difícil uma participação com tomada de decisão, que implicava em compartilhar poder (LUCK, 2006).

Diante desse quadro, percebeu-se que os espaços de participação dentro da escola eram reduzidos, não se verificavam momentos para diálogo, nem debates de problemas do cotidiano.

As falas dos professores demonstraram uma centralização da direção, planejava ações para os professores executarem, algo que ficou enraizado nas relações dentro da escola. Nega o que se defende como Planejamento Participativo, pois, como diz Cruz Neto (2008, p.157) “é possível pensar em um planejamento com intenções outras de contribuir na condução de uma cultura de participação que não seja a do fazer parte, passiva, enquanto presença”.

Muitas vezes o receio de que não ocorressem as ações ou temendo a falta de envolvimento, levaram os diretores a tomar iniciativas e pensaram em alternativas para que a escola não ficasse resumida a sala de aula, mesmo que para isso não contasse com a participação dos professores nesse planejar.

Nas falas percebeu-se que a construção e reformulação do PP era função do coordenador pedagógico, tanto que a escola, pelo fato de não ter coordenador, não tinha o PP. Diante desse fato constatou-se como era difícil buscar espaços de participação, não houve mobilização de nenhum professor ou qualquer outro membro da comunidade escolar em garantir a construção desse documento, considerado o projeto da escola, em que deveria ser construído através de momentos de discussão e reflexão sobre a escola.

Como na escola A, só um professor participou do conselho escolar, por ser membro, os outros não participavam das reuniões.

As ações elencadas de participação não diferiram das já relatadas pelos diretores, possuíam um caráter pedagógico e festivo, que não eram diferentes das que sempre foram realizadas pela escola, seguiam um mesmo padrão.

Uma das atividades observadas na escola foi uma mostra literária, os alunos fizeram a exposição de um tema relacionado a um tipo de texto trabalhado, as crianças demonstraram seus conhecimentos para os seus pais e visitantes, verificou-se um envolvimento muito grande dos pais, interessados em ver seus filhos.

Também em relação aos técnicos administrativos, percebeu-se o fato de não haver uma busca por esses espaços de participação, sendo ela vista não como uma conquista, mas como dádiva, e o que se observou era que não ocorria esse interesse em se envolver e exigir momentos de participação. As ações relacionadas eram as mesmas

já citadas anteriormente por outros segmentos, seguiam uma mesma linha tradicional, sendo espaços reduzidos, sem uma vivência democrática.

Na escola C em relação as ações com o envolvimento de todos os segmentos, o que levou à citação do conselho escolar e sua participação nos projetos da escola, com os pais presentes nos momentos de culminâncias, festas em datas comemorativas, plantões pedagógicos, reuniões de pais, reuniões de professores.

Em relação ao planejamento dessas ações, no decorrer das entrevistas, ficou claro que era o grupo próximo à direção que atuava: “[...]não, no caso, assim, no planejamento em si dessas atividades não, só somos nós o corpo técnico, os docentes da escola, mas no desenvolvimento desses projetos a gente sempre conta com parceria e com ajuda dos pais”.

As ações realizadas não diferiam das já citadas pelas demais. No entanto, acrescentaram-se outras, como por exemplo: jogos de praia, projeto das debutantes e programa Escola Aberta³², com cursos, oficinas e atividades recreativas nos finais de semana. A direção aderiu a tais projetos por achar importante a presença da comunidade na escola, principalmente nos finais de semana, como forma de interação e envolvimento, apesar de não estar satisfeita com o nível de participação: “A comunidade não participa como deveria”.

O conselho escolar da escola C era atuante, como pode ser observado em relação à denuncia feita ao Ministério Público para retirar do espaço ocupado pela escola um posto de saúde, que afetava a segurança da escola.

Outra questão foi em relação às ações da escola em que o professores se envolviam, excluía as suas funções específicas. Dentre elas se destacavam: os projetos e plantões pedagógicos; gincanas; passeios; passeatas; feira de ciências; feira de cultura; datas comemorativas; grupos folclóricos; reuniões de pais; reuniões de professores; conselho escolar.

Outra ação foi quando os pais eram convidados a assistir as apresentações dos seus filhos, a escola os recebia com o intuito de mostrar como os alunos estavam aprendendo e que os pais ou responsáveis conhecessem o processo em que eles estavam vivenciando. Ou para falar do rendimento escolar dos alunos, também organizavam o

³² Programa do governo federal, cujo objetivo é abrir a escola para a comunidade nos finais de semana, são oferecidos cursos, oficinas e atividades recreativas.

Plantão Pedagógico. No entanto, mais uma vez, a falta de envolvimento dos pais ganhou destaque:

Não muito de pais, há sim alguns, mas é muito pouco a frequência de pais na escola. É uma questão de interesse da parte dos pais, do comprometimento, entendeu, a gente faz o Plantão Pedagógico, de 40 pais a gente conta com 10, 20, eu não sinto de muitos pais aquele comprometimento, aquela preocupação, e como se a escola fosse assim, digamos um local por filho, um depósito que bota o filho lá, como se livrasse mesmo. (professora Carla)

[...] e as vezes não tem tempo mesmo se envolver tanto, infelizmente, na vida escolar do filho. A falta de tempo da vida moderna é assim, eles vem para escola uma vez perdida, alegam que não vem porque trabalham em casa de família, o emprego não é tão flexível, não dá para ele ta vindo. (professora Bruna)

[...] os pais deixam muito a desejar, estão trabalhando, nunca tem tempo, realmente a gente sabe, que no dia a dia tem que trabalhar, mas a gente se questiona, não houve uma horinha para fazer a matrícula, porque não tem tempo para vim a escola. (professora Rosa)

Apesar desses relatos, os professores foram unânimes em afirmar que a participação dos pais melhorou nos últimos anos, e um relatou que o fato da escola abrir nos fins de semana colaborou para que isso ocorresse. Percebeu-se que em um momento há uma reclamação geral em relação ao não envolvimento dos pais na vida escolar dos seus filhos, em outro expôs que melhorou a participação dentro da escola, mas é preciso uma análise para interpretar quais as diferenças dessas duas falas, pois, há uma generalização muito grande, não se levou em consideração os pais que participavam, e atuavam dentro da escola. É impossível conseguir a participação de todos. Por outro lado essa melhoria relatada de participação diz respeito a que aspecto? Dos pais ajudarem mais nos serviços da escola?

Dos professores entrevistados a maioria foi membro do conselho, e um fazia parte do conselho atualmente, mas, depois que deixaram de ser conselheiros não participaram mais das reuniões, ficando os conselhos sob a responsabilidade exclusiva dos seus membros eleitos, pois os que elegeram não se preocupavam em acompanhar as suas atitudes. Por sua vez os representantes não ouviam os interesses e necessidades de quem os elegiam. Verificou-se nas entrevistas e observações que pela atitude dos

membros do conselho não existia nas escolas momentos de discussões para uma tomada de decisões coletivas.

Dos técnicos administrativos, uma característica comum era que todos já conheciam o conselho escolar, sendo um membro do mesmo e as outras já foram representantes do segmento funcionários. Da mesma forma que as análises anteriores, depois que fazem parte do conselho os antigos membros não participavam mais das reuniões, não havia uma preocupação em acompanhar a postura daqueles que eram seus representantes, simplesmente delegavam através do voto e não havia interesse em saber o que estava sendo discutido ou deliberado: *“a comunidade não é presente no conselho, só há participação dos conselheiros”*.

Das ações relacionadas por eles não havia diferenças com as outras escolas, quando questionados dos momentos de reuniões, ocorriam de acordo com a necessidade da escola: *“É porque não existe assim, marcada, existe uma muito boa no início do ano e fica assim, quando há escassez de funcionários, aí ela reúne aquele segmento pra redistribuir os serviços”*.

Já na escola D, os diretores expuseram que uma das maiores dificuldades observada na escola, não é exclusividade desta, era conseguir reunir todos que trabalhavam na escola em um momento de debate sobre os problemas que a afetava, não só a discussão, mas também, pensar em sugestões coletivas para amenizá-los, há pouco diálogo na escola, cada um preocupado apenas com a sua função sem interação com o outro. Para Paro (2001, p. 74) *“é preciso uma consciência política mais desenvolvida e voltada para todos na escola. E essa consciência tem que ser de cada um como necessária a reivindicar por espaços de participação, não só como ouvintes, mas atuante nas decisões a ser tomadas”*.

Na questão de envolvimento nas ações da escola, a maioria ajudava nos eventos, comemorações ou atividades extras que necessitavam a sua participação como auxílio e não nas tomadas de decisões dentro da escola:

[...]a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também, incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 1992, p.8)

Ao elencar as formas de participação da escola, tais como: reuniões do conselho escolar, comemorações na escola, festas de datas comemorativas, reuniões de pais, plantão pedagógico, culminância de projetos e encontros para atualização do PP, foram relacionados momentos formais concentrados e limitados. São ações que envolviam pais, alunos, professores, técnicos administrativos sempre individualmente, nunca ocorria a participação de todos os segmentos, embora os diretores afirmaram que há reuniões envolvendo todos os segmentos para a atualização do PP. Acrescentaram, porém que o envolvimento de pais e alunos no processo de discussão era pouco, transformando-se em um documento que era mais da escola que da comunidade, o que contrariava o que se propunha enquanto ser o PP uma construção coletiva, como reforça Souza e Corrêa (2002, p.52):

O projeto pedagógico necessita escutar o que a prática dos sujeitos que o constroem tem a dizer, ao mesmo tempo em que deve amadurecer neles a idéia de que o princípio de autonomia implica o compromisso de decidir e assumir ações coletivas no âmbito da escola. Esse trabalho sugere que sua elaboração fundamente-se em um referencial teórico consistente e respaldado na pesquisa constante das práticas desenvolvidas pela escola, não se devendo abrir mão da participação coletiva nesse processo.

Nos momentos em que eram questionados sobre a participação da comunidade escolar, os diretores se voltavam para os pais, apesar de sempre estarem sendo lembrados que todos os que atuavam na escola faziam parte dessa comunidade. Em relação aos professores e funcionários, os diretores diziam que havia participação, mas faltava disponibilidade, envolvimento e interesse como afirmou a diretora:

[...] olha a dificuldade nossa é o seguinte: é reunir o pessoal, quando a gente vai fazer qualquer documento na escola, geralmente a gente faz assembleia, todo segmento pode participar, segmento aluno, segmento pai, segmento professor, segmento funcionário, só que nem todo mundo pode participar, então o quantitativo que tiver para participar a gente faz, até porque a escola não pode parar, tem muito aquela coisa, ah não posso que vou trabalhar, se você fizer uma reunião de manhã, os da tarde não podem participar, se fizer a tarde, os da manhã não pode, nem os da noite que também não pode. Ai fica difícil, a gente faz, marca a reunião e a gente convida, quem quiser participar, participa, agora o que acontece muitos não participam, mas não tem aquela preocupação de perguntar o que foi falado, o que foi feito, ai depois diz ah eu não sabia, ah eu não conheço, existe muito isso aqui.

Em todas as respostas sobre os momentos coletivos de participação na escola, a direção sempre se referia às dificuldades em realizar esses momentos, não havia

decisões conjuntas devido à impossibilidade de juntar os três turnos, o que impedia uma perspectiva global da escola. Tal situação ocorria, segundo os diretores, devido aos vários vínculos empregatícios dos professores, a falta de tempo, a preocupação apenas em dar sua aula, sem se envolver com as questões gerais da escola.

Eu sinto eles mais afastados, o professor não tem tempo, alguns que participam, quando a gente diz assim: tem um projeto acadêmico, ah não dá, e mil e um obstáculos, parece até que as pessoas não querem responsabilidade, só quer a responsabilidade dentro da sala de aula, as pessoas não entendem que a escola é um todo, a escola não é somente dentro da sala de aula, então tudo que está fora da sala de aula também influi na sala de aula, as vezes até quando é para renovar o conselho escolar é um deus nos acuda, porque ninguém quer participar, minha gente é uma reunião por mês, o que é uma reunião, você vir para aquela reunião e participar, você ser o porta voz da sua categoria.

Apesar de quase não ocorrerem esses momentos, podia-se comprovar que essa escola tinha um conselho bastante atuante na busca de soluções para os problemas que enfrentou, como falta de professor, estrutura inadequada para receber os alunos de 1º ano, quando foram convocados técnicos da secretaria. Foi ainda graças à atuação do conselho através de movimentos realizados, que se elaboraram documentos para recorrer ao ministério público, no sentido de garantir, através de ações judiciais, direitos não efetutados na prática. Uma ação que demonstrava a atuação significativa do conselho escolar.

Nas entrevistas realizadas na escola, tanto com os diretores, como professores e técnicos administrativos, evidenciou-se que o conselho escolar era elemento importante para a escola, reconheceu o vice-diretor:

[...]questão das discussões sobre o conselho escolar, participar do conselho escolar, a gente mobiliza muito, tanto que nós temos hoje um conselho que, vamos dizer assim, é considerado um conselho atuante, entendeu? Com as suas deficiências, mas vamos dizer que a gente teve um grande avanço nessa área, para participação do conselho, não só na época de eleger os conselheiros, mas também durante as reuniões, assim ordinárias, extraordinárias, sempre convoca, deixa aberto para os professores, para os alunos, a gente sempre tenta mobilizar a comunidade como um todo.

A própria diretora, quando questionada sobre as ações de participação, colocou de imediato a presença do conselho escolar. Um aspecto peculiar a esse conselho era o fato do presidente ser um professor da escola e não a diretora, como era o caso das outras três escolas pesquisadas. Já que o estatuto do conselho, na Seção III, art.10,

parágrafo único: “o presidente e o tesoureiro do Conselho Escolar deverão ser representados pelos segmentos professor e servidor (técnico administrativo)”, não dando exclusividade ao diretor, algo que ocorria antes da aprovação do estatuto.

As ações elencadas pelos professores não diferiam das já citadas por outras escolas, atividades pedagógicas e festivas, estas mais com professores e técnicos administrativos. O que se verificou como ações extremamente tradicionais, não houve avanços em relação a novos espaços concedidos, essa análise era comum nas escolas da pesquisa. Além dessa questão, havia uma outra: elas eram centradas no grupo da escola, não envolvia a comunidade.

Quando se perguntou sobre o PP, mesmo os que já fizeram parte do conselho, não lembravam do documento, não haviam participado de sua construção ou reformulação. Desconheciam a importância de participar da reformulação ou construção do PP.

Mais uma vez era evidenciado, nas falas dos técnicos a não participação dos pais na escola, em alguns depoimentos eles colocavam que os pais dos alunos precisavam ser mais participativos, que a direção proporcionava espaços, mas eles não compareciam:

[...] não há participação, os pais, olha para você ter uma idéia, é um problema seríssimo, quando se marca reunião de pais, viam 4 ou 5 pais para mais de 1000 alunos, você imagina, e quando viam, ficavam aperreado, quero ir embora porque deixei meu trabalho... Então, esses pais não vem para a reunião, onde muitas vezes são comunicações importantes, acho que falta mais ainda para melhorar a situação como um todo é a participação mais eficaz, mais ativa dos pais, esse é o problema maior que eu acho na escola pública.

Evolução da participação

Em relação à evolução da participação havia uma certa divergência entre os diretores da escola A. Um considerava que: “os pais, antigamente, tinham mais tempo de ir a escola, hoje os pais saem de manhã e só chegam a noite, melhorou um pouco a presença por conta do bolsa família”. Enquanto que para o outro: “a participação melhorou sem dúvida nenhuma, dentro da escola”. Diante dessas duas posições será que houve ou não uma melhoria da participação na escola? E porque o destaque para os pais, como eles eram chamados a participação?

Ainda se reportando à evolução, se evidenciaram as questões maiores de gestão e da interferência na escola, como expôs o diretor:

Ultimamente tem melhorado um pouco com o nosso prefeito, mas deixa um pouquinho a desejar na área de educação. Com a mudança de 8 (oito) secretários de educação³³, pois a gente reivindica algo e de repente muda o secretário, não existe uma continuidade, acho que não está sendo correto, até 2004 era referencia, mas depois caiu muito, não deu prioridade à educação.

Diante desse depoimento verificou-se uma angústia da escola com a instabilidade do órgão do qual deviam receber apoio, a falta de uma política preocupada, não apenas em receber programas do governo federal, mas com as situações vivenciadas pelas escolas.

Havia divergências, também, entre os professores dessa escola: uns achavam que houve uma melhoria, que os pais estavam mais dentro da escola; já outros diziam que antes os pais participavam mais. É importante frisar que o olhar dos professores se voltaram sempre em relação aos pais, quando falou de comunidade escolar. Em alguns depoimentos percebeu-se a descrença na escola pública, como se pode constatar: “A escola pública atualmente é uma instituição falida que não educa ninguém e está se tornando um reformatório de menor do que uma escola; A escola pública é um faz de conta”. É preocupante um professor que atuava na escola ver na evolução que ela só tem piorado nos últimos tempos.

Indagados sobre o que tem sido feito para mudar esse quadro, observou-se que muitas ações tinha levado o aluno a se afastar, então cabe perguntar: para quem esta servindo essa escola? Será que ela está para atender as necessidades da classe mais desfavorecida? Ou simplesmente fecha os olhos e atende aos interesses de um poder dominante?

No que diz respeito à evolução em relação à participação, uma das entrevistadas do segmento técnico administrativo, lembrou a eleição para diretores:

Antigamente quando cheguei aqui era diretor de diferentes cargos, não havia eleição para diretores, era indicado, depois que começou esse negocio de eleição para diretor, o processo democrático, que realmente eu acho de grande valia, só que toda mudança não é assim de hora pra outra que você se adapta.

³³ A pesquisa foi realizada em 2009, por isso a quantidade de 8(oito) secretários, e não 5(cinco) como foi relatado no capítulo II.

Ocorridos já mais de 15 anos de eleição para diretores, ainda é algo que não garantiu espaços democráticos dentro da escola, observou-se ainda uma grande centralização do poder. Apesar de que quando se comparou ao que se vivenciou antes, houve uma evolução, como expõe Nanci: *“Aqui já aconteceu, teve gestores que pensava que a escola era a casa dele, e não é, não reconhece a lei, não é assim que as coisas andam”*.

A percepção dos diretores da escola B em relação a como evoluiu a política de gestão democrática seguia a mesma linha de raciocínio da escola A: *“No período da implantação em 1993 até o final de 2003 foi mais presente, principalmente quando a Maria José Viana estava como secretária municipal de educação, comprometida como professora”*.

Percebeu-se nas falas dos diretores a insatisfação com essa “dança das cadeiras” dos secretários. Sentiam-se distanciados das ações da SEMED, órgão que deveria dar apoio às ações que ocorriam no interior das escolas. Quanto ao que ocorreu nestas, relataram: *“Atualmente há mais participação, mais democracia, como a gente é eleita pela comunidade, o diretor não faz nada só, tudo participa ao conselho, mas não somos tão democráticos assim, porque senão fica bagunça”*.

Verificou-se, ainda, uma atitude de descrença em relação à democracia, entendida, muitas vezes, como liberdade sem limite, em que todos queriam fazer do seu jeito, faltarem quando bem quiser, principalmente, aqueles que não se envolviam no processo. O medo de perder o controle do funcionamento da escola, fez com que os diretores se adiantarem na tomada de decisão, não compartilhando espaços com o conselho escolar, também responsável por gerir a escola, o que não ocorria na prática. Como reforça Paro (2001, p.82):

O que acontece hoje é que o diretor, como responsável último pela escola, que tem de prestar contas de tudo diante do Estado, fica temeroso de que as coisas saiam do seu controle e ele acabe respondendo por medidas, tomadas por outros, que ele considera impróprias. Por isso, tem a tendência de concentrar tudo em suas mãos.

Em diversas situações a direção se sentiu como única responsável por tudo que ocorria na escola, centralizou as ações e limitou essa participação coletiva. Como foram eleitos pela comunidade escolar se sentiam como responsáveis em propor e planejar ações. Esqueciam de ouvir aqueles que o elegeram. Segundo Bobbio (2000, p.40),

“quando se deseja saber se houve desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que tem o direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, **mas os espaços nos quais podem exercer este direito**”. (grifo nosso) E nesse caso me refiro à escola.

Ao evidenciar a evolução da participação os professores divergiam: *“houve uma melhora na participação dos pais, apesar de não ser o ideal”*, enquanto os outros não vinham essa participação: *“a preocupação dos pais só é arrumar vaga na escola”*; *“antes tinha mais participação”*.

Também em relação a outras escolas, os segmentos relatavam da mesma forma, alguns percebiam a melhoria, outros não muito. Os diretores da escola D em relação a participação nesses últimos quatro anos, como eles percebiam o envolvimento dos diversos segmentos, mas uma vez o olhar era direcionado para os pais: *“os pais antigamente participavam mais, todavia, atualmente, os que participam procuram a escola para reclamar e opinar, algo que vem contribuindo para ajudar a escola”*. Nesse sentido é um pouco contraditório, no que diz respeito a relação entre presença e participação, antigamente havia mais pais presentes, mas hoje são mais participativos.

Em todas as entrevistas realizadas há um pouco de confusão sobre o que significa participar, muitas vezes sendo entendida apenas como estar presente, fazer número, o que difere do seu verdadeiro sentido que seria o do envolvimento na escola. Paro (2001, p. 98) reforça:

A participação da população na escola ganha sentido, assim, na forma de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial aos pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, em suma, de participação na vida da escola.

Também evidenciou, na evolução da participação questões relativas à SEMED, órgão que gerencia as escolas, que devido à rotatividade de secretários ocasionou: fragmentação das ações, falta de interação com as escolas, deixando-as com dificuldades de funcionamento em relação as condições de infra-estrutura.

Entraves à participação

Como última categoria, serão expostas, o que os segmentos relacionavam, como maiores dificuldades para a participação. Nesse aspecto os diretores das escolas

demonstraram uma preocupação muito grande com o envolvimento dos professores e funcionários. A Direção procurou organizar ações que colaboraram para a integração do grupo, como: almoços, cafés da manhã, passeios, mas sempre foi uma pequena parcela que compareceu, o que ocorreu, também, nas reuniões. Por isso, como estratégia, estas ocorriam no próprio turno em que os professores trabalhavam. Por outro lado, interferiu no tempo das aulas. Sobram, portanto, poucos momentos de estudo e discussões sobre a escola.

Apesar da escola A funcionar nos três turnos, não havia momentos integrados de discussão, pois cada turno realizava suas ações e tomava as decisões, o que se refletiu numa fragmentação do trabalho escolar e interferiu de forma significativamente negativa no desenvolvimento da escola. Além dessa dificuldade ainda relatavam o não envolvimento de todos os segmentos, cada um só querendo realizar as suas ações específicas sem uma preocupação com o todo da escola. Esse fato também ocorreu na escola D, foi um dos entraves citados por todos os segmentos, a professora Helena fez o seguinte comentário:

Sinto como se fosse uma escola em cada turno, levando em conta isso aí, o compromisso de cada um, se quem trabalhasse na escola tivesse só aquele emprego ali, por exemplo: ganhasse bem, tivesse salário bom, que não precisasse se envolver com outras escolas talvez, houvesse uma participação maior.

Para que tal ocorra, entretanto, há a necessidade da escola proporcionar essa participação, promover espaços democráticos que garantam esse envolvimento da comunidade escolar, que ela seja ouvida, opine e suas sugestões sejam apreciadas e tenham utilidade na escola. Faz-se necessário vivenciar essas ações. Pois, como diz Luck (2006, p.62) “é pela participação que o indivíduo desenvolve a consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo”.

Dos diversos entraves relacionados pelos professores mais uma vez a fala recaiu sobre o não envolvimento dos pais na educação dos seus filhos. Foi como se os professores quisessem justificar o porquê de muitos alunos não conseguirem êxito em seus rendimentos, tanto que reforçavam que os alunos que tinham melhores aproveitamentos eram aqueles em que os pais sempre estavam na escola.

Os técnicos administrativos, ao enfatizarem os momentos que procuravam a direção, a maioria expôs que foram nos momentos de resolver alguns problemas

relacionados a sua atuação na escola, ou esclarecimento de algumas dúvidas. O que demonstrou a atenção da direção nas questões ou problemas enfrentados por eles. Algo individual, não havia uma preocupação coletiva de situações que ocorriam na escola, era cada um com suas tarefas e ocupações sem espaço para situações mais complexas que a envolvia.

Ao elencar os entraves, os diretores da escola B, também, despontavam o não comprometimento dos professores em ações gerais da escola e a falta de assistência dos pais aos seus filhos, que consideravam a escola como “*depósito*”, e acrescentava: “*o maior problema é a questão social, pais alcoólatras, trabalham o dia todo*”. Os pais sempre são citados como aqueles que não se envolviam nas ações da escola.

O olhar sempre recaiu sobre os pais. Em todas as escolas os segmentos possuíam um mesmo pensamento. Mas alguns questionamentos devem ser feitos: há um trabalho desenvolvido com os pais para conscientizá-lo dessa importância? Será que ocorre uma relação escola-família que possibilite uma participação mais atuante dos pais? A professora Rita da escola B revelou uma maneira pela qual conseguiu o comparecimento de 90% dos pais dos seus alunos no plantão pedagógico:

A questão do convite, tanto ele oral como escrito, assim, você está aproveitando quando você chega na escola, entra na escola e os pais vêm trazer os filhos, você chega e dá mais uma reforçada, ou até mesmo através de um comunicado.[...] através também, está sempre reforçando com os alunos em sala de aula.

O trabalho da professora envolveu um trabalho direto com os pais, o comparecimento demonstrou confiança nas ações da professora que realizou um trabalho de conquista para tê-los presentes. Algo que poderia aproximar mais a família da escola. Claro que só o comparecimento não é o bastante, mas é um bom começo para exercitar a participação nos espaços dentro da escola.

Todos colocavam como entrave mais significativo a não participação dos pais na escola: “*em um bairro violento, os pais deveriam estar mais próximo da escola para ajudar seus filhos, se envolverem mais na escola*”.

Como outros segmentos havia também uma relação dos problemas da escola com o não envolvimento da maioria dos pais, havia de certa forma uma mesma fala quando se comentou sobre a participação da comunidade escolar, com a evidencia de apenas um segmento, mas por que isso ocorre? Será que os vilões são na verdade os pais dos alunos da escola pública? Por que os pais não comparecem as convocações da

escola? Por que só aparecem em grande número quando é para tratar da bolsa família? É preciso que a escola como um todo reflita sobre essas questões e busque alternativas para conseguir a presença dos pais dos alunos dentro da escola.

Até o momento as análises feitas dizem respeito aos segmentos que trabalhavam diretamente na instituição escolar, no próximo tópico será realizada a análise de dados dos grupos focais com pais (com maior participação de mães) e alunos.

3.2- A gestão participativa na perspectiva dos segmentos usuários da escola

Para uma análise dos segmentos: pais e alunos, foram elencadas as categorias de acordo com os elementos do grupo focal, diferenciando duas categorias das expostas pelos segmentos que atuam na escola, em vez de concepção foi substituída de como ocorre a participação e também a evolução que ficou a visão das ações da escola, que vão ser expostas com detalhes nesse tópico do trabalho. A organização será diferenciada do tópico anterior, serão expostas todas as categorias e analisadas por escola.

Participação: como ocorre, percepção, visão das ações na escola e dificuldades ou entraves – alunos e pais

Na escola A, o grupo focal foi formado por 7 alunos do turno noturno, que freqüentavam do 6º ao 9º ano, sem um roteiro de perguntas, apenas era lançada uma questão chave para que falassem sobre ela. Nas falas houve um direcionamento para as categorias elencadas, procurando em alguns momentos evidenciar trechos específicos.

Fazia parte do grupo um aluno do conselho escolar que, em relação a como se dava a participação, assim se referia: *“Não só o conselho tem que ter reuniões, mas assim, a diretora também falar com os alunos”*. E acrescentava: *“Também valeria a pena, pelo menos ouvir nossa opinião, porque nos somos pessoas diferentes, temos idéias diferentes, nós observamos coisas diferentes, então cada um de nós tem uma opinião aqui sobre a escola”*. Outra se colocava: *“Eu queria ser mais ouvida”*. Nesses comentários percebeu-se um apelo dos alunos em serem ouvidos, algo que difere dos outros segmentos que atuam na escola, de acordo com a análise realizada.

São poucos os momentos da direção com os alunos e quando ocorriam era apenas uma reunião com os representantes de turma. A última foi em 2008 e teve como pauta: *“falar sobre o que a escola precisa e outras atividades, alguma bagunça que tem na escola, e a gente tem que passar alguma informação para diretora, só”*. E ainda

acrescentou: *“quando ocorrem as reuniões do conselho a pessoa não tem oportunidade de falar”*.

Os alunos tinham receio de procurar a direção e expor suas angústias, assim, aproveitaram o momento do grupo focal para levantar inúmeras questões do dia a dia que dificultavam o seu aprendizado. Questionados porque não procuravam a direção, demonstravam insegurança: *“Na maioria das vezes os alunos pensam, tem idéia, observam as dificuldades da escola, mas não comentam, ficam só pra si, não chegam pra diretora, e diz olha diretora, a gente observou que está faltando isso na escola, ficam pra si...”* Anita ainda acrescentou: *“Nunca procurei a direção, as vezes eu fico com receio, porque a gente não ver mudança, ai não procuro”*. E Marta também se colocou: *“Procurava a direção, mas ela não se importava, deixei de procurar ela”*. Essas atitudes não são incomuns, temos uma sociedade arraigada no autoritarismo, emitir opinião nunca foi bem aceito pelos dirigentes. No entanto, é preciso que a escola entenda a quem está servindo, ou formando. Então, como desenvolver o senso crítico dos alunos, se não é oportunizado momentos de participação democrática?

Não foram muitas as ações elencadas pelos alunos, reclamavam que quase não são oportunizados momentos com eles e lembravam atividades de anos anteriores, como visitas a museus e teatros. Não havia atividades extra-classe, tudo se resumia na sala de aula. Nesse ano também não houve eleição para representantes de turma, que só acontecia quando alguém da escola passava nas salas para organizar, ou seja, havia uma dependência das determinações da escola. Os alunos tinham dificuldades em conquistar os seus espaços, esperavam que a direção os chamassem, ou promovessem atividades, não havia uma autonomia para tomarem iniciativas e reivindicar esses espaços.

Dentre as inúmeras dificuldades registradas, a maioria são problemas que ocorriam no cotidiano da sala de aula, reclamações de colegas, que não queriam estudar e só atrapalhavam e de professores com posturas inadequadas e que não se preocupavam com a aprendizagem dos alunos.

É necessário que a escola se relacione mais com seus alunos, a escola existe para atender a quem? Os princípios democráticos também devem focar no aluno, para que ele possa ser um sujeito capaz de lutar por seus direitos, e isso não está acontecendo dentro da escola, isso é tão notório que os alunos que participaram do grupo focal nunca ouviram falar sobre o grêmio estudantil.

Essa análise realizada não diferiu muito da escola B, grupo de alunos do 6º ao 9º ano, período noturno, os alunos também sentiam necessidade de serem ouvidos dentro da escola, segundo eles a escola ainda promoveu reuniões com os alunos, mas:

Promove reuniões, só que nunca sai o assunto que a gente quer, porque as vezes como ela falou, violência na sala, professor que não dá aula, quando vem é só pra falar o que, de verbas, de contas da escola quer mostrar que tá tudo em dia, as contas, as merendas e não é isso que a gente quer saber, a gente quer resolver o assunto da sala, dos professores, os horários dos professores, que vem quando quer.

Promoveu também palestras, que segundo os alunos:

[...]a gente nem sabe o tema; é obrigado a assistir; as palestras são como não existissem, não acrescentam nada para nosso desenvolvimento; o som é péssimo, não dá pra ouvir, entender nada, ouvir você ouve um reco-reco, mas entender você não entende nada.

Tem também a Feira de Ciências, mas reclamavam o fato do tema ser escolhido pela direção.

Apesar da escola promover atividades diferentes, os alunos não participavam desse planejamento, apenas eram comunicados e obrigados a participar dessas ações que por não entenderem seus objetivos, faziam muitas críticas à escola.

Os alunos viam a escola como organizada, um bom ensino e muito segura, nesses aspectos elogiavam e relatavam que gostaria que oferecesse até o ensino médio, para continuarem, mesmo achando a direção muito rígida por não permitir a saída dos alunos, menino conversar com menina, nas apresentações artísticas não podia ser dança que o casal fique muito junto. Eles não compreendiam o porquê da proibição, toda e qualquer determinação precisava estar claro e ser discutido o motivo de tal atitude, simplesmente proibir não garante o sucesso da não realização.

Em relação a função de representante de turma, não havia a atitude de colocar os nomes no papel, mas sempre reclamavam a direção os alunos que não tinham interesse nas aulas e não deixava o professor dar sua aula, procuravam conversar com a turma, mas não eram ouvidos: “[...]eu fui representante de turma na quinta serie e estou sendo de novo na sexta, mas é tapem os ouvidos, fechem os olhos e calem a boca”. Sentiam a necessidade de momentos com a direção para falar de assuntos da sala de aula, mas não encontravam espaços.

Também como na outra escola, as dificuldades apontadas recaiam sobre a sala de aula, principalmente em relação aos professores, sentiam-se sozinhos e sem assistência para o seu aprendizado.

Diferente das características dos grupos da escola A e B, a escola C foram alunos, representantes de sala, do 6º ao 9º anos do turno diurno, com idade de 12 a 17 anos.

Ao tratar sobre a função de representante de turma, as atitudes dos alunos se resumiam a escrever no papel os nomes daqueles que estavam bagunçando na sala ou quebrando algo, diante dessa atitude sofria ameaças dos próprios colegas: *“Eu fico olhando os meninos que bagunçam dentro da sala, e anoto o nome, só que quando vou anotar os nomes, os meninos dizem que vai me pegar”*. Mãina reforçou: *“[...]a maioria dos representantes de turma, eles anotam o que ta faltando na sala, por exemplo: ventilador quebrado, porta quebrada, sem lixeira, os alunos mesmos quebram, tudo que está faltando. Mas, elas não se interessam, a gente dá o papel, diz que depois vai olhar e fica pra lá”*.

Ao trabalhar com representantes de turma era feito de uma forma equivocada, os alunos eram transformados em guardas de sala de aula, sendo responsáveis por denunciarem aqueles que cometiam pequenos delitos, uma situação delicada que prejudicava a interação com o outro, e em caso mais grave ameaçava a segurança da própria criança. A função do representante precisa ser debatida como a questão da representatividade em sala de aula, um representante junto a direção para as questões que envolvem a sala de aula.

No que se refere a questão da participação, eles pouco participavam, geralmente as normas eram determinadas pela direção, mas que para eles precisavam ser cumpridas por todo: *“se tem uma lei, tem que botar para todo mundo”*. E acrescentou: *“as diretoras tem que tomar atitudes para que as leis sejam cumpridas”*. Ela reclamou que em alguns momentos havia uma certa flexibilidade com alguns, deixando-a indignada. Nesse aspecto é algo bem comum com a realidade brasileira, pois nas constituições, leis de diretrizes nacionais, resoluções e pareceres e outros documentos legais há inúmeras garantias de direitos, principalmente nos artigos e incisos relacionados a democracia, só que no momento de aplicação há uma grande diferença com outras nações, a não aplicabilidade do que está escrito nos documentos legais, e com isso a falta de medidas punitivas para os que não as cumprem, pois se não há penalidade para aqueles que desrespeitam a lei, como haverá seriedade em exigir o cumprimento?

Em relação às ações promovidas pela escola diferiu em relação às anteriores, havias atividades nos finais de semana, jogos de praia, passeios, elencadas pelos alunos como algo diferente promovido pela escola, e de grande aceitação por eles.

Consideravam a escola um pouco desorganizada, reclamavam muito da falta de mobiliário, cadeiras quebradas, com isso ficavam sempre tirando das outras salas, quando todas as salas estavam em aula, sentavam no chão ou em dupla. Culpavam os colegas por quebrarem tudo, alunos bagunceiros, que riscavam as paredes, quebravam as portas, ventiladores, cadeiras. Sentiam falta de atitude da direção com essas questões, pois ocorriam tais atos e não acontecia nada com quem os praticou. Para eles também eram as maiores dificuldades, porque os próprios alunos destruíam a escola.

Essas angústias apresentadas eram de alunos que iam a escola para aprender, queriam sempre uma escola melhor e percebiam o descaso dos seus colegas com a escola que estudavam, não sentiam apoio dos que atuavam na escola. Diante dessa situação é preciso a ajuda desses alunos comprometidos, não como delatores, mas como pessoas conscientes e preocupadas, para que sirvam de multiplicadores de valorização da escola pública. A escola não pode fechar os olhos para essa situação e agir como se nada estivesse acontecendo, é preciso ouvir os apelos desses alunos e tratá-los como cidadãos que merecem ser vistos e ouvidos dentro da escola.

Como a escola C, a escola D também foram alunos do diurno, numa mesma faixa etária. Em alguns momentos houve necessidade de outros questionamentos, pois eles tinham dificuldades em expor suas idéias, foi preciso também interferências para que eles retornassem ao assunto, Percebeu-se a necessidade de falar das coisas que os afligiam. Em relação ao envolvimento deles na escola, de maneira geral a escola não oferecia muitas atividades para que houvesse a interação e a participação do aluno. Eles comentavam sobre os passeios, como uma atividade muito interessante e necessária, mas discordavam de não ser todos e da forma como eram selecionados, segundo eles havia uma seleção de dois alunos por turma tendo alguns critérios:

...os alunos que tiveram notas melhores, que não tiveram pelo menos duas faltas e que são comportados. Tem uns que são e outros não, mas o que é que vale a pena ter nota melhor e não ser comportado, eu mesma, posso não ter notas melhores, mas sou comportada. Não é assim não, ninguém é melhor do que ninguém. Ninguém é perfeito, nenhum ser humano é perfeito, todos, cada um tem o mesmo direito, se são quarenta alunos, todos os quarenta tem o mesmo direito de um.

Ainda sobre essa questão, Natália dizia: “[...] eu acho injusto, porque assim, todo mundo tem o mesmo direito, as pessoas assim que não respeitam, elas deviam colocar também pra ir pro passeio pra eles aprenderem e também eles mudarem de comportamento, só assim eles vão respeitar mais as pessoas”.

Expôs os projetos desenvolvidos pela escola, mas relatavam que muitos são cancelados pela indisciplina dos alunos, como por exemplo: a festa junina. Algo que os deixavam desestimulados e criticavam essa postura da escola, pois achavam que não era o caminho correto para lidar com esse problema: “[...]a escola promove muitos eventos, só que a diretoria acaba sempre desmarcando, sempre acontece alguma coisa que desmarca e isso não fica bom pra gente, porque ela fala que nós somos bagunceiro[...]e eu acho que ela deveria promover mais eventos”. Já o aluno Gerson dava uma alternativa para essa questão: “[...]deveria criar um projeto, ela não devia só dizer: eu não vou fazer! vocês são bagunceiros! um projeto pra poder fazer com que eles respeitem ela, que entendam ela, como eu e outros alunos daqui respeitam”.

Revelavam também o interesse em ajudar os colegas com dificuldades de aprendizagem, caso da monitoria, projeto que ajudou muito os alunos a se respeitarem. Outra aluna diz que tinha vontade em ensinar os alunos a tocarem violão, mas não encontrava apoio: “[...]eu já conversei com a diretora e tudo, mas só que ela não concorda[...] pra ensinar os alunos daqui da escola mesmo, que eu venho a tempo pensando nesse projeto e um monte de coisa, não só violão como outros instrumentos”. Sobre os alunos com dificuldades Bruna propôs: “[...]e também deveria ter um projeto pra os alunos das séries que tem dificuldade na matéria, não tem nenhum projeto aqui na escola para que os alunos se desenvolvam mais, porque muitos tem problemas em casa e não querem estudar”.

Colocavam como uma das atividades mais estimulante e prazerosa na escola, as modalidades esportivas, o que já fazia parte da matriz curricular: “é que a tarde, eles oferecem esportes, handebol, vôlei, alguns esportes e eles ajudam muito no entendimento da gente, pra que a gente possa desenvolver e não está no mundo”. Mas outros alunos relatavam algumas dificuldades como: poucas aulas, deveria ter um maior investimento, quadra descoberta, no sol forte e na chuva não tinha atividade, a alergia causada pela areia da quadra de areia. A Meire ainda lembrava quando a escola promovia alguns eventos esportivos: “Antigamente tinha vários projetos, várias coisas, tinha jogos internos, há quatro anos teve, antigamente eu jogava aqui vôlei e handebol

e tinha toda vez jogos internos, pegar o aluno e jogar contra outro colégio, aqui mesmo na escola, mais isso não tem mais”.

A escola não tinha grêmios estudantis, os alunos que fizeram parte do grupo eram representantes de turma e a pesquisadora solicitou que falassem de como é ser representante de turma. Eles revelavam a dificuldade de conseguir manter a sala disciplinada e dos seus colegas o respeitarem, como também aos professores. Viam a função de representante como responsável em manter a sala na ordem, e ficavam decepcionados por não conseguir, sentiam, como nas outras escolas, a necessidade de serem ouvidos:

[...]e também muitas vezes acontecem aqui na escola desentendimento, não tem reunião com nenhum representante, é desorganizado, eu vim a primeira reunião, só vim uma reunião que foi de representantes e vice, nunca mais teve, não tem um diálogo com um representante pra saber o que eles querem, o que eles desejam.

Em nenhuma escola, que participou da pesquisa, tem o grêmios estudantis, os alunos desconheciam como se davam o funcionamento e a sua organização, apesar de ser uma lei federal, como já exposto no capítulo I, em que o conceitua como um elo de participação visando o fortalecimento dos alunos na democracia da vida escolar, e uma forma objetiva e legítima de os estudantes participarem do movimento estudantil. (Lei Federal Nº 7.398/85)

Nesse sentido, a quem interessa não ter estudantes participativos na escola? O que aconteceria se houvesse um olhar mais crítico sobre a qualidade da escola pública? É preciso ter claro qual o interesse de não ocorrer nas escolas esses movimentos e a escola precisa ser consciente da importância de formar estudantes mais críticos para tê-los como aliados na busca por espaços mais democráticos. Assim, a escola precisa adotar a gestão democrática como princípio de funcionamento, pois assim, o grêmios poderá funcionar com mais facilidade e fluirá naturalmente, é necessário que todos aceitem e persigam esse objetivo, tendo-o como necessário a conscientização dos alunos.

Reclamavam da direção por não tomarem atitudes com os alunos mais indisciplinados, sentiam-se injustiçados porque quando havia alguma medida atingiam a todos, algo bem comum com a escola C.

Diante de tais relatos, é preciso pensar até que ponto os espaços de participação não são uma prática do dia a dia, mais do que qualquer outra coisa que dificulta a gestão democrática? Numa cultura já arraigada no cotidiano escolar que reflete o que acontece ao nível da própria sociedade. O que fazer para reverter esse quadro? Os alunos que participaram da pesquisa não viam na escola espaços para participação democrática, reclamavam que não eram ouvidos e valorizados no ambiente escolar, pois eram apenas receptores e não partícipes desse processo.

Outro segmento ouvido foram os pais, e assim como as outras análises também serão observadas as categorias, elencando cada escola.

Na escola A os pais que participaram do grupo focal tinha seus filhos do 1º ao 5º anos, nenhum desses faziam parte do conselho da escola, mas sempre estavam presentes na escola acompanhando seus filhos.

Em relação a questão de como pode ocorrer a participação, eles se colocavam como participantes ativos porque sempre estavam acompanhando os seus filhos, e conversando com os professores, mas sentiam a ausência dos outros pais, como enfatizou Cecília: *“A comunidade aqui em geral não participa da escola, não há essa integração que poderia haver com mais intensidade”*. Tânia acrescentou: *“As mães tem que ser participativa, tem que vim mais para as reuniões; e também independente da reunião a mãe tem que estar presente na vida do aluno”*. Assim, como os segmentos que atuam na escola, as mães³⁴ também enfocaram a não participação dos outros pais na vida dos seus filhos, de tanto ouvir da escola as mesmas reclamações, os que freqüentam assiduamente a escola terminavam por ter um mesmo discurso, até quando se referia ao seu próprio segmento. Assim, as dificuldades apresentadas pelos alunos recaiam sobre os pais que não os acompanhavam, isentando a escola dessa responsabilidade.

Percebia que a participação dos pais ocorria através da ajuda de serviços a escola: *“Fazer algum trabalho aqui no colégio nunca fiz não, assim ajudar aqui em alguma coisa, na merenda, porque tem vez que tem mãe que é convidada para merenda, assim, ajudar na cozinha. Eu nunca fui chamada para nada disso não”*. Essa visão mais uma vez refletia na forma como eles eram tratados na escola, em que momentos eles eram convidados a participar.

³⁴ Nesse grupo focal só participaram mães.

As atividades relacionadas eram limitadas e se restringiam a ações sempre feitas na escola, tais como: reunião de pais, plantão pedagógico, festas de datas comemorativas. Momentos em que eram convidados a participar como ouvintes das situações de aprendizagem que envolviam seus filhos.

Das dificuldades para participação pouco falaram, houve necessidade do grupo em se queixar de ações e de uma estrutura que a escola não oferecia aos seus filhos, tais como: aulas de informática, esportes, abrir nos finais de semana para atividades recreativas, biblioteca e espaço recreativo. Observou-se que essas reivindicações eram mais que justas, pois refletiam na qualidade do ensino, o que em muitas escolas públicas já era uma realidade.

Os oito pais da escola B que participaram tinham filhos do 1º ao 5º anos, nenhum deles faziam parte do conselho. Assim como a escola A, esses pais também demonstraram dificuldade em expor uma concepção de participação, também a viam como estar diariamente na escola para acompanhar seus filhos, uma visão frágil e limitada de participação.

Gostavam do ensino da escola, mas também reclamavam da falta de estrutura: *“a escola deveria oferecer para os alunos dias educativos, como: brincar, educação física, jogos, porque eles ficam sempre na sala escrevendo”*. E Fabrícia completou: *“é uma escola excelente, mas precisa de atividades diferentes”*. Nesse contexto havia uma consciência do que gostariam que tivesse para seus filhos. Expuseram ainda a falta de espaços para o lazer das crianças e a dificuldade em conseguir uma vaga, muitas mães disseram que dormiram na rua para matricular seu filho na escola.

As ações citadas não diferenciavam com a escola A. Esse grupo de pais apresentou muitas dificuldades em falar sobre a participação na escola, sentiam necessidade de reivindicar por melhorias na escola, por mais que voltasse ao questionamento inicial, o pensamento deles seguiam a necessidade de melhorar o ambiente escolar para seus filhos. A partir dessa análise, comprovou-se como havia uma carência na escola de momentos de participação na qual os pais tenham voz, pois eles tinham noção do que é melhor para os seus filhos e poderão contribuir para reivindicar uma escola com uma melhor estrutura e um ensino de qualidade.

Já o grupo focal de pais da escola C, foi composto por 7 (sete) mães, sendo duas membros do conselho escolar. Estas atuantes e bastante participativas nas questões que envolviam a escola, desde o acompanhamento aos alunos a passeios a limpeza dos

banheiros, ações de ajuda na escola. Foi interessante como essas mães que atuavam no conselho se posicionavam, da mesma forma que a direção; culpavam os pais pelos problemas dos filhos, e o criticavam por não ajudar a escola: *“os pais participem na escola, que precisou a escola de alguma ajuda, não espere pelo governo, nem pela SEMED, participar de tudo na escola, na limpeza, nos problemas fundamentais”*. Cometeu-se o mesmo equívoco de que participar era ajudar com mão de obra dentro da escola, serviços que seriam da obrigação do órgão mantenedor, recaiam sobre a responsabilidade dos pais, eximindo-se de cumprir com suas funções.

Elogiavam a direção por ouvir os pais, e diziam que: *“o problema da escola são os alunos”*. Nesse sentido havia uma apropriação das falas dos segmentos que trabalhavam na escola, jogando a responsabilidade sobre os pais indefesos.

Como os alunos, também reclamavam das condições da escola, mobiliários quebrados, ventiladores, portas, e mais uma vez a responsabilidade eram dos alunos. Diante desse quadro que ação é desenvolvida na escola para conscientização desses alunos? Por exemplo: em entrevista a vice-diretora da escola A, a mesma revelou que a escola passou mais de um ano sem pintar e não tinha qualquer pichação, mantinha-se limpa. Segundo ela é desenvolvido na escola uma conscientização de preservação do ambiente escolar. Faz-se necessário que a escola C, também adote esse trabalho e passe a vivenciar projetos que levem os alunos a perceberem que a escola é um bem público que pertence a eles, não é propriedade da direção, é da comunidade. Em uma das visitas a escola a pesquisadora presenciou crianças de 9 anos chutando as portas das salas sem que ninguém tomasse qualquer atitude.

Uma mãe do grupo também expôs um fato de que um dia ao chegar na escola, presenciou uma guerra com os copos da merenda, um jogando no outro, sem que ninguém tomasse qualquer atitude. Ela, indignada, interveio, mas não adiantou muito. Para as mães um dos problemas graves era a não conservação da escola pelos alunos.

As atividades relacionadas davam ênfase as oficinas e cursos proporcionados pela escola nos fins de semana, mas reclamavam da ausência dos pais nesse momento. Segundo eles essas atividades poderão melhorar a renda da família ou caso não seja levado só a questão profissional, era uma forma de descontração proporcionada pela escola.

Para finalizar, o grupo de pais da escola D, composto por 6 mães e 1 pai. Das mães duas fazem parte do conselho escolar. No que diz respeito como deve ser a

participação, Glória comentou: *“não pode ser do nosso jeito, mas combinando com todo mundo”*. E Valdir acrescentou: *“tudo que é feito é para os alunos, que sejam beneficiados em todos os aspectos”*.

Em relação de como percebiam a participação, Glória enfatizou: *“qualquer manifestação em prol da escola estamos sempre presentes”*. E acrescentou: *“há uma divisão do grupo, um que ajuda com trabalhos na escola e outro que elabora os manifestos e documentos com reivindicações para os órgãos responsáveis”*. Observou-se que eles percebiam mais como uma participação política de reivindicação, pois devido aos inúmeros problemas enfrentados pela escola, principalmente em relação a falta de professores, os pais que faziam parte do conselho encontraram alternativas para sanar esses problemas que afligiam a escola, recorrendo a órgãos de instância jurídica. Foi com essas atitudes que eles lograram êxito, resolvendo, depois de manifestações públicas e documentos no ministério público, o problema da falta de professores.

Apesar de um grupo ser responsável por todo esse trabalho de conscientização, o outro grupo ajuda com trabalhos voluntários dentro da escola, reforçando a mesma análise já realizada nas escolas anteriores, uma visão limitada de participação nas atividades da escola, não havia uma concepção da importância social da escola.

Os pais viam a escola como a melhor do bairro, elogiavam pelo fato da escola está sempre aberta para eles, tinham acesso a direção e eram bem recebidos, sentiam liberdade em tomar decisões dentro da escola, no caso dos pais que participavam do conselho escolar.

Elencaram uma série de entraves que dificultavam as ações na escola: não havia momento de discussão entre os pais, falta de participação nas reuniões e plantões pedagógicos; descaso do gestor maior com a educação; mudança constante de secretários da educação; interesses políticos – partidários, não havia atendimento a escola dos órgãos responsáveis à falta de estrutura na escola, só com pressão.

Verificou-se nesse grupo uma maior politização em relação as reivindicações para a escola, havia uma busca para a garantia de direitos, não ficavam esperando, procuravam agir com atitudes fundamentadas e coerentes. Entretanto, isso só ocorria quando surgiam problemas sérios, não era uma prática constante na busca da melhoria do ensino. Todavia era o início de uma participação democrática, pois buscavam espaços para que os problemas fossem resolvidos, através de muita luta e não só esperaram que acontecesse.

Nessa análise crítica dos espaços de participação democrática, havia toda uma conjuntura que remetia ao fato de que a gestão democrática ainda não era algo concreto nas escolas públicas de Maceió, na escola ocorriam espaços de participação, mas da forma que aconteciam não eram exercícios democráticos, pois não havia o envolvimento nas tomadas de decisões dos que atuavam na escola e nem dos que nela freqüentavam. A postura centralizadora ainda era dominante dentro da escola. Por sua vez, os envolvidos nesse processo não reivindicavam esses espaços e se mostravam passivos diante da situação.

No entanto, percebeu-se alguns resquícios de luta por melhores condições na escola, porém, resumido a um pequeno grupo, este muitas vezes perseguidos por incomodarem tanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo dessa pesquisa foi investigar os espaços de participação que ocorriam nas escolas públicas municipais, de que forma eram organizados e qual o intuito deles existirem, no período de 2005 a 2008, em que ocorreu uma mudança de gestão na prefeitura de Maceió. O interesse nesse estudo surgiu a partir das experiências profissionais de acompanhamento as escolas da rede pública municipal, pois o que se percebia nas atitudes das pessoas que atuavam na escola era a individualidade e o fazer exclusivo em sua ação. Fato presente nos ambientes escolares, apesar de passados 15 anos da legalização da gestão democrática na rede pública municipal de Maceió, ocorrida em 1993.

Para a fundamentação teórica desse estudo foi resgatado o processo de implantação da gestão democrática no Brasil. Em que momento houve toda uma discussão acerca dessa temática. Antes de discorrer sobre ela foi necessário rever o significado de gestão e seus paradigmas no contexto escolar, que culminou na necessidade de legalizar a gestão democrática nas escolas públicas municipais. Para isso foram utilizados meios legais para consolidar tal proposta. Houve todo um jogo de interesses para que o País defendesse a bandeira democrática, uma forma de conseguir os investimentos necessários para o avanço do país. Esse propósito não foi reivindicado pelas classes mais desfavorecidas, que corresponde uma maioria, e sim imposto para o bem da nação. Que depois de duas décadas de ditadura passou a adotar uma política de democratização, com a promulgação da Constituição Federal, esta seria a primeira de um regime democrático.

O entendimento de toda a política que legalizou a gestão democrática da escola pública possibilitou caracterizar o cenário em que ocorreram tais mudanças, verificou-se a implantação das leis sem uma conscientização dos sujeitos, dorme regime militar e acorda democrático, como se a lei garantisse a mudança de atitudes, claro que sendo uma política pública garantida por lei haveria mais fundamentos para reivindicação. Com a legalização houve o surgimento de diversos princípios e elementos de gerir democraticamente a escola, que poderiam ser adotados na escola pública. Dentre os elementos de gestão democrática, foram dados ênfase em alguns aspectos, tais como: a autonomia pedagógica, financeira e administrativa, as eleições para diretores, formação

do conselho escolar, construção e atualização do PP, grêmio estudantil, Associação de Pais e Mestres e alguns aportes teóricos sobre a gestão participativa. O discorrer teórico desses aspectos deu sustentabilidade a pesquisa de campo, que através de toda uma revisão de literatura expôs os principais fundamentos que orientam a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas.

Na história do Brasil em relação as questões democráticas, revelou-se o quanto é um processo lento e sempre acompanhadas de inúmeras situações em que predominavam o autoritarismo, com a utilização de mecanismos que sufocavam um regime democrático. A aprovação de leis que eram determinadas pelos órgãos superiores, sempre numa relação que vem de cima para ser adotada por todos. São poucos os momentos de luta e conquista que se conseguia êxito, nesse sentido tudo que era determinado nesses moldes não conseguia alavancar mudança de atitudes. E com a gestão democrática não foi diferente, foi algo legalizado, faz parte dos discursos das pessoas, principalmente dos dirigentes, mas na atuação não se presencia a democracia de fato.

Não há pretensão de chegar as conclusões, mas de pontuar algumas considerações que a pesquisa proporcionou em relação ao objeto de estudo investigado. O embasamento teórico deu sustentabilidade as análises realizadas, através de comparações, confrontos, mediante interpretações dos dados levantados.

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, o pesquisador expõe todas as suas concepções e faz as análises de acordo com suas bases teóricas, não existe neutralidade. No entanto, há uma fidelidade com o que foi coletado, a partir das entrevistas, grupos focais e observações com registros, que comprovarão os resultados obtidos.

Essa reflexão não difere no âmbito das escolas públicas, o que ocorre num cenário regional e em especial no estado de Alagoas, são práticas de pessoas, na sua maioria, claro com exceções, que não querem perder o poder e usam toda uma estratégia de dominação para se manterem, que com posturas autoritárias inibem o outro de buscar por direitos. Seguindo ainda, os vestígios do coronelismo e do conservadorismo existentes na nossa sociedade.

A SEMED legalizou a gestão democrática em 1993, e como medidas iniciais organizou as eleições diretas para diretores de escolas e a formação dos conselhos escolares, algo que ainda permaneceu como as principais ações. Não se percebeu uma evolução em relação a outros elementos. Medidas relacionadas aos princípios

democráticos, mas que por si só não garantiram a consolidação de uma gestão democrática na escola. Considerando que a implantação da democratização na escola requer uma mudança comportamental, o que demanda tempo, seria fundamental uma continuidade desse processo, para que pudéssemos afirmar a presença de espaços de participação, que caracterizariam uma gestão democrática nas escolas da rede. Não houve uma intensificação para a continuidade do processo de democratização, o que ocasionou a não ruptura de posturas autoritárias.

Toda essa postura interferiu, de forma negativa, em ações políticas que beneficiem a classe mais desfavorecida, pois é visível que a escola pública atende a essa classe, mas não são oferecidas as condições básicas para uma educação de qualidade³⁵. Foi ingênuo pensar de que com os princípios da gestão democrática, principalmente os implantados pela rede; eleição para diretores e formação do conselho escolar, haveria toda uma mudança nas relações da escola, grande engano, os atores continuaram sendo os mesmos, e a escolha de representantes de todos os segmentos só serviram para a aprovação de contas da escola. Algo limitado e sem uma visão de democracia representativa dos que fazem parte desse cenário.

A escola, muitas vezes, reproduz a forma como ela é tratada no contexto das ações dos gestores maiores, ela depende, principalmente, dos recursos, sejam materiais ou humanos para o seu funcionamento. E o órgão que é responsável em oferecer todo esse suporte, a SEMED, por conta de uma política partidária, modificada, no período de 2005 a 2008, cinco secretários, não ofereceu as condições adequadas para seu aperfeiçoamento e evolução.

Com a indicação dos cargos de secretários, diretores e coordenadores de departamentos, coordenadores de departamentos e outros que fazem a SEMED, sem levar em conta os interesses da população e a realidade educacional, ficou até um tanto contraditório falar de gestão participativa democrática, se a própria sede demonstrou centralização e autoritarismo ao escolher seus dirigentes.

Isso é comprovado nas falas dos diretores, que se colocavam como sozinhos para melhorar a estrutura da escola, muitas reivindicações não foram atendidas, o que interferiu no seu funcionamento, a cada secretário que entrava novas demandas e processos surgiam, e as soluções demoravam a chegar, tanto que muitas escolas

³⁵ Qualidade de acordo com o sentido já exposto na dissertação, em que todos os alunos aprendam e tenham acesso ao conhecimento.

fechavam por problemas sérios na estrutura. Diante desse quadro as escolas passaram a se auto-gerir, procurando o apoio da comunidade escolar, principalmente dos pais, só que de forma equivocada, não havia uma conscientização para a luta por melhores condições e sim solicitação de ajuda para os problemas enfrentados.

Apesar da perspectiva da gestão democrática em que todos são responsáveis pela escola, ser posta como uma bandeira, isso não ocorreu, a direção ainda possuía uma postura centralizadora, em que tudo precisava ter sua aprovação para acontecer, por sua vez a maioria dos professores e funcionários técnicos administrativos aceitava essas determinações e não questionavam, entendiam que era dessa forma que devia acontecer, alguns ainda expuseram que não participavam do processo de planejamento das ações da escola, que já vem em pacotes prontos. Diante dessa postura o que é feito? Percebeu-se o receio de se colocar ou fazer alguma crítica. Spósito (2002, p. 48) acredita que isso ocorre “devido os serviços públicos carregarem os traços arraigados de clientelismo e subordinação dos interesses privatistas, sobretudo na área de educação”.

No entanto, eleger uma direção e membros representativos no conselho não significa dizer que a escola é democrática, claro que é importante e significativo as eleições nas escolas, porque acaba com as indicações e dependências políticas. Mas, é preciso verificar como está se dando os espaços de participação democrática na escola. Os eleitos pela comunidade escolar criam mecanismos de participação para a comunidade escolar, ou esta só é importante no momento do voto?

Na análise foram elencadas algumas categorias para um melhor olhar sobre o material coletado, nessas categorias, como já exposto no capítulo III. Para uma maior ênfase, destaque para a gestão participativa. Entendida como primordial a gestão democrática. Havia uma compreensão inicial dos segmentos diretores, professores e técnicos administrativos sobre o que embasava essa gestão, no entanto, não havia uma vivência real. A preocupação ficou resumida as suas atividades individuais, a falta de interação e de diálogo dentro da escola colaborou para essa fragmentação.

Em relação aos espaços de participação, foram detectados, mas não se caracterizavam como democráticos, muitas vezes eram momentos de participação apenas como presença e não como tomada de decisões, no sentido de intervir e sugerir ações dentro da escola. Principalmente dos segmentos que não atuavam diretamente na escola, como os pais e os alunos, estes em suas falas elencavam inúmeros problemas

enfrentados, sentiam-se satisfeitos em colocar o que pensavam e o que não estavam gostando, muitos agradeceram a oportunidade de ser ouvidos.

Assim, o que se observou na prática era uma participação passiva, na qual havia uma escuta sem nenhuma interferência, pois as únicas ações de gestão democrática eram: a eleição direta para diretores e a formação do conselho escolar, neste os diversos segmentos da educação escolar participavam das reuniões como mero ouvintes ou que aprovavam as contas da escola, o que se pode chamar de uma participação de presença, onde havia uma obrigatoriedade de freqüentar as reuniões sem nenhuma influência sobre a mesma. Como destaca Luck (2006, p.37):

Devido à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte. Identifica-se que a simples presença de uma pessoa em um ambiente, com expressões não verbais de apatia e indiferença com a dimensão sociocultural de sua realidade, exerce impacto negativo no mesmo.

Nas 4 (quatro) escolas pesquisadas nenhuma possui o grêmio estudantil, nas escolas C e D, já houve algumas ações para sua implantação, mas que não foram concretizadas, e nas escolas A e B os alunos não tinham conhecimento do que se tratava. Assim, apesar da legalidade, os movimentos estudantis, principalmente o grêmio estudantil não era incentivado, percebeu-se uma apatia pelas questões que envolvia a participação dos estudantes dentro da escola. Tem todo um suporte legal, mas como não é uma luta defendida pelos próprios estudantes não há uma evolução nesse sentido.

Os pais apresentaram muitas dificuldades em se expor, principalmente dar sua opinião sobre determinado assunto, ficavam tímidos e se resumiam a poucas palavras, era preciso levantar algum questionamento para continuarem falando. Isso se deve ao fato das poucas experiências democráticas vivenciadas por esse segmento, as idéias não tinham muito clareza ao serem colocadas, ou não conseguiam responder o questionamento feito, fugindo do assunto que era proposto. Tanto que ao construir o quadro com as categorias houve uma certa dificuldade, pela pouca quantidade de elementos discursivos. Mas o que foi percebido em todos os grupos de pais, foi o interesse de uma educação melhor para o seu filho, o que eles gostariam que a escola oferecesse. Em relação a organização dos conceitos de participação, consideravam estar sempre presente na escola como participativos.

Dentro de uma perspectiva de participação, você estar presente em um local não significa participação, é algo mais abrangente e complexo que envolve a participação política, no sentido que seja instalado mecanismos institucionais que estimulem tal ação. Paro (2002, p. 58) reforça que “a escola necessita da adesão de seus usuários (não só de alunos, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas”.

A escola ainda permanece com as mesmas ações do século passado, não há mudanças no sentido de organizar espaços que reforcem o envolvimento de toda a comunidade escolar. Por que isso ocorre? Souza (1998, p. 14-15) nos faz refletir quando coloca que é fundamental perceber o conjunto de forças e problemas que estão por trás dos acontecimentos. “Tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento é perceber quais as forças, os movimentos, as contradições, as condições que o geraram”. E Gamboa (2007, p. 133) acrescenta que “a educação está fortemente determinada pelos mecanismos ocultos, pelas estruturas de poder, sociais e econômicos e pelos valores dominantes”.

É preciso entender que a escola não é neutra, tem toda uma ideologia que a acompanha, e que sempre é de uma elite dominante. A quem serve um grupo de pessoas conscientes dos seus direitos, que detenha o conhecimento para reivindicar e lutar por melhores condições? Esse despertar crítico pode ser trabalhado na escola, através de ações que ocorra um exercício democrático, isso poderá influenciar na forma de agir da comunidade escolar, e precisa ser proporcionado.

Ao analisar os documentos elaborados, eles trazem todo um aporte teórico relacionado a gestão democrática e a participação da comunidade escolar na escola pública, dar plenos poderes ao conselho escolar, como um órgão independente e autônomo, capaz de resolver todos os problemas que envolvem a instituição. Na realidade o que se vê são conselhos burocráticos, responsáveis só para a aprovação de contas, por outro lado não havia o interesse em participar. De acordo com alguns depoimentos, era grande a dificuldade em conseguir pessoas que estivessem dispostas a representar os seus segmentos.

Com a necessidade da regulamentação da escola, passou-se a exigir como um dos documentos principais a construção do PP, e nessa corrida pela sua regulamentação alguns suportes teóricos foram quase que esquecidos no cotidiano das escolas. Praticamente não ocorre o planejamento participativo, um equívoco cometido dentro do

ambiente escolar, já que planejar é o eixo principal da prática pedagógica e com vários indivíduos envolvidos nesse processo, possibilitará uma vivência participativa e o planejamento de situações em que todos são responsáveis.

É de extrema importância que o PP da escola não seja mais um documento de uma excelente linha teórica, mas de péssima realização concreta, pois no papel se pode escrever tudo, é preciso sair do papel e ir para a prática, esclarecer as necessidades da escola pública e de quem dela necessita.

Mas uma vez são determinações impostas e não conquistadas, a consciência na participação surge a partir do momento em que há uma necessidade real por esse espaço e uma conquista a ser alcançada. Quando isso não ocorre há uma passividade e o não envolvimento, como por ser determinado é obrigação e não um direito conquistado.

A intenção da pesquisa não era de crucificar a escola e todos que nelas atuavam, mas uma forma de alertar para a necessidade de envolver toda a comunidade escolar nos problemas que ocorriam, fazê-la partícipe nesse processo, priorizar momentos de discussões e estudo sobre a problemática e envolver os alunos e pais nesse compromisso. A partir do momento que há um envolvimento, sente-se maior responsabilidade e interesse em estar junto.

Essa pesquisa ao direcionar o olhar para a escola, especificamente nos espaços de participação, conseguiu detectar algumas experiências exitosas, e uma das mais marcantes foi um movimento que envolveu a direção, pais, professores e alunos da escola D, que fecharam uma avenida como protesto pela falta de professores, como não foram ouvidos pelos órgãos superiores, tomaram uma iniciativa para se fazerem ouvir, o fato repercutiu na mídia, o que ocasionou a tomada de medidas mais ágeis. Esse fato demonstrou a necessidade de atitudes mais ousadas para conseguir resolver um problema que estava acontecendo há um bom tempo, mais de 8 meses turmas sem professores de disciplinas do ensino fundamental, um verdadeiro descaso a escola pública. Mas o foco principal foi a tomada de decisão, que partiu do conselho escolar, e não ficou só no discurso.

Cada membro do conselho é eleito por seus pares, cada segmento tem os seus representantes, uma forma de democracia representativa, que segundo Bobbio (2000, p. 56) significa “genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade”. Mas, mesmo assim, não

garante uma atuação que atenda aos interesses daqueles que o elegeram, é perceptível que não havia momentos em que os segmentos se reuniam para discutir o que foi aprovado ou não no conselho, que encaminhamentos eram os melhores para o grupo. Simplesmente se delegava a alguém a representação, mas, não o acompanhava nesse processo.

No entanto, muitos conselhos se deixam levar por divergências pessoais e os interesses individuais acabam por sobrepor aos coletivos, desconhecendo assim o verdadeiro sentido de um conselho. Pois, o pensar coletivo não é algo fácil, mas sim almejado por muitos, porém fica no nível da retórica, pois as palavras podem fluir livremente sem estar atrelada a prática.

Acredita-se que esse trabalho de pesquisa poderá contribuir com as escolas, para que entendam quais os referenciais teóricos para a gestão democrática e possam aplicá-los com ações que visem uma democracia participativa. Compreendam a importância do envolvimento da comunidade escolar nesse processo e busquem vivenciar experiências que levem a democracia, como um processo contínuo e permanente dentro da escola pública. Apesar da nossa sociedade ser caracterizada como excludente, a escola pode buscar ações que vivenciem a inclusão de todos, com experiências que promovam a participação ativa da sua comunidade escolar e que visem o crescimento pessoal, intelectual e social do educando, na busca de espaços de participação democrática.

Na elaboração desse trabalho tem-se a certeza de que nada está concluído. Ao mesmo tempo em que se tentou responder ao problema levantado, muitos outros problemas iam surgindo sem respostas definidas e algumas incertezas. No entanto, espera-se que tenha contribuído para suscitar reflexões que façam com que haja uma transformação na postura dos atores das escolas públicas da rede municipal de Maceió.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Governo do Estado. Gabinete Civil. **Constituição do Estado de Alagoas**. Organização de Filipe Lôbo Gomes; Franklin Adriano C. de Barros; Mário Oliveira Leahy - Maceió: 2004. Disponível em: <www.portaldoservidor.al.gov.br> Acesso em: 26 nov. 2009.

ARAÚJO, Sérgio O. S. **Gestão democrática?** Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica. Maceió: EDUFAL, 2007.

BOBBIO, Norberto. Tradução de NOGUEIRA, Marco Aurélio. **O futuro da democracia**. 11ª edição, São Paulo: Paz e terra, 2000.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. **Lei Nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br>> acesso em 13 set. 2008.

CISESKI, A.A.; ROMÃO, J.E.. **Conselhos de Escola** – Coletivos Instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J.E.(orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.

CRUZ NETO, Thiago L. da. **Planejamento Educacional e participação democrática**: um estudo sobre a rede de ensino em Alagoas (1999 – 2004). Maceió, 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

CUNHA, Luiz A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: Flacso do Brasil, 2005.

DAHL, Roberto A. Tradução de SIDOU, Beatriz. **Sobre a democracia**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2001, 2009 (reimpressão).

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social e participativa. 3ª ed.. São Paulo: Cortez, 1996.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 15ed. São Paulo: Globo, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de república?** 2ª ed. São Paulo: Globo, 2007.

FREIRE, Silene de M. **Estado, Democracia e Questão Social no Brasil**. In: BRAVO, M. I. S. e PEREIRA, P. A. P. Política Social e Democracia. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de.. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 28, n. 99, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200011&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 21 out.2008.

FREITAS, Katia S. de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático - participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político- Pedagógico da Escola** - Fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J.E.(orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Moacir. **Escola cidadã**, 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J.E. (orgs.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. 5ª edição, Petrópolis: RJ: vozes, 1998.

_____. **A prática do planejamento participativo na educação** e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 11ª edição , Petrópolis, RJ.: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n.24, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2010.

GRÁCIO, J. da C.; AGUIAR, R.C.F.. **Grêmio Estudantil**: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J.B.(org.) et al. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2002.

HOLANDA, Sérgio B. de. **.Raízes do Brasil**. 22ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

HORA, Dinair L. da. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

JACOBI, Pedro R. Educação, ampliação da cidadania e participação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15197022000000200002 &lng=&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15197022000000200002&lng=&nrm=iso)>. Acesso em: 21 out. 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele; tradução Magda França Lopes. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ. *A CÂMARA MUNICIPAL DE MACEIÓ*. 2003. Disponível em < www.dhnet.org.br/direitos/municipais > acesso em: 25 nov 2009.

Lei 5313 de 01 de setembro de 2003. **Diário oficial do município de Maceió**. Ano VI, p.2, 2 de setembro de 2003.

Lei Nº 5.630 de 05 de setembro de 2007. _____. Ano X, nº 2884, p.2, 6 de setembro de 2007.

Lei Federal Nº 7.398, de 04 de novembro de 1985.

LESSA, Golbery. Outra Alagoanidade. **Gazeta de Alagoas**. A 6- SABER, 05 de janeiro de 2008.

LIBÂNIO, José C. **Organização e gestão na escola**: teoria e prática. 5ª ed. Campinas: Alternativa, 2004.

LIMA, Vera L.F. de. **Pelos caminhos da democratização**: possibilidades e implicações na Educação Municipal de Maceió 1993/1996. Maceió, 2003b. 140 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. et al. **A escola participativa** – o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MACEIÓ, **Plano Municipal de Educação, 2009 – 2019**. Documento aprovado na 4ª Conferência Municipal de Educação. Dias 14, 15 e 16 de setembro de 2009.

MENDES, Valdelaine. **A participação da comunidade escolar na definição de uma política educacional**. In: HYPOLITO, A. M.; LEITE, M.C.L.; DALL'LGNA. M. A.; MARCOLLA, V. (orgs) et al. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2008.

MENDONCA, Erasto F..Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 22, n. 75, 2001 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000200007&lng=&nrm=iso>. Acesso em 21 out.2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa** para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, Carmem M. de C.. **Autonomia da escola pública**: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma P. A.(org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23ª edição, Campinas, SP: Papirus, 2007.

PARO, V. H.. **Administração escolar e qualidade do ensino**: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso? In: BASTOS, J.B.(org.) et al. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2002.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã. 1995.

_____. **Educação para a democracia**: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu – MG de 24 a 28/9/2000. Acesso em 25 mar 2009.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____.Gestão da Escola pública: a participação da comunidade. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992

Regulamento das eleições para diretores e vice-diretores das escolas da rede municipal de educação. **Diário oficial do Município de Maceió**. Ano XII, nº 3375, p. 2 -3, 12 de setembro de 2009.

RESENDE, Lúcia M. G. **Paradigma – relações de poder- projeto político – pedagógico**: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma P. A.(org.).

Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 23ª edição, Campinas, SP: Papyrus, 2007.

ROSAR, Maria F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400008&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 21 out.2008.

SANTOS, B de S. (org.) **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

SEMED- Maceió-AL. **Plano plurianual – Gestão 2001 – 2004**. Uma escola de qualidade para todos! Projeto político – pedagógico para a Educação em Maceió. Maceió: Editora Catavento, 2002.

_____. Diretoria de Gerenciamento Escolar/Departamento de Gestão Democrática. **Estatuto do Conselho Escolar**. 2006.

SERQUEIRA, Carla. Analfabetismo, pobreza e mortalidade desafiam AL. **Gazeta de Alagoas**. A2 - A7, política, 31 de janeiro de 2010.

SOUSA, José Vieira e CORRÊA, Juliane. **Projeto Pedagógico**: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia L. (org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Ângelo R. de. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em revista**, V 25, Nº 03, p. 123-140, dez.2009.

SOUZA, Herbert J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. 18ª edição. Petrópolis: ed. Vozes, 1998.

SPÓSITO, Marília P. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In: BASTOS, J.B.(org.) et al. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R.. **A entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TAVARES, Maria G. M. **Educação brasileira e negociação política**: o processo constituinte de 1987 e gestão democrática. Maceió: Edufal, 2003.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação em Alagoas: História, histórias**; 4ª ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

WERLE, Flávia O. C.. **Conselhos Escolares – implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE

APÊNDICE 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA – TÉCNICO DO DEPARTAMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA (SEMED)

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Função:
- a) Grau de Instrução:
- b) Há quanto tempo está no departamento:

2- QUESTÕES

- a) Quantos técnicos há no departamento?
- b) Quais as funções dos técnicos?
- c) Há interferências dos técnicos nas escolas? Em que momentos?
- d) A gestão democrática foi implantada na década de 90, com o prefeito Ronaldo Lessa, em 2004 houve uma mudança de governo, que mudanças aconteceram em relação a gestão democrática?
- e) A partir de 2004 houve alguma mudança em relação aos documentos na questão da gestão democrática?
- f) Segundo os documentos de gestão democrática, quais as ações de gestão compartilhada devem ter na escola?
- g) Quais as ações de participação da comunidade escolar ocorrem de fato nas escolas da rede?
- h) Como você acha que deve ser a participação da comunidade escolar?
- i) Atualmente há mais participação da comunidade escolar do que a quatro anos atrás? Por quê?
- j) Há uma efetiva participação de pais, alunos, professores e funcionários na escola e nos espaços colegiados que existem na escola? Por quê?
- k) A gestão democrática no município de Maceió tem mais de 15 anos, durante esse tempo em que momento você sentiu uma maior participação da comunidade escolar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES - 1ª versão

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Formação:
- d) Função na escola:
- e) Grau de Instrução:
- f) Há quanto tempo está na comunidade escolar:

2- QUESTÕES

- a. Como se dão as relações com as pessoas da escola?
- b. O que difere a escola em que você atua das outras escolas?
- c. Você participou da elaboração de algum documento da escola? Qual?
- d. Você tem o documento e já leu?
- e. O que você entende por participação da comunidade escolar? Dê exemplos
- f. Além das funções específicas, que outras há sua participação?
- g. Em que ações você é convidado a participar na escola?
- h. De que forma você participa dessas ações?
- i. Nessas ações, além de você, quem mais está envolvido?
- j. Você se sente motivado a participar das ações da escola? Justifique.
- k. Que ações na escola tem a participação de toda a comunidade?
- l. Como você acha que deve ser a participação dos pais, alunos e funcionários na escola?
- m. Atualmente há mais participação da comunidade escolar do que há 4 anos atrás? Por quê?
- n. De que depende a participação da comunidade escolar na escola?
- o. Comentar os obstáculos para a efetivação da participação de pais, alunos, e funcionários na escola e nos espaços colegiados que existem na escola.
- p. A comunidade escolar tem liberdade para tomar decisão nas questões que envolvem a escola?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE

APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES- 2ª versão

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- g) Nome:
- h) Idade:
- i) Formação:
- j) Função na escola:
- k) Grau de Instrução:
- l) Há quanto tempo está na comunidade escolar:

2- QUESTÕES

- a) Como se dão as relações com as pessoas da escola?
- b) O que difere a escola em que você atua das outras escolas?
- c) Além de ensinar o que você faz na escola? Ações em que atua.
- d) Que ações a escola promove?
- e) Você vê o envolvimento de pais, alunos e funcionários nessa ação?
- f) Há reuniões de professores na escola, com que frequência?
- g) Atualmente há mais participação da comunidade escolar do que a 4 anos atrás? Por quê?
- h) De que depende a participação da comunidade escolar na escola?
- i) Comentar os obstáculos para o envolvimento dos pais, alunos e funcionários na escola?
- j) A comunidade escolar tem liberdade para tomar decisão nas questões que envolvem a escola?
- k) Você procura a gestão da escola? Em que momento?
- l) Em que ações você é convocado(a) pela direção?
- m) O que consta no PPP da escola?
- n) Você já foi em uma reunião do conselho da escola? Por quê?
- o) Na turma em que você leciona tem representante? Por quê?
- p) Em que momentos os pais lhe procuram?
- q) Em que momentos você procura conversar com os pais?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA – TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Formação:
- d. Função na escola:
- e. Grau de Instrução:
- f. Há quanto tempo está na comunidade escolar:

2- QUESTÕES

- a. Como se dão as relações com as pessoas da escola?
- b. O que difere a escola em que você atua das outras escolas?
- c. O que faz na escola além da sua função?
- d. Você é solicitado em outros momentos? Quais?
- e. De que forma você se envolve?
- f. Nessas ações, além de você, quem mais está envolvido?
- g. Quais os documentos da escola que você conhece? Do que se trata?
- h. Que ações na escola envolvem pais, alunos, professores, diretores e funcionários?
- i. Como você acha que deve ser a participação dos pais, alunos e professores na escola?
- j. De que depende a participação da comunidade escolar na escola?
- k. Comentar os obstáculos para a efetivação da participação de pais, alunos, e professores na escola e nos espaços colegiados que existem na escola.
- l. A comunidade escolar tem liberdade para tomar decisão nas questões que envolvem a escola?
- m. Você já foi a alguma reunião do conselho da escola? Por quê?
- n. Há reuniões com os funcionários da escola? Com quem? Acontece quantas no mês?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE**

APÊNDICE 5 - GRUPOS FOCAIS

ALUNOS

TEMA DO GRUPO FOCAL

- QUE AÇÕES NA ESCOLA TEM A MINHA PARTICIPAÇÃO E COMO EU PARTICIPO?
- FALE DA SUA ESCOLA!
- O QUE FAÇO NA ESCOLA ALÉM DE FREQUENTAR AS AULAS?

PAIS

TEMA DO GRUPO FOCAL

- EU VOU NA ESCOLA EM QUE MOMENTOS?
- QUE AÇÕES PARTICIPO NA ESCOLA?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE

APÊNDICE 6 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS

| | ESCOLA A | ESCOLA B | ESCOLA C | ESCOLA D |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| DIRETORES | | | | |
| VICE- DIRETORES | | | | |
| PROFESSORES | | | | |
| FUNCIONÁRIOS | | | | |
| ALUNOS | | | | |
| PAIS | | | | |



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE

APÊNDICE 7- QUADRO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS – UM QUADRO PARA CADA ESCOLA (diretores, professores e técnicos – administrativos)

| Categorias Segmentos | Concepção de participação | Percepção de participação | Formas de participação | Evolução da participação (história) | Obstáculos/dificuldades Para participação |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------------------|---|
| DIRETOR | | | | | |
| | | | | | |
| PROFESSOR | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| TÉCNICO ADMINISTRATIVO | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE

APÊNDICE 8- QUADRO DE ANÁLISE DAS CATEGORIAS – UM QUADRO PARA CADA ESCOLA (pais e alunos)

| Critérios Segmentos | Como deve ocorrer a participação | Percepção de participação | Atividades como participação | Visão da escola | Dificuldades / Entraves para participação |
|--|----------------------------------|---------------------------|------------------------------|-----------------|---|
| PAIS | | | | | |
| ALUNOS | | | | | |



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA EM PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - PPGE

APÊNDICE 9 – QUADRO DO ENSINO FUNDAMENTAL –
ESCOLAS QUE TEM O ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO –
1ª à 8ª séries (1º ao 9º anos)

| REGIÕES ADMINISTRATIVAS | BAIROS | ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL | PORTE | Nº DE ALUNOS |
|---------------------------|--|--|---------|--------------|
| REGIÃO ADMINISTRATIVA I | MANGABEIRAS, JATIÚCA, POÇO, PONTA VERDE, PONTA DA TERRA, JARAGUÁ E PAJUÇARA | ORLANDO ARAÚJO | MÉDIO | 883 |
| REGIÃO ADMINISTRATIVA II | VERGEL DO LAGO, LEVADA, CENTRO, PRADO, PONTA GROSSA, TRAPICHE DA BARRA E PONTAL DA BARRA | ALMEIDA LEITE | MÉDIO | 636 |
| | | RUI PALMEIRA | GRANDE | 1576 |
| | | SILVESTRE PÉRICLES | PEQUENO | 524 |
| REGIÃO ADMINISTRATIVA III | JARDIM PETROPÓLIS, CANAÃ, PITANGUINHA, FAROL, GRUTA DE LOURDES, SANTO AMARO, OURO PRETO E PINHEIRO | HIGINO BELO | PEQUENO | 442 |
| | | JOSÉ CARNEIRO | MÉDIO | 719 |
| | | LUIZA OLIVEIRA SURUAGY | MÉDIO | 673 |
| | | RADIALISTA EDÉCIO LOPES (inaugurada em 2008) | PEQUENO | 354 |
| REGIÃO ADMINISTRATIVA IV | RIO NOVO, FERNÃO VELHO, SANTA AMÉLIA, BEBEDOURO, CHÃ DE BEBEDOURO, PETROPÓLIS, MUTANGE, BOM PARTO E CHÃ DA JAQUEIRA. | LUIZ PEDRO DA SILVA I | MÉDIO | 739 |
| | | PEDRO CAFÉ | PEQUENO | 560 |
| REGIÃO ADMINISTRATIVA V | SERRARIA, FEITOSA, BARRO DURO, SÃO JORGE E | ANTÔNIO S. LAMENHA LINS | MÉDIO | 885 |

| | | | | |
|----------------------------|--|-------------------------------|--------|------|
| | JACINTINHO | ARNON AFONSO DE MELLO | MÉDIO | 901 |
| | | BALTAZAR DE MENDONÇA | MÉDIO | 964 |
| | | EULINA RIBEIRO ALENCAR | GRANDE | 1322 |
| | | KÁTIA PIMENTEL ASSUNÇÃO | GRANDE | 1837 |
| | | LENILTON ALVES | GRANDE | 1145 |
| | | POMPEU SARMENTO | GRANDE | 1100 |
| REGIÃO ADMINISTRATIVA VI | ANTARES* E BENEDITO BENTES) | ELIZABETH ANNE DE FARIAS LYRA | MÉDIO | 956 |
| | | CLETO MARQUES LUZ | MÉDIO | 853 |
| | | CORINTO CAMPELO | GRANDE | 1262 |
| | | DONIZETE CALHEIROS | MÉDIO | 847 |
| | | HÉVIA VALÉRIA MAIA AMORIM | GRANDE | 1519 |
| | | JOSÉ HAROLDO DA COSTA | GRANDE | 1576 |
| | | MANOEL PEDRO SANTOS | MÉDIO | 948 |
| | | ZUMBI DOS PALMARES | GRANDE | 1437 |
| | CIDADE UNIVERSITÁRIA, SANTOS DUMONT, TABULEIRO DOS MARTINS, CLIMA BOM E SANTA LÚCIA | | | |
| REGIÃO ADMINISTRATIVA VII | | NEIDE FREITAS FRANÇA | MÉDIO | 644 |
| | | PADRE PINHO | MÉDIO | 966 |
| | | MARECHAL FLORIANO PEIXOTO | MÉDIO | 900 |
| REGIÃO ADMINISTRATIVA VIII | IPIOCA, PESCARIA, GUAXUMA, GARÇA TORTA, JACARECICA, CRUZ DAS ALMAS | | | |