

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BENEDITO JOSÉ DE QUEIROZ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA IMERSÃO NOS
CONTEXTOS COTIDIANOS**

MOSSORÓ-RN
2016

BENEDITO JOSÉ DE QUEIROZ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA IMERSÃO NOS
CONTEXTOS COTIDIANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros.

MOSSORÓ-RN
2016

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Queiroz, Benedito José de
Gestão democrática escolar: uma imersão nos
contextos cotidianos. / Benedito José de Queiroz.- Mossoró -
RN, 2016.

157 p.
Orientadora: Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do
Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação.

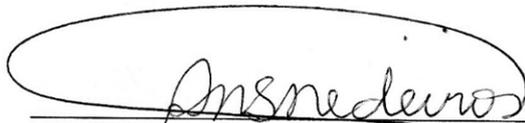
1. Educação - Gestão democrática. 2. Contextos cotidianos
escolares. 3. Escola pública. I. Medeiros, Arilene Maria Soares

BENEDITO JOSÉ DE QUEIROZ

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UMA IMERSÃO NOS
CONTEXTOS COTIDIANOS

DATA DE APROVAÇÃO: 10/08/2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Arilene Maria Soares de Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dr.^a Ana Maria Pereira Aires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dr.^a Francisca de Fátima Arátjo-Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico esta produção a Brígida e Heron (meus filhos), a Sandra (minha esposa) e a Terezinha (minha mãe), que neste cosmo me proporcionam diferentes formas de amar.

Dedico ainda, *in memoriam*, ao meu pai, Manoel José de Queiroz, que, apesar de não mais presente neste cosmo, se faz presente cotidianamente em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Apesar de viver em uma sociedade em que a maioria dos valores e virtudes humanos estão sendo coisificados e materializáveis, tornando a cada instante os sujeitos mais individualistas, egocêntricos, competitivos e violentos, ainda faço parte da pequena fração daqueles que sentem a necessidade de externar gratidão a todos/todas que direta ou indiretamente contribuíram para chegar ao topo dessa escalada. Com esse entendimento, AGRADEÇO:

A Deus, por sua infinita bondade em ter guiado cotidianamente a minha trajetória, permitindo mais essa conquista.

À minha orientadora, professora Dr^a. Arilene Maria Soares de Medeiros, pela sua atenção, paciência, empenho e ensinamentos constantes nesta produção científica.

À professora Dr^a. Janete Magalhães Carvalho por ter feito parte da banca de Exame de Qualificação, dedicando parte do seu tempo na leitura e compreensão das ideias ainda prematuras, mas com saber singular e plural teceu ricas argumentações e valiosas contribuições que possibilitaram avanços e melhorias nesta produção.

Ao Professor Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa, com quem tive o prazer de construir os mais diversos conhecimentos ao longo desta trajetória formativa, que se constituíram em dois semestres letivos fundamentais ao aprimoramento da pesquisa.

Às professoras Dra. Ana Maria Pereira Aires e Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira, pela atenção ao convite para fazer parte desta banca, pelos tempos dedicados às leituras desta produção tentando compreendê-la, para tecer suas argumentações e valiosas contribuições para seu aprimoramento final.

À minha esposa, Sandra de Andrade Silva Queiroz, pelo apoio e encorajamento constantes para superar os desafios, inclusive, autodesafiando-se ao assumir e conduzir as responsabilidades do lar e da família, quando precisei me ausentar semanas a fio para dar conta das atividades que me foram cobradas durante o curso.

Aos meus filhos, Brígida Caterine e Adam's Heron, que souberam, cada um a seu modo, suportar a minha ausência para dedicar-me aos estudos.

À minha mãe, Terezinha Maria de Queiroz, pelos incentivos e preocupações, fazendo-me às vezes sentir como um menino diante dos excessos de orientações e cuidados, que entendo serem específicos de mãe.

Aos/às professores/professoras do curso de mestrado, com os quais tive a oportunidade de viver momentos de reflexão que proporcionaram (re)construções epistemológicas, os quais me fazem hoje ver, ouvir, sentir e pensar diferente.

A todos os profissionais (sujeitos) das Escolas Estaduais de Frutuoso Gomes – RN, pelo acolhimento, disponibilidade de informações e documentos, além da permissão para acompanhar momentos que me possibilitaram ver, ouvir e sentir a dinâmica de seus cotidianos.

Às entrevistadas, pela aceitação e disponibilidade em se tornarem copartícipes desta produção, socializando suas concepções e saberes-fazer e permitindo que estes fossem publicizados no meio acadêmico.

Aos/às amigos/amigas que sempre me deram forças por acreditarem no meu potencial, especialmente àqueles/àquelas que me acolheram em suas residências como se fosse membro de suas famílias, bem como àqueles/àquelas que dedicaram parte de seus tempos na leitura, fazendo sugestões para o aprimoramento das produções científicas e gravando vídeos de momentos ímpares vividos pelas escolas em que não pude fazer a observação direta.

Aos/às colegas do mestrado, especialmente da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, pelo nível das discussões, fazendo despertar novos olhares sobre as questões educacionais globais e locais; pela dedicação às leituras e contribuições para o aprimoramento dos primeiros escritos dissertativos; pela cumplicidade na divisão das angústias; e, sobretudo, pela convivência amigável e respeitosa, que tornou todos os momentos agradáveis, mesmo quando abalados pelas adversidades cotidianas.

Enfim, por tudo e a todos e todas, MINHA ETERNA GRATIDÃO!

RESUMO

Este estudo discute a gestão democrática da escola pública a partir das relações e produções socioculturais engendradas pela pluralidade e subjetividade dos sujeitos em seus contextos cotidianos escolares. Por meio de uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, busca investigar como se materializa a gestão democrática no cotidiano das escolas públicas estaduais de Frutuoso Gomes – RN. O estudo consiste em uma revisão de literatura, em uma análise documental, na realização de observações diretas com anotações em diário de pesquisa e em entrevistas não estruturadas com 06 sujeitos das comunidades escolares, sendo 03 de cada escola, representados pelas diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras membros do Conselho Escolar. As análises incidem sobre aspectos singulares dos conteúdos documentais, das falas das entrevistadas, das escutas e dos momentos observados no cotidiano das escolas, bem como de informações verbais diretamente relacionadas ao estudo. Os resultados demonstram que a gestão democrática ainda está parcialmente interpretada, dando maior ênfase às concessões do que aos saberes-fazer e às criações dos sujeitos. Observa-se que as relações interpessoais se configuram de modo verticalizado, sendo pouco favoráveis ao diálogo e à participação dos sujeitos nas questões cotidianas da escola. Mesmo que pareça ambíguo, verifica-se que, em momentos esporádicos, os sujeitos buscam estratégias e táticas de ações subversivas às predeterminações. Portanto, entende-se que a gestão democrática no cotidiano das escolas pesquisadas não está consolidada, apresentando pouca expressividade de desvios, resistências e atalhos às vias percorridas para enfrentar os conflitos, as incertezas e os desafios que surgem cotidianamente nos contextos escolares.

Palavras-chave: Gestão democrática. Contextos cotidianos escolares. Escola pública.

ABSTRACT

This study aims to discuss democratic management regarding public schools in Rio Grande do Norte in Brazil. Thus, this is done considering all types of relationships and socio-cultural aspects present in the plurality and subjectivity of the subjects involved in their daily scholar contexts. The research was performed by means of empirical research of qualitative nature. It aims to investigate how democratic management occurs in daily activities in Public Schools in Frutuoso Gomes; a town in Rio Grande do Norte. The study consisted of a literature review and document analysis, in conducting direct observations, annotations in a research journal as well as unstructured interviews with 06 subjects, 03 in each school. These were represented by directors, pedagogical coordinators and teachers who were part of the School Council. The analysis focused on unique aspects of document content such as interviewee discourse, recorded material and observations of the school's daily routine. The research also considered verbal information that was directly related to the study. Results point out that democratic management is still partly interpreted and that there is more emphasis to concessions rather than know-how and creations of these subjects. It is possible to observe that interpersonal relationships are configured in vertical mode, being less favorable to dialogue and participation of the subjects in school everyday issues. Even though it may seem ambiguous, it was seen that there are sporadic moments where these subjects seek strategies and tactics of subversive nature to what was predetermined. Therefore, it is understood that democratic management in the daily lives of these schools is not yet consolidated. It is inexpressive and presents little deviations, resistance and no shortcuts in order to face conflicts, uncertainty and challenges that daily arise in these school contexts.

Key-Words: Democratic Management. Daily School Contexts. Public Schools.

LISTA DE SIGLAS

ADHB – Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)

ASA – Assistente de Serviços Administrativos

CE – Conselho de Escola

CEE – Conselho Estadual de Educação

CORE – Coordenadoria de Órgãos Regionais de Educação

CF – Constituição Federal do Brasil

DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura

DIREDE – Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desporto

EEA – Escola Estadual Alfa

EEB – Escola Estadual Beta

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FORMAGESTE – Curso de Formação de Gestores

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PB – Paraíba

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PEE – Plano Estadual de Educação

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFORMAÇÃO – Programa Especial de Formação Profissional para Educação Básica

PROGESTÃO – Curso de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

RE – Regimento Escolar

RN – Rio Grande do Norte

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEC – Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

SEB – Sistema de Educação Básica

SOINSPE – Subcoordenadoria de Inspeção Escolar

SPG – Supletivo de Primeiro Grau

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UEXs – Unidades executoras

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Bases da análise documental.....	70
Quadro 2 – Diagnóstico e ações propostas no PPP da Escola Estadual Alfa.....	85
Quadro 3 – Diagnóstico e ações propostas no PPP da Escola Estadual Beta.....	90
Quadro 4 - Pseudônimos, atuação na escola e formas de participação dos sujeitos na pesquisa.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População por zona e gênero do município de Frutuoso Gomes em 2010...	22
Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano do município de Frutuoso Gomes e seus componentes, no período 1991-2010.....	23
Tabela 3 – Renda e pobreza do município de Frutuoso Gomes, no período de 1991-2010.....	27
Tabela 4 – Ocupação da população maior de 18 anos do município de Frutuoso Gomes, no período 2000-2010.....	28
Tabela 5 – Vulnerabilidade social do município de Frutuoso Gomes, no período 1991-2010.....	29
Tabela 6 – Resultados alcançados no IDEB e suas projeções para Escola Estadual Alfa.....	32
Tabela 7 – Resultados alcançados no IDEB e suas projeções para Escola Estadual Beta.....	34
Tabela 8 – Demonstrativo de participação nas Eleições da Escola Estadual Alfa.....	80
Tabela 9 – Demonstrativo de participação nas Eleições da Escola Estadual Beta.....	82
Tabela 10 – Atuação dos Conselhos Escolares das Escolas Estaduais Alfa e Beta – período: 2005 – 2015.....	102

SUMÁRIO

1	CONSTRUÇÃO DE UM ITINERÁRIO	15
1.1	O objeto de estudo: propósito e significado	17
1.2	O contexto lócus da pesquisa	21
1.2.1	O município de Frutuoso Gomes: uma síntese descritiva	21
1.2.2	As escolas lócus da pesquisa: primeiras aproximações.....	29
1.3	Trilhas da pesquisa	35
1.3.1	Da Matemática à pedagogia: a reeducação do olhar	43
1.4	Estruturação da dissertação	46
2	A POLÍTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS CONTEXTOSCOTIDIANOS ESCOLARES	48
2.1	A escola: entre a democratização da gestão e a gestão democrática	50
2.2	Gestão democrática, autonomia e participação nos cotidianos escolares	56
2.3	Condicionantes das práticas e relações cotidianas escolares	64
3	MECANISMOS CARACTERIZADORES DA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR	70
3.1	Lei que regulamenta a gestão democrática das escolas da rede estadual do RN	75
3.2	O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar: identidade da escola	83
3.2.1	O PPP da Escola Estadual Alfa: decifrando pontos e contrapontos	84
3.2.2	O PPP da Escola Estadual Beta: compreensões efêmeras	89
3.2.3	Regimento Escolar: regulamento da organização pedagógica, administrativa e disciplinar da escola	94
3.2.4	Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar: algumas conexões e evidências	97
3.3	Conselho Escolar: espaço de participação e democratização da gestão escolar	99
4	MERGULHANDO NOS CONTEXTOSCOTIDIANOS ESCOLARES: DESVELANDO PRÁTICAS E SABERESFAZERES	105
4.1	Cotidianos escolares: entre os ditos e o observado	106

4.2	Gestão democrática escolar: concepções e vivências.....	119
4.3	Entre práticas, invenções e usos dos/nos contextos cotidianos escolares.....	139
5	UM FINAL EM ABERTO.....	145
	REFERÊNCIAS.....	148
	APÊNDICE A.....	155
	APÊNDICE B.....	156
	APÊNDICE C.....	157

1 CONSTRUÇÃO DE UM ITINERÁRIO

Este capítulo tem como propósito explicitar o itinerário da pesquisa e a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo, levando em consideração sua primeira experiência no campo da gestão escolar no ano de 1999¹, como Coordenador Escolar.

Nesse contexto histórico, o Coordenador Escolar prestava assessoria em todas as dimensões da escola, isto é, nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Não era tarefa fácil, porém, de grande significado para a construção de conhecimentos e do crescimento profissional, visto que, ao fazer parte da elaboração e execução dos planos administrativo, pedagógico e financeiro, proporcionava o ato de criar, viver e conviver com os diferentes sujeitos que constituem a realidade escolar, além de possibilitar uma visão plural sobre a dinâmica da escola.

Durante seis anos de Coordenação Escolar, participamos de dois cursos de formação de gestores escolares: o PROGESTÃO² e o FORMAGESTE³, que, por meio de suas atividades teórico-práticas, foram despertando um maior interesse e envolvimento na área da gestão escolar, mesmo sabendo dos inúmeros desafios e peculiaridades que constituem a dinâmica do cotidiano escolar. O PROGESTÃO e o FORMAGESTE tiveram como eixo de discussão teórica a democratização da gestão escolar, apontando caminhos para a prática da gestão democrática nos contextos escolares, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN n. 9.394/1996). Embora o sistema estadual de ensino ainda não dispusesse de Lei específica que regulamentasse o processo de participação da comunidade escolar na gestão das escolas estaduais, atendendo determinações do Ministério da Educação (MEC), orientava as escolas a constituírem seus Conselhos Escolares, enquanto mecanismos de democratização da escola, tendo em vista que os repasses dos recursos financeiros para as Unidades Executoras Escolares

¹ Nesse ano, por indicação do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, assumira a Direção da Escola Estadual Ivonete Carlos a Sra. Severina Fernandes Carlos de Medeiros, que, por relações de confiança, me convidou para a Coordenação da Escola.

² O PROGESTÃO foi um curso de capacitação a distância para gestores escolares, realizado no período de novembro de 2002 a agosto de 2003, com carga horária de 270 horas-aula, promovido pela Secretaria do Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos em convênio com o Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Teve como público-alvo Gestores e Coordenadores Escolares das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

³ O FORMAGESTE foi um Curso de Formação de Gestores, em nível de atualização, realizado no período de maio a dezembro de 2002, com carga horária de 180 horas-aula, promovido pela Secretaria do Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos em Parceria com o Jornal Tribuna do Norte: Tribuna escola. Teve como público-alvo Gestores e Coordenadores Escolares das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

(UEX), mais conhecidas como Caixas Escolares, desde 2005, vinculam-se à constituição e à legitimidade dos Conselhos Escolares, dando os primeiros sinais de descentralização e autonomia da gestão escolar.

Em consonância com a CF/1988 e com a LDBEN n. 9.394/1996, a Governadora do Estado do Rio Grande do Norte – Wilma Maria de Faria – sancionou a Lei Complementar n. 290, de 16 de fevereiro de 2005, dispondo sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino, determinando que a partir de então os cargos de diretor e vice-diretor das escolas estaduais seriam eleitos pelos membros do Colégio Eleitoral (professores, funcionários, estudantes, pais ou responsáveis), compreendendo que a escolha dos dirigentes por meio do voto dos segmentos da comunidade escolar atenderia a mais um dos mecanismos da gestão democrática, favorecendo a construção de uma cultura de participação da comunidade escolar enquanto exercício da cidadania.

Mesmo com a regulamentação do processo de escolha dos dirigentes por meio da Lei n. 290/2005, algumas escolas apresentaram resistência e tiveram seus primeiros gestores eleitos pela comunidade no ano de 2007, para exercício no biênio 2008-2009, período em que, de fato, materializamos a primeira experiência enquanto gestor escolar. Foram dois anos de muito trabalho, de rupturas de paradigmas culturais marcadas por relações verticais, para a construção de novos saberes-fazer⁴, como propõe Ferrazo (2007), que convergissem para a promoção de relações mais horizontais, articuladas por meio da participação e integração com a comunidade escolar, com a intenção de superar o instituído, numa perspectiva de construir práticas cotidianas em que as maneiras de fazer são inventadas como caças não autorizadas (CERTEAU, 2014), mas, ao serem praticadas pelos sujeitos em seus contextos escolares, se revestem de significados e sentidos, para todos os praticantes.

Imersos nesse contexto de múltiplas relações, algumas desagradáveis e prazerosas, outras cujos sabores e odores preferimos não lembrar, fomos mais uma vez eleitos para a gestão de um novo biênio, 2010-2011, oportunidade em que, com maior maturidade e experiência no campo da gestão escolar, não medimos esforços para dar continuidade e fomentar as práticas que se instituíam, uma vez que as sementes da participação da comunidade escolar nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira estavam semeadas.

Mergulhado nessa realidade, surge, como aporte de formação teórico-prática para os gestores escolares, o curso de pós-graduação em Gestão Escolar, oferecido, na modalidade

⁴ Com exceção de contextos cotidianos, os demais termos bricolados foram aprendidos nas leituras de textos de Alves (2001), Ferrazo (2007) e Carvalho (2015), a quem peço autorização para fazer uso no decorrer deste estudo.

a distância, pela Escola de Gestores em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que contribuiu significativamente para a construção de um novo olhar no campo da gestão, proporcionando, por meio de suas discussões teóricas e vivências práticas, maior envolvimento e comprometimento com as implementações de práticas gestoras pautadas nos princípios da democracia, que se configura por meio da participação efetiva dos sujeitos que vivem e convivem cotidianamente no âmbito escolar.

Foi nesse cenário que construímos, com os diferentes sujeitos de uma dada realidade, “as artes de fazer” (CERTEAU, 2014), que, marcadas por encantos e desencantos, foram (re)construídas novas formas de ver, sentir e viver os diferentes tempos e espaços a serem trilhados por um gestor escolar. Esses aspectos, de fato, não causaram frustrações nem esmorecimentos, mas sim o desejo de construir reflexões mais fecundas sobre as políticas educacionais, com um olhar especial sobre a política de implementação da gestão democrática nos contextos cotidianos⁵ das escolas, buscando, sobretudo, aprofundamento sobre os condicionantes que proporcionam a vivência da gestão democrática nos contextos cotidianos escolares.

Desse modo, pretendemos *a priori* evidenciar aspectos que permitem compreender a política de implementação da gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas, enquanto objeto de estudo, e sua aproximação com o pesquisador, de modo a tornar claras as razões pelas quais se decidiu adentrar no campo das políticas e da gestão da educação, ficando explícito que essa escolha se deu de modo coletivo e consensual, através de ampla conversação com a orientadora, que, com perspicácia e sutileza, percebeu em nossos argumentos marcas de experiências no campo da gestão escolar que devem favorecer a construção de novos e significativos conhecimentos acerca da problemática, com possibilidades de contribuições para o campo da gestão escolar, especificamente para o contexto lócus da pesquisa.

1.1 O objeto de estudo: propósito e significado

As reformas do Estado, impulsionadas pelo neoliberalismo e pela globalização, desencadeiam na sociedade contemporânea novos determinantes para os sistemas educacionais, especialmente no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a qualidade da educação, tendo em vista que a efetivação dessa qualidade depende de vários elementos, dentre eles, a

⁵ Essa forma de escrita foi inspirada em Alves (2001), Ferraço (2007), Oliveira (2012) e Carvalho (2015), com o intuito de dar sentido dinâmico aos momentos vivenciados numa dada realidade concreta, sem que possamos imaginar qualquer dissociação entre o que acontece nos contextos e seus cotidianos.

gestão democrática escolar, que traz implícita a participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar e suas múltiplas formas de relacionamento, enquanto mecanismos fundamentais para a partilha de poder e a divisão de responsabilidades na tomada de decisões e execução das ações coletivamente planejadas.

A experiência de quatro anos à frente da gestão de uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio aguçou o desejo de investigar a vivência da gestão democrática no cotidiano das escolas estaduais de Frutuoso Gomes – RN, considerando que durante esse período foi desenvolvida uma pesquisa-ação por um grupo de gestores do qual fizemos parte enquanto pós-graduando do curso de Gestão Escolar. Na oportunidade, foi investigado o processo de participação nas/das comunidades escolares, especialmente dos conselhos escolares, enquanto um dos mecanismos de democratização da gestão escolar.

Por essa razão, mantemos a preocupação de aprofundar as discussões em torno da gestão democrática e suas incidências no cotidiano escolar, com foco nos contextos das escolas estaduais de Frutuoso Gomes – RN, entendendo que as constatações obtidas naquele momento da pesquisa servem como pressupostos para alimentar novos olhares e buscar novos resultados que possam contribuir para o aprimoramento do processo de democratização da gestão escolar. Vale ressaltar que a democracia é um processo de participação ativa que somente se efetiva por meio das convivências, dos sujeitos que usam, inventam e praticam cotidianamente uma realidade (CERTEAU, 2014), que numa espécie de bricolagem denomino contextoscotidianos.

Inspirados nas ideias de Certeau (2014) e de Ferrazo (2007), a princípio, definimos contextoscotidianos como espaçostempos de produções de saberesfazeres, que possibilitam aos sujeitos apropriação criativa em seus diferentes modos de pensar e agir, cujos significados e sentidos manifestam-se como produções socioculturais engendradas pela pluralidade e subjetividade dos sujeitos em suas realidades escolares.

Nessa ótica, será necessário mergulhar nos contextoscotidianos escolares e tentar construir relações que permitam dele extrair conhecimentos e saberes diversos, que reflitam o pensar, o agir e o criar dos sujeitos que em suas trajetórias cotidianas manifestam valores, crenças, necessidades e interesses comuns e divergentes, que precisam ser apreendidos, compreendidos e respeitados, tendo em vista que as relações humanas são carregadas de sentimentos que dão sentido e significado às ações praticadas e vividas em seus diferentes espaços e tempos, como afirma Certeau (2014).

Nesse contexto, a “gestão democrática do ensino público”, enquanto “princípio do ensino”, referenciada no inciso VI do artigo 206 da CF/1988, reafirmada pela LDBEN n. 9.394/1996, em seu artigo 3º, inciso VIII e pelos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-

2010/Lei 10.072/01 e PNE 2014-2024/Lei 13.005/14), faz parte das políticas públicas educacionais a serem implementadas nas escolas públicas, razão pela qual se constitui objeto de investigação e análise de seus mecanismos e vivências nos contextos cotidianos escolares.

Considerando os aparatos legais e as inúmeras discussões sobre gestão democrática da escola pública, passamos a enxergá-la como perspectiva de fortalecimento dos espaços de participação e construção da democracia, sem perder de vista a compreensão de sua complexidade, haja vista seus processos serem enredados pelos saberes-fazer dos cotidianos (FERRAÇO, 2007) e pelas subjetividades humanas daqueles que estabelecem múltiplas relações nos/com os cotidianos escolares.

A priori, entendemos como gestão democrática aquela que pressupõe possibilidades de participação dos sujeitos (pais, alunos, professores, funcionários, membros do Conselho Escolar) que constituem a comunidade escolar, assim como suas relações internas e externas com a comunidade local, na qual a escola está inserida. Nesse sentido, fica esclarecido que

uma sociedade democrática, não é, portanto aquela na qual os governantes são eleitos pelo voto. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro etc. (OLIVEIRA, 2005, p. 11).

Com isso, a autora propõe implícita ou explicitamente que os espaços escolares precisam ser ativamente promissores da participação dos sujeitos nos processos decisórios da gestão escolar, em quaisquer de suas dimensões (administrativa, pedagógica ou financeira) de atuação, tendo em vista que os contextos cotidianos escolares precisam superar a verticalidade das relações, que ainda se apresenta como característica marcante em significativa parcela das escolas, porém, está camuflada e legitimada pela maioria dos sujeitos que convivem nos cotidianos escolares pseudodemocráticos.

Além disso, a participação precisa ser entendida como processo dinâmico e interativo, que cotidianamente vai se construindo por meio das artes de fazer (CERTEAU, 2014) dos sujeitos que usam e exercem suas práticas nos espaços escolares. A partir desse entendimento, fica claro que para a expressividade da democracia no âmbito escolar

não é suficiente que a população participe das decisões da gestão pública da escola, é possível ir além da participação, é possível reinventar a escola, reinventar o currículo, reinventar os saberes estudados em sala de aula. É possível criar uma escola que esteja

envolvida com as histórias locais, com as culturas silenciadas das populações (BASTOS, 2009, p. 161).

Esse entendimento nos leva à compreensão de que as escolas, enquanto espaços propícios à vivência da democracia, carecem de relações mais horizontais, nas quais sejam consideradas as vozes de todos aqueles que a fazem, indiferentemente do segmento do qual faz parte, do nível de escolaridade e das concepções político-ideológicas, de modo a possibilitar aos sujeitos autonomia na construção e/ou ressignificação do projeto político-pedagógico, da proposta curricular, do plano de gestão escolar, do regimento escolar e demais mecanismos que estejam relacionados com a qualidade da educação, com a formação para cidadania e com a democratização da escola pública.

Partindo dessa compreensão, entendemos que esta pesquisa seja relevante para a reflexão e o aprofundamento de conhecimentos sobre a política de implementação da gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas estaduais de Frutuoso Gomes – RN, com a preocupação de entender o que neles são criados e praticados por meio das múltiplas relações e das subjetividades dos sujeitos que neles convivem.

Com essa perspectiva, fica evidente que a política como processo e produto da ação humana deve ser compreendida a partir das diferentes realidades, considerando suas pluralidades e singularidades. Por essa razão, procuramos fazer uma investigação focada na seguinte questão-problema: **como se materializa a gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas estaduais de Frutuoso Gomes – RN?**

Tendo como objetivo geral compreender os processos de materialização da gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas estaduais de Frutuoso Gomes – RN, trilhamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar documentos e dispositivos legais que embasam a estrutura organizacional da gestão escolar das escolas lócus da pesquisa; b) descrever analiticamente como os gestores, coordenadores e professores compreendem o processo de democratização da gestão escolar; c) narrar as práticas cotidianas dos sujeitos que convivem, criam e usam o espaço escolar, levando em conta os mecanismos de implementação da política de gestão democrática nos contextos cotidianos.

Considerando a questão de partida e o conjunto dos objetivos propostos, surgem outras indagações: como os sujeitos, em seus contextos cotidianos escolares, vivenciam o processo de democratização da gestão escolar? Quais as influências da dinâmica das relações e

vivências dos praticantes pensantes⁶ para seus contextos cotidianos escolares? Quais os desafios enfrentados cotidianamente pelos sujeitos que convivem e inventam os contextos cotidianos escolares? Sem a pretensão de esgotar as discussões em torno desses questionamentos, entendemos como fundamentais para uma reflexão mais aprofundada sobre o objeto de estudo.

Desse modo, temos a convicção de que essa trajetória não é fácil, pois, como bem esclarece Alves (2001), os conhecimentos criados no cotidiano são complexos de serem analisados e compreendidos, uma vez que suas criações são tessituras de sujeitos, que, na dinamicidade das relações e vivências cotidianas, criam conhecimentos e buscam compreensões de seus processos, possibilitando que as pesquisas com/nos/dos cotidianos apresentem conhecimentos outros, construídos no percurso do observado e do analisado.

1.2 O contexto lócus da pesquisa

Neste tópico, pretendemos trazer breves e sucintas análises sobre o contexto do município de Frutuoso Gomes, a partir de dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010) e no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (ADHB, 2013), com a intenção de melhor situar o leitor num espaço/tempo real, no qual estão localizadas as escolas estaduais que constituem o campo empírico da pesquisa.

Todavia, deixamos claro que partes da análise foram feitas por inferências dos dados à luz da compreensão e vivência do pesquisador no local da pesquisa, tendo em vista que não existe publicação com autoria reconhecida para dar maior sustentabilidade argumentativa.

1.2.1 O município de Frutuoso Gomes: uma síntese descritiva

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (ADHB, 2013), o atual município de Frutuoso Gomes – RN nasceu em uma localidade onde passam as águas do riacho Mineiro, dando início a uma povoação chamada **Mumbaça**.

Com o passar dos anos, a localidade teve seu nome mudado para **Mineiro**, uma homenagem ao riacho que matava a sede de muitos. Mineiro foi um povoado de crescimento lento, apesar do esforço desenvolvido pela comunidade, que tinha como base econômica a

⁶ Termo usado por Oliveira (2012) no texto Currículos e pesquisas com os cotidianos escolares: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes pensantes dos cotidianos das escolas, a quem peço autorização para utilizá-lo no decorrer desta produção.

agricultura de subsistência. Mesmo assim, a localidade passou à condição de Distrito, por força da Lei Estadual n. 58, de 21 de dezembro de 1953, ficando subordinada ao município de Martins – RN, até 1º de dezembro de 1960.

Ainda com a denominação de Mineiro, o referido distrito foi elevado à categoria de município através da Lei Estadual n. 3008, de 20 de dezembro de 1963, sendo assim desmembrado de Martins.

Depois de quatro anos de sua emancipação política, no dia 16 de maio de 1967, por força da Lei n. 3.446, teve seu nome mudado para **Frutuoso Gomes**, uma homenagem ao Sr. Frutuoso Gomes, agricultor da região que doou uma faixa de terra de sua propriedade para que se instalasse a Estação Ferroviária de Mumbaça, inaugurada em 31 de dezembro de 1941, ampliando o desenvolvimento da localidade e proporcionando o escoamento da produção agrícola local, que ocasionou uma maior circulação, especialmente entre os municípios pelos quais passava a ferrovia que ligava Souza – PB à Mossoró – RN.

De acordo com os dados compilados do IBGE (2010) e do ADHB (2013), o município de Frutuoso Gomes pertence à mesorregião Oeste Potiguar e à microrregião de Umarizal, distando 349 km da capital potiguar. Segundo o censo de 2010, o referido município tem 4.233 habitantes, distribuídos numa área de 64,43 km², cuja densidade demográfica é de 65,7 hab/km².

Conforme dados do IBGE (2010) e do ADHB (2013), a população do município tem maior concentração no meio urbano, apresentando quantidades quase equivalentes de homens e mulheres, divergindo apenas em 2,2% a mais no quantitativo de mulheres, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 – População por zona e gênero do município de Frutuoso Gomes em 2010

População	Quantidade	%
Urbana	2.812	66,4%
Rural	1.421	33,6%
Homens	2.072	48,9%
Mulheres	2.161	51,1%

Fonte: IBGE (2010); ADHB (2013).

Apesar dessa quase equidade populacional entre homens e mulheres, deixamos claro que a maioria dos postos de trabalhos do município é ocupada pelas mulheres, especialmente os cargos e/ou funções de professor, direção, coordenação e supervisão escolar,

bem como de enfermagem, auxiliar, técnico e atendente dos serviços de saúde, além dos cargos de assessoria técnico-administrativa do governo atual. Quanto aos cargos eletivos que compõem o poder executivo e o poder legislativo municipal, os homens sempre representaram maioria expressiva, embora tenham sido eleitas uma prefeita (gestão de 1979 a 1982), quatro vice-prefeitas, três delas entre as décadas de 1970 e 1990, e a atual, que completará oito anos de gestão. Vale lembrar que o poder legislativo municipal é constituído por nove membros, mantendo representação de apenas uma mulher como vereadora em cada pleito eleitoral, o que, ainda, demonstra uma cultura marcada pela submissão da figura feminina nos cargos eletivos municipais.

Em 2010, o IBGE (2010) e o ADHB (2013) apontaram que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município em referência era de 0,597, situando-o na faixa de Desenvolvimento Humano Baixo (IDH entre 0,500 e 0,599), o que no *ranking* fez com que Frutuoso Gomes ocupasse a 4215ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, segundo seu IDH. Portanto, essa posição destacou o município de Frutuoso Gomes – RN como um município pobre, com profundas dificuldades sociais e políticas a serem sanadas.

As dimensões que mais contribuíram para o aumento do IDH do município no ano de 2010 foram: Longevidade, com índice de 0,737, seguida de Renda, com índice de 0,565, e de Educação, com índice de 0,512. Para essa última dimensão, consideramos significativo apresentar, abaixo, a tabela que mostre as evoluções apontadas pelo IBGE (2010) e pelo ADHB (2013), de modo que o leitor mais atento possa estabelecer comparações que lhe sejam significativas.

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano do município de Frutuoso Gomes e seus componentes, no período 1991-2010

IDHM e Componentes	Anos		
	1991	2000	2010
IDH Geral	0,358	0,461	0,592
IDH Educação	0,201	0,305	0,512
% de 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo	15,65	21,04	32,53
% de 5 a 6 anos frequentando escola	57,27	86,90	100,00
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental	10,58	32,42	84,62
% de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo	16,26	13,67	48,66
% de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo	6,98	10,84	23,43

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano do município de Frutuoso Gomes e seus componentes, no período 1991-2010

IDHM e Componentes	Anos		
	1991	2000	2010
IDH Longevidade	0,581	0,683	0,737
Esperança de vida ao nascer (em anos)	59,84	65,98	69,24
IDH Renda	0,392	0,469	0,565
Renda <i>per capita</i> (em R\$)	91,73	147,91	269,48

Fonte: IBGE (2010); ADHB (2013).

Uma análise sintética dos dados da tabela acima mostra que o IDH do município passou de 0,358, em 1991, para 0,597, em 2010, representando uma taxa de crescimento de 66,76%, reduzindo o hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDH de Frutuoso Gomes e o limite máximo de referência desse índice, que é 1. No município, as dimensões cujos índices apresentaram maior crescimento em termos absolutos entre 1991 e 2010 foram: Educação (com crescimento de 0,311), seguida por Renda (com crescimento de 0,173) e por Longevidade (com crescimento de 0,156).

No que diz respeito à educação, a proporção de crianças e jovens que frequentam ou que completam níveis e etapas da Educação Básica indica a situação da educação entre a população em idade escolar e compõe o IDH Educação. Nesse componente, o município de Frutuoso Gomes apresenta uma boa evolução, visto que, se comparado aos índices entre 1991 e 2010, percebemos claramente que a proporção de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola aumentou 42,73%; a proporção das crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental aumentou 74,04%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo aumentou 32,40%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo aumentou 16,45%. À luz das nossas inferências, essa evolução acena para um novo cenário no desenvolvimento social, político e econômico local.

As evidentes elevações nos IDH geral e da Educação do município são entendidas como decorrentes das macropolíticas educacionais que impulsionaram os Sistemas Educacionais locais a cumprirem pelo menos em parte o princípio constitucional da “garantia de padrão da qualidade” (BRASIL, 2004a, p. 121) da educação, dando ênfase à formação superior para atuação docente, conforme preceitua a LDBEN n. 9.394/1996, em seu artigo 62, que assim está composto:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries de ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2001a, p. 38).

Diante dessa exigência, as políticas públicas educacionais voltaram-se para a criação de programas especiais para a formação docente, estimulando os entes federados (estados e municípios) a oportunizarem a formação superior aos docentes de suas redes, como forma de atender às demandas locais, que se apresentavam aviltantes, comprometendo os avanços educacionais locais e nacionais.

Na tentativa de potencializar os avanços educacionais e, por conseguinte, sociais, a LDBEN n. 9.394/1996 aprouzou, por meio do seu artigo 87, inciso IV, § 4º, uma década (1996-2006) para todos os entes federados se adequarem aos preceitos legais e, a partir de então, não mais permitirem em seus sistemas de ensino o ingresso de professores sem habilitação superior ou formação/treinamento em serviço (BRASIL, 2001a).

Todavia, atribuímos que os avanços no IDH geral e da educação do município de Frutuoso Gomes – RN sejam reflexos da política de formação docente desencadeada pelo Ministério da Educação (MEC) e implementada nos contextos locais pelo Programa Especial de Formação Profissional para Educação Básica (PROFORMAÇÃO)⁷, que no referido município foi desenvolvido em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), habilitando aproximadamente 46% dos professores da Rede Municipal que ainda não tinham formação superior.

Desse modo, fica o entendimento de que os avanços na qualidade da educação local, aqui representados pelo IDH Educação, refletem mesmo que indiretamente na elevação do IDH geral do município. O IDH Educação também é composto por um indicador de escolaridade da população adulta, correspondente ao percentual da população com 18 anos ou mais que possui o Ensino Fundamental completo. Esse indicador apresenta certa inércia, como consequência de menor escolaridade das gerações mais antigas. Segundo dados do IBGE (2010) e do ADHB (2013), em 2010, se considerarmos a população de Frutuoso Gomes com 25 anos ou mais, 32,27% são analfabetos, 25,63% têm o Ensino Fundamental completo, 17,52% possuem o Ensino Médio completo e apenas 3,87% têm o Ensino Superior completo.

⁷ Programa Especial destinado à qualificação de professores da Educação Básica que atuavam no exercício da profissão sem a devida habilitação em curso superior de graduação.

Considerando os inúmeros programas de erradicação do analfabetismo desenvolvidos no Brasil, os dados revelam que o município de Frutuoso Gomes – RN ainda permanece com um alto índice de analfabetos, mesmo participando nas últimas décadas de variados programas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, como: Brasil Alfabetizado⁸, Alfabetização Solidária⁹ e RN Caminhando, hoje denominado RN Alfabetizado¹⁰.

Acreditando que outros aspectos, como renda, trabalho e vulnerabilidade social, sejam significantes para se entender as condições de vida da população de uma determinada localidade, procuramos trazer breves dados (renda *per capita*, índice de pobreza e índice de Gini, dentre outros) que constituem esses aspectos, a fim de melhor caracterizar o município de Frutuoso Gomes – RN.

Considerando os dados do IBGE (2010) e do ADHB (2013), a renda *per capita* média de Frutuoso Gomes cresceu 193,78% nas últimas duas décadas, isto é, entre 1991 e 2010. Segundo os estudos, isso equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 5,84%. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), diminuiu significativamente, proporcionando uma redução na desigualdade de renda nesses dois períodos descritos através do Índice de Gini, que tende a se aproximar de zero.

O Índice de Gini é um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 (zero) representa a situação de total igualdade, ou seja todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja se uma só pessoa detém toda a renda do lugar (ADHB, 2013, p. 14).

Os dados e a definição apresentada acima se explicitam na tabela 3 apresentada a seguir:

⁸ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é realizado pelo MEC desde 2003, voltando-se para a alfabetização de jovens, adultos e idosos em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando (BRASIL, 2015f).

⁹ Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, que alfabetizou jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. Tem o *status* de organização não governamental, com atuação reconhecida pela UNESCO, que, em 1999, lhe concedeu o prêmio de “Iniciativas Bem-Sucedidas” na área de educação. Jovens na faixa etária de 12 a 18 anos foram os principais alvos do programa, que também aceitava adultos interessados em participar (BRASIL, 2015g).

¹⁰ O RN Alfabetizado é um Programa de alfabetização instituído pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em parceria com o Governo Federal (Programa PBA), destinado a jovens e adultos com idade acima de 15 anos que estão fora do domínio significativo da prática social do ler e escrever (BATISTA, 2015).

Tabela 3 – Renda e pobreza do município de Frutuoso Gomes, no período 1991 – 2010

Aspectos	1991	2000	2010
Renda <i>per capita</i> (em R\$)	91,73	147,91	269,48
% de extremamente pobres	91,73	147,91	269,48
% pobres	81,54	62,45	35,42
Índice de Gini	0,63	0,50	0,47

Fonte: IBGE (2010); ADHB (2013).

No que diz respeito à ocupação da população do município de Frutuoso Gomes, o ADHB (2013) disponibiliza dados do período entre 2000 e 2010, deixando claro que a taxa de atividade da população de 18 anos ou mais, ou seja, o percentual dessa população que era economicamente ativa, passou de 52,50% em 2000 para 51,30% em 2010. Ao mesmo tempo, sua taxa de desocupação, ou seja, o percentual da população economicamente ativa que estava desocupada, passou de 18,41% em 2000 para 11,68% em 2010. Por um lado, esses indicadores parecem ambíguos, uma vez que, *a priori*, compreendemos que as taxas de atividade e desocupação são grandezas que sofrem variações diretamente proporcionais, o que os dados não atestam, por outro, isso pode estar relacionado com a faixa etária em que se encontrava a maioria da população, isto é, uma população que em um extremo apresenta grande quantidade de pessoas com idade inferior aos 18 anos e, em outro extremo, grande quantidade de inativos (aposentados) que não são considerados para os cálculos das taxas de atividade e desocupação.

Contudo, inferimos que a redução na taxa de atividade também pode estar relacionada à distribuição de renda por meio dos programas sociais do governo federal, que se, por um lado, contribuem para a redução da extrema pobreza, por outro, têm se tornado as principais fontes de renda para maioria das famílias, que deixaram de realizar atividades informais como meios complementares de aumentar a renda *per capita* e garantir as mínimas condições de sustento familiar.

O ADHB (2013) evidencia ainda que, em 2010, as pessoas que se encontravam na faixa etária de 18 anos ou mais no município apresentavam as seguintes distribuições percentuais de ocupações: 34,45% trabalhavam no setor agropecuário, 0,26%, na indústria extrativa, 1,80%, na indústria de transformação, 4,92%, no setor de construção, 0,64%, nos setores de utilidade pública, 11,97%, no comércio e 42,17%, no setor de serviços formais (hospitais, educacionais, limpeza urbana, farmacêutico-bioquímico) e informais (domésticos, costura, cabeleireiro, pedicure, manicure etc.).

Desse modo, o que se evidencia é que, mesmo diante dos avanços nas leis trabalhistas, ainda existem em Frutuoso Gomes – RN serviços que permanecem na informalidade, com destaque para os serviços domésticos que se configuram fora das condições profissionais.

A tabela abaixo traz uma série de detalhes referentes à ocupação da população de 18 anos ou mais, possibilitando uma leitura ou análise de maior profundidade sobre as condições de vida dos frutuoso-gomenses.

Tabela 4 – Ocupação da população maior de 18 anos do município de Frutuoso Gomes, no período 2000-2010

Aspectos	2000	2010
Taxa de atividade	52,50	51,30
Taxa de desocupação	18,41	11,68
Nível educacional dos ocupados	..	..
% dos ocupados com Ensino Fundamental completo	26,33	36,70
% dos ocupados com Ensino Médio completo	19,48	25,75
Rendimento médio	..	..
% dos ocupados com rendimento de até 1 salário-mínimo	86,61	64,96
% dos ocupados com rendimento de até 2 salários-mínimos	96,60	93,22
% dos ocupados com rendimento de até 5 salários-mínimos	99,70	98,79

Fonte: IBGE (2010); ADHB (2013).

Nota: .. Não se aplica dado numérico.

Entendendo a vulnerabilidade social como

[...] um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, ou cultural [...], dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social (XIMENES, 2015, não paginado)

Consideramos fundamental trazer alguns indicadores que mostrem as fragilidades e/ou níveis de degradação social da população do município, visto que estas condições parecem polir seu retrato falado. Para tanto, traçamos a seguinte tabela:

Tabela 5 – Vulnerabilidade Social do município de Frutuoso Gomes, no período 1991-2010

Alvo e/ou Indicadores	1991	2000	2010
Crianças e Jovens	..	..	..
Mortalidade infantil	68,74	46,32	29,00
% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	...	50,84	53,00
% de crianças de 6 a 14 anos fora da escola	23,31	4,82	1,76
% de pessoas de 14 a 24 anos que não estudam e não trabalham	...	40,24	23,53
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	2,12	4,76	5,07
Família	..	..	..
% de mães chefes de família e com filho menor	9,38	17,23	10,65
% vulneráveis e dependentes de idosos	11,54	9,66	5,34
% de crianças com até 14 anos de idade com renda domiciliar <i>per capita</i> igual ou inferior a R\$ 70,00	65,57	37,30	28,67
Trabalho e Renda	..	..	..
% de vulneráveis à pobreza	94,44	85,68	63,24
% de pessoas de 18 anos ou mais sem Ensino Fundamental completo em ocupação informal	...	74,39	63,65
Condições de moradia	..	..	..
% de população em domicílio com banheiro e água encanada	26,28	45,49	88,10

Fonte: IBGE (2010); ADHB (2013).

Notas: .. Não se aplica dado numérico.

... Dado numérico não disponível.

Em linhas gerais, pensamos que os aspectos explicitados no decorrer desta seção traçam o perfil social do contexto no qual desenvolvemos a pesquisa, com a intenção de possibilitar ao leitor aproximações com aspectos históricos, geográficos e as condições humanas dos sujeitos que, diretamente ou indiretamente, acabam por influenciar nos saberes-fazer dos cotidianos das escolas estaduais do município de Frutuoso Gomes – RN, que descreveremos a seguir.

1.2.2 As escolas lócus da pesquisa: primeiras aproximações

Concebendo a escola como local onde os sujeitos estabelecem as múltiplas relações e por meio delas constroem suas histórias, retratando suas condições humanas, culturais, sociais, econômicas e políticas, trazemos resumidamente uma descrição das escolas estaduais de Frutuoso Gomes – RN enquanto lócus específicos da pesquisa.

Apesar de as duas escolas¹¹ estarem localizadas no perímetro urbano do município e fazerem parte do mesmo sistema de ensino, apresentam suas diferenças e especificidades, que necessitam ser consideradas e eticamente analisadas. Por essas razões, decidimos apresentar primeiramente o contexto da Escola Estadual Alfa (EEA) e depois o da Escola Estadual Beta (EEB), a partir de dados e informações constantes nos atuais Projetos Político-Pedagógicos das referidas escolas.

A EEA localizada na zona urbana de Frutuoso Gomes – RN, ocupa uma área de 1.079,40m², foi fundada em 1975, através do Ato de criação n. 37 de 11/11/1975. Na época, foi mantida pela Sociedade Cultural e Pedagógica de Frutuoso Gomes¹², que tinha como finalidade difundir o ensino e a pesquisa, bem como celebrar convênios com entidades estaduais e federais.

Como sua criação ocorreu no final do ano de 1975, seu primeiro ano de funcionamento foi 1976, quando se matricularam apenas 85 alunos na 5ª série do Ensino Fundamental, completando o atendimento do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries no ano de 1981, contando com 208 alunos. Em 1982, foi criado o 2º grau, com apenas uma turma de 1ª série desse nível de ensino, e somente no ano de 1984 concluiu-se a 1ª turma do referido nível de ensino.

A referida Escola recebeu o nome de EEA em homenagem a uma garota filha de família influente na cidade que fazia o curso normal e sonhava em ser professora em sua terra natal. Ela faleceu antes de realizar o seu sonho e foi, então, homenageada.

Atualmente, a EEA atende os níveis de Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º ano) – e Ensino Médio regular, amparada pela Autorização 665/14, publicada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, em 21/08/2014.

No ano de 2015, a EEA contava com um total de 230 alunos, assim distribuídos: 66 alunos no Ensino Fundamental (7º ao 9º anos), 88 alunos no Ensino Médio no turno vespertino e 76 alunos no Ensino Médio Diferenciado no turno noturno.

¹¹ As escolas serão denominadas por Escola Estadual Alfa (EEA) e Escola Estadual Beta (EEB), nomes fictícios para preservá-las, uma vez que não solicitamos o consentimento para o uso de seus nomes oficiais nesta pesquisa.

¹² Naquele contexto, a organização que tinha como finalidade o ensino e a pesquisa mantinha-se por meio de convênios e taxas mensais pagas pelas poucas famílias que tinham condições de colocar seus filhos na escola, razão pela qual poucas crianças e jovens da época conseguiam concluir o ensino de 1º grau e dar continuidade a estudos posteriores.

A aparente redução no quantitativo de alunos da EEA entre os anos de 1981 e 2015 se explica da seguinte forma: no período de 1976-1983, a EEA foi pioneira e única na oferta do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries/6º ao 9º anos), atendendo a toda demanda do município naquele período. Com a expansão do Ensino Fundamental, especialmente das séries/anos de escolarização que tratamos, a EEB e a Rede Municipal de Ensino começaram a atender essa mesma demanda, diminuindo significativamente o quantitativo de matrículas nas referidas séries/anos na EEA, razão pela qual nos dias atuais apresenta apenas uma média de 60 matrículas anuais no Ensino Fundamental (6º ao 9º anos), que, mesmo somadas às matrículas do Ensino Médio, demonstra queda significativa no quantitativo de matrículas da referida escola.

Nos dias atuais, a escola sofre com a falta de recursos humanos, pois apenas 15 pessoas (professores e funcionários) constituem o seu quadro efetivo, para o desenvolvimento de suas atividades. Desse quantitativo, 12 são professores, todos com formação superior, porém, 41,6% se encontram nas funções de direção, coordenação e biblioteca e os 58,4% restantes se encontram em exercício de sala de aula, embora nem sempre trabalhem disciplinas da área específica de formação. O quadro de profissionais não docentes é bastante escasso, sendo composto por apenas três funcionários, sendo 66,7% deles com formação superior e 33,3% com Ensino Médio completo. Diante dessa realidade, pode-se deduzir que a falta de professores com formação específica em algumas áreas do conhecimento e a escassez de funcionários podem comprometer a qualidade do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade escolar e local.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEA evidencia outras fragilidades como: riscos de vulnerabilidade social, baixo índice de participação das famílias nas reuniões e nos encontros pedagógicos, percentual elevado de evasão escolar, especialmente no turno noturno, baixo rendimento escolar em disciplinas como Português e Matemática, falta de espaço e equipamentos adequados para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, além da dificuldade de fazer com que o Conselho Escolar se torne um mecanismo ativo em todas as atividades desenvolvidas pela escola.

Como potencialidades, o PPP da EEA aponta como positiva sua infraestrutura, que conta com espaços para a realização de pesquisas na biblioteca e nos laboratórios de Informática, Química, Física e Biologia, além do desenvolvimento de atividades como: gincanas educativas e culturais, eventos juninos, festividades do dia do estudante, eventos de colação de grau, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, palestras, oficinas e

jogos educativos, com o propósito de oferecer aos alunos outras formas de aprendizagens e saberes por meio de um currículo mais significativo.

Em face do exposto, vale ressaltar que os sujeitos envolvidos nas atividades educacionais dessa instituição de ensino têm se esforçado para desenvolver um trabalho cujos resultados favoreçam a elevação da aprendizagem. Essa afirmativa vem ao encontro dos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC) que, através da política de regulação por meio de indicadores, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne dois conceitos considerados por muitos estudiosos como importantes para aferir a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹³, propostas pelo INEP.

A tabela abaixo apresenta os resultados obtidos pela EEA nos anos em que participou da avaliação, bem com as projeções traçadas pelo INEP/MEC, a serem alcançadas pela escola.

Tabela 6 – Resultados alcançados no IDEB e suas projeções para a Escola Estadual Alfa

IDEB Observado						Metas Projetadas							
Anos	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
9º ano	...	2,7	3,8	4,3	4,7	...	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,7

Fonte: INEP/MEC (2013).

Nota: ... Dado numérico não disponível.

Sem muito esforço, podemos perceber que, em todos os anos que a escola participou da avaliação, conseguiu obter médias superiores às metas projetadas pelo INEP/MEC, chegando inclusive, no ano de 2013, a alcançar uma média projetada para 2021, deixando implícito que, se a EEA conseguir maior compromisso, envolvimento e participação dos pais, do Conselho Escolar e da comunidade local nas atividades a serem desenvolvidas na escola,

¹³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (também denominada “Prova Brasil”) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2015e).

como tem conseguido dos professores, funcionários e alunos, a qualidade do ensino e o rendimento da aprendizagem escolar poderão chegar a patamares nunca vistos.

Nessa ótica, Certeau (2014, p. 44) esclarece que a engenhosidade dos fracos possibilita “a politização das práticas cotidianas”, dotando as produções dos sujeitos em seus contextos cotidianos escolares de sentido e significações; relativizando, portanto, a classificação da escola “com qualidade ou sem qualidade” (GOULART, 2005, p. 88), tão discutida pelas diferentes correntes de pensamento da educação nos dias atuais.

Após essa descrição da EEA, é chegado o momento de fazermos algumas considerações que possam retratar a Escola Estadual Beta (EEB), com o intuito de traçar um panorama contextual das escolas lócus da pesquisa.

Conforme informações constantes no Projeto Político-Pedagógico, a EEB também localizada na zona urbana de Frutuoso Gomes – RN. Teve sua construção iniciada em 1949 por iniciativa do Deputado Jocelyn Villar, começando seu funcionamento em 1952 com o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com a denominação de Escolas Reunidas da Vila Mineiro, até o ano de 1956, quando foi elevada à categoria de Grupo Escolar Beta, sob a Lei n. 1.923, de novembro de 1956, publicada no DOE de 04/12/1956.

A referida escola é mantida pelo poder público e administrada pela Secretaria do Estado da Educação e da Cultura. O ensino de 1º grau de 1ª a 4ª série foi regulamentado através da Lei Complementar n. 020/79, de 17 de outubro de 1979, e da Portaria de Autorização n. 948/80, de 08 de outubro de 1980, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE), de 28 de outubro de 1980, retroagindo seus efeitos ao ano de 1952, conforme a Resolução n. 04/78 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE/RN).

A partir 1984, foi gradativamente incorporando o ensino de 5ª a 8ª séries e, em 1990, houve a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando o Sistema de Educação Básica (SEB) e Supletivo de Primeiro Grau (SPG), por meio do Parecer 057/96 do CEE/RN.

No ano de 2015, a EEB contava com uma matrícula total de 217 alunos, assim distribuídos: 120 alunos nas séries iniciais (1º ao 5º anos) e 52 alunos nas séries finais (6º e 7º anos), nos turnos matutino e vespertino, e 45 alunos na EJA (5º e 7º períodos), no turno noturno.

O quadro de recursos humanos da escola é constituído por 25 servidores (professores e funcionários), dos quais 19 são professores efetivos, sendo 78% com formação superior e 22% com formação em Curso de Ensino Médio Normal (Magistério). Dos 19 professores efetivos, 47,4% se encontram nas funções de Direção, Coordenação, Sala Multimídia, Sala de Recursos Multifuncionais e Biblioteca. Os 52,6% restantes se encontram

em exercício de sala de aula, embora nem sempre trabalhem disciplinas da área específica de formação. O quadro de profissionais não docentes é bastante escasso para atender os três turnos de funcionamento da escola, sendo composto por apenas seis servidores, possuindo 33,3% formação superior, 50% Ensino Médio completo e 16,7% Ensino Fundamental incompleto. A partir desses dados, deduz-se que a falta de professores com formação específica em algumas áreas do conhecimento e a escassez de funcionários pode comprometer a qualidade do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade escolar e local.

O PPP da EEB evidencia outras fragilidades além das apresentadas anteriormente, tais como: baixo nível de escolaridade dos pais e desestruturação familiar, percentual elevado de evasão escolar, especialmente na EJA, pois, segundo dados constantes nos quadros de rendimentos anexados ao PPP, no período de 2010 a 2012, a evasão da referida modalidade de ensino representa uma média de 57,6%, merecendo profunda reflexão para o traçado de ações que possam garantir a permanência e o sucesso dos jovens e adultos que se matriculam na escola.

No que diz respeito às potencialidades, o PPP aponta a questão da formação continuada pela escola e encontros pedagógicos com o coletivo da escola, nos quais são relatadas experiências exitosas de alguns professores e dos projetos interdisciplinares vivenciados, abordando temáticas como: meio ambiente, cultura nacional, regional e local.

Apesar dos esforços de todos os sujeitos envolvidos nas atividades educacionais dessa instituição, devem existir fatores que estão dificultando o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtido pela EEB, nem sempre ficou igual ou superior às metas projetadas pelo INEP/MEC e que por razões desconhecidas algumas médias não foram publicadas nem justificadas, conforme demonstra a tabela seguinte.

Tabela 7 – Resultados alcançados no IDEB e suas projeções para Escola Estadual Beta

(continua)

IDEB Observado						Metas Projetadas							
Anos	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5º ano	2,4	2,4	3,6	4,7	...	2,5	3,0	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5,0

Tabela 7 – Resultados alcançados no IDEB e suas projeções para Escola Estadual Beta
(conclusão)

IDEB Observado						Metas Projetadas							
Anos	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
9º Ano	2,6	2,6	...	...	...	2,7	2,9	3,3	3,9	4,3	4,6	4,8	5,1

Fonte: INEP/MEC (2013).

Nota: ... Dado numérico não disponível.

Ao realizarmos o cruzamento entre os dados da tabela e as principais fragilidades apontadas no PPP da EEB, podemos apontar que não há fatores determinantes para esclarecer as razões pelas quais a escola não alcançou IDEB satisfatório no ano de 2007, tanto no 5º quanto no 9º ano; já com relação à elevação do referido indicador no 5º ano, nos anos de 2009 e 2011, podemos inferir que seja resultado dos cursos de formação continuada oferecidos pela escola ou pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, para os professores das séries iniciais.

Ao analisarmos comparativamente os resultados obtidos no IDEB pelas duas escolas estaduais, percebemos que a EEA obteve melhor desempenho do que a EEB, visto que a comparação só se aplica ao 9º ano, uma vez que a EEA, não atende às séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, esperamos que, ao mergulharmos nos contextos cotidianos escolares, possamos encontrar fatores que proporcionem uma análise mais aprofundada sobre as convergências e divergências que constituem as escolas lócus da pesquisa, haja vista estarem inseridas num mesmo recorte geográfico, político, econômico, cultural e social.

1.3 Trilhas da pesquisa

O caminho trilhado neste estudo leva em consideração a pluralidade, as diversidades e as especificidades das realidades concretas, as quais ousamos chamar de contextos cotidianos, nos quais estão imersos o pesquisador e os pesquisados que, por meio de suas relações múltiplas, possibilitam conhecimentos sobre o objeto a ser conhecido.

As realidades concretas que assumimos como contextos cotidianos são a princípio entendidas como os processos dinâmicos por meio dos quais buscamos “[...] referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e [...] [nos] deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 2001, p. 17).

Desse modo, passamos a entender que o mundo da vida cotidiana se constrói por meio das subjetividades, das ações e dos acontecimentos que os diferentes sentidos permitem perceber sobre as criações e os usos dos praticantes pensantes, em seus contextos cotidianos escolares, com os quais construímos conhecimentos, pois

[...] o olhar para o “objeto” não deve estar afastado e sim, mergulhado nele, compreendendo que não há aí nenhuma garantia de que tudo o que é visto é real, pois podemos nos iludir em relação a ele. Nesse sentido, coloco a impossibilidade de olhar a escola do alto ou de longe. Percebo a necessidade de estar [...] [mergulhado] no seu cotidiano, observando como cada sujeito se utiliza dos saberes e convivências, como cada um tece sua rede de viveres cotidianos a partir daquilo a que tem acesso no espaço escolar (REIS, 2015, p. 2).

Nessa linha de raciocínio, abrimos veredas que levam a conhecimentos intrinsecamente articulados com as construções dos sujeitos, em suas realidades específicas, conforme defendem Pellanda e Pellanda (1996).

Essas concepções conduzem à compreensão de que o estudo que tem como foco o cotidiano dos sujeitos que convivem numa dada realidade precisa ser metodologicamente conduzido de forma dinâmica, visto que a vida cotidiana apresenta uma dinamicidade inimaginável, tão sagaz que muitas coisas acabam escapando aos sentidos do ver, ouvir e sentir do pesquisador, por mais experiente que seja, principalmente quando se trata de um pesquisador que teve suas primeiras bases epistemológicas galgadas no pensamento positivista cartesiano, no qual a abordagem quantitativa se propunha, por meio da matemática, a dar conta de toda explicação sobre o universo físico, esvaziando a natureza de sentidos, desconsiderando os vínculos entre homem/natureza e as relações entre os sujeitos e seus semelhantes, tornando os seres humanos desprovidos de emoções e sentimentos.

Essas percepções estão claras graças a uma nova formação acadêmica, cujas bases teórico-epistemológicas preencheram, pelo menos em parte, as lacunas deixadas pela formação em Matemática. Nesse contexto, a Pedagogia foi a lente e o aporte que vieram proporcionar novas formas de ver, ouvir e sentir o mundo e os sujeitos que nele constroem suas histórias, suas culturas, suas crenças, seus valores, enfim, suas formas de agir e interagir uns com os outros, isto é, constituindo por meio de suas subjetividades as diversas realidades.

Compreender a dinamicidade do mundo e dos seres humanos que nele habitam de modo a proporcionar verdadeira ruptura com a visão positivista cartesiana, matematizada e a-histórica, valorizando o ser humano em sua subjetividade, é de fato proporcionar uma “revolução do olhar” (PELLANDA; PELLANDA, 1996, p. 232), buscando entender o não

visto, que se expressa por meio das relações que se estabelecem entre os sujeitos na vida cotidiana, seja nas escolas, seja nos bairros, seja nas comunidades etc.

Desse modo, entendemos que a compreensão da realidade concreta na qual os sujeitos estabelecem suas relações e vivências não pode ser explicada sem considerar suas sutilezas, que se manifestam para além do ver, através dos modos de sentir, ouvir, falar, agir, circular e criar (ALVES, 2001).

Nessa ótica, a realidade concreta pode ser compreendida como a dinâmica dos contextos, com os quais os saberes-fazer dos sujeitos passam a ter sentido e significado, por serem invenções que se constroem por meio dos “acazos e situações que constituem [suas histórias] [...] de vida [...] em processos reais de interação [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 42). Nesse sentido, a autora esclarece ainda:

O entendimento desses aspectos singulares e diversos das situações reais da vida cotidiana requer outros tipos de procedimentos de pesquisa. [...] [Assim], metodologias de pesquisa que permitam uma forma diferente de se organizar e estudar as informações oriundas da realidade cotidiana seriam melhor adequadas o entendimento das situações reais, em suas especificidades e traços característicos, em sua complexidade, em seus elementos singulares histórica, cultural e socialmente construídos (OLIVEIRA, 2001, p. 40).

Nessa ótica, a pesquisa que envolve o cotidiano requer estratégias metodológicas diferenciadas, que se configuram e se reconfiguram, conforme a realidade, suas singularidades e possibilidades, sem, contudo, separar em diferentes polos as dimensões da pesquisa, como esclarece Oliveira (2001).

Com esses argumentos, ressaltamos que os caminhos metodológicos da pesquisa que tem como foco a compreensão dos contextos cotidianos escolares fogem àqueles construídos e legitimados pela ciência moderna, uma vez que não podem ser “construídos por meio de procedimentos de seleção, organização, classificação e transformação dos dados que se possa reproduzir, delimitando e simplificando os objetos [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 43), tendo em vista que a ciência contemporânea supera a condição de universo físico, palpável, num dado tempo linear, passando a considerar o tempo como construção histórica, humana e irreversível (PELLANDA; PELLANDA, 1996). Esses autores colocam ainda que “[...] cada experiência é uma construção única, nos fazendo entender que construímos nossa realidade a cada momento, no processo de interação eu/outro, moldando nosso destino” (PELLANDA; PELLANDA, 1996, p. 244).

Nesse prisma de entendimento, consideramos que o contexto escolar sofre influências determinantes do contexto social mais amplo, advindas das pressões populares, das macropolíticas e das diretrizes curriculares que interferem na dinâmica escolar, que somente podem ser compreendidas se consideradas no “[...] conjunto de circunstâncias que a tornam possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, [...] e a realidade local específica, com as experiências e saberes progressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2001, p. 42).

Com isso, pretendemos estabelecer relações entre o objeto de investigação e o contexto social no qual ele se desenvolve, compreendendo que a realidade não é estática, uma vez que ela está inserida num processo constante de mudanças que são impulsionadas pelas contradições, tensões e heterogeneidades existentes na sociedade e em contextos específicos, no nosso caso, as escolas, pois

[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro [...]. Para apreender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos espaços/tempos em que ela se dá, é preciso estar atenta[atento] a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não (ALVES, 2001, p. 19).

A autora reconhece que tecer conhecimentos a partir dessa metodologia não é tarefa fácil, na medida em que exige romper com paradigmas que nos levam “[...] quase sempre a esquemas bastante estruturados de observação e classificação [...]” (ALVES, 2001, p. 20) daquilo que se constitui enquanto objeto de estudo, deixando claro que a pesquisa sobre/no/do cotidiano se constitui no processo, através de ousadias e astúcias do pesquisador e dos pesquisados, por isso, necessita de “um grande mergulho na realidade” (ALVES, 2001, p. 20).

Nesse sentido, Alves (2001, p. 21) nos leva a compreender, por meio de seus argumentos, que

trabalhar com essas astúcias que aprende a se esconder para ser, a se dispersar para ficar invisível, tentar captar essas maneiras de usar é muito difícil pois nunca estão dentro dos padrões [...], [no entanto], essas maneiras de ver, ouvir, sentir, tocar e comer, precisam [...] ser compreendidas se efetivamente desejamos desvendar o cotidiano e suas lógicas.

Essa forma de perceber o mundo “[...] para além do olhar que vê – sentimento do mundo” (ALVES, 2001, p. 21) possibilita entender com maior clareza como os sujeitos constroem e convivem em seus diferentes contextos cotidianos, sem desconsiderar suas

pluralidades e especificidades e, além disso, sem separá-las, compreendendo suas múltiplas e complexas relações, que, por assim se constituírem, implicam visões específicas e linguagens apropriadas às exigências dos espaçostempos e momentos vivenciados pelos sujeitos em suas realidades heterogêneas.

Com essas compreensões, a realidade passa a ser assumida na dinamicidade do seu processo, com a qual desenvolvemos a investigação, visto que o conhecimento sistemático que se pauta numa visão linear e somatória de partes não dará conta de constituí-la, considerando a subjetividade dos sujeitos e a pluralidade de suas relações intersubjetivas. Segundo Medeiros (2000, p. 44), as relações intersubjetivas se dão “[...] entre sujeitos concretos que pensam, sentem, falam, refletem sobre si e sobre a realidade com os outros. São relações engendradas no cotidiano de cada um que ocorrem em casa, na rua, na escola”.

Considerando o conjunto das argumentações apresentadas em torno das especificidades do objeto de estudo, decidimos investigá-lo por meio da abordagem qualitativa, compreendendo que seus aspectos não podem ser mensurados matematicamente, por se constituírem através da subjetividade, dos valores, das crenças, das diferenças, das singularidades, das práticas, dos significados e dos sentidos que os sujeitos atribuem e constroem nos/com os contextoscotidianos.

Nessa linha de raciocínio, Santos Filho (2001, p. 43), utilizando os argumentos de Taylor e Bogdan, afirma que “a pesquisa qualitativa [...] está mais preocupada com a compreensão (*verstehen*) ou interpretação do fenômeno social [...]. Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno”.

Esses vieses de compreensão sobre a pesquisa qualitativa se incorporam neste estudo por meio das análises apresentadas sobre as subjetividades dos sujeitos que vivem o processo de implementação da gestão democrática nos contextoscotidianos escolares, embora exijam do pesquisador aguçada percepção para apreender as inter-relações, as práticas e as produções dos sujeitos em suas diferentes realidades.

Embora esteja claro que o objeto de estudo se configura como de natureza qualitativa, não temos a pretensão ou arrogância de eliminar os elementos de natureza quantitativa que porventura possam complementar as reflexões qualitativas apresentadas neste estudo, uma vez que concordamos com Devechi e Trevisan (2010), quando afirmam que nenhuma abordagem permitirá explicação total e completa sobre uma dada realidade.

Segundo Devechi e Trevisan (2010, p. 156), “para a escolha correta do tipo de pesquisa, métodos e instrumentos ou técnicas de pesquisa, é necessário apreender uma concepção teórica, que ofereça visão de conhecimento, de história, de homem e de mundo”.

Esses autores utilizam-se das ideias de Alves-Mazotti (1991) para esclarecer que “o pesquisador qualitativo precisa planejar seu estudo, de modo a obter credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade”, enquanto aspectos necessários a uma rigorosa produção científica.

Com esses esclarecimentos, procuramos não perder de vista o rigor na apreensão das teorias e da abordagem escolhida, bem como de uma definição clara das técnicas e dos procedimentos adotados na investigação, especialmente por se enveredar pelos caminhos da pesquisa qualitativa, que requer explicitação máxima das intencionalidades do pesquisador com seu problema de estudo.

Desse modo, o processo de apreensão da realidade investigada se dará por meio das seguintes técnicas e/ou procedimentos: revisão de literatura, análise documental, entrevistas não estruturadas, observações diretas¹⁴ e informações verbais.

A revisão de literatura se faz necessária em toda e qualquer pesquisa, como forma de dar sustentabilidade às argumentações e às análises dos dados empiricamente construídos. Nesse sentido, Lima e Miotto (2007) esclarecem que há diferença entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, pois, de acordo com as autoras,

[...] a revisão de literatura é um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38).

Nessa lógica, selecionamos obras e produções diversas que dialogam diretamente com nosso objeto de estudo, mesmo que alguns autores não estejam filiados à abordagem cotidianista com a qual procuramos nos firmar, pois, na perspectiva de Alves (2001, p. 15), “[...] a ampliação do que é entendido [sobre] [...] a diversidade, o diferente e o heterogêneo [...] [se dá] pela incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas.”. Por esse motivo, sentimos a necessidade de “beber em todas as fontes” (ALVES, 2001, p. 15).

¹⁴ Por ocasião do Exame de Qualificação, em agosto de 2015, o professor Joaquim Gonçalves Barbosa sugeriu que as observações poderiam acontecer a partir de momentos/cenas que viessem suscitar a concretização da gestão democrática. Devo ao referido professor essa brilhante ideia de assim proceder metodologicamente para responder a questão-problema e alcançar os objetivos traçados. Tais momentos foram denominados, por nós, de episódios.

A base empírica deste estudo é constituída por análise de documentos, entrevistas, observações e informações verbais. Assim, os documentos produzidos pelos sujeitos dos/nos contextos cotidianos escolares e os dispositivos legais que regulamentam a gestão democrática e sua implementação no sistema estadual de ensino do Rio Grande do Norte foram fundamentais para a compreensão dos mecanismos caracterizadores da organização da gestão escolar e suas conexões com o processo de democratização.

A análise documental incidiu sobre documentos e dispositivos legais de abrangências federal, estadual e escolar que se tornaram bases e referências para a compreensão do processo de gestão democrática vivenciado pelas escolas lócus da pesquisa.

Enquanto dispositivos legais de abrangência federal, analisamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Na esfera estadual, os dispositivos legais analisados foram a Lei Complementar n. 290/2005 e o Plano Estadual de Educação 2015-2025.

Dos contextos escolares, analisamos o Projeto Político-Pedagógico; o Regimento Escolar; as atas das reuniões/assembleias do Conselho Escolar; os cadernos, atas e mapas de votação das eleições para Equipe de Direção; e os registros dos encontros administrativos e pedagógicos de cada escola pesquisada.

A opção pela técnica de entrevista não estruturada se fundamenta na concepção de que “[...] o entrevistado possa exprimir a sua própria realidade, na sua própria linguagem, com suas próprias características conceituais e os seus próprios quadros de referência” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p. 73). Partindo dessa compreensão, defendemos como Szymanski (2011) que a entrevista não estruturada permite considerar as diferentes informações que constituem as subjetividades, os valores, as crenças e as concepções dos entrevistados, de modo a enriquecer as análises e a aprofundar a compreensão do problema, sem desviar o foco da pergunta que a pesquisa pretende responder.

Salientamos que nesta pesquisa as entrevistas não estruturadas foram técnicas complementares que permitiram aprofundar e elucidar alguns pontos que não foram devidamente esclarecidos por outras fontes, visto que os fatos narrados pelos entrevistados serão triangulados com os dados construídos por meio da análise dos documentos, das observações e das informações verbais.

Além disso, as entrevistas não estruturadas permitiram construir informações acerca das formas de relacionamento entre gestores e comunidades escolar e local, bem como suas formas de participação, buscando entender como se dá esse processo nos diferentes

espaçotempos e momentos de decisões coletivas, especialmente no processo de construção e/ou ressignificação do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do regimento escolar, a partir da compreensão dos sujeitos pesquisados, sem desconsiderar as percepções, as expectativas, os sentimentos, os preconceitos e as interpretações que afloram, se ocultam e se distorcem, conforme o clima de confiabilidade entre pesquisador e pesquisados (SZYMANSKI, 2011).

Considerando nossas intencionalidades, realizamos entrevistas com os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores membros do Conselho Escolar que protagonizam os saberes-fazer e vivências do processo de democratização no cotidiano das escolas estaduais de Frutuoso Gomes-RN. As entrevistas foram realizadas com seis sujeitos dos contextos cotidianos escolares, sendo três de cada escola, representados proporcionalmente e assim distribuídos: dois diretores, dois coordenadores pedagógicos e dois professores membros do Conselho Escolar. Essas entrevistas, em comum acordo com os entrevistados, foram gravadas em áudio e transcritas, mantendo o máximo de fidelidade às narrativas dos falantes, exceto quando consideramos necessários alguns ajustes às normas cultas da língua portuguesa.

A observação como importante técnica para a construção de informações na pesquisa qualitativa possibilita, além da constituição dos dados brutos observados nos contextos cotidianos escolares, a construção de um olhar reflexivo na identificação e descrição das práticas e relações estabelecidas pelos sujeitos em cada realidade escolar.

Ainda assim, não podemos perder de vista que a observação transita entre a construção de conceitos e a análise dos dados, que podem ser úteis ao problema de estudo, conforme defendem Quivy e Campenhoudt (1992).

Para evitar que a observação caia em demasia ou focalize elementos adversos ao nosso objeto de estudo, a princípio, realizamos uma observação exploratória com duração de uma semana em cada escola lócus da pesquisa, a fim de construirmos dados e informações sobre as múltiplas relações dos gestores escolares, suas práticas, vivências e convivências nos/com os contextos cotidianos escolares, com a intencionalidade de definirmos claramente quem são os sujeitos e quais os espaçotempos e momentos a serem observados, como bem esclarecem Quivy e Campenhoudt (1992).

Nesta pesquisa, a observação direta foi realizada em espaçotempos e momentos específicos, possibilitando “[...] captar os comportamentos no momento em que eles se reproduzem em si mesmos, [que] sem mediação de um documento ou de um testemunho” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p. 197) foram fundamentais para a construção das cenas e episódios narrados.

De modo geral, a observação será a técnica guia desta investigação, uma vez que proporciona maior amplitude de percepção e captação das relações intersubjetivas, das práticas, dos saberes e dos fazeres dos sujeitos que vivem e convivem nos contextos cotidianos em que são observados.

Por essa razão, optamos por realizar observações não estruturadas, por meio das quais se enfatiza o registro das diferentes ocorrências no cotidiano das escolas, com o cuidado de construir dados e informações que retratem a cultura, as experiências, os modos de agir e interagir dos sujeitos em suas realidades escolares, aproveitando a riqueza de detalhes que naturalmente manifestam por meio de expressões verbais e não verbais na vida cotidiana.

As observações não estruturadas exigiram a criação de um diário de pesquisa, que, segundo Barbosa e Hess (2010, p. 34), [...] “possibilita uma escrita livre, mas que se sistematiza e se organiza no caminho, para posteriormente se apresentar pública”. Dessa forma, o diário de pesquisa se constitui como estratégia fundamental para o registro daquilo que se considera significativo para os observados e esclarecedor do objeto de estudo, para o pesquisador.

As informações verbais se constituíram como fontes complementares de reflexões, possibilitando maior dinamicidade nas argumentações e análise dos dados construídos ao longo da pesquisa.

Para manter o anonimato dos sujeitos que diretamente ou indiretamente participaram da pesquisa, usamos pseudônimos para referenciar os ditos de cada um e o que auscultamos durante as observações e momentos ímpares vivenciados no decorrer desta pesquisa. Os pseudônimos e demais informações sobre os sujeitos são explicitadas no quadro 4, desta produção.

Assim, os caminhos, as técnicas os instrumentos e os sujeitos definidos para este estudo permitiram entender como de fato se materializa o processo de democratização da gestão escolar nas escolas lócus da pesquisa, permitindo reflexões para outras realidades escolares.

1.3.1 Da Matemática à pedagogia: a reeducação do olhar

Considerando que a pesquisa é de cunho qualitativo, temos a intenção de tecer alguns aspectos da trajetória da nossa formação acadêmica, que a nosso ver possibilitam compreender como se constituem a qualidade e o sentido a partir das mudanças epistemológicas e suas nuances proporcionadas ao pesquisador.

Por essa razão, relatamos parte da trajetória da nossa formação acadêmica que teve início no ano de 1990, quando ingressamos no curso de Matemática da UERN, do Campus

Avançado de Patu – RN, estabelecendo conexões com a segunda graduação em Pedagogia, na modalidade a distância, cursada no período 2007-2011, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Virtual, com Polo de Apoio Presencial na cidade de Pombal – PB.

Precisamos deixar claro que entre os dois extremos da nossa formação acadêmica ocorreram momentos de formação profissional em cursos de atualização e especialização *lato sensu* que foram preenchendo lacunas deixadas pela primeira graduação, de base epistemológica positivista cartesiana, que, mesmo nos ensinando “[...] a pensar o mundo como um cosmos mecânico [...]” (FERRAÇO, 2001, p. 91), não podemos negar sua relevância em nossa aprendizagem, embora, hoje, possamos perceber o quanto de estático, linear, hierárquico e determinístico são os conhecimentos construídos à luz desse paradigma.

Por um lado, não temos a intenção de renegar os conhecimentos, cujas lógicas se sustentam nas Ciências Exatas, especialmente na Matemática, que, por meio de quantificações, mensurações e medidas – abordagem quantitativa –, diferenciam as identidades dos sujeitos e objetos, como se teoria e metodologia (campo prático) não pudessem se inteirar enquanto processos do conhecimento, como deixa claro Ferração (2001). Afirmamos que essa forma objetiva de trilhar conhecimentos se apresenta restrita para dar conta de pesquisas sociais que buscam atribuir significados e sentidos às múltiplas relações intersubjetivas, bem como aos saberes e fazeres que os sujeitos compartilham nos contextos cotidianos escolares.

Por outro lado, não pretendemos enaltecer as Ciências Sociais, de modo especial a Pedagogia, que, por meio da abordagem qualitativa, nos proporcionou novas formas de ver, sentir e entender o mundo.

Desse modo, desejamos, no entanto, trazer alguns aspectos que permitam compreender como a Pedagogia, aliada a outros momentos de formação pedagógica e à prática escolar, proporcionou essa reeducação no olhar que sem dúvidas nos possibilita entender a dinamicidade da vida cotidiana e sua pluralidade de sentidos, que se constroem por meio das subjetividades que criam suas artimanhas, táticas e projetos na e para a convivência cotidiana, como afirmam Certeau (2014) e Ferração (2001).

Quando buscamos compreender e apreender como se materializa a política da gestão democrática nos contextos cotidianos escolares, levando em conta as múltiplas e complexas relações dos indivíduos que vivem, criam e praticam as mais variadas formas de conhecimento, estamos adentrando num campo prático e teórico, que indiscutivelmente requer um olhar sutil e perspicaz para articular os conhecimentos construídos por meio dos dados do campo empírico com outros já sistematizados – como ressalta Manhães (2001) – pelo campo da Política, da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Psicanálise e tantos outros que

possam fomentar o entendimento dos contextos cotidianos escolares em articulação com outros contextos históricos e sociais mais amplos.

Essa concepção de construir conhecimentos por meio de múltiplos saberes e fazeres, entre o particular e o universal, como defende Manhães (2001), não é fácil, uma vez que ocorre de forma processual, exigindo do sujeito um olhar plural, que, em nosso caso, parece despertar com as primeiras práticas no campo da gestão escolar, enquanto Coordenador Escolar, mergulhado em inúmeros fazeres que exigiram reflexões sobre os múltiplos saberes, as relações intersubjetivas e as intencionalidades dos sujeitos que constituíam a comunidade escolar.

Dessa forma, assumimos que a Pedagogia nos conduziu “[...] à autonomia do pensar e do agir [...]”, como aponta Barbosa (2014, p. 85), pois foi a partir do seu arcabouço teórico e prático que desconstruímos a concepção de ciência que, por meio do paradigma cartesiano, impunha a necessidade de fatiar a realidade, para melhor compreendê-la, objetivá-la e quantificá-la.

Essa ruptura proporcionou novos rumos para enxergarmos e compreendermos o mundo e os sujeitos que nele habitam, por meio de uma visão de totalidade indivisa, porém, subjetiva e complexa, uma vez que se constitui por meio das intersubjetividades e da pluralidade de sentidos e significados que os sujeitos atribuem à realidade em que vivem.

Essa reeducação do olhar, além de nos tornar seres humanos mais sensíveis nas relações homem/natureza e nas relações de alteridade, conduz-nos a adentrar no processo da dinamicidade da produção do conhecimento, por meio de uma visão interativa, indeterminada e sistêmica, possibilitando múltiplas possibilidades de pensar, agir, criar, usar e conviver, como ressalta Certeau (2014), em nossos contextos cotidianos.

Foi com essa visão epistemológica que buscamos novas formas de fazer gestão escolar, em que os diferentes sujeitos foram envolvidos e valorizados com suas diferentes aptidões, em seus diferentes espaços e tempos de participação, decidindo e criando estratégias para a melhoria das atividades desenvolvidas nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira da escola.

Desse modo, percebemos que, de modo inconsciente, aquela prática relacionava, de forma indissociável, a tríade conhecimento, sujeito e realidade, pois, segundo Pellanda e Pellanda (1996, p. 229), “[...] a construção de conhecimento só é possível se vier profundamente articulada com construção de sujeito e construção de realidade”.

Todavia, sentimos que a Pedagogia, por meio de seu currículo transdisciplinar, proporciona ao sujeito novas formas de pensar e agir, vinculando o sujeito ao seu próprio

conhecimento, como defende Santos (2014), que, de modo sintético, se constrói por meio das ciências e das práticas sociais.

Assumindo essa reeducação do olhar, desenvolvemos esta pesquisa, que requisitou um percurso teórico-metodológico não linearmente definido, exigindo rompimento “[...] com procedimentos reificados através dos quais os sujeitos, vistos como agentes em uma grande engrenagem, não incluem, em seus encaminhamentos e estratégias cotidianas, suas histórias e suas marcas” (BARBOSA, 2014, p. 89).

Por essa razão, não podemos negar o sentimento de instabilidade e insegurança que pulverizou nosso pensar sobre como compreender e apreender as relações intersubjetivas, os múltiplos saberes e fazeres que os sujeitos manifestam em seus contextos cotidianos. Como expõe Alves (2001), é necessário um mergulho sem boia para nos sentirmos imersos nessas realidades, que ao mesmo tempo se apresentam singulares e plurais, por isso, complexas de serem compreendidas e apreendidas.

Assim, lançamo-nos ao desafio, uma vez que assumimos a ideia de que “o conhecimento [...] não pode ser separado do meio sobre o qual o sujeito age” (PELLANDA; PELLANDA, 1996, p. 229), razão pela qual exige do sujeito ousadia, perseverança e conquistas pessoal e coletiva.

1.4 Estruturação da dissertação

Esta produção está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, **Construção de um itinerário**, procura explicitar a aproximação do pesquisador com objeto de estudo e seu contexto, bem como as intencionalidades, o lócus da pesquisa, os caminhos metodológicos trilhados na pesquisa e algumas questões epistemológicas do pesquisador, tentando articular essa construção com o referencial estudado.

O segundo capítulo, **A política da gestão democrática e seus desdobramentos nos contextos cotidianos escolares**, traz uma discussão sobre os condicionantes internos e externos que possibilitam a democratização da gestão escolar e a vivência da gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas públicas, a partir de interconexões teóricas que abordam o cotidiano e a gestão escolar na perspectiva democrática.

O terceiro capítulo, **Mecanismos caracterizadores da gestão democrática escolar**, apresenta uma análise sobre dispositivos legais, documentos e registros escolares que embasam saberes-fazeres da gestão democrática da escola pública e as influências das macropolíticas e das instâncias superiores sobre os micros espaços tempos escolares.

O quarto e último capítulo, **Mergulhando nos contextos cotidianos escolares: desvelando práticas e saberes-fazeres**, traz uma discussão analítica sobre os desafios para a vivência da gestão democrática na escola pública, considerando os ditos das entrevistadas, o observado e escutado nos momentos singulares, bem como as táticas e invenções dos sujeitos para burlar o instituído em seus cotidianos escolares.

Nas considerações finais, evidenciamos os principais achados, nossas impressões acerca da pesquisa e os resultados alcançados, pretendendo ser útil a todos que desenvolvem suas batalhas no campo da gestão escolar.

2 A POLÍTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS CONTEXTOS COTIDIANOS ESCOLARES

Este capítulo tem como propósito discutir a gestão democrática nos contextos cotidianos escolares, considerando a densa argumentação teórica de autores clássicos e contemporâneos que discutem a temática.

A luta pela democratização da gestão escolar está relacionada à redemocratização do Brasil e aos movimentos sociais que, incansavelmente, reivindicaram a participação social nos processos decisórios das escolas, com a perspectiva de fortalecer sua autonomia, por meio da participação efetiva dos sujeitos das comunidades escolar e local no planejamento e execução de ações educativas.

Essas aspirações dos profissionais da educação e da sociedade civil organizada começam a se legitimar a partir da promulgação da CF/1988 e tomam maior destaque com a promulgação da LDBEN n. 9.394/1996 e dos dois últimos Planos Nacionais de Educação (PNE - Lei n. 10.072/01 e PNE - Lei n. 13.005/14), que enquanto dispositivos legais determinam que a gestão escolar deva ser pautada por princípios e mecanismos que favoreçam democracia e cidadania.

São várias as discussões que giram em torno da gestão democrática escolar, no entanto, ainda não temos muita clareza de como ocorre o processo de democratização da gestão escolar em seus contextos cotidianos, razão pela qual procuramos trazer essa discussão teórica como pano de fundo da nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, parece oportuno retomar a ideia de que os contextos cotidianos se constituem como espaços-tempo nos quais os sujeitos constroem práticas diárias para atender as mais variadas situações e momentos, que acabam por se constituírem verdadeiras identidades dos contextos escolares, por serem criações próprias, carregadas de sentidos e significados para cada sujeito e/ou grupo (SILVA; NÚÑEZ, 2007), embora possam sofrer influência dos modelos e diretrizes emanados pelas instâncias dos macrocontextos educacionais.

Desse modo, os contextos cotidianos são tomados como uma realidade concreta na qual os sujeitos convivem com as mais variadas situações, que lhes exigem invenções cotidianas que passam a ter sentido e “[...] significado claro para os sujeitos, porque serve para resolver problemas práticos, de realidades específicas [...]” (SILVA; NÚÑEZ, 2007, p. 6).

Apesar disso, Paro (2001) alerta que há certa dissonância entre o que de fato é praticado nas realidades escolares e o que versam as teorias sobre políticas públicas em educação, uma vez que na maioria dos casos são desconsideradas as necessidades das realidades micro (escolas) em favor das teorias e políticas que vislumbram as realidades macro (sistemas educacionais), sem, contudo, estabelecer as conexões entre essas realidades (micro e macro), tão necessárias para atender com melhor qualidade as demandas dos contextos cotidianos escolares.

Essas dissonâncias trazem prejuízos para a eficácia da educação escolar, uma vez que as teorias não se apropriam dos elementos das práticas desenvolvidas pelos sujeitos em seus contextos cotidianos escolares, assim como as práticas dos sujeitos não se respaldam nas teorias sobre políticas em educação, bipolarizando a dinâmica do processo educacional e conseqüentemente das atividades escolares (PARO, 2001).

A partir do exposto, fica perceptível a necessidade de um novo paradigma¹ de gestão escolar capaz de atender às demandas da escola pública brasileira, possibilitando sua reconfiguração por meio dos saberes e dos fazeres socioculturais (CERTEAU, 2014), instituídos pelos grupos em seus diferentes contextos cotidianos.

Por essa razão, a gestão democrática da escola pública se caracteriza por vários aspectos, dentre eles destacamos as interações, as subjetividades e a realidade específica de cada escola, que por meio das experiências e dos saberes de todos vão engendrando novos fazeres (OLIVEIRA, 2001), que oportunizam a construção de um PPP fundamentado numa concepção de homem e de sociedade, conforme a história de vida dos sujeitos enquanto praticantes pensantes dos diferentes espaços e tempos de participação e construção coletiva em suas realidades escolares.

Assim, entendemos que discutir a gestão escolar enquanto um fazer coletivo em permanente processo de mudança que se dá a partir da heterogeneidade e das múltiplas relações que se estabelecem no cotidiano das escolas requer assumir um novo paradigma de gestão que dê conta da construção de uma escola verdadeiramente democrática, cujos fundamentos sejam a autonomia, a participação e a emancipação dos sujeitos que nela convivem.

¹ Paradigma representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de ideias, construídos e adotados por determinado grupo social (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 150).

2.1 A escola: entre a democratização da gestão e a gestão democrática

Discutir a questão da democracia a partir do âmbito escolar é antes de tudo compreender esse espaço como privilegiado para estabelecer relações entre os saberes-fazer singulares e plurais que os sujeitos tecem no interior da escola, pois, apesar das amplas discussões, ainda percebemos algumas ambiguidades na diferenciação entre democratização da gestão escolar e gestão democrática da escola pública, razão pela qual decidimos iniciar nossas discussões apresentando definições que possibilitem distingui-las, pelo menos quando a uma ou outra nos referirmos nessa produção.

Com base nas várias leituras, definimos democratização da gestão escolar como processo que se constrói na dinâmica das relações, das invenções e das práticas que os diferentes sujeitos criam cotidianamente em seus espaçotempos, com a intenção de não se moldarem ao que predeterminam as macropolíticas educacionais, de modo que “as maneiras de fazer sejam como caças não autorizadas” (CERTEAU, 2014, p. 38), mas, ao serem vivenciadas pelos praticantespensantes em seus contextoscotidianos escolares, revestem-se de significados e sentidos.

Com esse entendimento, precisamos esclarecer que a democratização da gestão escolar requer autonomia e liberdade dos sujeitos nos modos de pensar e agir, o que não pode ser confundido com falta de intencionalidades nas ações educativas, que desconfiguram o processo, pois sabemos que no processo de democratização

não é suficiente que a população participe das decisões [...], é possível ir além da participação, é possível reinventar a escola, reinventar o currículo, reinventar os saberes estudados em sala de aula. É possível criar uma escola que esteja envolvida com as histórias locais, com as culturas silenciadas das populações (BASTOS, 2009, p. 186).

A partir dos argumentos do autor, passamos a entender que a gestão democrática da escola pública requer um novo paradigma de gestão que dê conta de uma escola cujos fundamentos sejam a autonomia, a participação e a emancipação dos sujeitos que nela convivem, o que, segundo Bastos (2009), somente ocorrerá se a escola definir claramente suas intencionalidades em seu Projeto Político-Pedagógico e demais documentos que configuram sua identidade, deixando os sujeitos livres para ousarem em suas práticas e

eliminando as fronteiras entre o que é vivido no interior da escola e o que ocorre para além de seus muros.

Considerando esses argumentos, passamos a compreender que a gestão democrática da escola pública se consolida com a abertura de espaçotempos escolares em que os diferentes sujeitos se autorizam cotidianamente no exercício de suas práticas, na busca pelo atendimento das necessidades das comunidades escolar e local, sem necessariamente vinculá-las às determinações dos poderes centrais (MEC ou SEEC).

Nessa lógica, a escola passa a ser compreendida como espaço privilegiado para o fortalecimento da democracia, na medida em que nela são estabelecidas relações entre os saberes singulares e plurais que os sujeitos trazem do convívio social, que acabam influenciando e/ou sendo incorporados aos saberesfazeres escolares. Apesar de essa forma de enxergar a escola ser bastante recorrente, pensamos que somente se constitui enquanto prática se os sujeitos que dela fazem parte conseguirem definir claramente quais são suas finalidades e como prosseguir-las para alcançar maior sucesso no funcionamento e no desenvolvimento de práticas diferenciadas, comprometidas com as mudanças internas da escola, estejam elas vinculadas às dimensões administrativa, pedagógica e/ou financeira.

Discutir a escola com uma perspectiva de mudança em suas práticas e fazeres cotidianos (CERTEAU, 2014) é acima de tudo compreendê-la como espaço de democracia que se constrói necessariamente por meio da participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar e local, como argumentam Paro (2000, 2007), Lück (2011a, 2011b) e Werle (2003).

Mesmo que *a priori* tenhamos enunciado que a noção de democracia assumida neste estudo seja a de democracia participativa, não podemos desconsiderar as noções de democracia enquanto representação e tomada de decisão, visto que essas noções se constituem como indissociáveis no processo de democratização da gestão escolar, pois sabemos que na dinâmica dos fazeres escolares parece impossível envolver todos os sujeitos nos diferentes momentos e espaçotempos vivenciados, razão pela qual defendemos pelo menos a participação de uma quantidade significativa e representativa, dos sujeitos que constituem os diferentes segmentos das escolas.

Segundo Hora (2007, p. 26) a acepção sobre democracia varia conforme os contextos histórico, político, econômico e social. Partindo desse pensamento a autora esclarece que “quando se avalia uma teoria ou uma situação concreta a respeito de sua

condição de democrática ou não democrática, é preciso explicitar qual é a concepção de democracia que está sendo considerada” (Ibid, p. 26).

Levando em conta que os momentos influenciam nos sentidos e significados atribuídos à democracia, não pretendemos apresentar nenhuma definição fechada, mas apenas registrar algumas aproximações que possibilitem compreendê-la “[...] como mais que uma forma de governo [...], [como] um modo de vida, pressupondo valores que devem ser adotados e vivenciados pela [...] população, em suas experiências pessoais e sociais” (HORA, 2007, p. 49).

Com isso, a autora apresenta pistas de que a definição de uma escola como democrática ou não democrática exige observações e análises sobre as relações e práticas desenvolvidas pelos sujeitos em todos os espaçostempos e vivências escolares, considerando as resistências, os embates e as lutas que se conjecturam conforme as condições e os diferentes contextos sociais.

Seguindo essa lógica de raciocínio, Oliveira (2005, p. 11-12) pontua que

a democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito a sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro.

A partir dessas argumentações, fica explícito que a escola se constitui como democrática através da abertura de possibilidades para os sujeitos participarem enquanto autores e coautores dos diferentes espaçostempos e momentos vivenciados cotidianamente, eliminando a “verticalidade das hierarquias apriorísticas, da opressão de grupos subalternizados – mulheres, homossexuais, negros, não escolarizados etc. –, entre outras formas de discriminação e de silenciamento produzidas em contextos não democráticos” (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Dessa forma, é preciso entender que os avanços da democracia, no âmbito da gestão escolar, ocorrem conforme os espaçostempos, construídos pelos sujeitos em suas múltiplas relações e vivências no/com o cotidiano escolar e social, que sem dúvidas perpassam por questões de igualdade e liberdade.

Essa definição nos remete à compreensão de que o cotidiano escolar se constitui por relações entre os sujeitos que clamam por igualdade de oportunidades e direitos, cabendo à escola, por meio de seus agentes educativos (professores e demais funcionários),

possibilitar os meios para o atendimento às reivindicações e ao acesso aos mesmos bens e serviços oferecidos pela escola.

Nesse prisma de entendimento, Oliveira (2005, p. 17) evidencia que

a igualdade pretendida é a de possibilidades de se escolher um caminho de vida próprio, de poder ser respeitado nessas escolhas e de poder se viver de modo digno e satisfatório em qualquer alternativa, de acordo com as próprias aptidões, desejos e valores.

Desse modo, a autora esclarece que a igualdade de oportunidades e direitos se constrói por oposição à homogeneização de identidades, práticas, atitudes e criações cotidianas, defendendo que as pluralidades e heterogeneidades dão cores e tons variados à liberdade e à autonomia dos sujeitos, que precisam ser respeitadas nos diferentes contextos, com especificidade nos contextos escolares, pois cotidianamente nos deparamos com atitudes discriminatórias e preconceituosas que atentam sobre as diferenças de gênero, raça, sexo, religião etc., das crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas, embora sejam deletérias à democracia.

Concordamos com Oliveira (2005) quando considera a questão da liberdade como ponto nevrálgico do processo democrático, tendo em vista que é por meio da liberdade que os sujeitos constroem sua autodeterminação, que se manifesta como autonomia de pensamento e ação.

Em face de todos os esclarecimentos, vale acrescentar literalmente o que pensa a autora sobre a questão da liberdade enquanto um dos elementos estruturantes da democracia.

A liberdade pode ser concebida como uma aquisição efetiva do poder de autodeterminação da própria existência, em tudo o que esta comporta. Neste caso, ela só pode ser efetiva se todo indivíduo puder intervir nos processos decisórios relacionados a todos os aspectos da sua vida pessoal e social. Esta liberdade só é possível numa organização social na qual as relações sociais sejam construídas a partir de discussões abertas a todos os interessados e, na qual, as normas de interação social sejam estabelecidas por meio de um acordo real entre os participantes, sem nenhum tipo de coerção (OLIVEIRA, 2005, p. 25).

A própria autora deixa explícito que a efetivação da liberdade conforme ela concebe não é fácil, pois depende de conquistas pessoais, materiais, políticas e sociais, capazes de proporcionar “[...] o desenvolvimento das capacidades intelectuais, interativas e

subjetivas dos indivíduos [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 26), condição para estes adquirirem o passaporte para vivência da democracia.

Seguindo esse raciocínio, Oliveira (2005) ressalta que a democracia é um sistema de vida por meio do qual os sujeitos se tornam autônomos e participativos dos/nos processos decisórios em seus diferentes contextos, bem como nas lutas pelas conquistas individuais e coletivas, que se retroalimentam e se potencializam cotidianamente, por meio de resistências.

Partindo desse entendimento, vale lembrar que o ideário democrático sempre enxergou a educação e, por conseguinte, a escola como espaço ideal para seu desenvolvimento, uma vez que

[...] a democratização vai se dando como as ondas do mar que vêm e vão, são movimentos constantes, não estáticos e, ao mesmo tempo, descontínuos, que têm como base negociações de conflitos e de interesses antagônicos, relações negociadas de poder e saber implícitas na própria participação dos sujeitos na escola (SILVA, 2009, p. 47).

Nessa ótica, devemos pensar a escola como espaço de luta e conquista da democracia, tendo em vista que nela ocorrem os processos de democratização por meio de práticas cotidianas que vão ampliando os espaços de participação e os debates entre os sujeitos, sem, contudo, necessitar esperar por mudanças estruturais proporcionadas pelo Estado e suas instâncias específicas (MEC e SEEC) para desenvolver uma ação política com possibilidade de transformação dos contextos cotidianos escolares, cujos resultados possam contribuir para modificações na sociedade.

Sobre esse ponto, Hora (2007) evidencia que o processo de democratização da escola se constitui por duas dimensões distintas, porém complementares. A primeira diz respeito à “[...] democratização das relações que se constroem internamente na própria instituição, tanto no campo da sua estrutura organizacional, como no campo da ação pedagógica”, já a segunda dimensão refere-se ao “[...] papel social que ela [a escola] pode desempenhar na democratização da sociedade [...]” (HORA, 2007, p. 31).

À luz das discussões, fica claro que a escola, enquanto espaço privilegiado para o fortalecimento da cultura de participação e, por conseguinte, da democracia, ainda carece de valores, conhecimentos, “estratégias e táticas” (CERTEAU, 2014, p. 91) para envolver todos os seus segmentos na tomada de decisões e em suas práticas pedagógicas, administrativas e financeiras.

A partir das ideias de Certeau (2014), podemos afirmar que as escolas ainda não se deram conta de um forte aliado do processo de democratização, que são os momentos nos quais os sujeitos apresentam resistências às predeterminações dos sistemas que disciplinam a convivência nos espaçotempos escolares, pois é diante do inconformismo que os sujeitos manifestam “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2014, p. 40) que acabam revelando práticas silenciadas, porém articuladas com a realidade dos contextos cotidianos.

A significação dessas práticas inventivas e articuladas pelos sujeitos em seus contextos cotidianos tem valor imensurável, uma vez que potencializam a participação dos sujeitos, quando estes passam a criar, agir e utilizar os mecanismos e/ou processos dos quais são autores, pois “essas práticas colocam em jogo uma *ratio* [razão] ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (CERTEAU, 2014, p. 41), que acabam reconfigurando a escola em todas as dimensões.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que “[...] democratização se faz na prática” (PARO, 2000, p. 18), portanto, na vivência e na convivência com os conflitos que surgem nas relações entre os sujeitos, em suas diferentes realidades, já que não podemos desconsiderar que o exercício da prática democrática tem como princípio “[...] alguma concepção teórica [empírica] do real e de suas determinações e potencialidades [...] [que possibilitam a efetivação da democracia], por meio de atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (PARO, 2000, p. 18).

Nessa compreensão, as ideias de Paro (2000) e Hora (2007) se coadunam para esclarecer a necessidade de a escola rever o seu papel social e pensar que tipo de sujeito pretende formar, sem perder de vista que a formação dos sujeitos está diretamente relacionada à ação política e pedagógica por ela desenvolvida, o que em maior ou em menor grau influencia os sujeitos na transformação de suas práticas, enquanto construção da cidadania.

A princípio, consideramos que a cidadania é o exercício incessante na busca da democracia participativa, cuja prática tem se alimentado quase exclusivamente da democracia representativa, embora esta venha se mostrando cada dia menos eficaz e confiável e, por conseguinte, mais corrupta e sem credibilidade social, contribuindo, portanto, para uma “democracia de baixa intensidade porque naturaliza a distância dos cidadãos da política” (SANTOS, 2007, p. 91).

Dessa forma, a escola não pode se furtar da responsabilidade de possibilitar os meios para os sujeitos construírem sua cidadania, conforme suas especificidades e finalidades políticas. Sem intenção de desconsiderar outras definições, levamos em conta as seguintes acepções:

- . Cidadania é uma situação que se dá na relação com o outro. Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro. [...] o que penso, o que sei, aquilo em que acredito são construções pessoais nutridas na relação com o outro [...];
- . Cidadania é o status que requer condições [...] para a inclusão social e para a participação nas deliberações coletivas que constituem o governo da sociedade;
- . Cidadania é a condição essencial para efetivação da democracia [...] sem democracia não há espaço para os cidadãos, mas apenas para governados (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 157).

Essas acepções sobre cidadania são, a nosso ver, o pano de fundo sobre o qual se constrói a democracia nos contextos cotidianos escolares e em outros espaços da sociedade, uma vez que consideram as realidades concretas e as condições subjetivas por meio das quais se abrem possibilidades para a formação de sujeitos críticos, com competência técnica e política, capazes de se tornarem seres humanos verdadeiramente éticos, autônomos e emancipados, para lutarem em prol da democratização dos espaços escolares e por uma sociedade mais justa e igualitária².

Como podemos perceber, as discussões em torno da escola enquanto espaço de democracia e democratização constituem um terreno fértil sob o qual germinam inúmeras sementes do conhecimento, que nem sempre somos capazes de conhecer ou chegar a suas essências, razão pela qual trouxemos apenas alguns elementos que direta ou indiretamente estão relacionados com nosso objeto de estudo. Assim, comungamos da mesma ideia de Oliveira (2005, p. 32), ao afirmar que “[...] a ação política e pedagógica em prol da democratização não significa uma idealização ingênua a respeito das dificuldades encontradas. É preciso saber que a luta é árdua e longa, o que não deve e não pode nos imobilizar [...]”.

2.2 Gestão democrática, autonomia e participação nos cotidianos escolares

² A igualdade aqui defendida diz respeito às oportunidades, aos direitos e deveres dos cidadãos e, sobretudo, à proposição da dignidade humana.

Discutir a política de gestão democrática, considerando sua materialização nos contextos cotidianos escolares, é abrir veredas em matas cerradas ou ainda encontrar os meios para distinguir maneiras de fazer (CERTEAU, 2014), para pensar estilos de ação de práticas que se constroem mediante “ritualizações cotidianas” (CERTEAU, 2014, p. 42), que, no nosso entender, se realizam na escola através das relações, das invenções, das construções e das práticas exercidas pelos sujeitos em seu cotidiano escolar.

Os ideais de gestão democrática remontam à segunda metade do século XX, quando Anísio Teixeira defende incisivamente a descentralização da educação da esfera macro (Estado) para o poder local (municípios), entendendo:

Toda organização e administração, na medida em que cresce, tende a usar, inevitavelmente, processos de mecanização e uniformização. Com isto, é por assim dizer, incompatível com o processo educativo, quanto menor a unidade de serviços a administrar, tanto melhor será a administração [...]. A escola hoje está sendo concebida como uma comunidade integrada dentro da comunidade maior da cidade, da vila ou do povoado [...] passando a escola a ser a instituição fundamental da comunidade, servindo-a e dela se servindo para a vitalidade e riqueza dos seus processos educativos (TEIXEIRA, 1957 *apud* AZEVEDO, 2011a, p. 93).

Essas proposições de Anísio Teixeira propiciaram muitas discussões no cenário educacional brasileiro, até se concretizarem na CF/1988, que deu abertura, na forma da Lei, para possibilidades de participação da comunidade nos espaços públicos, especialmente nas escolas (AZEVEDO, 2011a).

Posteriormente, essas discussões tomaram maior proporção com a promulgação da LDBEN n. 9.394/1996 e do PNE (Lei n. 10.172/01), os quais, enquanto dispositivos legais, impulsionaram o processo de democratização da gestão da educação e, conseqüentemente, das escolas públicas.

A partir desses marcos, evidencia-se maior discussão em torno da descentralização e da autonomia na gestão escolar em nome da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, da eficiência administrativa na aplicação dos recursos financeiros destinados diretamente às escolas públicas, dentre outros avanços almejados pelos defensores da democratização da gestão escolar.

Nos dias atuais, essa discussão ganha novos contornos com o novo PNE – Lei n. 13.005/14 –, que traz um novo planejamento para a educação da próxima década (2014-2024), pautado nas vinte metas a serem alcançadas, dentre elas, a meta 19, que estabelece um prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática em todas as escolas públicas.

A gestão democrática escolar defendida pelo PNE – Lei n. 13.005/14 – está diretamente atrelada a critérios de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários e comunidade local (BRASIL, 2014a).

Segundo os dispositivos legais que tratam da gestão democrática escolar, esta deve ser assumida pelos contextos cotidianos escolares como dinâmica que favorece os mecanismos de participação, perspectivando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados, capazes de lutar por uma educação de melhor qualidade e, conseqüentemente, pela melhoria da qualidade de vida social.

Quando buscamos discutir a gestão democrática escolar, algumas categorias conceituais que lhe são intrínsecas, como participação, descentralização, autonomia e qualidade do ensino, afloram como um desejo escondido e, como tal, precisam ser reveladas ou pelo menos visitadas e revisitadas, sempre que necessário. A participação, a descentralização e a autonomia são aspectos indissociáveis e estão diretamente vinculados à democratização da gestão escolar, uma vez que é nesse processo que ocorre a “[...] politização das práticas cotidianas [...]” (CERTEAU, 2014, p. 44), que culminam com diferenciais nos saberes-fazer, os quais denominamos de qualidade.

A princípio, entendemos que a participação não se desvincula da descentralização e da autonomia, pois, do contrário, haveria colaborações esporádicas, diretivas e subalternas às normas predeterminedas pelos micropoderes intraescolares e pelas instâncias superiores do sistema de educação ao qual a escola está vinculada, que através de “[...] mecanismos formais e ritualistas da representação” (SPÓSITO, 2001, p. 50) acabam burocratizando a participação e entrando em paradoxo com seu caráter democrático.

Bordignon e Gracindo (2001) acreditam que a participação efetiva dos sujeitos somente ocorrerá quando estes despertarem a consciência de que a escola é pública, portanto, é de todos e requer envolvimento de todos os seus segmentos e da comunidade local. Nesse sentido, os autores esclarecem que

[...] participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém. O compromisso que gera a participação requer a repartição coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 171).

A partir dos esclarecimentos dos autores, das vivências nos espaçotempos das escolas públicas e dos lamentos que auscultamos em encontros e conversas coletivas, inferimos, por um lado, que as dificuldades que se antepõem à participação, enquanto práticas dos contextoscotidianos escolares, estão diretamente relacionadas à falta de consciência sobre a coisa pública e a partilha de poder, pois, por mais democráticas que sejam as relações e as práticas escolares, ainda percebemos centralidade do poder nas pessoas do núcleo gestor da escola (diretor(a), vice-diretor(a) e coordenador(a)).

Por outro lado, Paro (2000, p. 27) adverte sobre a “[...] necessidade da escola se aproximar da comunidade, procurando auscultar seus reais problemas e interesses. A falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso [...] da participação [...]”, que sem dúvidas se apresenta como uma das maiores dificuldades no processo de democratização da gestão escolar.

No entanto, se o gestor assumir o papel de mediador, conforme propõe Paro (2015), não lhe faltarão estratégias para agir com astúcia e jogar com todas as possibilidades (CERTEAU, 2014), tornando a participação significativa, mediante a qual todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, na construção e execução de planos e projetos coletivos.

Ao defendermos que a gestão democrática escolar se faz com a participação efetiva dos sujeitos, acreditamos que essa participação proporciona autonomia tanto aos sujeitos quanto à escola, visto que esta não se constitui por outros meios, senão pelas práticas, astúcias e criações de seus usuários (CERTEAU, 2014).

Desse modo, precisamos adentrar nas discussões sobre autonomia, a fim de entender o papel da escola enquanto principal espaço de construção da autonomia e emancipação dos sujeitos, uma vez que ainda percebemos certos desvios e incompreensões que podem ser minimizadas quando buscamos definições claras, mas nunca com a intenção de esgotar os sentidos que a relativizam.

Considerando a profundidade e a pertinência das argumentações apresentadas por Barroso (2011) sobre autonomia, somos adeptos das seguintes definições:

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, a faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. [...] A autonomia é também um conceito que exprime sempre certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. Autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as

diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 2011, p. 23).

Essas definições de Barroso (2011), por um lado, levam-nos a compreender que a autonomia escolar é construída pelos próprios sujeitos que fazem a escola, conforme suas singularidades e necessidades, por outro lado, fica evidente que a autonomia está condicionada a regras e normas elaboradas e predeterminadas por outras instâncias, principalmente, quando ele enfatiza a questão da relatividade da autonomia.

Para não gerar dúvidas quanto às duas formas sob as quais interpretamos o conceito de autonomia, Barroso (2011, p. 23) esclarece em suas produções que a autonomia escolar transita entre “autonomia decretada e autonomia construída”.

A autonomia decretada, segundo Barroso (2011), efetiva-se quando o Estado, por meio de aparato jurídico legal e normativo, como leis, decretos e portarias, “[...] limita a escola, na definição de políticas e diretrizes e no acompanhamento de ações” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 170).

Portanto, a escola e seus praticantes não podem agir de qualquer maneira, ou seja, de modo idiossincrático, mesmo que seja para atender uma necessidade premente do cotidiano escolar, pois em quaisquer circunstâncias

o cotidiano não é um espaço-tempo abandonado, não é mais o campo deixado à liberdade e à razão ou a bisbilhotice individuais. [...] O cotidiano é objeto de todos os cuidados: domínio da organização, espaço-tempo, da autorregulação voluntária e planificada (LEFEBVRE, 1991, p. 81).

A autonomia decretada evidencia-se nos contextos cotidianos escolares, principalmente no que tange à aplicação dos recursos financeiros, uma vez que, em nome da descentralização e da autonomia financeira das escolas, são repassados recursos pela União e pelos estados para as Caixas Escolares, também conhecidas como Unidades Executoras (Uex), com a finalidade de adquirir materiais de consumo, equipamentos e manutenções diversas.

A ideia parece louvável, uma vez que possibilita que as escolas e seus usuários decidam sobre a alocação dos recursos, conforme as necessidades das escolas, no entanto, nem todas as necessidades eleitas como prioritárias podem entrar no Plano de Aplicação Financeira, visto que existem parâmetros normativos definidos pelo poder central (Ministério da Educação e da Cultura – MEC e Secretaria de Estado da Educação e da

Cultura – SEEC) que impossibilitam determinadas despesas e controlam a execução dos recursos por meio de prestações de contas aos setores competentes do poder central.

É óbvio que ocorrem outras formas de autonomia decretada nas escolas, como, por exemplo, a reposição dos dias letivos não trabalhados por ocasião de uma greve, porém, enfatizamos apenas a questão financeira, por ser uma das dimensões sobre a qual mais se evidenciam e mais se auscultam lamúrias e reclamações, principalmente pelos gestores escolares.

A autonomia construída, por sua vez, é definida por Barroso (1996, p. 10) como sendo “o jogo de independência e interdependência que os membros de uma organização [no caso, a escola] estabelecem entre si e com o meio envolvente [comunidades escolar e local] e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objetivos coletivos próprios”.

Nesse sentido, somos adeptos da concepção do autor, quando ele deixa explícito que a autonomia construída prescinde uma construção pautada nos interesses e nas especificidades de cada escola, conforme as diferentes lógicas e interesses dos sujeitos que constituem os contextos cotidianos escolares (BARROSO, 1996).

Um dos pontos fortes da autonomia construída na/pela escola corresponde às possibilidades que se abrem para a liberdade dos diferentes sujeitos, as quais, por meio de embates e negociações, se constroem e adquirem significados e sentidos coletivos, pois “[...] não há ‘autonomia da escola’ sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. [...] Não existe uma ‘autonomia’ da escola em abstracto fora da acção autónoma organizada dos seus membros” (BARROSO, 1996, p. 11).

Entre os vários espaços e tempos escolares que possibilitam a construção da autonomia da escola e de seus membros, consideramos fundamentais aqueles dedicados à elaboração e/ou ressignificação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE) e as discussões sobre o currículo da escola, uma vez que são vivenciados ricos momentos de confluências e divergências de concepções, lógicas, valores e interesses (pessoais, profissionais, pedagógicos, administrativos e políticos).

Nessa lógica, defendemos que os espaços e tempos, quando bem geridos, negociados e integrados, como assegura Barroso (1996), constituem a verdadeira autonomia construída na/pela escola, uma vez que tem como base o reconhecimento dos sujeitos que nela convivem, agem, criam e usam: “[...] trajetórias indeterminadas, [...] onde se esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes” (CERTEAU, 2014, p. 92), porém dotadas

de uma riqueza de sentidos que fazem cada um e todos os envolvidos se sentirem sujeitos autores e autônomos na construção de seus contextos cotidianos escolares.

Considerando o conjunto das argumentações apresentadas, defendemos que a escola autônoma é aquela que “[...] conquista valores, assegura vantagens conquistadas, prepara expansões futuras e obtém assim, para si, uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias e um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo” (CERTEAU, 2014, p. 94).

Portanto, a escola autônoma é construída por inovações de suas ações construídas cotidianamente pelo coletivo de seus praticantes pensantes, buscando superar os determinantes que tentam tolher a legitimidade de seus mecanismos e a dinamicidade cotidiana.

Diante do que discutimos, cabe então trazermos alguns elementos referentes à qualidade do ensino e da aprendizagem, visto que nossas discussões giram em torno do que é praticado pelos sujeitos nos espaços tempos escolares.

São vários os estudos que consideram a gestão democrática da escola como meio para atingir melhor qualidade no ensino e na aprendizagem, como também são várias as significações atribuídas à noção de qualidade, na tentativa de compreender como de fato se processam e se materializam as políticas educacionais nas práticas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos cotidianos escolares.

Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que o conceito de qualidade é complexo e assume diferentes acepções, conforme as concepções dos sujeitos, o contexto histórico e os parâmetros comparativos que forem tomados como referência, para distinguir uma boa ou má qualidade (AZEVEDO, 2011b).

Se a qualidade exige parâmetros comparativos é porque nela existe determinada dose de quantidade, que possibilita certa oscilação, para acenar a boa e a má qualidade. Partindo dessa ótica, Lefebvre (1995 *apud* AZEVEDO, 2011b, p. 422-423) esclarece:

Qualidade e quantidade revelam-se inseparáveis, como dois aspectos da existência concretamente determinada. Mas esses dois aspectos não se misturam, não se confundem numa unidade abstrata. Processa-se uma espécie de luta surda, de conflito, [...] entre esses dois lados do ser, que se afirmam e se negam, solidariamente, um ao outro. No devir, a qualidade determinada, o “algo”, resiste (por assim dizer) e dura. A quantidade, então, não é mais que uma determinação indiferente da coisa, que não lhe é essencial, pois nesse nível a coisa aumenta ou diminui sem alteração profunda. Depois surge um momento em que a qualidade é envolvida, arrastada, superada. Um novo ser, uma nova qualidade aparece. É o momento em que a qualidade desaparece em que é criada outra qualidade, é

também o momento no qual a quantidade manifesta que ela não era inessencial à coisa, mas fazia parte de sua essência.

Com esse pensamento, Lefebvre não deixa dúvidas de que qualidade e quantidade constituem a essência de qualquer fenômeno, o que no campo educacional não é diferente. Se considerarmos os vários estudos que abordam a má qualidade da educação e do ensino, como consequência da universalização de matrículas, constataremos que

[...] o mesmo Estado que expandiu enormemente o acesso da população à escola pública, permitiu que ela se degradasse ao longo do tempo, não aplicando recursos adequados à manutenção da rede física e ao desenvolvimento do ensino e, particularmente, não investindo na [...] condigna remuneração dos docentes, reduzindo os profissionais da educação à condição aviltante (MENDONÇA, 2000, p. 81).

Esses argumentos reforçam a compreensão de que qualidade e quantidade são de fato inseparáveis e de que seu conteúdo se constitui por vários aspectos que integram os valores e as concepções dos sujeitos, conforme os diferentes contextos históricos e sociais em que estejam sendo referenciadas (AZEVEDO, 2011b).

No entanto, não podemos descartar a concepção de que a gestão democrática pode influenciar decisivamente na qualidade do ensino, desde que seja

[...] concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas. Não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público de ensino que, por si só, transforme a qualidade da educação pública, se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição e não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência pedagógica concreta (SPÓSITO, 2001, p. 54).

Nessa ótica, defendemos que a qualidade do ensino-aprendizagem tenha como parâmetros os saberes-fazeres, os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas pelos sujeitos em seu processo educativo, conforme as especificidades dos contextos cotidianos escolares.

Com base nesse entendimento, intencionamos afirmar que a qualidade social da educação e, por conseguinte, do ensino-aprendizagem não deve ser respaldada na realização de testes e avaliações estandardizadas e padronizadas, como a Avaliação Nacional da

Alfabetização (ANA)³, a Provinha Brasil⁴, a Prova Brasil⁵ e o *Programme for international Student Assessment* (PISA)⁶, que mais causam constrangimento, ranqueamento e competitividade do que apresentam quadros reais da qualidade do ensino-aprendizagem, conforme temos assistido nos dias atuais.

Em meio às discussões, vale lembrar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), legitimado nacionalmente como indicador de qualidade da educação e do ensino-aprendizagem, constitui-se por essa lógica mercadológica, gerencialista⁷ e excludente das políticas neoliberais do sistema capitalista, que disfarçadas são facilmente incorporadas às práticas cotidianas escolares.

Mesmo assim, podemos em nossos fazeres escolares lançar mão de “[...] táticas e por meio de astúcias aproveitar as ocasiões para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 2014, p. 95), para superar o quadro de má qualidade do ensino-aprendizagem em nossas escolas.

Finalmente, precisamos superar a lógica gerencialista predominante nas escolas e construir uma cultura de participação por meio da gestão democrática, de modo que a finalidade da educação seja o desenvolvimento do cidadão através de um ensino de qualidade oferecido pela escola pública, independentemente das condições internas e externas que se apresentam às escolas, conforme passamos a discuti-las.

2.3 Condicionantes das práticas e relações cotidianas escolares

³ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem como objetivo produzir indicadores e aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015a).

⁴ A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, sendo aplicada duas vezes ao ano (no início e no final) (BRASIL, 2015b).

⁵ A Prova Brasil tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Os testes são construídos por questões de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática (com foco em resolução de problemas), sendo aplicados no 5º e 9º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015c).

⁶ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos (término da escolaridade básica) na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2015d).

⁷ Gerencialismo é uma perspectiva de gestão pautada em resultados e preocupada em atingir metas e controlar ações. Atua por meio da responsabilização e da regulação das ações desenvolvidas pelas escolas.

Para discutirmos a gestão democrática escolar, considerando os seus contextos cotidianos, precisamos atentar para as condições sob as quais os sujeitos exercem suas práticas cotidianas, plurais e diversas (OLIVEIRA, 2001), levando em conta que estas constituem a vivência do processo de democratização na/da escola, garantindo, além de outros aspectos, “[...] a participação de todos os componentes da comunidade escolar nos processos decisórios e a existência de um amplo processo de informação em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e suas relações externas” (HORA, 2007, p. 50).

Todavia, a democratização da escola é um processo que se constrói cotidianamente, por meio das relações que os sujeitos (alunos, pais, professores, funcionários) e os demais integrantes das comunidades escolar e local estabelecem em seu interior, as quais, de um modo ou de outro, estão imbricadas com os processos administrativo, pedagógico e financeiro da escola.

Em face desse entendimento, assumimos a condição de que toda e qualquer relação intraescolar permeia suas diferentes dimensões. Dito de outra forma, não existe democratização da gestão escolar quando as relações e ações dos sujeitos se fragmentam e ocorrem esporadicamente em campos específicos de atuação.

Defendemos a necessidade de articulação entre os fazeres administrativo, pedagógico e financeiro da escola por entendermos que essas dimensões de atuação se complementam e possibilitam práticas autônomas e democráticas na escola, fundamentadas “[...] no agir comunicativo, no qual a busca do entendimento recíproco consiste na possibilidade de romper as relações humanas coercitivas e impositivas” (MEDEIROS, 2000, p. 51).

Nesse sentido, comungamos com a ideia da autora, uma vez que defendemos a democratização da gestão escolar, como construção de processos coletivos, por meio dos quais os sujeitos se tornam emancipados a ponto de lutar pela garantia de espaços de participação, nos quais todos os sujeitos se sintam atores e autores nos processos de construção e decisão coletiva.

Além do que defendemos, Medeiros (2000) afirma que o agir comunicativo possibilita abertura para o respeito mútuo, o entendimento e a construção de relações horizontais entre os sujeitos que compõem a escola e a comunidade local, de modo que, mesmo diante de conflitos, das diferenças nos modos de agir e pensar das minorias, das necessidades e dos interesses particulares e subjetivos dos sujeitos, prevaleçam as

negociações, pois “[...] a democracia não pode se constituir como a ditadura da vontade da maioria [...]” (RISCAL, 2009, p. 84), embora Bobbio (2000) tenha afirmado que as decisões coletivas sejam tomadas com base na maioria, naqueles que estão diretamente envolvidos no processo decisório.

Mesmo apontando a regra da maioria como fundamental na democracia, Bobbio (2000) esclarece que uma das condições mínimas para o exercício da democracia é a seguinte:

É preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra. Para que se realize esta condição é necessário que aos chamados a decidir sejam garantidos os assim denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação, etc. (BOBBIO, 2000, p. 32).

A partir desse entendimento, fica claro que são vários os aspectos que o agir comunicativo possibilita para a realização de práticas e relações cotidianas escolares mais politizadas e, portanto, mais democráticas.

As argumentações de Medeiros (2000), Bobbio (2000) e Riscal (2009) permitem pensar a prática escolar enquanto construção de identidade dos sujeitos com a escola, que, por meio de suas artes de fazer cotidianas (CERTEAU, 2014), se sintam profundamente imersos nas proposições, nos projetos e nas ações a serem desenvolvidas pela escola.

Nessa perspectiva, pensamos na ação do gestor escolar enquanto mediadora (PARO, 2015) entre os afazeres administrativos, pedagógicos e financeiros, superando as práticas meramente tecnoburocráticas que até então têm limitado ações político-pedagógicas diferenciadas e inovadoras, necessárias à democratização da gestão escolar.

Nessa linha de raciocínio, o agir comunicativo considerado por Medeiros (2000), quando aliado a outros condicionantes da prática escolar, como condições de trabalho, existência de mecanismos de ação coletiva (Conselho Escolar, grêmios estudantis, associação de pais e mestres), interesses de grupos dentro da escola e ideologias dos sujeitos, conforme explicita Paro (2000), possibilita espaços de participação democrática por meio dos quais novos saberes-fazer são engendrados pelas táticas e astúcias dos sujeitos que convivem (CERTEAU, 2014) em suas diferentes realidades cotidianas.

É inegável que as condições de trabalho influenciam nas relações e nas práticas escolares em geral, mas não podemos atribuir exclusivamente a elas o sucesso ou insucesso

das relações democráticas, das práticas pedagógicas e demais práticas escolares. Desse modo,

[...] não se [deve] esperar que condições [...] ótimas de trabalho proporcionem por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações (PARO, 2000, p. 43).

Assim como o autor, defendemos a necessidade de ficarmos atentos para não utilizarmos a falta de material, equipamentos, espaços físicos e tantas outras dificuldades que comumente encontramos nas escolas públicas como alibi para em nada colaborar com a escola e com o sucesso do trabalho pedagógico escolar.

Segundo Paro (2000), as práticas escolares precisam encontrar novas maneiras de agir, capazes de fazer das dificuldades escolares instrumentos mobilizadores da participação, de modo que as insatisfações e demais questões escolares sejam compreendidas pelos sistemas de ensino como demandas coletivas que, por sua expressividade, precisam ser resolvidas.

Nessa linha de raciocínio, Paro (2000) chama a atenção para a criação dos espaços de participação onde todos os sujeitos (pais, alunos, professores, funcionários) e os colegiados (Conselho Escolar, grêmios estudantis e associação de pais e mestres) possam se sentir igualmente envolvidos e compromissados com todos os processos e decisões que permeiam de modo indissociável os fazeres administrativos, pedagógicos e financeiros da escola.

Seguindo esse raciocínio, temos a impressão de que, sem o envolvimento dos diferentes segmentos da escola e da comunidade local em todas as questões escolares, dificilmente teremos a gestão democrática consolidada. Com isso, não estamos afirmando que a participação seja garantia para gestão democrática escolar, mas pelo menos proporciona momentos de democratização nos quais os sujeitos têm liberdade de apresentar ideias, discutir, confrontar e negociar consensos.

É preciso reconhecer que na escola há diversidades de interesses dos sujeitos que nela convivem e criam as maneiras de fazer (CERTEAU, 2014) e que nem sempre as decisões se dão de forma harmoniosa e sem conflitos, como afirmam Paro (2000), Medeiros (2000), Ferraço (2001), Werle (2003) e Oliveira (2005), pois nas relações cotidianas “a satisfação e a insatisfação andam lado a lado, se afrontam segundo os lugares e as pessoas.

O conflito não aparece sempre nem é dito. Evita-se falar dele e torná-lo manifesto. Mas ele está aí, constantemente latente, implícito” (LEFEBVRE, 1991, p. 87).

Considerando o conjunto dessas argumentações, entendemos que em quaisquer circunstâncias ou espaços em que ocorram relações intersubjetivas e os sujeitos tenham direito à participação com liberdade de expressão haverá sempre divergências de interesses pessoais, profissionais, econômicos e tantos outros, mas, se bem articulados, favorecem a construção de objetivos coletivos.

No entender de Medeiros (2000, 2007), é por meio das relações intersubjetivas que se estabelecem os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos sobre a realidade concreta na qual vivem. No entanto, as relações entre os sujeitos que vivenciam os diferentes espaçotempos escolares explicitam os objetivos, os caminhos e as ações a serem democraticamente desenvolvidas nos contextoscotidianos escolares em quaisquer de suas dimensões: administrativa, pedagógica e financeira.

Nessa ótica, Medeiros (2000, p. 44) esclarece:

As relações intersubjetivas funcionam como uma ideia sucessiva de compreensão entre os sujeitos dando-se por meio da fala. No ato da fala, falantes e ouvintes manifestam suas opiniões e concepções, podendo ser questionadas e validadas por meio da argumentação.

Com base no trecho acima, fica evidente que na gestão democrática as relações intersubjetivas assumem um papel relevante, uma vez que se constituem como aporte para a vivência da democracia na escola, bem como para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos seus processos administrativos, pedagógicos (MEDEIROS, 2000) e financeiros e, conseqüentemente, para a formação de sujeitos mais autônomos e emancipados.

Outros condicionantes da prática democrática nas relações cotidianas escolares estão diretamente relacionados com “[...] as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (PARO, 2000, p. 47). Por essa razão, não podem ser ignoradas pela escola que busca a vivência da democracia e da cidadania, tendo em vista que a dinamicidade desses processos ocorre pelos diferentes modos de pensar, agir e interagir dos sujeitos que convivem e criam as práticas, singulares e plurais (CERTEAU, 2014) em seus contextoscotidianos escolares.

Nesse sentido, a gestão democrática escolar se configura por meio de vários mecanismos que possibilitam ampla participação dos diferentes sujeitos das comunidades escolar e local nos variados momentos criados e vivenciados nos/com os contextos cotidianos.

3 MECANISMOS CARACTERIZADORES DA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre os documentos e mecanismos legais que embasam a estrutura organizacional da gestão escolar nos/dos contextos cotidianos das escolas estaduais Alfa e Beta enquanto lócus da nossa pesquisa.

Nossas argumentações levam em consideração os dispositivos legais que dispõem sobre a gestão democrática, bem como os documentos e registros produzidos pelos sujeitos das comunidades escolares durante o período 2005-2015, tendo em vista que as discussões em torno da gestão democrática no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (RN) tomam maior proporção a partir da Lei Complementar n. 290, de 16 de fevereiro de 2005, que regulamenta o processo de democratização da gestão escolar no âmbito da rede estadual de ensino.

Nessa linha de raciocínio, condensamos no quadro a seguir os principais dispositivos legais, documentos e registros escolares que constituem parte do *corpus* empírico da nossa pesquisa.

Quadro 1 – Bases da análise documental

(continua)

Descrição	Ano de publicação	Abrangência
Constituição Federal (CF)	1988	Federal
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394)	1996	Federal
Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172)	2001	Federal
Lei Complementar n. 290	2005	Estadual
Estatuto do Conselho Escolar	2005	Escolar
Atas das reuniões/assembleias dos Conselhos Escolares	2005-2015 ¹	Escolar
Cadernos, Atas e Mapas de Votação das Eleições	2006-2014 ²	Escolar
Registros Administrativos e Pedagógicos	2012-2015 ³	Escolar

¹O início do período em referência está diretamente relacionado com o ano da promulgação da Lei Complementar n. 290/05, que torna obrigatória a constituição dos Conselhos Escolares no Sistema Estadual de Ensino do RN, cujas atas foram analisadas desde sua criação (2005) até o ano de início desta pesquisa (2015).

² O recorte temporal está relacionado aos anos em que houve eleições diretas para escolha das Equipes de Direção das Escolas Estaduais Alfa e Beta.

³ O período em tela diz respeito aos anos em que as escolas dispõem de registros sistematizados e arquivados.

Quadro 1 – Bases da análise documental

(conclusão)

Descrição	Ano de publicação	Abrangência
Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005)	2014	Federal
Projeto Político-Pedagógico	2014	Escolar
Regimento Escolar	2014	Escolar
Plano Estadual de Educação (Lei n. 10.049)	2016	Estadual

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dispositivos acima são analisados através de seus conteúdos, buscando entendê-los por meio das inter-relações existentes entre os eixos temáticos e os mecanismos estruturantes da gestão democrática escolar, pois, partindo das ideias de Certeau (2014), pensamos a gestão democrática como algo engenhoso, com estratégias e táticas de ações próprias, capazes de não se moldarem exclusivamente aos mecanismos predeterminados pelas instâncias superiores às quais estão vinculadas as escolas (MEC, SEEC).

Nesse sentido, é preciso problematizar como se processa o *feedback* entre o que determinam as políticas orientadas pelo MEC ou SEEC, enquanto espaços da macropolítica, e o que é (re)produzido pelos sujeitos em seus contextos cotidianos escolares, enquanto espaços micro, pinçando as influências do poder macro sobre o poder micro, sobretudo como ocorrem as (re)significações na dinâmica dos cotidianos escolares.

Por analogia ao pensamento certeuniano, as relações macro/micro, e vice-versa, representam as “artes de fazer” (CERTEAU, 2014, p. 41), que de tão dinâmicas tomam novas formas e cores no transcorrer de um mesmo dia ou no dia após dia dos sujeitos que convivem e criam suas artimanhas nos diferentes espaçotempos escolares.

Apesar de a CF/1988 e a LDBEN n. 9.394/1996 referenciarem a gestão democrática do ensino público como um dos princípios do ensino, é perceptível que tal prerrogativa ainda não está devidamente compreendida e consolidada, visto que em muitos contextos os fazeres e práticas se moldam às determinações das leis, portarias e resoluções que normatizam as atividades e os processos do cotidiano escolar.

Além desses instrumentos normativos, trazemos alguns aspectos que consideramos fundamentais sobre o PNE – Lei n. 10.172/2001 –, que, apesar de não ter expressado o que democraticamente a sociedade civil elegeu como prioridades educacionais para o país, traçou um diagnóstico da realidade educacional brasileira do período e definiu os objetivos, as diretrizes e as metas para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus

diversos níveis, etapas e modalidades, segundo a proposta de intencionalidades do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Mesmo assim, entendemos como avanço, pois pela primeira vez um Plano Nacional de Educação teve força de lei, possibilitando que as entidades educacionais, os trabalhadores em educação, os movimentos sociais e toda a sociedade civil acompanhassem, cobrassem e observassem o que a lei prometera, embora assim não tenha se dado a dinâmica.

Segundo Dourado (2011), o PNE – Lei n. 10.172/01 – tornou-se carta de intenções, uma vez que não se constituiu como base e diretriz para as políticas, o planejamento e a gestão da educação nacional, embora tenha conseguido avançar no alcance de alguns objetivos e prioridades, dentre elas a que trata da

[...] democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001b, p. 27).

Esse objetivo do PNE – Lei n. 10.172/01 – avançou tanto no campo das discussões como em sua materialização em alguns contextos locais (estados e municípios), proporcionando o fortalecimento dos mecanismos de democratização da gestão escolar através de ações que focaram a participação da comunidade escolar por meio dos conselhos escolares, grêmios estudantis e outros órgãos equivalentes na gestão das escolas, possibilitando a vivência da descentralização e da autonomia escolar enquanto pilares de sustentação da gestão democrática escolar.

O atual PNE – Lei n. 13.005/14 – foi antecedido por amplos debates em seminários, audiências públicas e conferências locais (estaduais e municipais), regionais e nacionais, com ampla mobilização da sociedade civil, os quais, por meio de suas representações, fomentaram debates e enfrentaram embates para apresentarem as proposições para as políticas educacionais para essa nova década.

Apesar da apresentação do substitutivo ao Projeto de Lei n. 8.035/2010, que ofusca parte dos anseios da sociedade, das emendas propostas e da falta de diagnóstico da realidade educacional brasileira, o atual PNE – Lei n. 13.005/14 – parece contemplar parte das discussões e proposições priorizadas pelos atores e/ou entidades da sociedade civil.

O PNE – Lei n. 13.005/14 – se reduziu a 20 metas acompanhadas de suas estratégias, com o objetivo de “[...] favorecer o engajamento da sociedade civil e o controle social do plano, fundamentais para seu sucesso” (BRASIL, 2014a, p. 15), o que nesse sentido

parece coerente, mas, por outro lado, mostra sua incompletude ao abandonar o diagnóstico, elemento fundamental para a sociedade compreender suas metas e estratégias, bem como debatê-las e avaliá-las durante a década de sua vigência.

Nesse contexto, a gestão democrática da educação passa a ser discutida e assegurada no PNE – Lei 13.005/14 –, por meio da meta 19 (dezenove), que propõe:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014a, p. 83).

A referida meta vem acompanhada de oito estratégias que buscam estimular os entes federados por meio de incentivos financeiros, caso tenham aprovado uma legislação específica, regulamentando o processo de democratização da gestão escolar em suas redes de ensino, bem como fomentando a constituição e o fortalecimento dos conselhos escolares, grêmios estudantis e outras associações representativas da comunidade escolar, como mecanismos de participação democrática.

Além disso, a referida meta propõe participação da comunidade escolar nas eleições para os gestores escolares e na construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos, dos Currículos Escolares, dos Planos de Gestão e dos Regimentos Escolares como forma de “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014a, p. 84), possibilitando a materialização da gestão democrática escolar.

Nesse cenário, o estado do Rio Grande do Norte, atendendo ao atual PNE – Lei n. 13.005/14, elabora seu Plano Estadual de Educação (PEE/RN) – Lei n. 10.049/2016⁴ – para a década 2015-2025, com metas e estratégias similares e consonantes com o referido PNE, diferenciando-se deste por trazer um diagnóstico da Educação Básica e Superior do RN, possibilitando uma compreensão contextual das metas e estratégias, de modo que a sociedade norte-rio-grandense possa acompanhá-las, debatê-las e apontar lacunas que eventualmente possam ocorrer no transcurso de sua vigência.

Das oito dimensões que compõem o PEE/RN – Lei n. 10.049/16 –, focamos nossa atenção na sexta, intitulada “Gestão Democrática: participação, responsabilização e autonomia

⁴ O PEE/RN foi discutido, elaborado e publicizado em versão preliminar no ano de 2015, por isso sua vigência é 2015-2025. No entanto, foi publicado oficialmente através da promulgação da Lei n. 10.049, de 27 de janeiro de 2016.

dos sistemas escolares públicos” (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2015, p. 73), que através da meta 19 estabelece prazo de um ano para a atualização e aprovação da Lei de Gestão Democrática, que deve associar “[...] critérios técnicos de mérito e desempenho à consulta pública à comunidade escolar [...]” (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2015, p. 101) como condições para a escolha da Equipe de Direção da Escola (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo-financeiro).

Além dessas condições, que *a priori* entendemos como inovadoras no processo de democratização da gestão escolar, o conjunto das estratégias acenam para a garantia e consolidação da participação da comunidade escolar e representações dos colegiados, como Conselho de Classe, Associação de pais, Grêmios Estudantil e outras organizações da sociedade civil nos processos de elaboração ou revitalização do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar e do Plano de Gestão Escolar, bem como na definição do Plano de Aplicação dos Recursos e seu controle social, proporcionando o efetivo desenvolvimento da gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas da Rede Estadual do RN.

Em consonância com os princípios do ensino, referenciados na CF/1988, na LDBEN n. 9.394/1996, nos objetivos, diretrizes e metas do PNE – Lei n. 10.172/01 –, que tratam da gestão democrática e do financiamento da educação, a Governadora do Estado do Rio Grande do Norte – Wilma Maria de Faria – sanciona a Lei Complementar n. 290, em 16 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino, cujo objetivo maior é “[...] a construção de uma cultura de participação da comunidade escolar” (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2005, p. 1).

A Lei Complementar n. 290/2005 traz um conjunto de treze princípios que orientam a gestão democrática, dentre eles, destacamos: “[...] garantia de padrão de qualidade; orientação de prioridades pela comunidade escolar; transparência da gestão e descentralização financeira” (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2005, p. 1), o que reafirma, portanto, a importância da participação da comunidade escolar por meio de conselhos e/ou associações com ampla representação dos diferentes segmentos da escola e livre acesso a todos os seus atos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Além disso, a Lei Complementar 290/2005 regulamenta o processo de escolha da Equipe de Direção das Escolas Estaduais do RN por meio de eleições, cujo Colégio Eleitoral é constituído pelos ocupantes dos cargos de professor, especialista, servidor administrativo da escola, estudantes, pais ou responsáveis, que elegem os gestores para um mandato de dois anos, podendo ser reeleito para um novo biênio.

Segundo Barroso (2016), enquanto a escola e todos os sujeitos que nela convivem não reconhecerem a participação como condição ímpar para a orientação de todas as práticas escolares, dificilmente alcançaremos a democraticidade desejada para a gestão escolar, mesmo diante da existência de leis e outros dispositivos que normatizem, legitimem e conclamem pelo “[...] desenvolvimento de uma cultura de participação [...]” (BARROSO, 2016, p. 16).

Considerando o exposto, defendemos que a gestão democrática escolar somente estará devidamente consolidada quando possibilitar aos sujeitos, por meio de suas capacidades criadoras, modificar o que lhes for encaminhado pelas macropolíticas educacionais, podendo, sem rejeitá-las, ressignificá-las e redirecioná-las às especificidades de seus contextos locais (estados e municípios), especialmente dos contextos cotidianos escolares, de modo a favorecer as micronegociações e os ajustes necessários às singularidades de cada escola.

Nessa linha de raciocínio, pretendemos trazer uma discussão que retrate o conteúdo dos dispositivos legais e demais documentos e registros escolares, com o objetivo de refletir sobre as maneiras como os sujeitos se apropriam, (re)produzem e (re)inventam os referenciais que lhes são propostos pelos macrossistemas educacionais, bem como compreender que nos cotidianos escolares há múltiplos desafios, embates e impasses que exigem dos praticantes pensantes alternativas de saída, sem previsão de onde chegarão (FERRAÇO, 2007).

Contudo, essa contextualização traz apenas alguns mecanismos que desencadearam grandes discussões e demarcaram o princípio da materialização da gestão democrática escolar, cujo aprofundamento se dará no desfecho das próximas seções deste capítulo.

3.1 Lei que regulamenta a gestão democrática das escolas da rede estadual do RN

As discussões em torno do processo de democratização da gestão escolar tomam maior fôlego na década de 1990, a partir da promulgação da CF/1988 e da LDBEN n. 9.394/1996, que referenciam a gestão democrática como um dos princípios do ensino. Procurando atender a esse princípio determinado pela Carta Magna e pelo principal dispositivo que determina as diretrizes da educação brasileira, o estado do RN promove no período de 2002-2003 dois cursos voltados para a formação de gestores escolares: o PROGESTÃO e o FORMAGESTE, ambos com o objetivo de fomentar as discussões teórico-práticas em torno do processo de democratização da gestão escolar, embora o reconhecimento desse processo venha se dar apenas a partir da sanção da Lei Complementar n. 290/2005. Nesse sentido Aguiar (2010, p. 708) esclarece:

Uma lei, quando aprovada, tem um poder fático. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação. Instala-se, então, um processo ascético para quem teve suas expectativas frustradas. [...] Pela imperatividade legal o sujeito se conforma dentro das regras do jogo democrático, mas pela criticidade ele se distancia para ver o objeto em planos diferentes.

Partindo dessa assertiva, entendemos a razão pela qual o processo de democratização da gestão escolar somente veio a ganhar visibilidade e sentido a partir da sanção da Lei Complementar n. 290/2005, que a princípio parecia atender às expectativas de todos os sujeitos que almejam a democracia no âmbito escolar. No entanto, fica evidente que a democracia não se decreta por lei, mas se constrói por meio da participação e do engajamento dos sujeitos na dinâmica da construção das políticas sociais, dentre elas a política educacional.

Como mencionamos anteriormente, a Lei Complementar n. 290/2005 objetiva instituir a construção de uma cultura de participação da comunidade escolar como forma de possibilitar maior autonomia e descentralização nos processos de decisão e definições de prioridades, com base nas necessidades de cada comunidade escolar.

Embora a Lei Complementar em referência apresente os propósitos explicitados no parágrafo anterior, seus artigos 4º e 5º limitam a autonomia escolar, quando explicitam que a gestão das escolas estaduais deve ser exercida respeitando as disposições legais e as diretrizes do Sistema Estadual de Educação, responsabilizando a Equipe de Direção da Escola (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo-financeiro) pela gestão pedagógica e administrativo-financeira, mas as ações ficam atreladas aos dispositivos legais do macrossistema, conforme transcrevemos na íntegra os artigos abaixo:

Art. 4º. A gestão das escolas da rede pública estadual será exercida, respeitadas as disposições legais e as diretrizes do sistema estadual de educação, pela Equipe de Direção da Escola, com o auxílio e a fiscalização do conselho de escola, sob a supervisão do Secretário de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos.

Art. 5º. A administração da escola no âmbito da gestão pedagógica e administrativo-financeira será de responsabilidade da Equipe de Direção da Escola (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2005, p. 1).

Além de responsabilizar a Equipe de Direção da Escola pelos processos microinstitucionais, a referida lei também define em seus artigos 7º, 8º e 9º as atribuições específicas de cada um deles, conforme citamos abaixo:

Art. 7º *Compete ao Diretor:* I - representar a escola no âmbito da SECD; II - exercer a função de presidente da Unidade Executora da escola; III - garantir e

responsabilizar-se pelo funcionamento pleno da escola; IV - coordenar o desenvolvimento das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras, ouvindo o Conselho de Escola e a Unidade Executora; V - promover a articulação, participação e integração com a comunidade; VI - coordenar a elaboração da proposta pedagógica e do plano de aplicação dos recursos; VII - articular a integração e participação dos organismos colegiados existentes na escola. Parágrafo único. Compete ao Vice-Diretor da Escola executar, juntamente com o Diretor e demais segmentos da escola, as atribuições previstas nos incisos constantes do caput deste artigo, bem como responder pela unidade escolar nas ausências e impedimentos de seu Titular.

Art. 8º Compete ao Coordenador Pedagógico: I - coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor e do estudante, visando à promoção, à permanência e ao sucesso do educando; II - acompanhar a vida acadêmica do estudante; III - viabilizar a elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica, bem como garantir seu cumprimento; e IV - elaborar o planejamento e coordenar as atividades de apoio ao ensino.

Parágrafo único. Entende-se por atividades de apoio ao ensino aquelas desenvolvidas nas bibliotecas, salas de vídeo, espaços para a prática de educação física, laboratórios de ciências da natureza, informática e salas de apoio pedagógico especializado.

Art. 9º Compete ao Coordenador Administrativo-Financeiro: I - coordenar as atividades relativas aos serviços gerais da escola; II - exercer a função de tesoureiro da Unidade Executora da escola; III - coordenar a matrícula e o controle acadêmico no âmbito da escola; IV - ter sob seu controle direto e responsabilizar-se pelos bens patrimoniais da escola; V - viabilizar a elaboração, implementação e avaliação do Plano Anual de Aplicação dos Recursos, bem como garantir seu cumprimento; VI - gerenciar os recursos da unidade escolar e elaborar as prestações de contas ao Conselho de Escola, à comunidade escolar, ao Poder Público e a quem interessar possa (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2005, p. 1, grifo nosso).

Se, por um lado, o conjunto dessas medidas parece necessário ao funcionamento formal-legal da escola, por outro lado, parece restringir a liberdade dos sujeitos de construir, definir e seguir seus próprios rumos e fazeres (autonomia construída pela/na escola), a partir de um certo controle da gestão escolar por meio de normas deterministas e subordinativas (autonomia decretada, limitada a instâncias superiores) (BARROSO, 1996).

A Lei Complementar n. 290/2005 expressa a importância do Conselho Escolar, reconhecendo-o como órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador da escola. Com mesma igualdade, considera a relevância de outras associações, como: associação de pais ou responsáveis, associação de professores e servidores da escola, grêmios estudantis, dentre outras que representem a comunidade escolar e possam contribuir para a consolidação da gestão democrática no âmbito das escolas estaduais do RN.

Além disso, a lei em discussão recomenda a participação da comunidade escolar, reconhecendo seus membros como integrantes do Colégio Eleitoral, os quais, por meio de eleições, elegem a Equipe de Direção da Escola (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo-financeiro), cabendo ao Governador do Estado nomear para os cargos de diretor e vice-diretor os candidatos eleitos pelo Colégio Eleitoral, composto por

quatro classes/segmentos que compõem a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis).

Apesar de alguns membros da Comissão Eleitoral Central de Gestão Democrática⁵ entenderem que a existência de Conselho Escolar e da Lei que normatiza o processo de Eleição das Equipes de Direção das Escolas configura a consolidação da gestão democrática no âmbito das escolas do Sistema Estadual de Ensino do RN (informação verbal)⁶, consideramos que ambos representam apenas mecanismos que possibilitam abertura para vivência de processos democráticos nos espaçostempos escolares, pois

[...] a construção da democracia implica em combater, com práticas reais, todas as formas de expressão do sistema de dominação social na escola, todos os mecanismos de legitimação dos quais o sistema se serve, bem como todos os mecanismos de exercício de poder de dominação presentes na escola. Por outro lado, é preciso, ainda lutar pela abertura e ampliação de espaços de discussão, denunciar técnicas de manipulação e de subordinação e, sobretudo, revalorizar a “ação voltada para o entendimento democrático” [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Desse modo, o que defendemos converge com as ideias da autora, que implicitamente esclarece que a consolidação da democracia nos espaços escolares vai muito além da mera eleição de seus dirigentes e dos membros do Conselho Escolar, adentrando nas práticas que se expressam por meio de ações e reações entre os sujeitos que necessitam de liberdade para se sentirem autônomos nos processos de discussão, construção e decisão coletiva, que se consolidam como “entendimento democrático” (OLIVEIRA, 2005, p. 28), na dinamicidade do cotidiano escolar.

A respeito da existência dos Conselhos Escolares, a Lei Complementar n. 290/2005 é enfática em determinar suas competências e atribuições perante todos os atos da escola, inclusive na coordenação da Comissão Eleitoral Escolar, conforme explicita seu artigo 26:

O Conselho de Escola coordenará a formação da Comissão Eleitoral Escolar, composta por um membro de cada classe da comunidade escolar, incumbida de organizar, fiscalizar e conduzir o processo eleitoral, no âmbito de cada unidade escolar, de acordo com as normas estabelecidas pela Comissão Eleitoral Central em Regimento próprio (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2005, p. 3).

⁵ A Comissão Eleitoral Central de Gestão Democrática é constituída e designada pelo Secretário de Estado da Educação e da Cultura do RN, que conduz o processo de Eleições de Diretores e Vice-Diretores das Escolas do Sistema Estadual de Ensino, composta por representantes da SEEC, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do RN (SINTE/RN), da Associação Potiguar de Estudantes Secundaristas (APES/RN) e da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação – Seção RN (ANPAE/RN).

⁶ Discurso de Normando José da Costa no II Fórum Estadual de Conselheiros Escolares, promovido pela Coordenadoria dos Órgãos Regionais de Educação (CORE)/SEEC/RN, em Natal, em abril de 2010.

As atribuições conferidas ao Conselho Escolar na forma da Lei Complementar n. 290/2005 expressam o quanto sua funcionalidade é relevante para a democratização da gestão escolar, pois

[...] entendemos que a gestão democrática não é só o processo de eleição no interior das escolas. A eleição no interior das escolas é um dos passos que se concretiza com a dinamização e o fortalecimento dos conselhos escolares com representação de todos os segmentos. Hoje aqui nós estamos com os pais, professores, funcionários de escolas, com os gestores estaduais [...] e os estudantes [...] mostrando e resgatando o valor que ele [Conselho Escolar] tem na escola. Acredito que hoje é uma das ações que vêm culminar o trabalho que nós realizamos no ano de 2009 nas dezesseis DIREDs [hoje DIRECs] em todas as setecentas e trinta e uma escolas do estado (Informação verbal)⁷.

Contudo, queremos deixar claro que a existência dos Conselhos Escolares e de uma lei que regulamenta o processo de Eleição para a Equipe de Direção da Escola, assegurando que a nomeação de diretores e vice-diretores das escolas ocorra com os sujeitos eleitos pela comunidade escolar, representa avanços e perspectivas para alcançarmos a consolidação da democracia nos contextos escolares, pois sabemos que,

[...] mesmo com a criação de canais de participação, tal disposição para socializar decisões não é despertada de uma hora para outra. É um processo lento de formação de cidadãos, que percebem a importância de sua participação nas decisões políticas à medida que têm a chance de participar de processos decisórios e compreender que suas escolhas poderão contribuir na modificação de uma determinada realidade (MENDES, 2009, p. 131).

É importante ressaltar que, apesar de a lei em referência assegurar o processo de Eleição da Equipe de Direção da Escola, não traz a obrigatoriedade do voto de quaisquer classes/segmentos da comunidade escolar, facultando a participação de todos no processo eleitoral.

Para tanto, os artigos 21 e 22, que tratam da composição do Colégio Eleitoral, estão assim formulados:

Art. 21. Compõem o Colégio Eleitoral os membros da comunidade escolar integrantes das seguintes classes:
I - professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares;

⁷ Parte do depoimento verbal de Elizabeth Jácome da Costa Pinto no II Fórum Estadual de Conselheiros Escolares, promovido pela Coordenadoria dos Órgãos Regionais de Educação (CORE)/SEEC/RN, em Natal, em abril de 2010.

II - demais categorias de servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola;

III - estudantes; e

IV - pais ou responsáveis.

Parágrafo único. Integram o universo de eleitores estudantes os estudantes regularmente matriculados na respectiva escola que tenham no mínimo doze anos de idade, comprovados mediante certidão de nascimento ou documento de identidade, e frequência regular.

Art. 22. Os membros da comunidade escolar que pertençam a mais de uma classe deverão optar, em manifestação escrita dirigida à Comissão Eleitoral, pela integração a apenas uma classe do Colégio Eleitoral (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2005, p. 2).

Compreendemos a não obrigatoriedade do voto como um dos fundamentos intrínsecos à democracia participativa, no entanto, dados da nossa pesquisa revelam o baixo nível de participação de algumas classes/segmentos nas eleições de ambas as escolas lócus da pesquisa. Esse indicador nos faz perceber a necessidade da construção de uma “cultura de participação” (BARROSO, 2016, p. 16) da comunidade escolar em todas as decisões e atividades desenvolvidas pela escola, a fim de que os sujeitos se sintam autores com reconhecimento no sucesso e na qualidade das ações escolares.

As tabelas a seguir trazem um demonstrativo da participação das comunidades escolares nas eleições para as Equipes de Direção das Escolas Estaduais Alfa e Beta, sobre as quais tecemos concomitantemente alguns comentários.

Tabela 8 – Demonstrativo de participação nas Eleições da Escola Estadual Alfa

(continua)

Anos	Gestão/ Biênio	Classes/Segmentos											
		Professores			Servidores			Alunos			Pais ou Responsáveis		
		AV	V	%	AV	V	%	AV	V	%	AV	V	%
2007	2008/2009	11	11	100	7	7	100	215	187	86,9	224	72	32,1
2009	2010/2011	15	13	86,7	7	7	100	233	189	81,1	233	52	22,3
2011	2012/2013	17	16	94,1	6	6	100	253	229	90,5	255	85	33,3

Tabela 8 – Demonstrativo de participação nas Eleições da Escola Estadual Alfa

(conclusão)

Anos	Gestão/ Biênio	Classes/Segmentos											
		Professores			Servidores			Alunos			Pais ou Responsáveis		
		AV	V	%	AV	V	%	AV	V	%	AV	V	%
2014	2015/2016	8	7	87,5	3	2	66,7	229	160	69,8	226	42	18,6

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Cadernos, Atas e Mapas de Votação das Eleições para Equipe de Direção da Escola Estadual Alfa.

Notas: AV – Aptos a votar; V – Votantes

Os dados apresentados na tabela acima mostram explicitamente o baixo nível de participação dos pais ou responsáveis pelos alunos na escolha dos dirigentes em todos os anos em que houve eleições. Os indicadores relativos ao ano de 2011 nos chamam atenção por apresentarem maiores quantitativos absolutos e percentuais de participação da maioria das classes/segmentos da comunidade escolar.

Todavia, as atas dos processos eleitorais nos possibilitam inferir que a maior participação esteja diretamente relacionada ao fato de que em 2011 duas chapas concorreram ao pleito, diferentemente dos demais anos, em que se apresentou apenas uma chapa.

Os dados e ilações expostas apontam que o nível de participação da comunidade escolar nas Eleições da Equipe de Direção da Escola se eleva quando há concorrência entre candidatos, o que, sem dúvida, gera disputa de poder e embates, impulsionando o desencadeamento de campanhas eleitorais, com debate público sobre os planos de gestão, distribuição de material impresso nas comunidades escolar e local, dentre outras estratégias permitidas por lei.

Mesmo havendo concorrência entre candidatos e campanhas de sensibilização, a participação dos pais ainda é muito baixa, o que pode ser compreendido como falta de conhecimento sobre a importância da participação na construção de processos de descentralização e da autonomia escolar para a qualidade do ensino, da aprendizagem e demais atividades desenvolvidas pela escola.

Nesse sentido, Mendes (2009, p. 134) esclarece que

[...] o processo de participação [...] é fundamental, tanto para gerar compromissos entre governantes e governados quanto para qualificar o ensino. [...] a participação das comunidades nas decisões escolares constitui um princípio fundamental no aprimoramento do ato educativo.

Com essa compreensão, o autor afirma que a participação exige compromisso entre os diferentes sujeitos das comunidades escolar e local, ou seja, o compromisso se apresenta como mola propulsora para o estreitamento das relações de poder, contribuindo diretamente para a elevação da qualidade do ato educativo que desenvolvemos cotidianamente nos diferentes espaçotempos escolares.

Parte dessas análises também se aplica aos achados sobre a participação nas Eleições da Escola Estadual Beta, conforme explicitamos nos dados na tabela abaixo.

Tabela 9 – Demonstrativo de participação nas Eleições da Escola Estadual Beta

Anos	Gestão/ Biênio	Classes/Segmentos											
		Professores			Servidores			Alunos			Pais ou Responsáveis		
		AV	V	%	AV	V	%	AV	V	%	AV	V	%
2005	2006/2007	28	21	75	9	8	88,8	430	184	42,8	529	106	20,1
2007	2008/2009	24	23	95,8	6	6	100	291	142	48,8	396	69	17,4
2009	2010/2011	24	23	95,8	7	7	100	249	119	47,8	206	58	28,1
2011	2012/2013	17	17	100	7	7	100	145	53	36,5	231	31	13,4

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos Cadernos, Atas e Mapas de Votação das Eleições para Equipe de Direção da Escola Estadual Beta.

Notas: AV – Aptos a votar; V – Votantes.

Os dados relativos à participação da comunidade escolar nas Eleições da Equipe de Direção da Escola Estadual Beta revelam que, além da baixa participação dos pais ou

responsáveis, também há baixa participação dos alunos no processo, uma vez que em todos os anos em que ocorreram eleições menos de 50% dos alunos aptos a votarem participaram do processo.

Ao analisarmos as atas dos processos de eleições, deduzimos que um dos fatores que podem ter contribuído para os baixos percentuais de participação dos alunos e seus pais ou responsáveis é a inexistência de concorrência aos cargos de diretor e vice-diretor, pois, em todos os anos, apenas uma chapa se apresentou ao processo de Eleição da EEB.

Esse fato reafirma nossos indícios de que a concorrência entre candidatos gera disputa de poder e desencadeia estratégias de mobilização de campanha eleitoral que consequentemente estimulam maior participação da comunidade escolar na escolha da Equipe de Direção.

Além disso, convém esclarecer que a Lei Complementar n. 290/2005 assegura, em seu artigo 27, a “paridade de votos em vinte e cinco por cento para cada classe/[segmento] da comunidade escolar na eleição tendente no preenchimento de cargos da Equipe de Direção da Escola” (GOVERNO DO ESTADO DO RN, 2005, p. 3) e estabelece ainda que, se houver apenas uma chapa inscrita ao pleito, esta será considerada eleita se obtiver mais da metade dos votos válidos apurados. Desse modo, qualquer que seja o quantitativo de votos sufragados em favor da chapa, esta se elegerá, afinal o que entra em jogo são os votos válidos, uma vez que os não votantes, brancos e nulos são desconsiderados no processo.

A proporcionalidade dos votos é calculada através de duas fórmulas: uma que considera a escola como Colégio Eleitoral composto pelas quatro classes/segmentos e outra que leva em conta a inexistência de estudantes com idade igual ou superior a doze anos.

Assim, a análise da Lei Complementar n. 290/2005 e de outros documentos relacionados à democratização da gestão escolar no âmbito das Escolas Estaduais Alfa e Beta evidencia que ainda precisamos aperfeiçoar o processo de Eleições da Equipe de Direção das escolas da rede estadual de ensino do RN, de modo a possibilitar maior participação e engajamento dos alunos, seus pais e responsáveis, tanto no momento do sufrágio do voto quanto em outros momentos de luta em que se expressa a democracia, afinal “as possibilidades de construção de um projeto educativo mais comprometido com uma determinada realidade se ampliam quando são consideradas as necessidades e as vontades da comunidade [escolar e] local” (MENDES, 2009, p. 136).

3.2 O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar: identidade da escola

A gestão democrática escolar requer vários mecanismos que fundamentam a especificidade da organização escolar, dentre eles estão o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE), que devem estar imbricados para uma mesma concepção de educação, de homem e de sociedade. Nessa lógica, o PPP e o RE são instrumentos que representam a verdadeira identidade da escola, devendo embasar a organização escolar, o desenvolvimento de práticas e a regulamentação das orientações e regras disciplinares específicas para os diferentes segmentos da comunidade escolar, ultrapassando as fronteiras predeterminadas pelas macropolíticas, engendrando fazeres que fundamentam a finalidade da escola, a partir das necessidades sentidas e vividas pelos sujeitos em seus contextos cotidianos.

Essa nova forma de pensar a escola e seu projeto requer a vivência de processos microcontextuais que possibilitem à gestão escolar tomar como princípios os valores, as subjetividades, as especificidades e prioridades, demandadas pelos sujeitos que criam, inventam e praticam a realidade (CERTEAU, 2014).

Em um primeiro momento, sistematizamos nossas análises, apresentando, primeiramente, os achados no PPP da Escola Estadual Alfa e, posteriormente, os achados no PPP da Escola Estadual Beta, procurando analisar como esse instrumento, considerado plano de intenções, explicita o quadro real das escolas e o que pretende ser desenvolvido em seus contextos cotidianos, considerando a dinamicidade das relações entre os sujeitos e os processos que engendram seus saberes-fazer nos diferentes espaços e tempos escolares, estabelecendo possíveis conexões com os registros dos encontros pedagógicos das referidas escolas.

Em um segundo momento, tecemos alguns comentários sobre o RE das referidas escolas, voltando nosso olhar para compreender como esse apetrecho regulamenta, de modo geral, a organização escolar.

Por último, procuramos algumas conexões possíveis entre o PPP e o RE, enquanto mecanismos que possibilitam a democratização da gestão escolar.

3.2.1 O PPP da Escola Estadual Alfa: decifrando pontos e contrapontos

O PPP da Escola Estadual Alfa traz em seu diagnóstico o reconhecimento da necessidade de um plano de ações que envolva os diferentes segmentos da escola e da comunidade local, com foco na qualidade do ensino e garantia da aprendizagem. Com base nesse diagnóstico, elaboramos o quadro abaixo, apresentando as principais fragilidades, potencialidades e ações propostas no PPP da referida escola.

Quadro 2 – Diagnóstico e ações propostas no PPP da Escola Estadual Alfa

Fragilidades	Potencialidades	Ações propostas
<ul style="list-style-type: none"> - Alto índice de evasão no turno noturno. - Rendimento insatisfatório, principalmente em Matemática e Língua Portuguesa. - Inadequação do currículo às demandas escolares. - Inexistência de planejamento sistematizado das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, com foco nos problemas da escola. - Pouca participação das famílias no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. - Biblioteca com espaço inadequado para pesquisa e estudos. - Falta de recursos humanos para coordenação das práticas de laboratório, além de merendeiras, serventes, vigias e porteiros. - Uso do livro didático e do quadro branco como principais recursos pedagógicos. - Falta de espaços físicos como: diretoria, sala de professores, auditório e refeitório. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da qualidade da merenda escolar. - Realização de: <ul style="list-style-type: none"> . Palestras com diferentes temáticas; . Gincana educativa, cultural e desportiva. . Arraial junino; . Encontros pedagógicos (reuniões de pais e mestres). 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de oficinas e/ou estudos teóricos com os professores para seleção de conteúdos e planejamento de atividades práticas. - Realização de estudos coletivos e vivência de projetos interdisciplinares. - Realização de avaliações contínuas. - Realização de pesquisas, simulações e interatividade com objetos de aprendizagem. - Realização de atividades práticas nos laboratórios de Física, Química, Biologia, Matemática e Informática. - Realização de visitas domiciliares.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Alfa (2014).

O quadro mostra poucas potencialidades e muitas fragilidades, que, *a priori*, entendemos não serem superadas pelas ações propostas em seu diagnóstico. Além disso,

apresenta alguns contrapontos que não estão devidamente esclarecidos, razão pela qual questionamos: como a escola tem reconhecimento do trabalho desenvolvido, se ela própria se considera fragilizada por desenvolver suas atividades sem planejamento administrativo, pedagógico e financeiro? Como as comunidades escolar e local se sentem contempladas no trabalho desenvolvido pela escola, se o currículo vivenciado não considera os problemas e as demandas da escola? De fato, não pretendemos fazer qualquer inferência sobre o que questionamos, mas apenas problematizar o que enxergamos em seu diagnóstico.

O PPP traz uma tabela sistematizada por dez metas e quarenta ações que nem sempre convergem para a superação das fragilidades apontadas no diagnóstico. Além disso, o PPP não define quais os sujeitos responsáveis e/ou corresponsáveis pela realização das ações, período de execução, acompanhamento e avaliação, além de não levar em consideração a disponibilidade de recursos humanos, espaçotempos, enquanto arranjos necessários para que as metas e ações sejam materializadas no cotidiano escolar.

A partir do que expomos, há indícios de que o plano de metas e ações do PPP da Escola Estadual Alfa, da forma como está proposto, tenha permanecido apenas no plano das intenções, com pouca possibilidade de ter sido vivido, razão pela qual

[...] é imprescindível que o projeto educacional pertença ao contexto social imediato da escola, que se configure como produção coletiva, na qual a participação efetiva-se quando a comunidade da escola é chamada para contribuir desde a definição de suas necessidades e expectativas até o encontro de alternativas de solução (HORA, 2007, p. 41).

Considerando a inexistência de um trabalho pedagógico sistematizado, com foco nos reais problemas da escola, o PPP propõe a Pedagogia de Projetos enquanto base de sustentação das ações pedagógicas, especialmente da ação docente, dando ênfase ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares enquanto proposta de democratização dos saberesfazeres que se concretizam pelas relações intersubjetivas entre os sujeitos que trocam conhecimentos diversos ao desenvolverem atividades coletivas, pois, segundo Ferrazo (2001, p. 92), “todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades”.

Merece ser destacado ainda que, apesar de o PPP da Escola Estadual Alfa reconhecer enquanto fragilidade a falta de planejamento de suas atividades pedagógicas, administrativa e financeira, propondo inclusive algumas ações na perspectiva de novos fazeres, os registros dos encontros pedagógicos não evidenciam momentos de elaboração e/ou

revitalização do próprio PPP, enquanto norteador dos fazeres escolares, nem momentos coletivos para planejamentos, elaborações de projetos interdisciplinares e outras ações que contribuam para a participação democrática nos diferentes espaços escolares.

Segundo os registros (pautas, atas e sínteses), os encontros pedagógicos apresentam fortes características da tendência informativa sobre indisciplina dos alunos, aspectos financeiros, dificuldades administrativas diversas, realização de eventos como: festa junina, gincana educativa cultural e desportiva e outros, sendo quase sempre apresentadas aos professores e a um pequeno número de pais presentes, passando despercebida a ausência dos alunos e do Conselho Escolar nessas e em outras discussões. No entanto,

Se a força e a beleza do cotidiano das escolas estão nas redes que têm no coletivo sua expressão máxima (apesar de as marcas do individualismo também se fazerem presentes), e os processos pedagógicos configuram-se como auto-organizativos, então, é para e com os sujeitos como expressões desse coletivo que tem de ser pensadas e realizadas as ações e propostas políticas que pretendam transformações significativas (FERRAÇO, 2007, p. 90-91).

Partindo dessa lógica, entendemos que os processos pedagógicos vividos no cotidiano escolar se revestem de beleza quando são pensados e praticados coletivamente por todos os sujeitos que fazem a escola e nela buscam elementos outros que acabam por revelar-se como potenciais nas práticas desenvolvidas nos contextos cotidianos escolares.

Embora o PPP da referida escola referencie sua prática pedagógica por meio de estratégias emancipadoras, reconhece que o currículo vivenciado pela escola não atende as suas reais necessidades, uma vez que se expressa conforme o que determina a legislação educacional nacional e a legislação específica do Sistema Estadual de Ensino, que apresentam estrutura curricular multidisciplinar, sem dar às escolas autonomia para oferecer qualquer componente curricular que corresponda às características culturais e as demandas sociais e econômicas das comunidades escolar e local, conforme o artigo 26 da LDBEN n. 9.394/1996, que assim se expressa:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2001a, p. 22).

Sabendo que a ideia de currículo transcende o que expomos e que não cabe neste estudo entrar no mérito dessa discussão, esclarecemos apenas que o PPP e os registros

pedagógicos revelam poucas ousadias e invenções nas práticas cotidianas da escola, no entanto, não podemos duvidar que nos espaços micro de sala de aula, nos meandros dos saberes-fazeres docentes/discentes e nas práticas microbianas do cotidiano, como afirma Certeau (2014), o currículo seja de fato dinâmico, vivo e, portanto, significativo para os sujeitos.

Apesar de o PPP da Escola Estadual Alfa propor avaliação institucional em suas várias dimensões, não deixa claro como é feita essa avaliação, qual a frequência de realização, como ocorrem a análise e a divulgação dos resultados para a comunidade escolar, divergindo da perspectiva de uma gestão que se organiza por princípios democráticos, dentre eles, a transparência e a clareza de seus processos.

Nesse contexto, o documento em referência contempla alguns pontos sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem da escola, propondo uma variedade de atividades, demonstrando flexibilidade e democratização nos processos avaliativos, no entanto, alguns achados nos registros pedagógicos mostram que a escola ainda não conseguiu abolir o tradicional calendário de provas como forma de fechar as notas bimestrais dos alunos, expressando a unilateralidade da avaliação enquanto fim, pois

A avaliação, usada a serviço do controle do conhecimento, ou pelo menos na tentativa desse controle, se caracteriza como instrumento de poder [...] [que acaba] evidenciando o caráter arbitrário e, até certo ponto, perverso de um processo que exclui uns e inclui outros, que estigmatiza, que qualifica, classifica, seleciona e define quem é quem, quem prossegue, quem fica retido, quem tem futuro e quem só tem problemas (GOULART, 2005, p. 97-98).

Como esclarece Goulart (2005), essa postura entra em contradição com as finalidades e os objetivos de uma escola democrática, que busca desenvolver ações pedagógicas considerando os “[...] contextos socioculturais e as capacidades cognitivas e afetivas dos alunos; [além da] [...] articulação e da integração entre saberes e processos investigativos dos diversos campos do conhecimento, visando a formação do cidadão” (HORA, 2007, p. 42).

Vale ressaltar que o PPP evidencia ainda que a escola vivencia o processo de eleição de seus dirigentes, conforme determina a Lei Complementar n. 290/2005, e que as relações e os fazeres escolares se expressam democraticamente em todos os espaços escolares, porém, faz referência ao Conselho Escolar uma única vez, para lamentar a pouca participação do colegiado nas decisões da escola e apontar sua tendência ao papel de fiscalizador. No entanto, as atas das reuniões/assembleias do colegiado realizadas no período de 2005-2015 confirmam ocorrência de apenas 2,9% com finalidade fiscalizadora.

À luz da nossa análise, esse fato mostra que o PPP da Escola Estadual Alfa traz alguns contrapontos que carecem de esclarecimentos sobre os vários momentos vivenciados pelos praticantes pensantes no cotidiano da escola, especialmente no que diz respeito às finalidades com as quais o Conselho Escolar vem participando das decisões da escola.

Desse modo, precisamos “[...] produzir/inventar ‘novas’ e ‘momentâneas’ alternativas de análises [...]” (FERRAÇO, 2001, p. 92) que nos permitam maiores e diferentes compreensões sobre a materialização da gestão democrática no referido contextocotidiano escolar.

3.2.2 O PPP da Escola Estadual Beta: compreensões efêmeras

A ideia de efemeridade na compreensão analítica do PPP da Escola Estadual Beta surge da compreensão de que esse documento é vivo, mas sofre modificações cotidianas, conforme os saberes-fazer pedagógicos que se constituem pelas subjetividades, valores, desejos e ações dos diferentes sujeitos em seu contextocotidiano escolar.

Nessa lógica, o PPP somente tem sentido e significado para a comunidade escolar se for construído e/ou revitalizado com

[...] ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo escolar, [bem como pela] força expansiva da diversidade cultural dos membros da comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também, da necessidade de construção da identidade da escola [...] (MEDEL, 2012, p. 5).

Considerando o exposto e as análises do PPP da Escola Estadual Beta, inferimos que o seu diagnóstico traz poucos aspectos que caracterizam a realidade escolar, retratando exclusivamente os fatores socioeconômicos dos alunos que podem interferir na aprendizagem, tais como: nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, local de residência, composição familiar e outros, elegendo esses fatores como indicadores para o planejamento das atividades pedagógicas e demais ações a serem desenvolvidas pela escola.

O diagnóstico do PPP não revela as fragilidades e potencialidades da escola, mas em seus objetivos, finalidades e procedimentos metodológicos são explicitados alguns desses aspectos, que condensamos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Diagnóstico e ações propostas no PPP da Escola Estadual Beta

Fragilidades	Potencialidades	Ações propostas
<ul style="list-style-type: none"> - Repetência e evasão escolar. - Inadequação curricular às especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). - Necessidade de planejamento interdisciplinar. - Precariedade da infraestrutura escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização de planejamento anual e bimestral. - Realização da semana pedagógica (início do ano). - Participação dos diferentes segmentos da escola nos planejamentos e tomadas de decisões. - Parcerias com outras entidades e instituições. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da informática. - Atividades esportivas. - Realização de pesquisas. - Realização de projetos. - Realização de oficinas, seminários, amostras científicas e literárias. - Uso de laboratório. - Realização de palestras com membros do Conselho Tutelar e com profissionais do Programa Saúde na Escola (PSE). - Reforma geral da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Beta (2014).

O quadro mostra que a escola reconhece suas fragilidades e potencialidades, no entanto, a superação dessa fragilidade: melhoria da infraestrutura escolar, não depende de ações exclusivas da escola, estando diretamente relacionada ao poder central (Governos Federal e Estadual), que, por meio de suas macropolíticas, deve prover meios e mecanismos para garantir a qualidade da educação, assegurando infraestrutura e condições dignas para o ensino e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos que frequentam a escola pública.

Ao reconhecer a necessidade de combate à repetência e à evasão escolar, por meio do uso da informática e práticas desportivas e culturais, a escola pode permanecer com o problema, pois entendemos que apenas essas ações sem uma adequação do currículo “as preferências e não preferências dos alunos, que [...] [expressam] seus desejos, expectativas e necessidades frente aos assuntos discutidos durante as aulas” (FERRAÇO, 2001, p. 92), não asseguram a permanência e sucesso dos alunos.

Nesse sentido, Veiga (2013, p. 17-18) argumenta que a escola que tem como princípio a gestão democrática precisa estar preparada para “[...] o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, [...] [evitando] a marginalização das classes populares”, embora para isso seja necessário criar “artimanhas”

(CERTEAU, 2014, p. 39) que envolvam professores, alunos e demais sujeitos da comunidade escolar, de modo a redimensionar “[...] as relações espaçotemporais vividas no cotidiano [escolar]” (FERRAÇO, 2001, p. 92), dotando-as de sentido e significados para todos.

As ações propostas pela escola, conforme mostra o Quadro 3, permitem compreendermos que sua maior preocupação é com o desenvolvimento de atividades que implícita ou explicitamente convergem para a constituição de seu currículo, considerando como de fundamental importância o planejamento, a participação e a realização de ações e decisões coletivas, envolvendo toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis e Conselho Escolar) e local por meio de parcerias entre órgãos e entidades públicas locais, como Secretaria Municipal de Saúde e Conselho Tutelar.

Apesar disso, o plano de metas e ações para o ano de 2014 diverge com grande parte das atividades e ações propostas e condensadas no Quadro 3, apresentando à luz das nossas análises algumas inconsistências na estruturação de algumas metas e ações, sem deixar claro como são alcançadas.

O referido plano apresenta, ainda, indefinições dos sujeitos responsáveis pela realização das metas e ações, o que pode dificultar sua materialidade, pois implicitamente todos os sujeitos da escola são responsáveis por tudo, o que na prática cotidiana pode acabar em poucos ou ninguém fazendo nada, deixando o plano exclusivamente nas intenções, tornando-se um documento morto.

Nesse prisma de entendimento, Veiga (2013) pontua que a maioria das escolas ainda não atribuiu sentido e significado ao PPP, buscando compreendê-lo para além de um arranjo formal, capaz de proporcionar momentos democráticos que permitam aos praticantes da comunidade escolar aprenderem a pensar e a realizar seus saberes-fazer pedagógicos através da corresponsabilidade individual e coletiva.

Todavia, o PPP da Escola Estadual Beta traz como aspecto positivo a compreensão de que a gestão escolar para ser democrática necessita de participação da comunidade escolar e local nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira, bem como no processo de eleições para escolha dos membros do Conselho Escolar e da Equipe de Direção da Escola, em conformidade com a Lei Complementar n. 290/2005.

Ao tratar das questões curriculares, o PPP traz a preocupação de sua inadequação às especificidades da EJA, contudo, o currículo escolar vai além da simples adequação às particularidades de um grupo, passando a assumir um caráter

[...] dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão profunda sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto [da ação de todos os sujeitos] (VEIGA, 2013, p. 27).

Desse modo, a gestão democrática é uma das condições necessárias para a abertura de espaçostempos, nos quais os sujeitos, por meio de suas interações e subjetividades, expressem suas culturas e intencionalidades que engendrarão a constituição de um currículo vivo, integrado, emancipatório e democrático, libertando-se, portanto, da hierarquização fragmentada do conhecimento escolar livresco e multidisciplinar.

Contudo, Veiga (2013, p. 29) argumenta:

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive.

De fato, essa argumentação reafirma nossa compreensão de que a consolidação da gestão democrática não se dá apenas pela escolha da Equipe de Direção da Escola, mas, sobretudo, pela vivência dos mecanismos e processos que garantem aos sujeitos da comunidade escolar legitimidade nas relações intersubjetivas, na participação e na tomada de decisões coletivas.

Nesse sentido, o PPP da Escola Estadual Beta deixa clara a intencionalidade dos sujeitos em planejarem e desenvolverem suas práticas pedagógicas, fundamentando-as nas abordagens construtivista e sociointeracionista, defendidas respectivamente por Jean Piaget e Lev Vygotsky, levando em consideração as necessidades e singularidades dos sujeitos e de seus contextoscotidianos escolares.

Além disso, o PPP em análise aponta para a possibilidade de realização de avaliação institucional, a ser feita internamente por todos os segmentos da escola (professores, funcionários, pais ou responsáveis, alunos e Conselho Escolar). Embora o referido documento não defina com clareza a periodicidade e os indicadores da avaliação que propõe, acreditamos que favoreça a vivência de mais um momento de democratização da gestão escolar.

Entendemos a avaliação institucional como um dos elementos básicos do PPP, que se estrutura e toma forma de acordo com as “[...] múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos (teóricos e práticos) diversos [...] [em

estreita] relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo” (MANHÃES, 2001, p. 71-72).

Segundo Medel (2012), uma avaliação institucional bem-intencionada busca focar duas preocupações essenciais:

A primeira [...] revelar as implicações das concepções de currículo, avaliação, inclusão, pesquisa, tecnologias educacionais e relações interpessoais no cotidiano escolar, questionando em que medida estão ou não voltadas para uma escola de qualidade, democrática e plural. [...] A segunda preocupação refere-se à indagação acerca de até que ponto o PPP atende às necessidades e potencialidades locais das comunidades em que se insere a escola (MEDEL, 2012, p. 15).

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem está proposta a ser realizada de dois modos: interno e externo. A avaliação interna está definida enquanto processo diagnóstico, contínuo e mediador, com a finalidade de favorecer uma análise crítica da prática pedagógica, bem como dos avanços e dificuldades dos alunos. A avaliação externa está vinculada às proposições das macropolíticas educacionais que utilizam testes standardizantes (ANA, Provinha Brasil e Prova Brasil), que estimulam comparativo de desempenho, estigmatizam os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e geram competição e *ranking* entre as escolas.

Além disso, ao analisarmos os registros dos encontros pedagógicos da Escola Estadual Beta, percebemos que parte das definições sobre avaliação enquanto processo de retroalimentação dos saberes-fazer, como evidencia o PPP, acaba se transformando em instrumentos pouco emancipatórios, por privilegiarem aspectos quantitativos quase sempre obtidos por meio de provas/testes aplicados durante o tradicional calendário de provas ao término de cada bimestre letivo.

A nosso ver, o PPP da Escola Estadual Beta parece mais atender aos aspectos formais da escola do que aos processos democráticos de decisões e de organização do trabalho administrativo, pedagógico e financeiro do cotidiano escolar, uma vez que apenas a pauta do encontro pedagógico do dia 28 de agosto de 2015 apresenta o seguinte: “1. Apresentação do PPP 2014; 2. Análise das metas e ações; 3. Elaboração de metas e ações para o PPP 2015/2016” (ESCOLA ESTADUAL BETA, 2015).

Além desses pontos que já acenavam fragilidade do processo, o registro do encontro inicia-se assim: “*Reunião com professores da Escola Estadual Beta, para apresentação, discussão e análise do Projeto Político-Pedagógico da referida escola [...]*” (ESCOLA ESTADUAL BETA, 2015, grifo nosso). Além disso, o fato de conter onze assinaturas quase

exclusivas do quadro de professores, com exceção da presença de apenas um funcionário da escola, parece explicitar que o PPP da escola não foi revitalizado pelos seus diferentes segmentos.

Essas evidências nos levam à compreensão de que pelo menos parte das decisões na Escola Estadual Beta é tomada pela Equipe de Direção da Escola (diretora, vice-diretora, coordenadores) e professores, ficando quase sempre excluídos os funcionários, os pais ou responsáveis, os alunos e o Conselho Escolar, enquanto segmentos de extrema relevância para a definição das prioridades e dos processos de decisões administrativa, pedagógica e financeira.

Nessa ótica, reafirmamos que a gestão democrática ainda não está consolidada, uma vez que nossas análises identificam vários aspectos que indicam práticas pouco emancipatórias, que acabam por emperrar a vivência da democracia no cotidiano escolar, o que, segundo Medel (2012) e Veiga (2013), somente é possível por meio de uma reorganização da escola que tenha como propósito o envolvimento de seus diferentes segmentos em suas ações, ampliando as possibilidades de mudanças necessárias ao contextocotidiano escolar.

3.2.3 Regimento Escolar: regulamento da organização pedagógica, administrativa e disciplinar da escola

A escola, enquanto espaço de convivência onde os sujeitos estabelecem relações múltiplas, exige um instrumento que regulamente sua organização, estabelecendo possibilidades e limites aos sujeitos da comunidade escolar, diante dos diferentes modos de agir, interagir, criar e protagonizar suas ideias, concepções e ações individuais e coletivas, com base “[...] nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]” (ESCOLA ESTADUAL ALFA, 2014b, p. 1).

Ao concebermos o Regimento Escolar como instrumento regulamentador da organização pedagógica, administrativa e disciplinar da escola, entendemos que ele favorece o processo de democratização da gestão escolar, uma vez que sua construção requer participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis e Conselho Escolar), pelo menos de modo representativo, visto que diz respeito a ações, procedimentos e condutas internas à escola, que estão diretamente relacionadas ao convívio dos sujeitos que, numa espécie de aproveitamento do “[...] macio que esconde o duro, vão criando nesta rede as suas próprias pertinências” (CERTEAU, 2014, p. 115).

Esse entendimento norteia nossa análise sobre os Regimentos Escolares, buscando os aspectos que caracterizam ou traçam o perfil identitário dos contextocotidianos escolares

por meio de suas organizações pedagógica e administrativa, bem como das normas de convivência dos sujeitos das comunidades escolares Alfa e Beta.

Ao analisarmos os regimentos das referidas escolas, constatamos semelhanças estruturais e textuais em todos os seus títulos, capítulos, seções e subseções, havendo diferenças apenas em alguns artigos que tratam do nome e endereço domiciliar das escolas, seus processos de autorização, das etapas, níveis e modalidades de ensino oferecidas e/ou ministradas em cada escola.

Para não fazermos afirmações precipitadas, procuramos levantar informações sobre a verossimilhança existente entre os regimentos, sendo-nos confirmado que estes se constituíram por meio de modelos padronizados enviados pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN) (informação verbal)⁸, subalternizando a autonomia das escolas na definição de suas estruturas organizacionais, pedagógicas e administrativas, bem como na definição de suas possibilidades e limites que norteiam a convivência nos diferentes espaços escolares.

Dessa forma, questionamos como se sustentam os argumentos daqueles que afirmam que a gestão democrática escolar no Sistema Estadual de Ensino do RN está consolidada, se não possibilita aos sujeitos das comunidades escolares a participação nos processos de construção dos instrumentos que regulamentam suas vivências, convivências e pertinências. Nesse sentido, Veiga (2013, p. 15) argumenta:

Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um dos seus membros, copartícipes de sua organização do trabalho [administrativo e] pedagógico, à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações [administrativas e] pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola.

Concordamos com a autora, pois também defendemos que a escola se torna democrática quando aos sujeitos que dela fazem parte for dada a liberdade de pensar, criar e vivenciar cotidianamente seus saberes-fazer (FERRAÇO, 2007) enquanto invenções que possibilitam maior grau de satisfação aos sujeitos, por fazerem parte das regras do jogo, não apenas as incorporando por imposições dos macropoderes.

⁸ Informação obtida através de conversas informais com membro da Equipe de Direção da Escola Estadual Alfa e membro do Conselho Escolar da Escola Estadual Beta, em Frutuoso Gomes, em setembro de 2015.

Apesar de padronizados, os Regimentos Escolares se fundamentam na CF/1988, na LDBEN n. 9.394/1996 e em outras diretrizes que regulamentam a educação brasileira, bem como em outros dispositivos legais que garantem direitos e deveres dos diferentes segmentos das escolas.

Os Regimentos Escolares analisados apresentam em linhas gerais definições e detalhes para os segmentos específicos das escolas, possibilitando maior flexibilidade prática sem, portanto, necessitar de reelaboração e aprovação anual pelo Conselho de Educação Básica (CEB) e Conselho Estadual de Educação (CEE), conforme defende Vasconcellos (1999), embora essas definições e detalhes não tenham pertinências próprias aos sujeitos que convivem e usam os contextos cotidianos escolares.

Segundo Bonomo (2009), a padronização dos instrumentos legais que estão diretamente relacionados à organização e ao funcionamento das escolas alivia certas responsabilidades das instâncias superiores (SEEC/RN, DIREC), visto que para males diversos são aplicados os mesmos remédios, sem a necessidade de diagnósticos específicos.

Teoricamente, o regimento traz um conjunto de princípios e mecanismos que dão a entender que, de fato, a gestão democrática está materializada no contexto das escolas do Sistema Estadual de Ensino do RN, no entanto, quando buscamos compreender os processos de sua construção e organização, são evidenciadas as dissonâncias entre a teoria e a prática cotidiana vivenciada nas escolas.

Os Regimentos Escolares das escolas lócus da pesquisa trazem poucos aspectos de suas identidades escolares, mas não podem ser desconsiderados nas práticas cotidianas ou entendidos apenas como exigência legal para autorização e funcionamento das escolas, pois,

do ponto de vista legal, a importância do Regimento Escolar está no fato de ser a “lei” da escola; já do ponto de vista pedagógico, sua importância [deveria] está no fato de expressar e respeitar os anseios e as necessidades da comunidade escolar em correspondência com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (WOLF; CARVALHO, 2015, p. 21).

Desse modo, entendemos que mesmo que o Regimento Escolar tenha sido construído fora dos contextos escolares, sem levar em consideração as singularidades, finalidades e intencionalidades dos sujeitos das comunidades escolares, ele deve ser entendido como mecanismo para a democratização da gestão escolar, pois “devemos nos valer, também, das possibilidades das leis como caminho para vencermos os fatores que emperram a prática democrática na escola” (WOLF; CARVALHO, 2015, p. 25).

3.2.4 Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar: algumas conexões e evidências

Entendendo que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) são instrumentos definidores da identidade escolar, procuramos em nossas análises alguns aspectos que possibilitem compreender algumas conexões e evidências, especialmente no que diz respeito à democratização da gestão escolar.

Para Wolf e Carvalho (2015), o RE é considerado como instrumento norteador da organização do trabalho escolar, devendo guardar estreita relação com o PPP das escolas, caso contrário se configurará como aglomerado de regras desconexas e sem sentidos.

A LDBEN n. 9.394/1996 deixa claro que é de responsabilidade da escola elaborar e executar sua proposta pedagógica⁹, assegurando a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e possibilitando aos sujeitos autonomia em seus processos de organização. Além disso, faz referência ao RE enquanto instrumento de organização do trabalho escolar, devendo apresentar definições e detalhes coerentes com as singularidades dos sujeitos em seus contextos escolares, porém, em consonância com as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Ao analisarmos o teor textual do PPP e do RE de cada escola, fica evidente sua intertextualidade, salvo algumas exceções do RE da Escola Estadual Alfa, que faz referência ao Conselho de Classe (órgão colegiado) e ao Grêmio Estudantil (Instituição Escolar), sem, no entanto, apresentar documentos comprobatórios de sua constituição e existência, o que entendemos como indícios de que o RE da Escola Estadual Alfa não foi construído com base em sua realidade.

As semelhanças textuais entre os PPP e os RE das Escolas Estaduais Alfa e Beta são tão evidentes que permitem o seguinte questionamento: como se deu a construção desses importantes instrumentos de democratização da gestão escolar?

Esse questionamento tem apenas a intenção de problematizar nosso estudo, que até então nos faz entender que, assim como o PPP, o RE “[...] deve ter um caráter dinâmico, já que precisa ser atualizado e reformulado conforme ocorram mudanças na escola decorrentes ou não de alterações na legislação” (WOLF; CARVALHO, 2015, p. 15), razão pela qual as escolas do Sistema Estadual de Ensino do RN são periodicamente autorizadas a ministrar seus níveis e modalidades de ensino.

⁹ Proposta Pedagógica deve ser entendida como sinônimo de Projeto Político-Pedagógico, que definimos como plano de intenções, o qual assume uma dinamicidade enquanto processo e produto da ação político-pedagógica dos sujeitos da comunidade escolar.

Desse modo, o PPP e o RE são partes que se juntam para expressar um todo: a identidade da escola. No PPP, são detalhadas intencionalidades, finalidades, objetivos, metas e ações educativas de cunho político-pedagógico, enquanto no RE são definidas as regras e orientações gerais da organização escolar para o alcance dos objetivos definidos no PPP da escola, estejam eles vinculados às dimensões administrativa, pedagógica, financeira e jurídica (disciplinar).

Nessa ótica, o RE assume relevante importância no processo de democratização da gestão escolar, desde que seja construído pelos praticantes a partir de seus anseios e necessidades, em consonância com as finalidades e os objetivos estabelecidos no PPP da escola, pois, segundo a legislação educacional atual e a compreensão de Vasconcellos (1999), a construção de ambos (PPP e RE) deve ser feita de modo coletivo, com pelo menos representação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Partindo dessas compreensões, entendemos que a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na construção do PPP e do RE, é imprescindível para autonomia escolar, uma vez que, segundo Veiga (2013, p. 15), “[...] autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos das ações educativas, sem imposições externas”, o que no entender de Barroso (1996) constitui a autonomia construída.

Desse modo, compreendemos que a consolidação da gestão democrática escolar se dará por meio de vários mecanismos, dentre eles estão os espaços e tempos que se abrem aos sujeitos para participarem com autonomia na elaboração do PPP e do RE, os quais, enquanto guias de intencionalidades e definição das regras e orientações gerais da organização escolar, dão sinais para descentralização e vivência da gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas.

Contudo, o PPP e o RE das Escolas Estaduais Alfa e Beta trazem poucas expressões de suas identidades, visto que o poder central (SEEC/RN) estabeleceu modelos e padrões técnico-burocráticos (informação verbal)¹⁰, com pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia das escolas enquanto “[...] espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva” (VEIGA, 2013, p. 14), com capacidade de proporcionar uma nova organização para a escola a partir da participação dos sujeitos da comunidade escolar em seus diferentes momentos e espaços de vivências e criações coletivas.

¹⁰ Informação obtida através de conversas informais com membro da Equipe de Direção da Escola Estadual Alfa e membro do Conselho Escolar da Escola Estadual Beta, em Frutuoso Gomes, em setembro de 2015.

3.3 Conselho Escolar: espaço de participação e democratização da gestão escolar

Considerando as inúmeras discussões que reconhecem o Conselho Escolar (CE) como espaço de aprendizado e vivência do exercício da participação e tomada de decisões coletivas sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, apresentamos, a partir dos documentos analisados, alguns achados sobre a constituição, os processos de participação e atuação do referido colegiado na dinâmica do cotidiano escolar.

Nessa ótica, partimos do pressuposto de que na escola sejam construídos processos de participação baseados em relações de cooperação, no trabalho coletivo e na partilha do poder; garantindo aos sujeitos da comunidade escolar liberdade de expressão, intercâmbio de ideias e respeito às suas diferenças (WERLE, 2003) como forma de expressão da vivência de processos democráticos, que se efetivam nos contextos cotidianos escolares.

A instituição dos conselhos escolares se reporta a um dos princípios da Gestão Democrática do Ensino Público, referenciado na CF/1988 e reafirmado na LDBEN n. 9.394/1996, como um dos princípios que tratam da gestão democrática por meio da “[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares [...]” (BRASIL, 2001a, p. 17), proporcionando uma rede de articulações entre escola, famílias e comunidade local, acenando para a possibilidade de descentralização e autonomia na gestão escolar.

Essa compreensão também está expressa no PNE (Lei 10.172/01) e no PNE (Lei n. 13.005/14). Nesse último, a Gestão Democrática é definida a partir do efetivo exercício da participação, incluindo as formas de escolha dos gestores escolares e o exercício da gestão por meio da constituição e/ou fortalecimento de colegiados como: Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres e outras entidades que possam gerar maior legitimidade e concretude da vivência da democracia no cotidiano das escolas.

No RN, a instituição dos conselhos escolares se deu por força da Lei Complementar n. 290/2005, que, concebendo a Gestão Democrática não como fim em si própria, busca definir os conselhos escolares como espaço de participação efetiva e democrática da comunidade escolar, sendo constituído pelo diretor da escola, como membro nato, e pelos representantes das classes/segmentos (professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis) dos diferentes turnos de funcionamento da escola, podendo desempenhar funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras, sendo definidas em seu regimento interno.

A partir das semelhanças estrutural e textual dos Estatutos dos Conselhos Escolares das escolas estaduais Alfa e Beta, temos fortes evidências de que seguem um modelo padrão proposto pela SEEC/RN, que trata sobre sua constituição, finalidades, natureza, composição,

competências, processos de eleições de seus membros e formas de funcionamento, que possivelmente foram apenas incorporadas pelas escolas lócus da pesquisa.

Desse modo, inferimos que os sujeitos das comunidades escolares, inclusive os próprios membros do Conselho Escolar, possam atribuir pouco sentido e significado ao colegiado enquanto mecanismo de democratização dos saberes-fazeres escolares, pois sequer tiveram liberdade para definir e construir seu guia de organização e funcionamento, conforme as especificidades e singularidades de seus contextos escolares.

A partir das nossas inferências, questionamos: como motivar os sujeitos à participação, se eles não participam da definição de suas próprias normas de convivência coletiva? Será que aos membros do Conselho Escolar foi dada a oportunidade sequer de conhecer o estatuto que fora incorporado, para definir a identidade do colegiado? O que esperar da dinâmica de um colegiado que se constitui para atender a exigências de dispositivos legais emanadas pelo poder central (MEC e SEEC/RN)?

Não temos qualquer pretensão de responder aos questionamentos, mas apenas levantar alguns pontos que problematizam a configuração do Conselho Escolar nas questões que surgem cotidianamente nas escolas, estejam elas relacionadas a quaisquer de suas dimensões: administrativa, pedagógica ou financeira.

As atas das reuniões/assembleias dos Conselhos Escolares das Escolas Estaduais Alfa e Beta deixam transparecer que estes têm atuado com maior expressividade como legitimadores de opiniões e das decisões previamente tomadas pelas Equipes de Direção das Escolas (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo-financeiro) e alguns professores, pois em sua maioria não trazem registros das opiniões, sugestões e questionamentos dos participantes.

Além do exposto, as referidas atas das reuniões/assembleias dos Conselhos Escolares das Escolas Estaduais Alfa e Beta evidenciam desconhecimento do Estatuto pelos seus membros, uma vez que as decisões e demais processos de participação do colegiado, juridicamente, podem não ter efeito legal, visto que não é cumprido o que determina o artigo 26 (vinte e seis) do seu estatuto, que estabelece:

Para efeito legal todas as reuniões serão registradas em ata, observado nome completo dos participantes, segmento que representa, decisões, opiniões, sugestões, questionamentos, ideias contrárias, encaminhamento das questões, data e assinatura dos presentes (ESCOLA ESTADUAL ALFA, 2005, p. 6).

Dentre os vários aspectos mencionados no artigo acima, que dão legitimidade às reuniões/assembleias do Conselho Escolar, nas atas analisadas foram encontrados com maior frequência apenas: data de realização, assinatura dos participantes, apresentação breve das decisões e esporadicamente alguns encaminhamentos, sobre os quais temos dúvida se são levados em consideração nas práticas cotidianas das escolas.

Outro aspecto que mostra que os Conselhos Escolares das escolas lócus da pesquisa se constituíram para compor e normatizar as estruturas administrativas das escolas é a falta de regularidade das reuniões/assembleias ordinárias mensais, conforme determina o artigo 19 (dezenove), que, ao tratar do funcionamento do conselho, assim se expressa:

O Conselho se reunirá ordinariamente, convocado através de seu presidente uma vez por mês, em dia e horário a ser marcado e extraordinariamente por convocação do presidente ou por solicitação de qualquer um dos seus conselheiros (ESCOLA ESTADUAL ALFA, 2005, p. 5).

Os registros das reuniões/assembleias dos conselhos das escolas pesquisadas mostram quase total descumprimento do referido artigo, pois, no decorrer desses dez anos de existência dos Conselhos Escolares, apenas a Escola Estadual Alfa reuniu-se em caráter ordinário, mesmo assim representando um percentual de apenas 11,8% de suas reuniões/assembleias, o que caracteriza a participação na gestão de ambas as escolas “[...] como concessão, e não como democratização” (WERLE, 2003, p. 43).

Diante desse contexto, fica esclarecido que não há participação ativa do colegiado, para além dos processos decisórios, que arriscamos denominá-los de processos emergenciais, como indisciplina dos alunos e descumprimento das normas de convivência intraescolares, escapando à argumentação de que “a grande contribuição das estruturas participativas é quando se tornam um espaço de conversa, negociação, acordo e discussão. Nelas, a participação deve prevalecer sobre as necessidades de decidir” (WERLE, 2003, p. 27).

Nessa linha de raciocínio, fica entendido que o Conselho Escolar, enquanto espaço aberto à participação democrática e possibilidade de fortalecimento para a descentralização e a autonomia escolar, ainda está preso aos condicionantes estruturais da própria escola e do macropoder (MEC e SEEC/RN), carecendo de iniciativas próprias para buscar na dinamicidade das relações que se estabelecem entre os sujeitos em seus contextos cotidianos escolares o desenvolvimento de ações políticas transformadoras, pois

é sempre possível pensar e realizar uma luta política que questione o sistema e busque a sua democratização, [...] [que] vise a um maior respeito às diferenças, pluralize o debate, torne as relações internas mais igualitárias e leve em conta a diversidade de interesses e possibilidades de ação dos diversos grupos em interação (OLIVEIRA, 2005, p. 29).

Com essa compreensão, a autora nos remete ao entendimento de que a participação do Conselho Escolar enquanto mecanismo de fortalecimento da gestão democrática precisa ser revitalizada, de modo a proporcionar condições para uma participação autônoma dos diferentes segmentos da escola, sem, contudo, esperar acionamento de estruturas determinantes do micropoder (Equipe de Direção das Escolas) ou macropoder (MEC, SEEC/RN).

Nesse percurso, devemos ter clara uma definição de gestão e de participação que vá além do que determinam as leis, portarias e resoluções, no intuito de alcançar uma natureza política e social na gestão democrática que queremos vivenciar, tomando como princípio a cultura escolar, as relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos das comunidades escolar e local, seus valores, atitudes e comportamentos, respeitando suas contradições e diferenças (BRASIL, 2004b).

Considerando os entendimentos e análises até agora engendradas, podemos afirmar que a participação dos Conselhos Escolares e demais sujeitos das comunidades escolar e local em todas as questões escolares ainda é muito restrita, uma vez que os registros evidenciam que as reuniões/assembleias dos colegiados de ambas as escolas pesquisadas tendem em maior proporção a legitimar processos administrativo-burocráticos escolares do que a participação nos demais processos que ocorrem no cotidiano das escolas.

A partir dos objetivos e finalidades propostas nas atas das reuniões/assembleias realizadas pelos Conselhos Escolares das Escolas Estaduais Alfa e Beta, elaboramos a tabela a seguir, que traz de forma condensada a atuação dos Conselhos Escolares das referidas escolas, considerando suas funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, conforme especificadas em seu Estatuto.

Tabela 10 – Atuação dos Conselhos Escolares das Escolas Estaduais Alfa e Beta, no período 2005 – 2015

(continua)

Escola	Reuniões/Assembleias									
	Natureza						Caráter			
	C		D		F		O		E	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Alfa	4	11,8	29	85,30	1	2,9	4	11,8	30	88,2

Tabela 10 – Atuação dos Conselhos Escolares das Escolas Estaduais Alfa e Beta, no período 2005 – 2015

(conclusão)

Escola	Reuniões/Assembleias									
	Natureza						Caráter			
	C		D		F		O		E	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Beta	2	12,5	13	81,25	1	6,25	..	..	16	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas Atas de reuniões/assembleias dos Conselhos Escolares.

Notas: C – Consultiva, D – Deliberativa, F – Fiscalizadora, O – Ordinária e E – extraordinária.

Ao contrário da maioria dos discursos que afirmam que os Conselhos Escolares atuam em maior proporcionalidade como fiscalizadores, a tabela acima mostra que os conselhos das Escolas Estaduais Alfa e Beta desempenham com maior frequência sua função deliberativa, conforme afirmamos anteriormente.

Além disso, as atas revelam que as deliberações dos Conselhos Escolares das referidas escolas giram em torno da regularidade dos processos de eleições de seus membros e diretoria, bem como dos processos de condução das eleições diretas para Equipe de Direção das Escolas, conforme determina a Lei Complementar n. 290/2005. Em consequência disso, apresentam maior quantidade de reuniões/assembleias de caráter extraordinário.

Considerando o quantitativo de reuniões/assembleias realizadas durante o período em referência, percebemos o quanto esses espaços se restringem às determinações estruturais e, por esse motivo, acabam sem “[...] efetivação de discussões e debates abertos a todos os segmentos da escola [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 30), configurando-se, portanto, em falta de autonomia dos sujeitos nos processos de participação internos aos microcontextos escolares, tendo em vista que

Os processos participativos são profundamente complexos. Demandam revisão sobre ações e propostas da hierarquia do sistema [...] (Secretaria de Educação, Escola), dos indivíduos envolvidos (postura de alunos, pais, professores, direção e especialistas), e da função e relações entre órgãos formalmente instituídos na escola (WERLE, 2003, p. 44).

Em meio a essa gama de argumentações, fica esclarecido que a materialização da gestão democrática, como aprendizado coletivo que ocorre por meio da participação, deve partir de um repensar sobre a organização escolar, de modo a favorecer o desenvolvimento de ações e práticas democráticas em suas dimensões administrativa, pedagógica e financeira,

possibilitando condições para a efetivação da participação autônoma do Conselho Escolar, dos demais segmentos da comunidade escolar e local, em seus variados momentos e espaços de construção coletiva.

Desse modo, precisamos mergulhar com maior profundidade em nossa pesquisa e beber em outras fontes para compreender e analisar fragmentos indicativos da materialização da gestão democrática nos contextos cotidianos escolares.

4 MERGULHANDO NOS CONTEXTOS COTIDIANOS ESCOLARES: DESVELANDO PRÁTICAS E SABERES FAZERES

Este capítulo traz uma discussão analítica a partir de dados empiricamente construídos através de observações diretas dos/nos contextos cotidianos escolares, de escutas de conversas de alguns pais em momentos extraescolares e de entrevistas não estruturadas realizadas com sujeitos dos diferentes segmentos da comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, funcionários, pais, alunos e membros representantes do Conselho Escolar) das escolas lócus da pesquisa.

As observações proporcionaram pinçar momentos da vivência da democracia nos espaços e tempos escolares que se manifestaram por meio das criações/invenções cotidianas explicitadas pelos sujeitos nas suas relações, práticas e usos dos/nos contextos cotidianos escolares das escolas estaduais de Frutuoso Gomes – RN.

Para aprofundamento da compreensão do objeto de estudo, acrescentamos a análise dos dados construídos por meio de entrevistas não estruturadas gravadas em áudio e transcritas que discorrem sobre questões que se articulam com a pergunta que a pesquisa busca responder, na tentativa de compreender, por meio das subjetividades e das práticas das entrevistadas, como se materializa a gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas campo da pesquisa.

Conforme explicitamos na metodologia, o quadro abaixo referencia por meio de pseudônimos os sujeitos da pesquisa, seus campos de atuação na escola e suas formas de participação na pesquisa; possibilitando ao leitor melhor compreensão das análises apresentadas neste capítulo.

Quadro 4 - Pseudônimos, atuação na escola e formas de participação dos sujeitos na pesquisa

(continua)

Escola	Pseudônimos	Atuação	Forma de Participação
Alfa	Clara	Equipe de Direção	Entrevistas e Episódios
	Olívia	Equipe de Direção	Entrevistas e Episódios
	Dimas	Equipe de Direção	Episódios
	Messias	Equipe de Direção	Episódios
	Elma	Sala de Aula e Conselho Escolar	Entrevista
	Tobias	Sala de Aula	Episódios

Quadro 4 - Pseudônimos, atuação na escola e formas de participação dos sujeitos na pesquisa

(conclusão)

Escola	Pseudônimos	Atuação	Forma de Participação
Beta	Iza	Equipe de Direção	Entrevistas e Episódios
	Gilka	Equipe de Direção	Entrevistas e Episódios
	Jung	Equipe de Direção	Episódios
	Pedro	Serviços Administrativos	Episódios
	Saulo	Serviços Administrativos	Episódios
	Fernanda	Sala de Aula e Conselho Escolar	Entrevista
	Lucas	Sala de Aula	Episódios
	Maura	Sala de Aula	Episódios
	Tatiane	Sala de Aula	Episódios
	Vanuza	Sala de Aula	Episódios

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando as diferentes formas de participação dos sujeitos no quadro acima, mergulhamos nos contextos cotidianos escolares, entendendo que eles estão constituídos de saberes e práticas diversas, que, ao se coadunarem com o referencial estudado, nos proporcionam reflexões e conhecimentos acerca da problemática investigada.

4.1 Cotidianos escolares: entre os ditos e o observado

Não há dúvidas de que o cotidiano escolar se constitui por uma gama de aspectos, fatores e momentos que se tornam verdadeiros desafios à vivência da gestão democrática, haja vista as heranças deixadas pelas mais variadas formas de dominação e autoritarismo, que durante séculos engendraram as relações sociais em todos os espaços e instâncias da sociedade e que, ainda hoje, influenciam os modos de relacionamento, na organização, nas práticas e nos processos de democratização dos espaços e tempos escolares.

Para contemplar o que temos prometido neste estudo, precisamos retomar alguns pontos já discutidos e construir outros, de modo a entendermos que os contextos escolares se constituem pelas heterogeneidades que se expressam pelas pluralidades e singularidades dos sujeitos e dos espaços e tempos, que os tornam únicos, ímpares e por razões diversas exigem um olhar plural (OLIVEIRA, 2005), adentrando na dinamicidade de seus contextos cotidianos e

buscando as “[...] muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos [...]” (ESTEBAN, 1999 *apud* GOULART, 2005, p. 100).

Partindo do exposto, buscamos uma compreensão mais detalhada das diferentes realidades das escolas lócus da pesquisa, entendendo que “[...] não existem duas escolas iguais, mesmo que algumas – ou muitas – assumam uma prática pedagógica, [administrativa e financeira] bem próxima do ‘comum-a-todas’, ditada talvez, pelas políticas oficiais [...]” (Ibid, p. 100).

Considerando essas concepções, procuramos tecer fios entre o que observamos nos diferentes espaçostempos dos contextoscotidianos escolares e os ditos pelos sujeitos dos diferentes segmentos das comunidades escolares, entrelaçando com outros fios das teorias estudadas, conforme procedeu Oliveira (2005) em seus estudos sobre o cotidiano das escolas.

Em nossas argumentações, tentamos deixar claro que o processo democrático requer participação de todos os sujeitos da comunidade escolar em todos os espaços e momentos vivenciados pela escola, o que, na prática cotidiana, não é tarefa fácil, pois implica a reconstrução de novos saberes e fazeres que parecem assustar os sujeitos, conforme narrativa a seguir:

Episódio 1 - O PPP entra na roda de conversas

São aproximadamente 14h de uma terça-feira (18/08/2015), ao calor de mais de 30° na Escala Celsius, quando se inicia uma roda de conversa entre alguns sujeitos da Equipe de Direção e Serviços Administrativos da Escola Estadual Beta. Iza toma a iniciativa e abre a conversa com o grupo explicitando preocupação com a necessidade de atualização do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, assim se expressando: “– Pensei em convocar os professores para atualizar o PPP, mas desisti; só dá uma zoada danada. Então, atualizamos, não é? E, depois apresentamos para eles [os professores] que se considerarem necessário acrescentam alguma coisa” (IZA - EEB).

Naquele momento, percebemos que as expressões faciais de alguns sujeitos que dividiam aquele espaço apertado (diretoria/secretaria) de aproximadamente 20m², ocupado por birôs, cadeiras, armários e outros equipamentos, se modificaram. Gilka, folheando o PPP, apenas indagou ao grupo: “– Então fica acordado que atualizamos tudo e depois apresentamos, não é assim?” (GILKA - EEB).

Dando sequência à conversa, o Pedro, numa espécie de enaltecimento ao documento (PPP), evidencia que este está perfeito, deixando claro que ele, a coordenadora pedagógica anterior e outros sujeitos da Equipe de Direção foram os construtores, reconhecendo

que a redação estava perfeita, embora fosse “de fachada”, especialmente a missão da escola, a visão de futuro, as concepções de escola, homem e sociedade expressas no PPP, e pontuou ainda: “– O que precisa ser reestruturadas são as metas e ações e nem todas, porque algumas ainda não foram atingidas ou realizadas” (PEDRO - EEB).

Em meio às conversas, Jung concordou com as colocações dos demais presentes na roda de conversa e disse: “– Isso é só pra dizer que tem, mera burocracia, o importante é ter” (JUNG - EEB).

Após todas as colocações dos sujeitos do grupo, Iza demonstrou preocupação em atualizar os dados socioeconômicos dos alunos e de seus familiares e imediatamente solicitou impressão do questionário aplicado em anos anteriores e, naquela mesma tarde, distribuiu com os alunos para responderem em casa com os pais e trazerem no dia seguinte. Isso causou uma certa agitação dos alunos perguntando para que era aquilo, e alguns indagavam: “se não trouxer tem alguma coisa?”. Surpreendentemente, Lucas entra naquele espaço apertado e, ouvindo a conversa, deixou claro desconhecer o PPP, assim se expressando: “– Ah! Aqui tem PPP? Preciso fazer uma leitura, para ver o que posso adequar ao meu trabalho” (LUCAS - EEB).

No mesmo instante, meio assustada, Iza responde a Lucas da seguinte forma: “– Ao chegar na escola tive a intenção de deixar o PPP em cima dos birôs da diretoria/secretaria, mas fui orientada que devia guardá-lo e se alguém o solicitasse apresentava” (IZA - EEB).

Imediatamente Iza olha para todos ali presentes e diz: “– Por hoje, fizemos o que podíamos, amanhã receberemos os questionários e em seguida faremos as análises dos dados socioeconômicos desses meninos” (IZA - EEB). Todos concordaram e encerraram a roda de conversa (ESCOLA ESTADUAL BETA, agosto de 2015).

A partir do narrado acima, podemos inferir que o processo de democratização no âmbito escolar ainda está em seu limiar, uma vez que parece assustar os sujeitos que estão à frente da Equipe de Direção da escola (direção, coordenação e assistentes), pelos embates e resistências que possivelmente acontecem nos processos de construção e decisão coletiva. Nesse contexto, como apontam Maia e Costa (2013), a escola possui enormes desafios a superar para materializar a vivência da gestão democrática em seu cotidiano, dentre os quais destacamos: a eliminação das relações competitivas, de práticas corporativas, e a efetivação da participação de todos os sujeitos nos processos de planejamento e execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, de modo que todos possam se sentir parte dos/nos processos que ocorrem no cotidiano escolar.

Podemos ainda deduzir que a noção de democracia com efetiva participação dos sujeitos nos processos de construção e decisão político-pedagógica da escola ainda é carente de

compreensão teórico-prática, capaz de abrir todos os canais possíveis para a efetivação de relações dialógicas e horizontais que possibilitem o pleno exercício da gestão democrática nos contextos cotidianos escolares, de maneira que os sujeitos se apropriem das informações, das decisões, do planejamento e da execução das atividades e/ou ações vivenciadas cotidianamente nos diferentes espaços e tempos e momentos escolares.

Essas compreensões se coadunam com cenas observadas na Escola Estadual Alfa, conforme narramos abaixo:

Episódio 2 - O conhecido estranho

Aos três dias do mês de setembro de 2015, tarde de uma quinta-feira, temperatura a mais de 30°, por volta das 13 horas, dava início a mais uma observação na Escola Estadual Alfa. Começo, então, a observar o entra e sai de alunos/alunas naquele espaço identificado como diretoria/secretaria; mas, de fato, aquele espaço serve de tudo um pouco. Ali permanecem por todo o expediente a diretora, o vice-diretor (quando não está dando aulas), a coordenadora pedagógica, o coordenador administrativo-financeiro, o suporte pedagógico e os professores/professoras quando chegam à escola, durante o intervalo e, em alguns casos, enquanto aguardam entre uma aula e outra sua volta à sala de aula.

Então, está claro que nesse espaço ocorre cotidianamente de tudo um pouco: atividades administrativas, pedagógicas e financeiras, além de atendimento e apoio aos professores, alunos, pais e toda comunidade escolar. Mesmo assim, observamos que as atividades foram desenvolvidas quase exclusivamente por Olívia, que inclusive orientava baixinho algumas atividades a Clara ainda pouco experiente na função.

O suporte pedagógico, recém-concursada, está há poucos dias na escola e passa todo o turno ociosa, sem qualquer encaminhamento de atividade, mesmo que fosse leitura e compreensão do PPP da escola, do regimento escolar ou do estatuto do Conselho Escolar, enquanto instrumentos que guardam estreitas relações com o trabalho pedagógico da escola.

Com exceção das entradas e saídas de alunos/alunas e professores/professoras naquela sala, o silêncio, gestos e expressões faciais tomavam conta do espaço e ao mesmo tempo anunciavam incômodo à minha presença. Busquei disfarçar, ser discreto, mas, confesso, com uma série de interrogações como: Por que tanto silêncio? Por que a minha presença incomodava tanto? Por que tantos cuidados e sigilos nos fazeres? Mesmo sabendo que na relação pesquisador/pesquisados ambos são afetados, confesso: não esperava tamanha estranheza!

Às 15h15min a sirene alarma, é hora do intervalo. Sento em um velho banco de madeira de cor branca amarelada que fica ao lado da secretaria/diretoria e passo algum tempo a observar alguns alunos/alunas merendarem no *hall* da escola, outros a entrar e sair, e ainda as muitas conversas e gargalhadas. 15 minutos de muita liberdade, inclusive com beijos e abraços entre alguns alunos/alunas, se passaram. 15h30min, toque de recolhimento, alunos/alunas retomam suas salas de aulas.

Volto a observar a dinâmica dos sujeitos no interior da secretaria/diretoria. Professores/professoras reorganizam seus materiais e retomam as salas de aulas. As atividades administrativas continuam em clima sigiloso. Passam-se as horas e, mais uma vez, às 17h30min, a sirene avisa o fim do turno. A multidão de alunos/alunas começa a descer a escadaria, alguns demonstrando cansaço, outros em clima de euforia comemoravam um dia a menos de aula, e assim passam e vão embora.

Na mesma data, retorno às observações no turno noturno. Tudo parecia mais tranquilo, mas apenas Clara estava presente para dar suporte as atividades e atendimento aos demais sujeitos do turno (alunos/alunas, professores/professoras, pais, comunidade local).

Naquele espaço (diretoria/secretaria), entram e saem alunos/alunas, pedem folhas de papel ofício para realização de atividades, usam grampeadores, pedem para fazer algumas fotocópias de alguns textos, fazem uma pergunta e outra à Clara, que responde a todos/todas de modo singelo, e eu ali a observar.

Após os trinta primeiros minutos do início do turno, por volta das 19 horas, me dou conta de que não foi estabelecida qualquer conversa, o silêncio reina naquele espaço noturno. Os poucos alunos/alunas que frequentam cotidianamente o turno estavam concentrados em suas salas de aulas juntamente com seus professores/professoras. Começo a me inquietar e ali permaneci por pouco mais de 1h30min. Dei-lhe boa noite e saí (ESCOLA ESTADUAL ALFA, setembro de 2015).

Esses aspectos observados na Escola Estadual Alfa e agora narrados parecem ser característicos de ambientes nos quais se estabelecem “relações competitivas” (MAIA; COSTA, 2013) e “verticalizadas” (PARO, 2000), entrando na contramão para a construção de uma escola democrática, que requer, entre outros fatores, a eliminação de práticas corporativas (subgrupos fechados) e a abertura de canais diversos por meio dos quais os sujeitos possam expressar seus anseios e potenciais criativos, tornando a convivência cotidiana e o uso dos espaçostempos escolares mais significativos.

Desse modo, entendemos que, sem correr os riscos de se abrir em suas múltiplas relações entre os sujeitos da comunidade escolar e local, dificilmente a escola encontrará aliados

para participar ativamente da construção, execução de seus projetos e envolvimento nos processos decisórios (LIMA, 2013).

Fundamentados no que narramos sobre as duas escolas campo de pesquisa, é perceptível a existência de fatores inibidores da democratização dos processos intraescolares, como: relacionamentos interpessoais, descredibilidade e desconhecimento de seus projetos, não envolvimento de todos os segmentos nos processos de elaboração e decisão coletiva, dentre outros, embora reconheçamos esforços para alcançar mudanças organizacionais no trabalho administrativo e pedagógico, para a construção de espaços e tempos escolares mais democráticos.

Porém, quando indagamos sobre o que a escola tem feito para vivenciar a gestão democrática em seu cotidiano, Iza apresenta o seguinte discurso:

Assim eu procuro trabalhar [...] em conjunto com as outras escolas, porque, por exemplo, quando vamos fazer um trabalho que precisamos liberar os alunos, temos que trabalhar em conjunto, não é? [...]. Gosto sempre de estar em contato com as outras escolas e com os colegas professores, com as pessoas que trabalham no apoio. Procuro conversar o que eles querem, o que estão precisando e procuro conversar com todas as pessoas que trabalham também no apoio pedagógico, na coordenação, pessoal que nos auxilia. Procuro conversar e saber o que dá certo para fazer, [...] não vou fazer uma coisa e dizer assim, eu vou fazer sozinha, não. Procuro saber de todas as pessoas da escola, [...] para saber se dá certo. Para fazer alguma coisa, algum projeto tenho que perguntar a todos se estão de acordo, [...] se pode fazer; principalmente porque não trabalhava aqui nessa escola, aí entendo ser necessário trabalhar dessa forma [...] perguntando sempre as pessoas que já trabalhavam aqui como foi, como era que trabalhavam, o que podemos mudar, o que podemos melhorar. A única coisa que eu fiz aqui que não perguntei foi logo quando eu entrei [na direção] e a biblioteca estava assim [...], foi quando ousei e [...] tirei para esta sala onde estamos, para um ambiente mais aconchegante. Foi só isso porque no começo do ano não deu para chamar o pessoal que estava de férias para falar, mas o restante das coisas tudo que vou fazer, pergunto a todos: aos coordenadores, ao apoio, aos professores, às meninas que trabalham na limpeza, na cozinha a todo mundo [...] (IZA - EEB, Entrevista 10/12/2015).

Considerando o discurso da entrevistada, transcrito acima, fica explícito o esforço que esta vem fazendo para estabelecer relações mais horizontais entre os diferentes segmentos da escola, além do estabelecimento de parceria com as outras escolas em algumas decisões, que considera pertinente para selar acordos e negociações entre as escolas e seus sujeitos, pois

a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol das práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola [...] [com] o mérito de implantar uma nova cultura: a politização, o debate, a liberdade de se organizar [...] (BASTOS, 2001, p. 23).

Desse modo, fica claro que um poder somente se firma como conquista democrática quando distribuído e partilhado, embora, com isso, não sejam eliminados os riscos das práticas democráticas, visto que “[...] governar com os outros é mais difícil do que governar sobre os outros [...]” (LIMA, 2003, p. 46).

Acerca dessa questão do que a escola tem feito para vivenciar cotidianamente a democracia no âmbito escolar, Clara evidencia que o princípio da gestão democrática nas escolas da Rede Estadual de Ensino do RN se deu pela realização de eleições para diretor e vice-diretor das escolas, através das quais os diferentes segmentos da escola (professores, funcionários, pais de alunos e alunos) escolhem por meio do voto os gestores que desejam para a escola. Além disso, ela entende que a participação do Conselho Escolar e de toda comunidade escolar nas reuniões e decisões que a escola necessita tomar corresponde a momentos que a escola tem proporcionado para a vivência da democracia em seu cotidiano, conforme expressa:

É [...] a princípio a eleição que já é uma democracia, não é? Reuniões com o Conselho Escolar e a participação de toda comunidade escolar [nas] [...] reuniões [...] decidindo sobre as questões da escola como um todo. [...] Porque a comunidade também faz parte do conselho, a maioria é da comunidade, pais de alunos (CLARA -EEA, Entrevista 10/12/2015).

Os discursos de Iza e Clara entram em confronto com alguns aspectos observados em seus contextos cotidianos e anteriormente narrados, pois trazem em linhas gerais os principais aspectos que consideramos fundamentais para materialização de uma gestão democrática, que são o estabelecimento de relações horizontais e dialógicas, a participação da comunidade na escolha dos gestores (diretor e vice-diretor) e nas decisões demandadas no cotidiano das escolas, uma vez que

a ação política democratizante no interior da escola ocorre pela transformação das práticas sociais reais que se desenvolvem em seu interior, tendo em vista a necessidade de se ampliar os espaços de participação, de se ampliar os debates respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, e criando condições para uma participação autônoma dos diversos segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles (OLIVEIRA, 2005, p. 31).

Com isso, a autora esclarece que não é qualquer participação que caracteriza a vivência de ambientes escolares democráticos, alertando para a necessidade de ampliação dos debates, de respeito aos diferentes posicionamentos dos sujeitos e grupos, de modo que estes se

tornem autônomos, e não apenas legitimadores de posicionamentos e decisões de iluminados ou da maioria.

Considerando o exposto, ressaltamos ainda que a democracia nos espaços escolares também não está garantida apenas por meio de consulta aos sujeitos da comunidade escolar sobre o que deve ou não deve, pode ou não pode ser feito, tampouco pela simples realização de eleições dos gestores escolares (diretor e vice-diretor), mas sim por “[...] um modo cotidiano de efetivação das interações interpessoais que guia e orienta o conjunto das atividades [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 27), desenvolvidas pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar em seus contextos cotidianos.

Nesse sentido, parece que a vivência da gestão democrática nas escolas campo de estudo ainda não está de fato materializada, pois em nossas observações assistimos práticas como a narrada a seguir:

Episódio 3 - Atalhos ou vias já percorridas?

São exatamente 15 horas do dia 29 de outubro de 2015, uma quinta-feira, quando a sirene da Escola Estadual Alfa faz seu alarde, avisando aos alunos que estão liberados das duas últimas aulas e começam então a entrecruzar-se no portão da saída alunos e alguns pais. Os primeiros saíam saltitando de alegria por terem sido liberados das aulas e os segundos, alguns sorridentes, outros bem sisudos, entravam para participar de uma reunião de pais e mestres, por convite de Clara.

Ao chegarem, iam logo ocupando as cadeiras ali enfileiradas naquele grande pátio coberto: melhor local da escola para acomodar quantidade superior a quarenta pessoas.

Passados alguns minutos, Clara dá boas-vindas aos presentes e informa a pauta a ser discutida no encontro. Os pontos abordados foram: falta de professor de Língua Portuguesa por motivo da remoção da professora que ministrou a disciplina até o 3º bimestre; cronograma de avaliações para o 4º bimestre; divulgação do resultado anual, provas finais e exames especiais, com datas previamente definidas.

A falta de professor de Língua Portuguesa para fechar o ano letivo não agradou os presentes, pois notamos alguns olhares, gestos e expressões faciais de inquietação, mas apenas uma mãe de um dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, questionou: “– E aí, como vai ficar?” (MÃE DE ALUNO – EEA).

Após esse questionamento, Dimas se levanta e começa a explicar a situação, dizendo que considerava angustiante ter que discutir a resolução do problema com os pais, mas necessitava relatar o fato para que todos compreendessem. Esclareceu que a remoção da

professora não ocorreu pelos trâmites normais, pois foi feita diretamente e de forma impensada pela Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), sem qualquer parecer da escola, sem enviar outro professor para substituí-la, causando verdadeiro transtorno a toda comunidade escolar. – “Por isso, buscamos alternativas de solução para o problema junto a vocês [pais] e demais aqui presentes” (DIMAS – EEA).

Diante da impossibilidade de um professor titular para ministrar a disciplina, ficou esclarecido que todos os alunos já têm notas suficientes para aprovação, uma vez que todos apresentam nota igual ou superior a 9,0 (nove) em cada um dos três primeiros bimestres, portanto, já estavam aprovados por média e, para não prejudicar os alunos na conclusão do ano letivo, a escola propôs aos presentes repetir uma das notas.

Clara retoma a palavra e coloca em votação a proposta que planejara, da seguinte forma: “– Quem concorda em repetir uma das notas levante a mão” (CLARA - EEA).

Momentaneamente imaginei: ora, quem vai ser contra? Ao que os olhos puderam perceber, todos levantaram a mão, concordando com a tomada de decisão, obviamente. Mesmo assim, em tom destoante, indagou: “– Quem for contra que venha até aqui justificar” (CLARA - EEA).

É óbvio que nenhum dos presentes fez qualquer sinal que fosse. Como forma de amenizar a situação, Olívia começou a esclarecer que as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) seriam ministradas pelos estagiários do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa da UERN/*Campus* Avançado de Patu. No entanto, em termos de conteúdo, os alunos não teriam grandes perdas, embora tivesse receio de que os alunos matassem as aulas, por razão da não avaliação/prova, por isso solicitou empenho e acompanhamento dos pais.

Na oportunidade, Dimas disse que em comum acordo com Clara iriam angariar recursos próprios para gratificar uma pessoa da comunidade para dar as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, embora na mesma condição, sem avaliação/prova, repetindo, portanto, para o 4º bimestre uma das notas.

Nenhum pai ou professor manifestou opinião contrária às decisões apresentadas por Clara, Olívia e Dimas, ainda que não tenham ficado esclarecidas as razões do que impedia a realização das avaliações do 4º bimestre.

Naquele momento, por mais de uma vez, uma voz alertava aos presentes que assinassem a ata, que, juntamente com as assinaturas dos membros do Conselho Escolar, garantiria legitimidade das decisões ali apresentadas e tomadas. A reunião é encerrada com os

agradecimentos de Clara aos presentes e com o oferecimento de suco e biscoitos a todos (ESCOLA ESTADUAL ALFA, outubro de 2015).

Fundamentados no que acabamos de narrar, inferimos que a escola vem se esforçando para vivenciar a gestão democrática em seu cotidiano, embora sejam perceptíveis alguns embaraços na condução dos processos decisórios, pois, apesar de usar da transparência nas informações, não foi dada oportunidade de discussão para a comunidade sugerir outras alternativas de solução para o problema apresentado.

Segundo Paro (2000), na prática da gestão democrática, parece oportuno que os diferentes segmentos da escola (professores, funcionários, pais, alunos e membros do Conselho Escolar) tomem consciência das dificuldades pelas quais a escola está passando, a fim de que estes se familiarizem com as questões escolares e procurem desenvolver estratégias para superá-las, caso contrário a participação pode ficar comprometida e reduzida apenas à “participação como presença” (LÜCK, 2011b, p. 36), por meio da qual os sujeitos são partes do processo, mas não participam ativamente das soluções e da construção da realidade em que estão inseridos.

Embora não tenha ficado claro que naquele momento o Conselho Escolar estava presente para participar de uma forma ou de outra das decisões ali apresentadas e tomadas, percebemos uma certa preocupação de Clara em documentar em ata com assinatura dos presentes e dos conselheiros, para garantir a legitimidade das decisões, o que, em nosso entender, são táticas de resistências que se expressam como força coletiva diante da busca de soluções para situações-problemas que parecem exigir participação do poder central (SEEC/RN).

Essa postura evidencia o reconhecimento da importância do Conselho Escolar enquanto mecanismo de democratização da gestão escolar, no entanto não foi observada sua expressividade diante da situação-problema apresentada na reunião, dando a entender que o Conselho Escolar “[...] tem servido apenas para referendar o que já vem pronto da direção. [...] serve para legitimar o que os professores, coordenadores, diretor já conversaram e decidiram” (PARO, 2007, p. 100).

Ao que nos parece, a vivência da gestão democrática no cotidiano escolar é desafiadora, razão pela qual procuramos construir dados acerca de sua caracterização, junto a alguns membros da Equipe de Direção das escolas pesquisadas, que, de formas diferenciadas, porém convergentes e complementares, apontam como principal aspecto a participação da comunidade escolar nos processos de decisão, conforme podemos perceber nos ditos a seguir:

- É quando todos participam, têm sua vez e voz nas decisões (CLARA - EEA, Entrevista 10/12/15).
- [...] Acho que gestão democrática é trabalhar de acordo com os pais e com a comunidade escolar. Realmente fiz muitas reuniões com os pais, procuro escutar os pais naquilo que eles precisam e necessitam para os filhos. Esse ano tive uma aluna que [...] ia perder o ano, a família não estava preocupada, a menina estava lá noutra escola, não tinha vindo nem a transferência do ano anterior, está entendendo? Estava a se prejudicar em dois anos de estudo e eu fui atrás dessa transferência. [...] acho que gestão democrática é essa daí aberta ao público, aberta sem ter nenhuma restrição. Tudo que penso fazer, pergunto se posso ou não [...] Está entendendo? Pergunto sempre se dá certo para fazer qualquer coisa, aos professores, [...] as meninas que trabalham na limpeza e [...] na cozinha: as merendeiras. Tem que trabalhar em conjunto assim, eu acho que isso aí é democrático, não é? [...] (IZA - EEB, Entrevista 10/12/2015).

Embora entre em contradição com o que narramos anteriormente, as entrevistadas reconhecem que a principal característica de uma gestão democrática é envolver os sujeitos ativamente nos processos de participação e tomada de decisões. No entanto, manifestaram práticas pouco promissoras para possibilitar esse envolvimento.

Nesse sentido, outras duas entrevistadas consideram suas participações tanto como professoras quanto como conselheiras pouco expressivas nas questões cotidianas das escolas, conforme declaram:

- Procuo na medida do possível participar, atuar [...] mas que é pouco, não tenho aquela empolgação de estar ali participando ativamente não (ELMA - EEA, Entrevista 03/03/16).
- Minha atuação como professora e membro do Conselho Escolar ocorre dentro dos meus limites e dos limites da escola (FERNANDA - EEB, Entrevista 03/03/16).

A partir dos ditos das professoras conselheiras, entendemos que os espaçotempos escolares por elas vivenciados são pouco motivadores à participação e ao diálogo cotidiano, fatores que possivelmente levam as entrevistadas a naturalizarem as limitações pessoais e espaçotemporais vivenciados em seus contextos cotidianos.

Ao insistirmos se havia algum momento específico no qual professores e conselheiros participam, discutem e opinam, Elma disse: “– É quando há reunião para decidirmos alguma coisa, aí participamos”.

Nessa ótica, Maia e Costa (2013) evidenciam que o processo democrático requer naturalmente participação efetiva dos sujeitos, exigindo, portanto, dialogicidade nas relações interpessoais, de modo que todos os sujeitos envolvidos nos processos e tomadas de decisões escolares possam falar e ser ouvidos, tenham “vez e voz”, como aponta Clara, eliminando as

práticas autoritárias, competitivas, excludentes, discriminatórias e preconceituosas (MAIA; COSTA, 2013).

Desse modo, a horizontalidade das relações, como defendem Paro (2000), Oliveira (2005) e Maia e Costa (2013), é fundamental numa gestão que se caracteriza como democrática, conforme fica evidente na fala de Iza.

Assim, inferimos que na gestão democrática a participação parece exigir tomada de decisão, ou, até mesmo, que uma seja complemento para a outra. Nessa perspectiva, buscamos construir dados que trouxessem a compreensão sobre como são tomadas as decisões nas escolas e algumas das entrevistadas deixam claro que, antes de qualquer decisão, acontece ampla conversação com todos, o que não foi perceptível até então em nossas observações, contudo, em alguns ditos, fica evidente que a ênfase das relações dialógicas ocorre com os professores, uma vez que raramente mencionam os pais, os alunos, o Conselho Escolar e, de forma indireta, os funcionários, conforme explicitam os discursos abaixo:

- Reunindo o [...] Conselho de Escola e chegando a um consenso (CLARA - EEA, Entrevista 10/12/2015).
- Justamente através de reuniões. [...] Quando queremos tomar uma decisão [...] convocamos uma reunião, conversamos [...] ali com aqueles e vemos o que todos vão dar como resposta [...] quando fazemos reuniões com os pais é do mesmo jeito; quem vence é a maioria, aquilo que eles disserem que é o melhor, acatamos e fazemos [...] (IZA - EEB, Entrevista 10/12/15).
- [...] vejo que é algo democrático sim, que é tudo combinado é tudo conversado abertamente nos intervalos, na chegada dos professores [...]. É lógico que nada funciona 100% não é? Mas vejo com democrático sim, temos uma vivência democrática sim (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).
- Administrativamente eu vejo assim, que houve e há essa abertura maior do diretor mostrar suas ações. É assim: a diretora sempre se reúne para mostrar os passos que vai tomar [...], ela sempre tudo que vai fazer reúne [...] para que todo mundo possa opinar [...] (GILKA - EEB, Entrevista 11/12/15).

Fundamentados nos discursos acima, podemos deduzir que as decisões são tomadas nas reuniões, nas quais os participantes opinam sobre situações emergentes vivenciadas nos contextos escolares, que necessitam de decisões coletivas, embora as observações tenham dado pistas de que as decisões já vêm prontas da direção, coordenação e professores. Essas inferências também se evidenciam nos ditos das professoras conselheiras, como destacamos:

- [...] Não temos aquela empolgação de participarmos ativamente de tudo que acontece na escola, não; a não ser quando somos convidadas para decidirmos alguma coisa em reunião [...] (ELMA - EEA, Entrevista 03/03/16).
- [...] as decisões nas escolas, principalmente essa nossa, é mais centrada na direção, coordenação e muitas vezes não participamos muito [...] (FERNANDA - EEB, Entrevista 03/03/16).

Nos discursos das entrevistadas das Equipes de Direção e das professoras membros dos Conselhos escolares, percebemos fortes evidências de que os sujeitos das comunidades escolares em estudo são apenas comunicados sobre as pretensões e/ou decisões emanadas pelas direções, coordenações, legitimando-se por maioria dos presentes nas reuniões (quase sempre os professores) e passando a ser compreendidas como prática da democracia no cotidiano escolar.

Noutra lógica, Riscal (2009) afirma que o exercício da democracia somente se configura quando a todos os sujeitos, sem exclusão de qualquer um que seja, for assegurado o direito de “[...] ser ouvido e de ter suas opiniões consideradas para a tomada de decisão [...]”, acrescentando ainda que “a democracia não pode se constituir como a ditadura da vontade da maioria, mas como espaço de respeito das diferenças e das minorias. Nesta concepção, [a escola, enquanto] [...] espaço público é um espaço de negociação” (RISCAL, 2009, p. 84).

Dessa forma, a escola enfrenta mais um de seus grandes desafios, qual seja, o de mediar as disputas e tensões geradas pelos diferentes modos de pensar e agir dos sujeitos, além de saber negociar os interesses plurais de todos os segmentos que se confrontam em seus contextos cotidianos (RISCAL, 2009).

Nos relatos das entrevistadas, fica claro ainda que as escolas se utilizam das reuniões como principal mecanismo de democratização que favorece a participação coletiva, embora em discursos como: “– Não gosto dessas reuniões de pais e mestres, tudo acontece como eles [professores e Equipe de Direção] querem. Tenho até medo de falar e acabar sofrendo os respingos [risos], então em boca calada não entra mosca” (MÃE DE ALUNO(A) EEA, 2016) (Informação verbal)¹. Nesse ponto, fica evidente a descredibilidade nas reuniões, por se configurarem mais como momentos de transmissão de ordens ou avisos (BARROSO, 2016) do que como espaços favoráveis à democratização da gestão escolar.

Cabe ainda ressaltar que se as reuniões nas quais estão presentes Equipe de Direção, professores e pais são consideradas pouco significativas para comunidade escolar, imaginemos aquelas em que apenas alguns sujeitos de um ou dois segmentos da escola se fazem presentes.

Assim, compreendemos que a vivência da gestão democrática no cotidiano escolar não é tarefa fácil, pois as heranças das práticas sociais autoritárias parecem, ainda nos dias atuais, emperrar a consolidação de uma cultura de participação verdadeiramente democrática e

¹ Conversa oral de uma mãe de aluno(a) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Alfa, com uma amiga ao sair da reunião de pais e mestres da Escola Estadual Alfa, em Frutuoso Gomes – RN, em fevereiro de 2016.

cidadã, nos contextos escolar e social, como ressalta Werle (2003). No entendimento de Barroso (2016, p. 16), essa “[...] ‘cultura de participação’ é o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas”.

4.2 Gestão democrática escolar: concepções e vivências

Discutir a gestão democrática no cotidiano escolar exige colocar em pauta as diferentes concepções dos sujeitos que convivem, criam e usam os espaços e tempos escolares, com a possibilidade de descortinar algumas questões, processos ou momentos em que possamos sentir a presença da democratização da gestão escolar, por meio de atitude e método, pois, segundo Gadotti e Romão (2000, p. 36), “a atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho”.

Nessa ótica, este tópico busca descrever analiticamente como os sujeitos compreendem o processo de democratização da gestão escolar, a partir de suas vivências e criações, tecendo saberes com as concepções teóricas estudadas.

É inegável que a principal via para a democratização da gestão escolar é a participação efetiva dos sujeitos dos diferentes segmentos da escola e da comunidade local no Conselho Escolar e na elaboração e/ou revitalização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Regimento Escolar (RE) e dos demais Planos de Ações e mecanismos que possibilitem a vivência de processos democráticos nos contextos cotidianos escolares.

Partindo dessas compreensões, buscamos por meio de entrevistas com alguns sujeitos da comunidade escolar construir dados que representem as diferentes concepções sobre como se dão os processos administrativos e pedagógicos no cotidiano das escolas lócus da pesquisa, após a implementação da gestão democrática nas escolas da Rede Estadual de Ensino do RN, por força da Lei n. 290, de 16 de fevereiro de 2005.

Considerando os ditos das entrevistadas acerca do processo na tomada de decisões nas escolas, percebemos concepções que revelam implicitamente a necessidade de aprimoramento da prática intraescolar, de modo a favorecer o efetivo exercício da democracia, com ampla discussão coletiva, possibilitando a todos a liberdade para se posicionarem diante das diferentes questões que surgem cotidianamente nas escolas. Os trechos dos discursos de algumas entrevistadas evidenciam fragilidades nas discussões coletivas, conforme podemos observar:

- Reunindo os professores, o Conselho de Escola e chegando a um acordo, um consenso daquilo que for melhor para todos (CLARA - EEA, Entrevista 10/12/15).
- [...] As decisões aqui são tomadas nas reuniões por turno, você mesmo viu, não é? Fazemos as reuniões por turno não é todo mundo de uma vez, [...] pega só uma meia hora de cada turno e conversamos ali com aqueles e vemos o que todos vão dar como resposta e/ou dizer o que é melhor [...] e quem vence é a maioria [...] (IZA - EEB, Entrevista 10/12/15).
- [...] Como já disse, é tudo combinado, é tudo conversado na chegada dos professores e nos intervalos (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).
- [...] Tudo que ela vai fazer, ela quer mostrar para comunidade escolar, quer contar com o apoio [...] (GILKA - EEB, Entrevista 11/12/15).

Considerando esses fragmentos, inferimos que o fracionamento das discussões em reuniões por turno, as conversas exclusivas com quaisquer dos segmentos da escola em um tempo restrito, as informações do que pretende fazer e os consensos pela maioria, como explicitam as entrevistadas, parecem táticas pouco fecundas para a consolidação da gestão democrática nos contextos cotidianos escolares, principalmente quando se buscam orientações pelos princípios da democracia direta, na qual os sujeitos deixem de ser expectadores e passem a ser protagonistas das decisões e demais processos escolares que exigem “democracia participativa” (MENDES, 2009, p. 131).

Para não soar como uma concepção romântica, registramos a compreensão de que a democracia com participação direta dos sujeitos das comunidades escolar e local em todos os momentos e espaços tempos escolares, dificilmente ocorrerá, no entanto, defendemos que pelo menos na maioria dos processos escolares, quantidades significativas de sujeitos dos diferentes segmentos participem das discussões e do planejamento das ações a serem vivenciadas pelas escolas.

Com isso, reconhecemos que as relações dialógicas entre os sujeitos constituem base para a criação de canais de participação que, se dadas as condições necessárias, possibilitam integração e engajamento dos diferentes sujeitos das comunidades escolar e local na organização e vivência dos processos formais e informais que surgem cotidianamente na escola. Porém, questionamos: como se conciliam as opiniões, embates, negociações e acordos apresentados pelos sujeitos em diferentes momentos para tomar decisões sobre questões comuns a todos? Em outras palavras: até que ponto as decisões podem ser consideradas e legitimadas como coletivas?

Essas e outras indagações teríamos para defender a compreensão de que o ver, o ouvir e o sentir proporcionam o afloramento de diferentes concepções, novas ideias e criações que podem ser potenciais para a democracia, mesmo que ancoradas na solução das questões-problemas que surgem cotidianamente nos espaços tempos escolares.

Nesse sentido, procuramos saber as concepções de alguns membros das Equipes de Direção sobre a influência da gestão democrática na articulação das questões e/ou processos administrativos e pedagógicos vivenciados no cotidiano das escolas e ambas enfatizam que há uma maior abertura nas relações interpessoais e na realização de trabalhos dentro da escola, embora reconheçam a necessidade de melhorar em alguns aspectos, especificamente no pedagógico, conforme expressam os discursos abaixo:

– Acho que a gestão aqui [...] sempre aconteceu de uma forma democrática [...], relacionado ao pedagógico [...] temos uma dificuldade muito grande, porque temos um desfalque grande relacionado aos recursos humanos e muitas vezes tenho a consciência de que acabo me detendo mais aos processos burocráticos da escola do que mesmo do acompanhamento pedagógico em si, mas nós fazemos as reuniões. Quando necessário, nos reunimos, decidimos para fazer evento, [...] desenvolver alguns projetos. Então sempre que possível [...] caminhamos junto com o professor e junto com aluno, mas confesso [...] deixo essa parte de acompanhamento em si [...] com os professores um pouco em aberto [...] pela necessidade da burocracia que a escola nos coloca [...] (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).

– [...] a meu ver se tornou tudo melhor [...] essa questão de planejamento do próprio trabalho dentro da escola ele se dá de forma mais livre, não é que é de qualquer jeito, mas assim as pessoas têm mais liberdade para decidir como isso vai ser feito, a melhor maneira de realizar os trabalhos dentro da escola, então assim eu vejo como algo muito positivo e dentro dessa escola funciona, embora saibamos que precisa melhorar muita coisa [...] antes víamos que [...] o planejamento [...] era aquela coisa muito artificial e hoje não. [...] observei que após esse processo de gestão democrática os professores passaram a ver a importância de se planejar, de ter aqueles encontros. O ano passado vimos [...] que as professoras do fundamental menor [...] vinham e produziam realmente e há tempos atrás quando vinham por exigência [...] não via muita produção. Hoje [...] vejo assim como que os encontros pedagógicos eles acontecem de forma mais prazerosa, entendeu? Administrativamente vejo que há maior abertura [...] tudo que ela vai fazer ela quer mostrar para comunidade escolar, quer contar com o apoio [...], às vezes a gente está em pequenos grupos, ela diz não, mas eu vou fazer uma reunião para que todos possam opinar e ver o que dá certo fazer. Então vejo que nesse sentido há realmente uma maior abertura para participação da comunidade (GILKA - EEB, Entrevista 11/12/15).

Os discursos das entrevistadas revelam certa fragilidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas, o que pode trazer implicações para o processo de ensino-aprendizagem, ainda que saibamos que há uma certa abnegação por parte de alguns professores, principalmente daqueles com formação nas áreas específicas, em reconhecer a necessidade do planejamento e acompanhamento pedagógico das atividades a serem desenvolvidas cotidianamente pelos professores em suas salas de aulas.

As lacunas no desenvolvimento do trabalho pedagógico são reconhecidas pelas entrevistadas, que em alguns casos justificam ser por razões de falta de recursos humanos para o atendimento das atividades burocráticas da escola, por isso acabam por desviar o foco do trabalho pedagógico, mas que pontualmente realizam reuniões com professores e alunos e

admitem que a gestão democrática possibilita maior abertura para o desenvolvimento dos trabalhos da escola, dando maior liberdade aos sujeitos de discutirem e decidirem democraticamente como serão desenvolvidas as questões administrativas e pedagógicas que constituem a tessitura do cotidiano escolar.

Essas inferências se coadunam com o que defende Veiga (2013, p. 18), quando afirma que “a gestão democrática exige compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática”.

Desse modo, a gestão democrática se apresenta como possibilidade de eliminação da separação entre atividades administrativas de cunho técnico-burocráticas e atividades pedagógicas, visto que o grande foco do trabalho escolar é o processo de ensino-aprendizagem, em torno do qual somam-se todos os esforços para o alcance de resultados promissores e satisfatórios a toda a comunidade escolar.

Assim, a gestão democrática pode ser entendida e “[...] reconhecida enquanto processo dinâmico, complexo e articulado de práticas diversificadas, sempre vulneráveis à desarticulação e fragmentação” (JUNQUILHO; ALMEIDA; SILVA, 2012, p. 334), visto que se constitui por múltiplos fazeres dos praticantes (CERTEAU, 2014), que influenciam e são influenciados cotidianamente em seus contextos escolares.

Nessa lógica de compreensão, buscamos construir com as entrevistadas alguns aspectos que nos proporcionem maior visibilidade de como ocorrem e quem são os sujeitos envolvidos nos processos administrativos e pedagógicos do cotidiano escolar, com a intenção de entender as estratégias utilizadas para mobilizar o desenvolvimento do trabalho coletivo no âmbito das escolas.

Nesse sentido, as entrevistadas não deixaram dúvidas de que as reuniões são as principais formas de trabalho coletivo vivenciadas pelas escolas, na tentativa de envolver os diferentes segmentos da comunidade escolar em seus processos de acompanhamento dos trabalhos administrativos, pedagógicos e na tomada de decisões, conforme esclarecem:

– Quem mais se envolve nos processos da escola são os professores, diretor, vice-diretor, coordenadores, pai e a representação de alunos. Quando coloco pais eu também coloco como representação [...] confesso que temos uma dificuldade, acho que é uma dificuldade não só dessa escola; mas uma dificuldade realmente da educação, [...] temos uma dificuldade de trazer os pais para escola e também para formação do Conselho Escolar [...] como principal ponto da gestão democrática, [...] mas a escola em si está sempre buscando isso em seu cotidiano, que esse processo pedagógico em seu cotidiano seja acompanhado pelo Conselho e por toda a representação. Como temos uma escola consideravelmente pequena [...] com poucos funcionários em comparação a outras escolas existentes, sempre conseguimos tomar

as decisões reunindo não somente o Conselho, mas todos os professores, principalmente quando se trata do processo pedagógico [...] sempre todos os professores estão juntos. Nesse processo, todo mundo junto (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).

– Normalmente quem participa são os professores, o pessoal de secretaria e os alunos. Nos processos pedagógicos, os envolvidos são esses. Esses processos ocorrem periodicamente, principalmente após as avaliações, quando sempre nos reunimos para vermos o que deu certo e o que não deu. Também houve muitos encontros assim com os pais para a tomada de decisões. A diretora sempre realiza essas reuniões para saber a opinião dos pais, por exemplo, nós tivemos muitas reuniões no início do ano, para debatermos e decidirmos questões relativas ao fardamento, ao [Programa] Mais Educação. Então, assim, os envolvidos são esses [...] professor, aluno, pai (GILKA - EEB, Entrevista 11/12/15).

Partindo dos ditos das entrevistadas, inferimos que as reuniões são encontros geralmente convocados pelas direções das escolas para discutir com seus diferentes segmentos questões pertinentes às práticas e tomadas de decisões que vão surgindo na dinâmica do trabalho escolar, pois, no entendimento de Barroso (2016, p. 22), são momentos que possibilitam a vivência do trabalho coletivo, “[...] contribuindo assim para o desenvolvimento de uma ‘cultura de participação’ nas escolas”, tornando-se um dos mecanismos de maior visibilidade da democratização da gestão escolar nos contextos cotidianos.

Mesmo assim, corroboramos o pensamento de Barroso (2016), no sentido de que há uma certa descredibilidade das comunidades escolares nas reuniões, enquanto espaço de participação, aspecto que se evidencia pela pouca presença e participação de alguns segmentos das escolas nesses momentos, conforme observações *in loco* e o enfatizado no fragmento: “[...] confesso que temos uma dificuldade, [...] de trazer os pais para escola e também para formação do Conselho Escolar [...]” (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).

De acordo com Barroso (2016), o descrédito nas reuniões escolares pode estar relacionado a dois fatores distintos:

– Nuns casos, apesar de as reuniões poderem ser vistas como uma estrutura de participação, elas realizam-se, em muitas escolas, por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e de uma prática de gestão participativa. Neste caso, as reuniões são meros “ajuntamentos” e só servem para transmitir ordens ou avisos, ou quando muito para cumprir um aparente ritual da consulta que ninguém leva a sério e é sempre inconsequente [...] (BARROSO, 2016, p. 23).

– Noutros casos, os responsáveis pela gestão da escola, [...] entendem que a participação se esgota nas reuniões, quantas mais reuniões houver, mais “democrática” é a gestão. Por isso, [...] as reuniões sucedem-se repetidas e frequentemente (sofrendo a escola, por vezes, de verdadeiros ataques de “reunite” aguda), sem que ninguém perceba muito bem para quê e sem que se vejam resultados palpáveis do tempo e do esforço consumidos (Ibid., p. 23).

Mesmo que extensos, esses dois fatores apontados pelo autor não poderiam deixar de ser citados de modo direto, visto que até então retratam as práticas observadas nos contextos das escolas pesquisadas, bem como os aspectos trazidos e analisados nos relatos da maioria das entrevistadas.

Ao mesmo tempo que Barroso (2016) traz o descrédito nas reuniões escolares, ele também nos faz refletir sobre questões relacionadas à desmotivação dos sujeitos das comunidades escolar e local para participarem dos diferentes espaços e momentos escolares que requerem compromisso e atuação constante, como, por exemplo, do Conselho Escolar, conforme explicitam as conselheiras, quando indagadas sobre o que as motivou a fazer parte do Conselho Escolar.

- Na verdade foi a escola que convidou a participar e sem muito interesse, tipo assim, fui forçada a participar do Conselho (ELMA - EEA, Entrevista 03/03/16).
- Na verdade sempre que vão escolher os membros têm uma certa dificuldade, porque as pessoas não se prontificam, não é? Acabamos entrando no Conselho, assim por livre e espontânea pressão [...] tendo que aceitar, mas como já lhe disse acho que não sou a pessoa indicada para ser conselheira não [...] (FERNANDA - EEB, Entrevista 03/03/16).

Os ditos das entrevistadas esclarecem a pouca importância dadas às reuniões, mas também o descrédito e a desmotivação em participar do Conselho Escolar, o que também se evidencia na fala de outras entrevistadas, quando tratam das dificuldades que a escola tem para constituir o colegiado, conforme destacamos ao longo deste estudo.

Todavia, Mendes (2009, p. 132) explica que “o desejo de participar precisa ser cultivado. [...] as pessoas não nascem com esse desejo e, muitas vezes, quando decidem expressar e manifestar suas opiniões são frequentemente reprimidas”. Por esse motivo, necessitam constantemente de estímulos e condições adequadas para os sujeitos entenderem que a participação é essencial para inter-relacionar os “[...] discursos às práticas que trazem à tona compromissos [...] [selados] e vividos na escola” (SILVA, 2009, p. 46).

Considerando o exposto, questionamos com alguns membros das Equipes de Direção das Escolas Estaduais Alfa e Beta, como percebem a participação da comunidade escolar e local no cotidiano das escolas, e em suas falas, demonstraram pouca satisfação, como podemos observar:

- A participação da comunidade escolar é bem antiga, enquanto que a comunidade local fica um pouco distante, principalmente no que se refere à família da comunidade discente (CLARA - EEA, Entrevista 10/12/15).

– É, a comunidade escolar é muito boa quando é para reclamar, é muito boa, realmente quando percebem qualquer falha eles correm aqui todo mundo, os pais, os alunos. Quando falta uma coisa eles reclamam [...] participam nesse sentido e noutros pontos [...] às vezes conversamos, porque numa comunidade pequena, todo mundo se conhece. A [...] comunidade local, igreja, esse pessoal aí, esse ano não achei muito participativa; mas a questão de comunidade dos pais participou, mas essa outra comunidade não muito (IZA - EEB, Entrevista 10/12/15).

Considerando os discursos transcritos acima, inferimos que o baixo nível de participação dos sujeitos nas questões pedagógicas e administrativas das escolas pode estar relacionado à falta de percepção da materialidade daquilo que é apresentado ou discutido nas reuniões, enquanto espaço democrático de maior vivência e visibilidade nos contextos cotidianos das escolas pesquisadas (BARROSO, 2016).

Entendemos que este não é o único fator que dificulta a participação e o envolvimento dos sujeitos nas questões escolares, no entanto, as observações de alguns momentos coletivos nos fizeram destacá-lo em nossas inferências, pois em alguns dias após um desses momentos escutamos numa roda de conversa uma mãe assim se expressar:

– Vou todas essas reuniões, mas não sei para que servem, se o que dizem que vão fazer, não fazem. Vocês lembram? Na reunião do início do ano levantamos a mão concordando para os alunos não levarem celular para a escola e não valeu de nada. Na primeira semana de aula foi liberado. Então, perde o sentido de tanto blábláblá (MÃE DE ALUNO(A) EEA, 2015) (Informação verbal)².

Com o intuito de aprofundarmos as discussões em torno da democratização da gestão escolar, perguntamos as entrevistadas como o Conselho Escolar vem atuando no cotidiano das escolas, e a maioria delas deixa claro que a atuação do referido colegiado é “muito pouca” ou “não existe de fato” (GILKA - EEB, Entrevista 11/12/15), com exceção da seguinte afirmativa: “– Presente, não é? Por que o Conselho Escolar geralmente é constituído por membros da comunidade escolar como: professores, alunos, pais de alunos que trabalham também na escola” (CLARA - EEA, Entrevista 10/12/15).

A afirmativa de Clara, acima transcrita, diverge de alguns ditos nas cenas que narramos a seguir:

Episódio 4 - Entre discursos e práticas

22 de setembro de 2015, tarde de uma terça-feira, quando iniciou mais uma das

² Conversa oral de uma mãe de aluno(a) do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Alfa, numa roda de conversa extraescolar, em Frutuoso Gomes – RN, em outubro de 2015.

nhas tantas observações na Escola Estadual Alfa. A sirene toca, alunos começam a entrar na escola, uma grande algazarra, normal para a fase daqueles adolescentes. Na diretoria/secretaria, professores começam a se levantar, pegar seus materiais e se dirigem para as salas de aulas.

Começa o entra e sai de alunos na diretoria/secretaria, solicitando papel, coleção, cartolina, tesoura, grampeador e tantos outros materiais ou equipamentos necessários às suas atividades do dia. Todos foram atendidos, uma coisa chamou a atenção: um aluno solicita uso de um dos microcomputadores para uma espiadinha rápida, numa pesquisa daquelas que muitos alunos deixam para última hora, faz um Ctrl C/Ctrl V, cria um documento rápido e pede para fazer impressão. Sem qualquer questionamento, por nenhum dos que ali estavam presentes, foi prontamente atendido.

A partir de então, o silêncio começa a invadir aquele espaço. Apenas pude observar alguns olhares, gestos e breves sussurros. Saí para o *hall* da escola e ao me aproximar do mural ali exposto nele encontro um Edital de Convocação para Eleição dos Novos Membros do Conselho Escolar, que havia sido realizada no dia 02/09/2015, numa quarta-feira, entre 15h30min e 16h.

Começo a fazer anotações sobre o Edital, do tipo: data da realização da assembleia, horário e finalidade, quando alguém se aproxima e gentilmente pergunta: “– Quer que eu faça uma cópia para você?” (MESSIAS - EEA). Prontamente aceitei e agradei-lhe. Ao olhar em direção à diretoria/secretaria, lá estava Olívia a observar a cena. Encaramos com normalidade. Segui para a sala (diretoria/secretaria) conversando com Messias. Ao entrar percebo silêncio e ambiente circunspecto. Disfarcei.

Depois de algum tempo, perguntei a Clara se era possível ter acesso ao Livro de Atas do Conselho Escolar e prontamente respondeu-me: “– Pode, mas não está em dia, a Ata da última reunião ainda não está completa. Falta atualizar”. Gentilmente agradei e disse-lhe: “– Sem problema, quando estiver atualizada, eu pego” (PESQUISADOR).

Olívia demonstrou ar de desapontamento, baixou a cabeça e respirou profundo. Encarei tudo com tranquilidade. Mas percebi que a minha solicitação pareceu incomodá-la ao ponto de assim justificar: “– A não atualização da Ata do Conselho Escolar é devido a dificuldades para constituição e (re)composição dos seus membros, principalmente dos representantes dos segmentos do Ensino Médio noturno” e continuou: “– Você sabe muito bem como é difícil a adesão de pessoas para a constituição do Conselho Escolar, principalmente os representantes de pais do turno noturno” (OLÍVIA - EEA). (ESCOLA ESTADUAL ALFA, setembro de 2015).

Além dessas construções que ora narramos, alguns discursos das entrevistadas reafirmam a dificuldade que a escola enfrenta para constituir o Conselho Escolar e sentir uma atuação mais ativa desse colegiado nas questões da escola, conforme podemos observar:

– O Conselho Escolar, [...] foi renovado dentro do período. No início [...] já falava para você a dificuldade que temos relacionada a Conselho, a escolha de Conselho, as pessoas estarem disponíveis a participar do Conselho. Isso é um problema que temos enfrentado em nível de Brasil, claro que não justifica a realidade da nossa escola, porque como educadores precisamos fazer o diferente, não precisamos estar nos embasando no que acontece no Brasil. Mas, temos sim essa dificuldade de reunir o Conselho, temos dificuldade das pessoas quererem participar do Conselho em si e temos dificuldade de dar quórum nas reuniões [...]. Mas assim, sempre que temos precisado, como a maioria dos conselheiros são pais, professores ou funcionários que têm filhos na escola, [...] então nos reunimos, [...] e as decisões são passadas sim [...] pelo Conselho de Escola, mas poderia ser melhor [...] mais ativo. Nós tivemos, por exemplo, [...] um caso até recente [...] [com relação] à falta de professores e a DIREC não resolveu; a escola não tinha outros meios para resolver, então reunimos os pais e no momento fizemos a Ata do Conselho e tudo; para tomar a decisão de como finalizar o ano letivo sem que os alunos [...] fossem tão prejudicados. Essa foi uma das situações em que o Conselho Escolar [...] estava junto, [...] mas poderia ser melhor realmente (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).

Os ditos transcritos acima vão ao encontro do que temos anteriormente argumentado, reafirmando que as reuniões, em geral, inclusive com o Conselho Escolar, são convocatórias da direção da escola e parecem ter como objetivo resolver questões críticas/emergenciais vivenciadas pela escola, para as quais não encontram apoio e solução quando procuram a instância imediatamente superior, no caso, a Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). Mesmo assim, entendemos que são táticas de resistências de que a escola lança mão para legitimar suas decisões, expressando que não é necessário esperar alternativas de soluções das instâncias superiores para engendrar saídas para as questões que surgem no cotidiano escolar, conforme temos sustentado.

Afirmações mais enfáticas sobre a atuação do Conselho Escolar foram dadas por Iza e Gilka, ambas da Equipe de Direção da Escola Estadual Beta, quando reconhecem a participação como “pouca”, “limitada”, “muito limitada” e até “não existente”, de acordo com o que explicitam seus discursos:

– Essa atuação [...] esse ano não foi muito [...] não vou mentir. Não foi muito atuante [...] foi pouco, mas [...] tudo que vou fazer procuro conversar com todos [...] fui eu quem convoquei essas reuniões e pronto. O próprio Conselho não tem essa autonomia de convocar? E não fomos convocados, pelo Conselho não (IZA - EEB, Entrevista 10/12/15).

– [...] A atuação professor é limitada. Sabemos que é uma coisa muito mais burocrática do que real, não existe ela de fato. [...] até porque é muito difícil formar esse Conselho Escolar. Sabemos que é para compor e não é nenhuma falha nossa, porque é uma luta

para conseguirmos formar esse Conselho Escolar, porque as pessoas reivindicam, reivindicam os seus direitos, mas quando dizemos vamos formar o conselho; aí começa: eu não quero saber, ah não! Eu não posso, [...] eu não quero meu nome envolvido nisso. Infelizmente a realidade é essa, a atuação é bastante limitada, para não dizer o pior é muito limitada, Certo!? Então, das questões administrativas, somente tomam conhecimento por cima, e nas questões pedagógicas, não existe essa atuação [...] (GILKA - EEB, entrevista 11/12/15).

A maioria dos ditos compilados nas entrevistas nos leva a admitir que a resistência à adesão em participar do Conselho Escolar pode estar relacionada a: maneira como é conduzido seu processo de constituição, falta de esclarecimento e compreensão de suas competências, condições inadequadas para seu funcionamento, pouca visibilidade, reconhecimento e efetivação das decisões nas práticas cotidianas escolares, pois, enquanto processo e produto da participação dos sujeitos nos espaçostempos escolares, a

[...] democracia pode, em alguns casos, funcionar como rótulo, designando meras formas legais e institucionalizadas, mas com baixos níveis de participação. Por outro lado, essa designação pode ser negada a grupos com alto índice de participação informal. Processos democráticos não são, simplesmente, um aspecto conceitual ou um direito assegurado por Lei, mas sim algo que deve ser desenvolvido e construído como prática pela comunidade (MCGINN, 1999 *apud* WERLE, 2003, p. 24).

A autora chama a atenção em seus argumentos para uma escuta mais aguçada das vozes quase sempre esquecidas (pais, alunos, funcionários) nos momentos coletivos vivenciados no cotidiano das escolas, que muitas vezes se expressam por meio de reuniões informativas e formais para legitimar decisões sobre questões pouco discutidas e compreendidas pelas comunidades escolar e local, em nome da democracia.

Essa afirmação se coaduna com as falas das conselheiras quando enfatizam que a participação dos professores e do colegiado nas questões cotidianas das escolas mostra-se pouco expressiva, conforme transcrito abaixo:

– Os professores e o Conselho têm uma participação, mas não totalmente. Na verdade [...] não procuramos acompanhar passo a passo toda realidade não (ELMA - EEA, Entrevista 03/03/16).

– Acho que essa participação é um ponto que está meio parado. Talvez, assim veja, por não estar atuando como professora de salas normais. Estou aqui nesta sala [sala de recursos para atendimento à Educação Especial] às vezes me distancio dos projetos e pensamentos dos outros professores [...], no entanto, vejo a participação como limitada (FERNANDA- EEB, Entrevista 03/03/16).

A partir do que dizem as entrevistadas, parece latente a necessidade de construção de processos democráticos que, de fato, favoreçam o desenvolvimento de uma “cultura de

participação” (BARROSO, 2016, p. 16), por meio da qual os sujeitos das comunidades escolar e local, enquanto cidadãos, possam aprender a praticar a democracia, através de fazeres e vivências práticas (WERLE, 2003) em seus cotidianos, valorizando, sobretudo, a troca de saberes e experiências que se constroem nos vários espaçotempos escolares.

Partindo do pressuposto de que toda escola é por natureza um espaço próprio para o aprendizado de processos participativos e conseqüentemente promissor do exercício da democracia, questionamos junto às entrevistadas como se deu a (re)construção do PPP das Escolas Estaduais Alfa e Beta e como ele é utilizado em seus cotidianos. Nesse questionamento, obtivemos respostas bem divergentes que, por sua natureza, são analisadas considerando a relação entrevistadas e o contexto escolar a que pertencem.

Segundo Clara, quando o PPP da referida escola foi elaborado e aprovado ela não estava presente, razão pela qual demonstra pouco conhecimento sobre seu teor, recorrendo sempre a outros sujeitos da Equipe de Direção para alinhar o trabalho escolar ao que está proposto no PPP, como menciona a seguir:

– O Projeto Político-Pedagógico da escola [...] quando foi aprovado eu não estava presente, não tenho conhecimento. Ah! Ele está sendo utilizado assim, quando procuro e busco a coordenadora para trabalharmos na linha do Projeto Político-Pedagógico da escola. Mas, quando foi aprovado eu não estava presente, assim, na construção (CLARA - EEA, Entrevista 10/12/15).

Mesmo assim, Olívia deixa evidente em seu discurso que a (re)construção do PPP da Escola Estadual Alfa não ocorreu com a participação da comunidade escolar, tendo sido produzido um documento, num curto espaço de tempo, para atender as exigências da Subcoordenadoria de Inspeção Escolar (SOINSPE), da Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura (SEEC) do RN, enquanto condição para renovação da autorização do funcionamento da escola.

Essa conduta entra em contradição com o entendimento de que a gestão democrática se efetiva por meio de mecanismos que possibilitam participação dos sujeitos em espaços e momentos diversos, com especial destaque nos momentos de (re)construção e vivência do PPP, que se tornara identidade da escola ao contemplar as experiências, as expectativas, as singularidades e as diversidades de todos os seus membros. Caso contrário, o PPP pode se tornar apenas um documento formal, “[...] negando os fundamentos teóricos que o consagram como instrumento de gestão democrática e de intervenção no trabalho educativo escolar” (MAIA;

COSTA, 2013, p. 22), tornando-se, sobretudo, obsoleto, sem legitimidade para a comunidade escolar.

No entanto, no recorte do discurso abaixo, podemos observar que o PPP da Escola Estadual Alfa foi elaborado por duas ou três pessoas como “[...] um documento a ser encaminhado para as autoridades educacionais” (RISCAL, 2009, p. 43), conforme elucida a transcrição:

– Acho essa uma questão muito polêmica. E talvez seja até a questão mais importante para sua pesquisa, mas sabemos que vivemos em um processo que apenas chamamos de democrático, mas que muitas coisas nos são impostas. Quero ser a mais clara possível para sua pesquisa. Então foi assim: [...] em 2013 recebemos a visita da Inspeção Escolar solicitando o mais rápido possível a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, porque a escola precisava renovar a sua autorização e corremos realmente para fazer isso, não só o Projeto Político-Pedagógico, mas tudo, toda documentação pedida. E acabamos construindo um Projeto que afirmo não ter tido participação de todos [...], mesmo assim tivemos que enviar para lá. Mesmo sem [...] grandes participações recebemos de volta para fazer adequações de acordo com o que eles estavam querendo lá. [...] Essa equipe até sugeriu textos para isso. [...] Eles pediram que colocasse as ementas [...] das disciplinas no projeto de forma clara ou implícita, foi quando pedimos aos professores sugestões de acordo com sua área, mas confesso [...] foram pouquíssimos os que se disponibilizaram a construir essas ementas, e como a própria equipe da inspeção já tinha sugerido, já tinha uma sugestão digamos assim, então eu e mais [...] duas ou três pessoas apenas adaptamos essas ementas de acordo com o conhecimento que tínhamos realmente das disciplinas da escola, mas também com o já sugerido, então assim, eu acho que esse processo de construção do PPP nosso ele deixou a desejar [...] (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).

No discurso que transcrevemos acima, a entrevistada evidencia que a escola não teve autonomia para reconstruir seu PPP, mesmo sendo para o cumprimento de formalidades e exigências legais emanadas por órgão vinculado à SEEC/RN.

Além disso, fica evidente na fala da entrevistada que a maioria dos professores se negou a construir as ementas das disciplinas que lecionavam para serem incorporadas ao PPP, o que nos leva a inferir que essa reação dos professores são formas de resistência às predeterminações emanadas pelo poder central (SEEC/RN), visto que não tiveram conhecimento desde o início do processo de construção do PPP, o que possivelmente pode causar desmotivação pela participação apenas para sanar lacunas depois do primeiro envio do PPP à SEEC/RN.

Nesse contexto, a EEA precisava renovar sua autorização de funcionamento, então alguém do âmbito escolar teria que se responsabilizar pelo processo, razão pela qual a Olívia e essas “[...] duas ou três pessoas [...]”, como ela afirma se dispuseram a elaborar os instrumentos exigidos e a cumprir com as diligências solicitadas pela SOINPE/SEEC/RN,

órgão que, além de outras funções, fiscaliza e orienta os processos de legalização das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Ao aproximarmos a ideia de PPP da questão da autonomia escolar, temos a intenção de trazer para discussão mais uma das interfaces da gestão democrática escolar, que transversaliza todos os fazeres e práticas escolares, tornando-se, portanto, fundamental no processo de construção, execução e avaliação do próprio PPP, conforme defendem Veiga (2013), Azanha (1998) e Gadotti e Romão (2000).

Ainda no discurso da mesma entrevistada, fica evidente o reconhecimento da interferência dos órgãos centrais nos fazeres específicos da escola, que passam a limitar a autonomia escolar em seus processos de construções coletivas, como no caso do PPP. Desse modo, as interferências, por mais bem-intencionadas que sejam, “[...] acabam por desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes” (AZANHA, 1998, p. 15), trazendo consequências as mais variadas, tais como: desobrigação da escola e seus sujeitos para com a responsabilidade do trabalho desenvolvido; individualização das práticas; enfraquecimento das relações interpessoais, enfim, pouca ou nenhuma participação dos sujeitos nas diferentes questões que se apresentam no cotidiano escolar e que necessitam ser amplamente discutidas pelos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Segundo a conselheira entrevistada da EEA, não há motivação dos professores ou membros do Conselho Escolar para a reelaboração do PPP, razão pela qual é visto como instrumento burocrático sem utilização no cotidiano da escola, conforme assim se expressa:

– É um problema [...] porque na verdade não lembro de qualquer participação de professor ou conselheiro na elaboração ou reelaboração desse Projeto Político-Pedagógico, muitas vezes entendemos como cumprimento do burocrático, [...] só para dizer que tem, mas sem utilização no dia a dia [...] (ELMA - EEA, Entrevista 03/03/16).

Assim como essa conselheira, também reconhecemos que tão importante quanto a (re)construção do PPP é sua utilização no cotidiano da escola e, nesse sentido, consideramos fundamental transcrever o seguinte trecho:

– [...] também considero que a utilização do PPP no cotidiano da escola deixa muito a desejar, embora tenhamos na nossa gaveta [...] um PPP disponível para os professores estarem consultando, verificando; não vemos isso [...] poucos conhecem o teor que tem lá dentro e quando falo pouco é pouquíssimo e aí nós também. Não estou querendo tirar a culpa da gestão nem da equipe pedagógica, nós também nunca sentamos um dia para dizer vamos pelo menos analisar o nosso PPP, não vou dizer

que aconteceu, porque não aconteceu. Então, acho que é uma falha nossa enquanto equipe pedagógica, falha administrativa e falha também dos docentes, que, apesar do documento estar na gaveta, ninguém nunca se interessou [...] para olhar. Quando foi aprovado, mostramos para todos, olhe pessoal estamos com um Regimento novo aprovado é uma portaria nova, estamos com um Projeto Político [Pedagógico] aprovado [...], mas na verdade eu não tenho [...] apropriação realmente do que está lá escrito, infelizmente (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).

O trecho acima deixa explícito que o PPP da Escola Estadual Alfa parece não ter significado para os sujeitos que nela desenvolvem suas práticas, pois, no relato da entrevistada, fica claro que a escola nunca proporcionou momento para discussão desse instrumento condutor do trabalho escolar em todas as dimensões e de modo bem específico do fazer pedagógico, mais um motivo para se tornar documento de gaveta, desinteressante e sem sentido para a comunidade escolar, pois “a ideia de um projeto pedagógico, visando a melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar” (AZANHA, 1998, p. 20).

Considerando essas argumentações do autor e os discursos de Olívia e Elma, ambas da Escola Estadual Alfa, inferimos que dificilmente as proposições do PPP da referida escola serão levadas em consideração em suas práticas cotidianas, visto que vários indícios apontam que esse instrumento não representa seu próprio retrato, ou seja, sua realidade, “[...] com o seu cotidiano e o seu tempo-espço [...]” (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 37).

Ainda sobre a questão do processo de (re)construção do PPP e de como ele é utilizado no cotidiano das escolas, as entrevistadas da Escola Estadual Beta relatam que o instrumento já existia na escola e que, em 2015, foi apenas revitalizado, embora apenas com a participação de alguns sujeitos (professores, funcionários e Equipe de Direção), o que nos indica participação de pelo menos um grupo de sujeitos na definição dos rumos a serem tomados pela escola. No entanto, não defendemos essa forma de participação, por entendê-la um tanto corporativa, por excluir a maioria dos segmentos escolares (pais, alunos, membros do Conselho Escolar), quase sempre subalternizados nos processos e momentos vivenciados pela escola.

A observação da reunião, na qual foi discutido o PPP da Escola Estadual Beta, evidencia que parte dos sujeitos presentes não tinha conhecimento do instrumento e que o momento era para apresentação e possíveis modificações e acréscimos do que previamente já havia sido melhorado por alguns sujeitos da Equipe de Direção e assistentes administrativos da escola; razão pela qual dedicaram o tempo, nas discussões sobre o quadro de rendimentos 2014,

as metas e ações para o referido ano e as implementações necessárias para o exercício de 2015, conforme narramos abaixo.

Episódio 5 - Quando a participação parece corporativa e burocrática

Às 13h30min da tarde de uma sexta-feira (28/08/2015) inicia-se mais uma reunião da Escola Estadual Beta, no espaço mais aconchegante: a sala de informática. Parece que ali acontece a maioria dos encontros de professores, pois a climatização da sala favorece a escolha e o acolhimento dos participantes.

Iza inicia o encontro acolhendo a todos com palavras de boas-vindas e passa a palavra para Gilka, que conduziu os trabalhos durante toda a tarde. Gilka deixou claro que o objetivo da reunião era apresentar o PPP, fazendo uma análise daquilo que deu ou não deu certo, analisando também o que estava previamente proposto no Plano de Metas e Ações para 2015, a partir de um paralelo com os resultados alcançados em 2014, assim se expressando: “– A parte mais necessária de uma participação efetiva é o quadro de metas e ações 2014 e as projeções para 2015” (GILKA - EEB). A partir desse esclarecimento, inicia-se uma celeuma de vozes, incompreensões, discussões, até que o único funcionário presente, pontua: “– Acredito que temos que partir das metas e ações traçadas para 2014 e dos resultados alcançados, para posteriormente definir as metas e ações propostas para 2015” (SAULO – EEB).

Todos concordaram e começaram as discussões. Cruzamento de vozes, toque de celular, muita discussão, mas chegam ao consenso de que estatisticamente a escola apresenta bons resultados, alcançou grande parte das metas traçadas para 2014, mas que precisam traçar metas específicas para a diminuição da evasão/abandono na EJA, que funciona no turno noturno. De repente, alguém pondera: “– O maior problema da escola está detectado, precisamos traçar estratégias/ações para amenizá-lo, pelo menos” (MAURA - EEB).

Numa espécie humorística, outro sujeito solta a voz: “– Tem que ser uma estratégia mirabolante” (TATIANE - EEB). Todos os presentes em maior ou menor intensidade deram seus risos, como a confirmar a dificuldade que teriam em elaborar estratégia/ação que de fato garanta permanência dos jovens e adultos na escola. A dificuldade se configurou, pois no momento não definiram claramente o que poderia ser feito, ficando pendente a organização das ideias em torno da questão.

As professoras que desenvolvem suas atividades na sala de recursos para Atendimento à Educação Especial (AEE) manifestaram preocupação em elaborar metas e ações para contemplar os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) que frequentam cotidianamente a escola. A preocupação girou em torno de construir recursos pedagógicos que

possam favorecer melhor desempenho do trabalho dos professores e dos alunos com NEE nas salas de aulas consideradas normais.

Gilka defendeu a elaboração de metas e ações que favoreçam a redução da indisciplina na escola. Essa proposição gerou uma explosão de vozes. Muitas discussões, relatos, entendimentos e proposições, mas, enfim, definem que seria utilizado o Regimento Escolar para definir a meta e as ações voltadas para as normas de convivência no ambiente escolar.

De repente, escutamos: “– A escola tem um grupo de pessoas comprometidas, no entanto, deve inovar a dinâmica das reuniões, trazendo para esses momentos, além das informações, algumas temáticas para discussão com os pais e todos nós juntos” (TATIANE - EEB). Essa colocação foi aludida pelos presentes, inclusive Iza, que oportunamente usa a palavra e encerra aquele momento de discussão, dizendo assim: “– Considero bastante positivo esses momentos de discussão, pena que não estão todos presentes” (IZA - EEB), e logo em seguida convida a todos para degustar um delicioso lanche (ESCOLA ESTADUAL BETA, agosto de 2015).

Considerando o que narramos acima, inferimos que a Escola Estadual Beta manifesta preocupação em desenvolver um trabalho participativo, embora tenha ficado evidente que ainda existe uma concepção de que os principais protagonistas dos fazeres escolares sejam diretor, coordenador e professores, pois, no momento em que deveria estar presentes todos os sujeitos, percebemos total ausência de pais, alunos e membros do Conselho Escolar, uma vez que o PPP não pode ser entendido como simples produção de um documento elaborado por um grupo corporativo ou “[...] como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2013, p. 13), caso contrário não se constitui como mecanismo de democratização da gestão escolar.

Além do que observamos, as entrevistadas da Escola Estadual Beta esclarecem que os professores tomaram maior conhecimento sobre o PPP da escola na reunião realizada em 28 de agosto de 2015, que proporcionou discussões e reflexões acerca das metas e ações propostas para o referido ano, já em seu segundo semestre, conforme podemos observar nos seguintes discursos:

– Olha esse Projeto Político-Pedagógico, quando eu entrei na escola ele já existia. [...] Tinha umas ações que realmente foram trabalhadas [...] teve o meio ambiente por exemplo que ficou falho, não foi trabalhado. [...] e tem outras ações ali que não foram trabalhadas. Mas as ações que fala de ir na casa do aluno quando tem problema, o

aluno está com alguma deficiência nas matérias, chamar o pai, convidar o pai, conversar com o pai, isso foi feito. [...] Fui atrás de psicólogo, fui na casa dos pais, a psicóloga foi na casa dos pais [...] essa parte eu fiz, busquei o que era melhor para eles. E a questão do Projeto Político-Pedagógico está incluso isso aí também, que busca [...] melhorar a evasão, tudo isso eu busquei, quem desistiu é porque quis desistir mesmo, não teve outro jeito. [...] Fizemos aquela reunião [...] para atualizar, você não estava presente? Pronto. Então naquela reunião que eu fiz para atualizar o PPP os professores viram as ações e refletiram sobre aquelas ações que eles não tinham trabalhado e colocaram mais algumas ações [...] no PPP. [...] Esse Projeto daqui diz o pessoal da DIREC que ficou muito bom, foi um dos melhores [...] da 14ª DIREC (IZA - EEB, Entrevista 10/12/15).

– Esse ano o PPP foi atualizado [...] procuramos fazer essa análise numa reunião [...] com os professores. Não repassamos assim para os alunos, [...] mas nos reunimos com os professores e vimos aquilo que já foi atingido, as metas, os objetivos atingidos. O que não foi atingido vimos como algo a ser colocado no projeto, vimos a necessidade de no próximo ano fazermos uma exposição maior dessas metas. No encontro pedagógico do início do ano, pretendemos repassar muita coisa do que foi visto pelos professores como necessário de se incrementar nesse plano, [...] até porque houve mudança na escola, a questão do [Programa] Mais Educação. Enfim, o que nós enquanto professores vimos como necessário foi colocado e vamos abrir esse espaço para o restante da comunidade escolar e os pais no início do ano, vejam e possam também opinar (GILKA – EEB, Entrevista, 11/12/15).

– Essa participação se deu no segundo semestre do ano passado e na reunião no início desse ano, quando sentamos, conversamos e debatemos [...] (ELMA - EEA, Entrevista 03/03/16).

A fala das entrevistadas demonstra o esforço da escola para abrir canais que favoreçam espaços mais democráticos, onde os sujeitos da comunidade escolar possam discutir, opinar, acatar ideias ou refutá-las e tomar decisões, pois é perceptível que há uma certa dificuldade da escola de envolvê-los nos momentos que exigem participação de todos, para legitimar a própria identidade. Isso está explícito no seguinte fragmento: “[...] vimos a necessidade de no próximo ano fazermos uma exposição maior dessas metas [...] vamos abrir esse espaço para que o restante da comunidade escolar e os pais no início do ano vejam e possam também opinar” (GILKA – EEB, Entrevista 11/12/15).

Os fragmentos que destacamos no parágrafo anterior trazem indícios do reconhecimento e preocupação da escola em possibilitar espaços para maior envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar nos processos de construção, execução e tomada de decisão coletiva, de modo a fortalecer os princípios da autonomia da escola e da gestão democrática, razão pela qual o PPP “[...] não pode ser elaborado por apenas uma pessoa, mas sim por todos os envolvidos no processo educativo. Também não deve ser planejado de uma só vez, mas de modo processual e gradativo [...]” (MEDEL, 2012, p. 35).

Desse modo, fica evidente a importância do esforço de todos os sujeitos na construção de espaços mais democráticos, com a perspectiva de que a escola possa ser concebida como “[...] uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas,

convicções [e] saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança” (AZANHA, 1998, p. 19-20), passando a escola a constituir-se a partir de sua própria identidade, assumindo suas singularidades e pluralidades que se expressam por meio dos saberes-fazer (FERRAÇO, 2007) dos sujeitos praticantes e usuários (CERTEAU, 2014), dos diferentes espaçotempos e momentos escolares.

Nessa lógica, entendemos que, além do PPP, o Regimento Escolar (RE) é também um dos mecanismos de democratização da gestão escolar, visto que, por sua natureza, clama pela elaboração coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar (WOLF; CARVALHO, 2015). Concordando com essa compreensão, questionamos as entrevistadas sobre como se deu o processo de construção do RE e como ele é utilizado cotidianamente pelas escolas.

No que diz respeito à construção do RE, tanto Clara como Iza se pronunciam como desconhecedoras do processo, mas Olívia, Gilka e Elma deixam evidente que o instrumento não foi construído pelos sujeitos das escolas, sendo adaptados apenas alguns dados ou questões bem específicas de cada escola, como podemos observar nas seguintes falas:

- Também afirmo a mesma coisa, [...] na época eu acho que não era funcionária da escola, na época do regimento, na construção ou na reconstrução que eu não sei. Conheço agora porque [...] sentei com a Coordenadora Pedagógica e com o apoio que tem na escola e tenho conhecimento hoje [...] (CLARA - EEA, Entrevista 10/12/15).
- Não sei como se deu a construção do regimento da escola, porque não trabalhava aqui [...] não vou dizer como foi não. A do Projeto Político-Pedagógico eles se reuniram um grupo e fizeram sabe? Agora do Regimento eu não sei (IZA - EEB, Entrevista 10/12/15).
- Muito agravante também. [...] Primeiro o Regimento eu não considero que ele tenha sido construído pela escola. [...] Nós recebemos o Regimento da Equipe da Inspeção que assim orientou: adequa com as datas, com as quantidades de alunos, [...] com tudo da sua escola. Então na verdade nós não tivemos uma oportunidade mesmo que tenha sido essas três ou quatro pessoas como eu falava do PPP. [...] não tivemos essa oportunidade no Regimento. O Regimento veio de lá, tal qual como era para ser e nós simplesmente adaptamos. [...] confesso a você que foi copiar/colar, não tenho outra coisa pra dizer, foi copiar/colar (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/16).
- [...] Sabemos que ele chegou até nós porque foi enviado pela Secretaria de Estado, mas nós não conhecemos na realidade e vimos essa necessidade para sabermos nossos deveres como também nossos direitos (GILKA - EEB, Entrevista 11/12/15).
- [...] O Regimento até onde sei veio pronto da Secretaria de Educação e nós professores e conselheiros temos pouco conhecimento sobre o que está lá [...] (ELMA - EEA, Entrevista 03/03/16).

Partindo do que declaram as entrevistadas, inferimos que às escolas não foram dadas as condições necessárias para definir sua própria forma de organização, pois seus RE foram adotados segundo proposição de órgão superior da SEEC/RN, como modelo a ser seguido, existindo apenas como documento formal, burocrático, somente para cumprir exigências nos processos de autorização de funcionamento das escolas, razão pela qual é

desconhecido e desprovido de sentido para a maioria dos segmentos da comunidade escolar, salvo aqueles que necessitam recorrer a ele para análise de situação burocrática ou até mesmo para lançar alguma punição aos alunos mais indisciplinados.

No contexto em que se discute e vivencia a gestão democrática escolar, os aspectos trazidos nas falas das entrevistadas parecem golpear a democracia participativa no âmbito escolar, embora alguns estudiosos tenham afirmado que em muitos casos o RE “[...] apresenta-se como um documento elaborado sem a participação da comunidade escolar, constituído por regras e normas previamente definidas, que podem ser praticadas, por todas as instituições, independentemente de suas especificidades” (WOLF; CARVALHO, 2015, p. 13).

Nesse sentido, a LDBEN n. 9.394/1996, apesar de ser enfática na perspectiva da gestão democrática, valorizando a participação, a liberdade de criação e a autonomia da escola e de seus sujeitos, não traz grandes esclarecimentos sobre a constituição do RE (WOLF; CARVALHO, 2015), mas determina sua obrigatoriedade, atrelando-o as leis e normas dos sistemas de ensino, conforme podemos observar no parágrafo 1º, do artigo 88, da LDBEN n. 9.394/1996, que assim está expresso: “As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta lei e as normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos” (BRASIL, 2001a, p. 48), o que, em nosso entender, não significa necessariamente adoção de modelos prontos, padronizados e outorgados por órgão do sistema mantenedor, cabendo a este o papel de “orientar sua elaboração e verificar sua legalidade” (WOLF; CARVALHO, 2015, p. 15), sem, portanto, dispensar a participação da comunidade escolar em sua construção, tendo em vista que é por meio da construção coletiva que o RE passa a ter significado para os sujeitos, pois nele são explicitadas as regras e normas que os identificam enquanto sujeitos ativos, praticantes e usuários dos serviços que a escola presta para a comunidade.

No tocante à utilização do RE no cotidiano das escolas, algumas das entrevistadas destacam que recorrem ao instrumento esporadicamente para (re)ver questões relacionadas aos direitos e deveres dos segmentos da comunidade escolar, principalmente dos alunos, bem como para tomar decisões a respeito de medidas socioeducativas e dos processos de rendimento, progressão e avanços dos alunos e, em alguns casos, como ferramenta de estudo individual em pequenos grupos e, raramente, em momentos coletivos, como, por exemplo, em reuniões, conforme esclarecido nos trechos seguintes:

– Utilizamos [o Regimento] na semana pedagógica quando um professor sentou com a comunidade escolar para discutir [...] foi a partir daí, que passei realmente a ter

conhecimento. Quando recebemos o apoio pedagógico ela pediu e juntos vimos a questão do Regimento Escolar (CLARA - EEA, Entrevista 10/12/15).

– Eu peguei o Regimento dessa escola e li todo, completo; debati com o pessoal da Secretaria. Conversamos sobre questões que não sabíamos ainda do Regimento da Escola. Esse negócio do fardamento, [...] acho que tem de fazer uma ata no início de cada ano [...]. É isso que tenho dúvida como [...] amarrar a questão de o aluno vir de farda, de uniforme. Mas li todas as atribuições que são para mim, para o coordenador, andei lendo e analisando [...]. Agora o Regimento [...] foi do ano passado. [...] tem os direitos e deveres dos alunos que falei até para os meninos que esse ano poderíamos na reunião dos pais colocar essas coisas do Regimento da Escola [...]. Que tem até questões [...] sobre normas de convivência. [...] Já até utilizamos isso aqui quando advertimos alunos verbalmente, por escrito, chamamos os pais para conversar [...]. Foi chamado esse aluno, [...] várias vezes. [...] tem essas coisas, que precisa o aluno ter noção do que é o dever dele [...] Essas normas foram mostradas aos pais do aluno [indisciplinado] e mandamos os pais assinarem um termo [...] (IZA - EEB, Entrevista 10/12/15).

– [...] relacionado à utilização do Regimento Escolar, acho [...] até mais grave. Acontece a mesma coisa que eu falei do PPP, infelizmente e aí mais uma vez digo a culpa de todos nós da escola [...] que não vai lá, não procura [...] examinar, da administração em si [...]. Mas utilizamos o Regimento Escolar no cotidiano quando precisamos tomar uma decisão e sabemos que o regimento é a lei maior que nos dá embasamento, nos respalda. Por isso, no início da minha fala, digo que acho grave, quer dizer, consultamos não para sabermos da existência ou como instrumento do cotidiano escolar, mas principalmente quando precisamos utilizá-lo para tomar alguma decisão. [...] no início de todo ano letivo no primeiro dia de aula [...] é uma fala minha enquanto coordenação pedagógica, mostro deveres e direitos dos alunos [...] obedecendo o Regimento. [...] Mas quanto à utilização no dia a dia, no cotidiano é quando precisamos realmente tomar uma posição [...] quando temos alguma dúvida sobre como proceder com determinados alunos que ficam em progressão, não têm todas as notas, então corremos ao documento. Mas também para [aplicar] punições [...] infelizmente (OLÍVIA - EEA, Entrevista 10/12/15).

– O Regimento [...] ele é pouco conhecido [...] até mesmo por nós [...] sou nova na escola, mas vejo que até mesmo todos os funcionários desconhecem. Foi nessa reunião, nesse encontro para analisar e fazer essa atualização do projeto político-pedagógico que vimos que era necessário logo no início do ano fazermos um estudo, falo início do ano porque já estamos terminando esse [...] (GILKA - EEB, Entrevista 10/12/15).

Considerando os trechos dos discursos das entrevistadas, deduzimos que o RE é concebido como instrumento normatizador da organização administrativo-burocrática e disciplinar das escolas, sem vínculos com a organização do trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelas escolas, uma vez que, nos ditos das entrevistadas, não percebemos reconhecimento sobre a estreita relação e interdependência que existe entre o PPP e o RE, enquanto mecanismos para democratização da gestão escolar, pois

é indispensável perceber a relação entre os desejos e as regras institucionais como um processo que agrega valor simbólico às decisões institucionais, colocando-as, portanto, acima do cumprimento de exigências burocráticas. [...] os primeiros (desejos) só alcançarão concretude quando consensualmente transformados em caminhos por onde passarão os diferentes segmentos da escola – configurando-se, desse modo, um pacto de convivência – e que as regras só alcançarão sentido quando enraizadas num quadro teórico que as fertilize e lhes ofereça legitimidade (GOMES; BAIROS, 2016, p. 3).

Com isso, as autoras esclarecem que a partir de uma concepção de gestão democrática os processos de construção e decisões intraescolares requerem participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, razão pela qual o PPP e o RE se tornam indissociáveis, visto que num e/ou noutro estão registrados os desejos, as necessidades, as ações, os caminhos, as normas e as regras de convivência que democraticamente foram definidas e legitimadas pelos sujeitos que convivem, praticam e usam os diferentes espaçostempos nos/dos contextoscotidianos escolares.

Assim, a participação da comunidade escolar na construção do RE possibilita, além de sua legitimidade, a formação de cidadãos críticos, ativos e criativos em seus contextos escolar e social.

4.3 Entre práticas, invenções e usos dos/nos contextoscotidianos escolares

Neste tópico, tecemos algumas discussões sobre a gestão democrática escolar, enquanto prática cotidiana que se constrói por meio das intersubjetividades, interações e criações dos sujeitos em seus contextoscotidianos, sem desconsiderar o entrelaçamento entre os espaçostempos das escolas (contexto micro) e o planejado pelos sistemas de ensino, enquanto políticas educacionais (contexto macro), com foco nas possibilidades de materialização de uma educação democrática, ressignificada pelas invenções cotidianas dos sujeitos que convivem nos espaçostempos escolares.

Para tanto, focamos nossas discussões nas análises de cenas observadas em momentos ímpares, vivenciados pelos praticantespensantes em seus contextoscotidianos escolares, na busca por maior compreensão sobre os contextos pesquisados.

Parece estar claro que a consolidação da gestão democrática se dá por vários mecanismos, dentre eles destacamos as eleições diretas para diretor e vice-diretor, constituição e atuação do Conselho Escolar, (re)elaboração do PPP e do RE, que se materializam no cotidiano escolar, por meio da participação de todos os sujeitos das comunidades escolar e local nos momentos vivenciados pela escola, enquanto expressão da democracia.

Com esse entendimento, narramos a seguir um momento ímpar, no qual percebemos alto grau de envolvimento e participação da maioria dos sujeitos da comunidade escolar.

Episódio 6 - Quando a participação faz a diferença

Tarde de uma segunda-feira (28/09/2015), temperatura próxima aos 33° na Escala

Celsius, pontualmente às 13h inicio mais uma das minhas observações na Escola Estadual Alfa. Logo ao chegar, percebo clima de euforia dos alunos e exaustão dos professores. A escola vivencia preparativos para a realização de sua 3ª Gincana Educativa, Cultural e Desportiva.

O vai e vem de alunos e professores/coordenadores das equipes azul, amarela e vermelha é intenso. A cada instante, chega um e outro na diretoria/secretaria, solicitando materiais como: cola, papéis diversos, lápis de cor, gliter e tantos outros. Óbvio que entre tantas solicitações alguns voltam meio tristes por não terem o que solicitavam. Em meio a tudo, ouço a expressão: “– Mas acordamos que iríamos fazer a gincana com o material que tínhamos, afinal não dispomos de recursos para a aquisição de outros materiais” (CLARA - EEA).

Mesmo assim, alunos e professores/coordenadores das equipes demonstram empenho nos ensaios, produções e organização das tarefas preparadas a serem apresentadas no dia 30/09/2015, entre o fim do turno vespertino e início do turno noturno.

O cansaço da Equipe de Direção, professores e alunos aflora em seus rostos. O excesso de trabalho e a escassez de material pareceram demandar grande carga de energia, na busca por alternativas inventivas, porém fazendo escapar alguns estresses entre participantes. Um professor externou: “– Estou cansado, preferia mil vezes ministrar minhas aulas, eles não entendem que a organização deve ser feita com o que temos, aí acabam nos estressando. Mas fazer o quê?” (TOBIAS - EEA).

Em meio a tudo, percebo que apenas Olívia tem total conhecimento do regulamento da gincana, pois todos os sujeitos envolvidos a procuravam para tirar dúvidas sobre as diferentes atividades a serem vivenciadas. Mesmo assim, os sujeitos continuam engajados e participativos na organização dos preparativos para o evento que aconteceu nos dias 29/09/2015 e 30/09/2015, momentos que não pude deixar de presenciar.

No dia 29/09/2015, manhã ensolarada de uma quarta-feira, por volta das 7h, são iniciadas as atividades desportivas como: maratona, salto em extensão e jogos de futsal com equipes masculina e feminina. Além do horário diferenciado, essas atividades foram desenvolvidas em espaços extraescolares (Ginásio Municipal Poliesportivo e ruas da cidade), o que acabou mobilizando e atraindo atenção dos sujeitos da comunidade local para assistir as atividades e torcer por atletas e equipes que disputavam os jogos. O Ginásio lotou com as torcidas que se animaram ao som de batucadas, vuvuzelas e muita gritaria. Ao final dos jogos alguns tristes, outros em clima de muita euforia entoavam “bicampeão”, pois pela segunda vez consecutiva a equipe amarela leva o troféu com direito a apertos de mão, abraços, exibição do troféu em volta olímpica e tudo.

No dia 30/09/2015, por volta das 16h, foi dada a continuidade das atividades educativas e culturais no *hall* da escola, que, apesar de não ser tão pequeno, para aquele momento se tornara, uma vez que teve que ser dividido em três alas que concentravam os participantes das equipes azul, amarela e vermelha. Fora o aperto, tudo estava muito organizado, padronizado nas cores de cada equipe, jamais confundindo qualquer espectador ou membro da mesa julgadora que também dividiam aquele espaço apertado e quente, mas muito animado. A mesa fora constituída por três membros, dentre eles estava eu.

Pois bem, aquele fim de tarde e início de noite foi de uma riqueza indescritível. Não tenho dúvidas de que as atividades preparadas pelas equipes estimularam a criatividade e a produção intelectual e cultural dos membros de cada equipe. As atividades exploraram habilidades diversas por meio de produção e apresentação de cordel, paródias e teatro; respostas imediatas a perguntas sobre conhecimentos específicos dos diferentes componentes curriculares e cumprimento de algumas tarefas surpresa.

No decorrer dessas atividades, o *hall* da escola de aproximadamente 300m² estremecia de tanto fervor marcado por gritos, apitos, batucadas, aplausos, risos etc., que contagiavam o momento. Afinal era uma disputa na qual apenas uma das equipes saía vencedora. A cada apresentação, a cada pergunta e resposta, a cada cumprimento de tarefa, a disputa ficava mais acirrada. Confesso que, enquanto membro da comissão julgadora, tive enorme dificuldade de definir a cada atividade apresentada pelas equipes quem estava melhor.

O final da competição se aproxima e duas das equipes não conseguem cumprir uma atividade surpresa que dependia da habilidade oral dos sujeitos que se dispuseram ao cumprimento da tarefa. A tarefa exigia fazer uma homenagem ao professor. Nessa atividade, a equipe amarela, mesmo com dificuldade, fez a diferença, tornou-se de fato “bicampeã da gincana”.

Em meio às comemorações da equipe vencedora, Clara faz uso da palavra para parabenizar e convidar todos os presentes, vitoriosos ou não para um delicioso jantar; afinal todos, sem qualquer exceção, mereciam ser coroados pelo nível de envolvimento e participação.

Assim, em meio aos odores e sabores termina um belo momento de vivência democrática na Escola Estadual Alfa (ESCOLA ESTADUAL ALFA, setembro de 2015).

O título do episódio que ora narramos sugere que a democracia se expressa pelos diferentes modos de participação manifestados pelos sujeitos, pois, apesar de esse momento ter sido uma proposição da Equipe de Direção da Escola e dos professores, são notórios o engajamento, o envolvimento e a participação dos diferentes segmentos da escola, inclusive

dos pais dos alunos e do Conselho Escolar, que apoiaram, encorajaram, sugeriram, elaboraram e legitimaram seu regulamento.

A partir do que narramos, entendemos que a escola, esporadicamente, vivencia momentos de democratização, uma vez que seus praticantes buscam táticas e estratégias inventivas para fugir das práticas normativas, exaustivas e excludentes, por meio das quais se evidenciam corporações entre os que planejam e os que executam, pois

[...] é preciso ter, de modo permanente a atenção desperta, porque as tentativas de “aprisoanar” este processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo também aparecem maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo que as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam (ALVES, 2003, p. 66).

Essa compreensão de Alves (2003) reforça nosso pensar de que a democracia em qualquer espaço, dentre eles, no espaço escolar, constrói-se por meio das resistências dos sujeitos, pelas suas criações e subversões, buscando diferentes maneiras de instituir novas e significativas práticas para seus contextos cotidianos.

Todavia, consideramos oportuno narrar mais uma cena que destaca momento singular vivenciado pelos sujeitos da Escola Estadual Beta.

Episódio 7- Democratizando o debate: ouvindo vozes até então não ouvidas

São 15h15min do dia 19/02/2016, tarde de uma sexta-feira, com formação de temporal, quando se inicia a primeira reunião do ano letivo da EEB, desta vez num espaço extraescolar: no salão paroquial. Iza dá as boas-vindas aos presentes e começa a fazer esclarecimentos informativos sobre o quantitativo de turmas, número de alunos por turma, professores de cada turma, turno e ano/série.

Não sei se a convite, mas ali estavam pelo menos representantes dos diferentes segmentos da escola, inclusive aqueles quase sempre esquecidos (alunos, funcionários e Conselho Escolar).

A diretora esclareceu que as aulas do 6º ao 9º ano foram distribuídas de acordo com as áreas específicas de formação dos professores, conforme determinação da SEEC/RN. Esclareceu ainda que haverá merenda e transporte escolar desde o primeiro dia de aula. Diante de tantos esclarecimentos, uma mãe questiona: “– Por que os alunos que chegam antes do toque inicial das aulas do turno vespertino não podem entrar para dentro da escola? Os coitados ficam todos se queimando ali fora no sol” (MÃE DE ALUNO(A) - EEB). Pelas expressões de alguns

ali presentes, esse questionamento não agradou. Parece ter estourado uma bomba: vozes de todos os lados, posicionamentos os mais variados, porém não compreendidos, pois todos emanados de uma só vez.

Minutos depois, Iza consegue acalmar e diz: “– O espaço da nossa escola é um labirinto, não temos pessoas suficientes para acompanhar os alunos em todos os espaços internos da escola” (IZA - EEB).

Uma docente levanta a mão e argumenta: “– O espaço não é adequado para receber alunos antes do toque inicial sem professor nas salas de aulas” (VANUZA - EEB).

A maioria dos presentes concordou com os posicionamentos contrários à entrada dos alunos que apresentam faixa etária de 9 a 14 anos para o pátio interno da escola e/ou salas de aulas sem a presença dos professores.

Outro ponto bastante polêmico foi o uso da farda, pois cada um expressava sua concepção. Uns queriam apenas uso de camiseta, outros defendiam uso da camiseta com *short* e alguns defendiam o uso da camiseta com calça. Como se não bastassem as discussões sobre estilos, entram em cena discussões sobre cores e suas tonalidades. Mas até que enfim chegaram ao seguinte consenso: no turno matutino, uso da camiseta e *short jeans* nas cores e tonalidades azul e preta; para os turnos vespertino e noturno, uso da camiseta com calça também nas cores e tonalidades azul e preta. A participação e tomada de decisão coletiva marcaram aquela tarde, por isso aqui registro.

Numa espécie de cumprir o prometido, Gilka tentou articular uma conversa sobre a importância do Regimento Escolar para a comunidade escolar. Muitos sujeitos ali presentes, já inquietos, demonstraram cansaço, saturação, afinal já se contabilizam quase duas horas de reunião.

Ao sopro do vento e ameaça da chuva, rapidamente Gilka deixou claro que a escola tem seu Regimento que disciplina a convivência na escola e serve de amparo legal para os atos indisciplinados dos alunos, por isso todos devem conhecê-lo e acrescentou que num outro momento aprofundará as discussões, encerrando suas palavras: “– O Regimento Escolar vai ficar em local de fácil acesso para toda comunidade escolar” (GILKA - EEB).

Iza reconhece o cansaço de todos e retoma a palavra para agradecer aos presentes, dizendo: “– Tenho certeza de que as medidas socioeducativas não serão aplicadas aos alunos ou filhos dos pais aqui presentes, pois a maioria dos que aqui estão não dá trabalho na escola, de fato os que nos perturbam nunca estão presentes nestes momentos” (IZA - EEB).

Como de costume, convidou a todos para saborear um delicioso suco com biscoitos e assim encerra sua primeira reunião do ano letivo de 2016 com a comunidade escolar (ESCOLA ESTADUAL BETA, fevereiro de 2016).

Essa narrativa traz vários aspectos que nos fazem entender que a EEB vivencia seu processo de democratização, uma vez que inicia o ano letivo com um momento coletivo, no qual os diferentes segmentos da comunidade escolar não somente escutam as proposições da escola, mas também manifestam seus pensamentos, desejos, apontam falhas, solicitam explicações e entram em consenso nas decisões, o que, de certo modo, se configura como resistência às predeterminações instituídas pela escola (BASTOS, 2009), possibilitando compreender que

[...] a gestão democrática [se consolida] a partir das vozes e experiências dos sujeitos [...] [dando] sinais de resistência ao formalismo, às ordens superiores. [...] [expressando] que existem sujeitos que procuram atuar em prol da liberdade e da democracia. No campo da gestão não cabe a homogeneidade dos discursos e das práticas. [...] (BASTOS, 2009, p. 165).

Diante do que expõe o autor, a materialidade da gestão democrática se expressa quando aos praticantes pensantes são dadas a oportunidade e a liberdade para os diferentes sujeitos expressarem seus anseios e passarem a constituir os projetos e ações a serem vivenciados nos contextos cotidianos escolares.

Assim, a gestão democrática da escola pública ultrapassa a ideia da simples participação da comunidade escolar na escolha de seus dirigentes e na constituição do Conselho Escolar, que, apesar de importantes mecanismos de democratização, quando isolados dos demais processos e canais de participação das comunidades escolar e local não garantem expressividade de práticas democráticas nos cotidianos escolares.

5 UM FINAL EM ABERTO

Com a sensação de inacabado, estamos fazendo as últimas considerações, pelo menos por enquanto, sobre a configuração da gestão democrática nos contextos cotidianos das escolas públicas estaduais de Frutuoso Gomes – RN, reconhecendo que este estudo nos rendeu compreensões efêmeras que nos dão pistas acerca das práticas cotidianas de gestão escolar, nas quais se evidencia alguns aspectos potencializadores da democracia nos diferentes espaços e tempos escolares.

Na tessitura desta dissertação, procuramos deixar claro que as experiências profissionais como coordenador e gestor escolar nos motivaram e conduziram ao estudo do objeto de pesquisa proposto. Por esse motivo, esta produção adquire outros sentidos que vão além do requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, uma vez que nos possibilitou reviver a trajetória formativa, suas nuances e revoluções epistemológicas ocorridas ao longo dos diferentes processos formativos acadêmicos vividos, com especial destaque para este que agora registramos por meio destes escritos.

Transitando entre conhecimentos diversos, alguns mais tendentes ao cartesianismo, outros mais construtivistas e plurais, construímos novas lentes que nos possibilitam enxergar e tecer alguns fragmentos a partir das artes de fazer (CERTEAU, 2014) que cotidianamente são engendradas pelos praticantes pensantes em seus contextos escolares.

Feitas essas considerações, seguimos com nossos achados, acreditando ter realizado uma investigação que corrobore a reflexão e fecundidade do debate sobre a gestão democrática da escola pública, pelo menos no sentido de considerar a singularidade inerente ao cotidiano de cada escola, razão pela qual em alguns momentos não conseguimos apresentar compreensões gerais sobre o que pinçamos de cada contexto, o que, de certo modo, permite ampliar o entendimento da temática, por apresentar outros enfoques e aguçar novos olhares.

Com a pretensão de apresentar achados e não verdades cristalizadas, buscamos nos aproximar da abordagem cotidianista, com a intenção de dar maior dinamicidade às construções conceituais teóricas sem dissociá-las dos processos práticos e ações singulares cotidianas, que constituem a (re)invenção da gestão escolar, a partir da perspectiva da participação, da valorização do outro, das subjetividades e das heterogeneidades culturais que se expressam por meio dos saberes-fazeres, criações e astúcias diversas dos diferentes sujeitos que convivem em seus contextos escolares.

A análise documental aponta que, apesar da unicidade de cada contexto e da capacidade de (re)invenção e criação dos praticantes pensantes que convivem e usam os

diferentes espaçotempos escolares, há poucos indícios de ressignificação textual de alguns documentos escolares, tais como: Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Estatuto do Conselho Escolar, uma vez que seguem padrões determinados pela SEEC/RN. No entanto, consideramos como potenciais para a materialização da gestão democrática escolar, por isso, não duvidamos de que cotidianamente os sujeitos apresentem artimanhas para burlar as predeterminações do macropoder (ALVES, 2003), a fim de criar e dar vitalidade a suas próprias identidades escolares.

As observações feitas durante momentos ímpares vivenciados pelos sujeitos em seus diferentes espaçotempos proporcionaram leituras diversas a partir de linguagens verbais e não verbais expressas pelos praticantespensantes, as quais nos possibilitaram compreensões sobre a dinâmica das relações interpessoais entre os sujeitos das comunidades escolar e local, que, no nosso entendimento, ainda se configura verticalizada, revestida de poder e autoridade, portanto, pouco reveladora da vivência da democracia, mas esclarecedora da “[...] complexidade dinâmica da realidade vivida [...]” (FERRAÇO, 2009, p. 96).

Em vários momentos, as observações também permitiram chegar aos nossos sentidos alguns gestos, palavras ou interrogatórios frios e tensos, que mais causaram insegurança e descontrolo (SILVA, 2009) do que favorecimento ao diálogo e à participação dos sujeitos nas questões escolares.

Algumas cenas ou episódios aqui narrados revelam pluralidades, singularidades e desafios vivenciados em cada contexto escolar, bem como potenciais, limites e ambiguidades próprios da dinâmica dos saberesfazeres manifestados pelos praticantespensantes em seus contextoscotidianos escolares, ao repensarem suas práticas, numa busca constante por novas estratégias e táticas de ações (CERTEAU, 2014) que favoreçam a vivência da democracia e, conseqüentemente, uma maior vitalidade à escola pública, numa tentativa incessante de superar condições internas e externas que emperram outros modos de praticar o cotidiano escolar.

Da convivência com os sujeitos e dos ditos das entrevistadas ou até mesmo das conversas que escutamos em espaços extraescolares, passamos a entender que a gestão democrática ainda está interpretada de forma parcial, pois a maioria dos sujeitos toma momentos isolados, tais como: realização de reuniões para socialização de informações e decisões; eleições dos dirigentes escolares e constituição do Conselho Escolar, como determinantes da democracia nos contextoscotidianos escolares. No entanto, compreendemos que são apenas mecanismos para sua democratização.

Pedimos licença a Medeiros (2007), pois é dela a ideia, a qual se aplica ao nosso estudo para esclarecer que a gestão escolar não toma escopo democrático e emancipatório

apenas por concessões legais, mas pela superação de saberes-fazeres arbitrários e impositivos que garantam legitimidade às criações dos sujeitos que serão incorporadas às práticas escolares e sociais, que se revitalizam cotidianamente através de novas formas de interações e criações, às vezes desconexas e ambíguas, porém recheadas de sentidos para todos os sujeitos, por expressarem seus anseios e necessidades.

De modo geral, o estudo aponta que a gestão democrática no cotidiano das escolas pesquisadas é pouco expressiva, uma vez que se evidenciam poucos atalhos e vias diferentes das predeterminadas e já percorridas (FERRAÇO, 2001) para enfrentar os desafios, as incertezas e os conflitos vivenciados cotidianamente pelas escolas.

Todavia, reafirmamos que os achados registrados nesta dissertação não passam de compreensões efêmeras, por isso, latentes e em construção, ficando sempre abertas às contribuições que possam potencializá-las e ressignificá-las, assim como se ressignificam as práticas e vivências dos sujeitos em seus contextos cotidianos escolar e social.

Nessa ótica, entendemos que seja necessária a continuidade ou realização de outros estudos que possam melhor perceber nas micros diferenças das práticas e vivências (CERTEAU, 2014) dos sujeitos em seus diferentes espaços e tempos escolares marcas mais indicativas da materialização da gestão democrática. Com isso, não estamos afirmando nenhuma passividade dos sujeitos, uma vez que o próprio aceitar e silenciar pode estar carregado de nuances, táticas de resistências e subversões (CERTEAU, 2014).

Enfim, assumimos a condição de que esta produção é apenas mais uma entre tantas outras que buscam entender e colaborar para a compreensão da dinâmica do cotidiano das escolas públicas, a partir do contexto em que se discute a gestão democrática como perspectiva para os avanços na qualidade da educação pública do nosso país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001- 2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/frutuoso-gomes_rn>. Acesso em: 16 maio 2015.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, São Paulo, v. II, n. 4, 1998, p. 11-21. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/63.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Regulação da educação básica no Brasil a partir de programas federais. In: GOMES, Alfredo M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011a. p. 87-118.

_____. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 27, p. 409-431, 2011b.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. De objeto a sujeito na pesquisa em stricto sensu: inclusão de si e práxis formativa. In: GALEFFI, Dante. **Criação e devir em formação: mais vida na educação**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 81-96.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de Pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-41.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

_____. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. [s.l.]: Instituto de Inovação Educacional, [s.d.]. (Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

BASTOS, João Baptista. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática e pensamento liminar. In: FREIRE, Wendel. **Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2009. p. 143-162.

BATISTA, Maria Edineide de Almeida *et al.* **RN caminhando – Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/rn/node/38>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 29-53.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira *et al.* A crise no discurso democrático. In: FREIRE, Wendel. **Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2009. p. 17-36.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em cinco de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais. Brasília: Senado Federal, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394, de 1996. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001a.

_____. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001b.

_____. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014a.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014b.

_____. **Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ANA**. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 29 jun. 2015a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Disponível em: <<provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2015b.

_____. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 jun. 2015c.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Pisa**. Disponível em: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2015d.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 27 jul. 2015e.

_____. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado - Novo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 27 jul. 2015f.

_____. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Disponível em: <http://http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=27>. Acesso em: 27 jul. 2015g.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, jan./abr. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliações e perspectivas**. Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ESCOLA ESTADUAL ALFA. **Projeto Político-Pedagógico**. Frutuoso Gomes, 2014a.

_____. **Regimento Escolar**. Frutuoso Gomes, 2014b.

_____. **Estatuto do Conselho Escolar**. Frutuoso Gomes, 2005.

_____. **Registros das reuniões/encontros pedagógicos e administrativos**. Frutuoso Gomes, 2013-2015.

_____. **Cadernos, Atas e Mapas de Votação**. Frutuoso Gomes, 2007-2014.

ESCOLA ESTADUAL BETA. **Projeto Político-Pedagógico**. Frutuoso Gomes, 2014a.

_____. **Regimento Escolar**. Frutuoso Gomes, 2014b.

_____. **Estatuto do Conselho Escolar**. Frutuoso Gomes, 2005.

_____. **Registros das reuniões/encontros pedagógicos e administrativos**. Frutuoso Gomes, 2015.

_____. **Cadernos, Atas e Mapas de Votação**. Frutuoso Gomes, 2005-2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p.73-95, jan./abr. 2007.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera, ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. 2001. p. 91-107.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Maria Beatriz; BAIROS, Mariângela. **Regimento escolar e projeto político-pedagógico**: espaços para construção de uma escola pública democrática. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo3/regimento_escolar.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

GOULART, Paulo Sérgio Sgarbi. Avaliar é praticar democracia?. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 83-104.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n. 290**, de 16 de Fevereiro de 2005. Natal: Diário Oficial do Estado, 2005.

_____. **Plano Estadual de Educação (2015-2025)**. Natal, 2015.

HORA, Dinair Leal. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira contemporânea. In: _____. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007. p. 21-53.

JUNQUILHO, G. S.; ALMEIDA, R. A.; SILVA, A. R. As “artes do fazer” gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cad.EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 329-56, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v10n2/v10n2a06>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. v. 1.

_____. **A gestão participativa na escola**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. v. 3.

MAIA, Benjamin Perez; COSTA, Margarete Terezinha. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Redes que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-90

MENDONÇA, Erasto Fortes. Gestão democrática do ensino: luta e institucionalização. In: _____. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000. p. 77-127.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. O processo pedagógico e administrativo da escola: um olhar intersubjetivo da questão. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos; São Bernardo: EdUFSCar, EdUMESP, 2000. p. 41-53.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. **Administração educacional e racionalidade: o desafio pedagógico**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas: autores Associados, 2012.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetórias na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 39-54.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos escolares: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et al., 2012, p. 47-70.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-46.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PELLANDA, Nize M.; PELLANDA Luiz Ernesto Cabral (Org.). **Psicanálise hoje: uma revolução do olhar**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 227-246.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

REIS, Graça Regina da Silva. **As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes**. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6519--Int.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Conhecimento Prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

SANTOS FILHO, José C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José C.; GAMBOA, Silvio S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-59.

SCHNEIDER, D. R.; CASTRO, D. J. de. Contribuições da psicologia existencialista para a psicologia social crítica. **Cadernos de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 1994.

SILVA, Eunice Maria Ferreira. Considerações acerca da democratização na escola pública: entre práticas político-pedagógicas e percursos de avaliação escolar discentes. In: FREIRE, Wendel. **Gestão democrática**: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2009. p. 43-80.

SILVA, M. G.; NÚÑEZ, I. B. **O contexto escolar, o cotidiano e outros contextos**. Natal: SEDIS/UFRN, 2007.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 46-56.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liberlivro, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999. p. 169-200.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Liberlivro, 2003.

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

WOLF, Mariangela Tantin; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. **Regimento escolar de escolas públicas**: para além do registro de normas. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/216-4.pdf>>. Acesso em: 02 Jul. 2015.

XIMENES, Daniel de Aquino. **Dicionário – Verbetes**. Disponível em: < <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=235>>. Acesso em: 17 Mai. 2015. Não paginado.

APÊNDICES



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
 Campus Central –BR 110 –KM 46 –Rua Prof. Antônio Campos, s/n -Costa e Silva. CEP:59.633-010
 Caixa Postal 70 -Mossoró –RN / Telefones: (84) 3314-3452 –FAX: (84) 3314.3452

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES

Fase de Aquecimento

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Relate sobre o seu percurso profissional (anos de trabalho, formação complementar, funções exercidas etc.).
- 3- O que motivou a exercer a função de gestora/gestor desta escola?

Questão norteadora

- 4- Como a escola tem feito para introduzir a proposta da gestão democrática em seu cotidiano?

Outras questões

- 5- Como você define e/ou caracteriza uma gestão democrática?
- 6- Como são tomadas as decisões na escola?
- 7- Como se dá a atuação do Conselho Escolar no cotidiano da escola?
- 8- Como você vê a participação da comunidade escolar e da comunidade local na escola?
- 9- Faça um relato de como se deu a (re)construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e de como ele é utilizado no cotidiano da escola.
- 10- Faça um relato de como se deu a (re)construção do Regimento Escolar e de como ele é utilizado no cotidiano da escola.



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
Campus Central –BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n -Costa e Silva. CEP:59.633-010
Caixa Postal 70 -Mossoró –RN / Telefones: (84) 3314-3452 –FAX: (84) 3314.3452

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

Fase de Aquecimento

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Relate sobre o seu percurso profissional (anos de trabalho, formação complementar, funções exercidas etc.).
- 3- Que mecanismo a conduziu a função de coordenadora pedagógica desta escola?

Questão norteadora

- 4- A partir da gestão democrática, como têm sido articuladas as questões e/ou processos administrativos e pedagógicos vivenciados no cotidiano da escola?

Outras questões

- 5- Relate como ocorrem e quem são os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos do cotidiano escolar.
- 6- Como o Projeto Político-Pedagógico tem sido revitalizado e utilizado no cotidiano escolar?
- 7- Como o Regimento Escolar atual foi construído e como está sendo utilizado no cotidiano escolar?
- 8- Como o Conselho Escolar vem atuando nas questões pedagógicas e administrativas da escola?



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
Campus Central –BR 110 –KM 46 –Rua Prof. Antônio Campos, s/n -Costa e Silva. CEP:59.633-010
Caixa Postal 70 -Mossoró –RN / Telefones: (84) 3314-3452 –FAX: (84) 3314.3452

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR-MEMBRO DO CONSELHO ESCOLAR

Fase de Aquecimento

- 1- Qual a sua formação?
- 2- O que lhe motivou a fazer parte do Conselho Escolar?

Questão norteadora

- 3- Os professores têm uma atuação cotidiana nas questões da gestão escolar? Comente.

Outras questões

- 4- Você tem conhecimento sobre o Estatuto do Conselho Escolar do qual faz parte?
- 5- Como você avalia a atuação dos professores e do Conselho Escolar nas questões do cotidiano escolar?
- 6- Relate como você (professor/membro do Conselho Escolar) participa dos diferentes momentos vivenciados no cotidiano da escola.
- 7- Como se dá o processo de participação dos professores e do Conselho Escolar na (re)construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?
- 8- Como se deu o processo de participação dos professores e Conselho Escolar na construção do atual Regimento Escolar?