

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA
SOB A ÓTICA DO
DIRIGENTE ESCOLAR**

Belo Horizonte, segundo semestre de 2007.

Mercy Rodrigues Ligeiro

***A GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB A ÓTICA DO DIRIGENTE
ESCOLAR***

Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Ângela I.L.de Freitas Dalben
Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e
inclusão social

Dissertação intitulada “A gestão democrática sob a ótica do dirigente escolar”, de autoria da mestranda Mercy Rodrigues Ligeiro, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª Dra. Ângela I. L. de Freitas Dalben – FAE/UFMG – Orientadora

Prof^ª Dra. Leila Alvarenga Mafra – PUC/UFMG

Prof^ª Dra. Maria de Lourdes Rocha de Lima – FaE/UFMG

Prof^ª Dra. Ana Lúcia Amaral – FaE/UFMG – Suplente

Prof^ª Dra. Marisa R.T. Duarte- FaE – FaE/UFMG – Suplente

Prof. Dr. Oto Néri Borges
Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e inclusão
social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 31 de outubro de 2007.

Dedico este trabalho,

À minha família, em especial, às minhas amadas filhas, Isabela e Maíra, sempre companheiras compartilhando meus projetos e sonhos, que às vezes parecem inatingíveis. Pelo acolhimento e apoio incondicional nos momentos de angústia e pelas horas de convívio que nos foram subtraídas. Obrigada do fundo do coração aos meus, por incessantemente me fazerem acreditar que a vida pode ser maravilhosa!

À minha mãe, pelas suas palavras simples, mas repletas de tamanha sabedoria com que me mostrou o caminho das letras e pela maneira afetuosa com que sempre me acolheu. E, principalmente, pela atitude de renúncia e doação aos(as) filhos(as).

Não poderia deixar de registrar o carinho e a força das minhas queridas irmãs diante das minhas inquietações e incertezas, e principalmente, por fortalecer a minha capacidade em não resignar diante dos limites, o que reforça a minha admiração por todas, obrigada. Aos meus irmãos pela doação de parte de seus sonhos para proporcionar a minha existência, a minha eterna gratidão.

Às pessoas das escolas, em especial as diretoras, que tecem cotidianamente suas histórias diante das diversidades enfrentadas no cotidiano escolar que, permitiu-me refletir mais profundamente sobre as relações educacionais, e, possibilitou a realização deste trabalho.

Agradecimentos

Aos meus amigos eternos, Ana Claudia, Luiz, Tiago e Zenaide, que brindaram e dividiram comigo cada passo dessa conquista. Ana e Luiz obrigado por fortalecer minhas convicções de que o ser humano é maravilhoso e capaz de gestos e atitudes – FAM - que alimentam minha alma. Um beijo no coração!

Aos professores e professoras do Mestrado, pelos conhecimentos que aprendemos ao compartilharmos as aulas.

Aos colegas do Mestrado pelo convívio, partilha de sentimentos e aspirações do quanto é necessário lutar pela garantia do direito a educação superior verdadeiramente pública e democrática.

Aos funcionários da FaE, pela gentileza e atenção com que me trataram diariamente.

Ao GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – da FaE, pelo tratamento e a presteza na primeira fase da pesquisa.

As minhas queridas amigas da “Turma B”, pelos momentos valorosos partilhados na FaE, nos debates teóricos que, permitiram-me aguçar a minha leitura de mundo. E, pelo prazer do convívio com pessoas determinadas a romper com as marcas da exclusão, na insistência de que os “atípicos”, também fazem parte da história.

A Aninha, Zilá e Marquinhos, pelo carinho com que sempre me tratam.

À professora Ângela I. L. F. Dalben que, permitiu-me caminhar com autonomia durante essa trajetória e pelo respeito as minhas decisões e pontos de vista, mesmo quando nebulosos. Pela forma carinhosa com que semeia suas relações, pela fonte de sabedoria, pela sua capacidade humana, e principalmente, pela firmeza nas horas certas que contribuiu para a minha formação de pesquisadora. Sua habilidade na condução do processo que, possibilitou-me refletir sobre as minhas leituras, compartilhando seus saberes e experiências que me ajudaram a construir essa dissertação.

RESUMO

Esta dissertação analisa a concepção de gestão democrática do diretor(a) na relação com os processos de participação no cotidiano escolar. Investiga em que medida a percepção do(a) diretor(a) sobre a gestão democrática tem favorecido, ou não, a ampliação dos espaços e processos de participação da comunidade escolar, analisando os aspectos e limites para a sua efetivação. A abordagem metodológica utilizada foi o estudo de caso em duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte – MG por permitir um contato com a realidade do processo investigado. Na coleta de dados, durante a pesquisa empírica, utilizou-se de procedimentos tais como: observações, análise documental (de atas do colegiado e da proposta pedagógica das escolas) entrevistas não estruturadas com docente e funcionária(o) e semi-estruturadas com a diretora de cada instituição. Elaborou-se um quadro de categorização dos dados que direcionou a exposição separadamente de cada caso, e, no último capítulo a apresentação dos resultados de forma comparativa entre os dois estudos de caso. O princípio da gestão democrática na legislação educacional atual tem imprimido às instituições educacionais um novo formato na organização do trabalho, com o envolvimento da comunidade escolar em conselhos escolares. Nesse sentido, a gestão da escola passa a ser realizada de forma descentralizada exigindo do(a) diretor(a) uma nova postura na administração da instituição educativa. A investigação revela que, na ótica do dirigente, a gestão escolar constitui-se enquanto um processo complexo e dicotômico, pois ao mesmo tempo em que favorece a democratização da educação, com maior participação da comunidade nos processos decisórios sobre as demandas da escola, reflete os limites do(a) diretor(a) na condução da administração com essas características. A relevância deste estudo se coloca na tentativa de contribuir para as reflexões que vêm sendo desenvolvidas sobre as políticas educacionais na relação entre o Estado e a escola como forma de garantir maior autonomia para as unidades escolares.

Palavras-chave: Gestão democrática – participação – descentralização – organização do trabalho escolar

ABSTRACT

This paper analyzes the school's headmaster's conception about *democratic management* in relation to its participation process in the school's daily life. It investigates how much the perception of the school's headmaster's about the *democratic management* has favored, or not, the increase in participation spaces and processes for the school community, analyzing the aspects and limits for its effectiveness. The methodological approach used was a *case study* of two municipal public schools in Belo Horizonte - MG considering that this methodology allowed a closer contact with the reality of the investigated process. The main procedures used for collecting data were: observations; analysis of documents (such as department meetings reports and pedagogical proposal); unstructured interviews with teachers and employees; and semi-structured interviews with the schools' headmaster. The data was categorized on a table in order to illustrate each case separately. In the last chapter, the results were presented in a comparative way considering the two case studies. The principle of *democratic management* in the current educational legislation has imposed to the educational institutions a new format in which labor organizes itself, with the school's community participation taking place through school councils. Thus, school management becomes more decentralized which demands from the schools' headmasters a new posture in the administration of the educative institution. This inquiry reveals that, in the school's headmaster's point of view, school management is a complex and dichotomical process. At the same time it favors the democratization of education, with the community playing a larger role in the decision-making process on schools' demands, these characteristics reflect the boundaries and limitations with which the headmaster has to conduct the schools administration. The significance of this study is in its attempt to contribute to the current discussions on educational politics and the relationship established between State and School in order to guarantee more autonomy to the educational facilities.

Keywords: School management; Participation; Decentralization; School labor organization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 2 - A REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO	17
2.1. Cidadania e sociedade	19
2.2. A organização política do Brasil e o regime militar	26
2.3. A transição democrática e a educação	32
2.4. O Congresso Mineiro de Educação e o ideário da gestão democrática	35
2.5. O provimento do cargo de diretor de escola	52
CAPÍTULO 3 - GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM NOVO MODELO	59
3.1. O problema	70
3.2. Delineamento metodológico	72
CAPÍTULO 4 – ESTUDO DE CASO₁: ESCOLA DA VIDA, ENFRENTAMENTO DOS (DES) ENCANTOS	79
4.1. A Escola da vida: entre formas e movimentos	80
4.2. Entre o discurso e a prática: ampliação da participação?	84
4.2.1. Um olhar sobre o perfil da gestora	85
4.2.2. Vidas enredadas: do silêncio do abandono às vozes de participação	90
4.3. Descentralização: nos caminhos da autonomia	107
CAPÍTULO 5 – ESTUDO DE CASO₂: ESCOLA VERMELHA, NOS CAMINHOS DA AUTONOMIA	115
5.1. A Escola Vermelha: construindo uma história	115
5.2. Entre o discurso e a prática: ampliação da participação?	119
5.2.1. Um olhar sobre o perfil da gestora	119
5.2.2. Participação: o vazio da institucionalização	123
5.3. Descentralização: nos caminhos da autonomia	142
CAPÍTULO 6 – GESTÃO DEMOCRÁTICA: OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA PARTICIPAÇÃO	149

6.1. Apontamentos sobre os perfis das diretoras	150
6.2. Aspectos da participação	153
CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS	
Anexo A – Roteiro de questões para a investigação	176
Anexo B – Categorização dos dados: estudo de caso ₁	179
Anexo C – Categorização dos dados: estudo de caso ₂	188

INTRODUÇÃO

As transformações que as sociedades ocidentais contemporâneas ditas democráticas vêm sofrendo no decorrer do século XX, principalmente na América Latina, de acordo com suas especificidades e somadas à incapacidade de atendimento satisfatório aos direitos da cidadania por parte dos Estados, estão impondo formatos administrativos que conciliam o Estado mínimo com o processo de democratização dessas sociedades. Nessa perspectiva, têm surgido formas de gestão pública que possibilitam uma maior participação da sociedade local em instâncias de debates e decisões como estratégias de otimizar recursos e consolidar a democracia.

No Brasil, o processo de descentralização administrativa, no âmbito do poder executivo, tem criado mecanismos que conciliam a participação da sociedade civil como co-gestora da formulação de políticas públicas, presente em conselhos, principalmente, nas áreas da saúde e educação. Essa descentralização alcança o sistema educativo, incluindo as instituições públicas de ensino com base numa lógica administrativa que imprime uma participação da comunidade local nos desígnios da escola. Todavia, torna-se evidente a complexidade e os desafios para a institucionalização de espaços de participação, exigindo uma mudança na cultura política de seus sujeitos, bem como clareza em relação às finalidades da educação, haja visto que qualquer mudança formulada para o campo da Educação estará articulada, tacitamente ou não, a uma determinada concepção de sociedade.

Historicamente, essa forma de administração escolar articula-se com o processo de redemocratização política que o Brasil atravessou no final dos anos setenta e durante a década de oitenta. Vários embates foram travados, naquele momento, entre os órgãos representantes da classe e os poderes executivo e legislativo na luta pela democratização

da educação e por mudanças na forma de administração hierarquizada na qual se organizavam, até então, os sistemas de ensino. Nesse sentido, em Minas Gerais, emergiu uma proposta de renovação educacional em decorrência dos questionamentos e críticas em relação ao modelo até então propalado nos espaços escolares, ganhando respaldo político em 1982, ano em que a sociedade reconquistou o direito de eleger seus governadores em todo Brasil. Um dos divisores de águas para o campo da educação, nesse contexto, foi a realização do I Congresso Mineiro de Educação, consubstanciado por uma dimensão de universalização do ensino e pela democratização da gestão escolar. Uma das ações dessa proposta sistematizada no plano mineiro de educação objetivava uma democratização da educação, materializada por uma concepção de educação pautada por uma formação mais crítica do aluno e na descentralização da relação entre a gestão da escola e os gestores de política pública. Esse processo veio fortalecer o atendimento das exigências da área junto ao governo para reformulação das políticas educacionais vigentes. Esse movimento constituiu-se em um referencial paradigmático para a educação, na medida em que modificava as relações entre gestores de políticas e escola, trazendo impactos na descentralização administrativa e pedagógica do processo de decisão e execução no interior das instituições públicas. Apesar da relevância do movimento, não houve condições políticas para implementação da eleição para o cargo de diretor(a) de escola. Essa conquista veio a ser deflagrada posteriormente com a oficialização e a implementação da eleição para diretores(as) nas instituições públicas de ensino, após a promulgação da Constituição de 1988. No caso de Belo Horizonte, especificamente, essa forma de provimento ao cargo de dirigente foi efetivada somente a partir de 1989. Nesse processo de transição democrática, vivenciou-se mais uma conquista substancial para a educação, na dimensão do direito de todos, com a promulgação da Constituição Federal de 88, que versa sobre a gestão democrática

do ensino como um princípio da educação nacional. Em consonância com esse dispositivo constitucional, a formulação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 reitera, em seu artigo 3º, a gestão democrática do ensino como um dos princípios da educação a serem implementados nos sistemas de ensino. Esses dispositivos legais apontavam para uma nova forma de organização da escola, ao instituírem a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, da comunidade em conselhos escolares ou equivalentes e, conseqüentemente, a criação de espaços para que se efetivassem essa participação no interior da escola.

No entanto, passados onze anos da formulação da LDB 9394/96, a participação ainda é um ponto nevrálgico quanto à sua realização. Há a fala enfática dos dirigentes escolares, que interpretam situações conforme suposições próprias como, por exemplo, tratar como *desinteresse* a ausência dos pais, quando solicitados a participar das discussões, *alegando falta de tempo*. Já em relação aos professores, “*não queriam nem saber desta parte chata de dinheiro*”. Isso nos propiciou uma inferência entre o legal e o real. Pergunta-se, isso não seria um tipo particular de *autoritarismo* ainda presente no perfil do(a) diretor(a)? *Não seria uma forma de reforçar a ausência da participação dos sujeitos nas tomadas de decisões e execuções das questões da escola?* De outro, seria a falta de informação acerca da real finalidade destes mecanismos no interior das escolas e um entrave à participação da comunidade?

No intento de encontrar respostas a esse problema, pretende-se, com esta investigação, identificar a concepção do(a) diretor(a) eleito(a) acerca da gestão democrática e verificar como isso interfere na efetivação de espaços de participação dos segmentos na gestão da escola, apontando os avanços e as dificuldades para essa efetivação. Parte-se do pressuposto de que os sujeitos, no interior da escola, atualmente,

associam a gestão democrática à regulamentação de algumas instâncias de participação, como registro do colegiado, da caixa escolar e do conselho fiscal, ignorando, quase completamente, o peso real do significado de tais espaços para a democratização da escola. Entretanto, para se verificar tal questão, foi necessário abordar o conceito de gestão democrática. Ao fazê-lo, identificamos as possibilidades e os limites destes espaços como mecanismos de ampliação da democracia. A participação constituiu-se na principal categoria analisada, na medida em que essa forma de gestão pressupõe uma nova relação de trabalho com vistas ao trabalho no seu sentido mais coletivo. Cabe aqui uma indagação, mesmo que ocorra uma gestão compartilhada, administrar o quê e para quem?

Dessa maneira, ao buscarmos investigar os problemas no campo da gestão democrática, não há como deixar de considerar temáticas relacionadas à cidadania, à participação, à administração escolar e aos processos de democratização da sociedade brasileira. De outra parte, ao se considerar a escola como núcleo dessa nova gestão, aponta-se para a transformação das relações no interior da escola. Dessa forma, passam elas a ser referenciadas por uma concepção de democracia segundo a qual a participação da comunidade na gestão pública é entendida como um direito político. Entretanto, quando situamos a expansão dessa participação no contexto brasileiro, e principalmente no escolar, em que as relações entre o governo e escola foram, historicamente, marcadas pelo autoritarismo, paternalismo e clientelismo, tornam-se claras, as dificuldades e limites implícitos em seus processos de efetivação. No âmbito das instituições escolares, a utilização de práticas consubstanciadas em uma concepção de administração materializada por relações de poder hierarquizadas, espaços individualizados, decisões centralizadas, torna-se clara, também, a complexidade, que está presente, para sua efetivação.

É com base nessa dimensão que o presente trabalho apresenta o estudo de caso em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O motivo que nos levou a fazer esta escolha surgiu da nossa participação em projetos de pesquisa, possibilitando-nos apreender parte da realidade do cotidiano da escola, em confluência ao desejo de ver a tão sonhada democratização do ensino auferida, como qualidade, às camadas populares. Essa circunstância chamou-nos a atenção para as relações sociais que são travadas nesse espaço, que suscitavam para um distanciamento entre o “legal” e o “real”, mas, por outro lado, pareciam ser o indício de novas relações no desenvolvimento de uma nova administração da gestão da coisa pública.

Diante do exposto, situamos o objeto desta pesquisa, a *gestão democrática da educação*, perguntando: a gestão que se diz democrática não deveria corroborar com a construção de novas formas de participação e de construção de processos de representação no interior da escola? Para a consolidação dessa participação, o papel do dirigente seria fundamental? A concepção de administração adotada por ele se concretizaria, ou não, em uma gestão que chama a todos para as tomadas de decisões e não somente para a execução de tarefas? Com esta investigação pretendeu-se, portanto, analisar em que medida a concepção do diretor, no âmbito da administração escolar, interfere na forma como este lida com a participação dos demais sujeitos envolvidos no processo de gestão democrática da escola e analisar os atos e relações estabelecidas pelo diretor eleito da instituição escolar.

Para alcançar a especificidade intrínseca ao objeto de estudo, a pesquisa delineou dois caminhos. O primeiro, tem como foco a administração do dirigente escolar em duas instituições públicas da rede municipal de Belo Horizonte, enfatizando suas ações e concepções sobre a gestão democrática. O segundo, centrou-se na caracterização das instituições estudadas, para uma melhor apreensão da realidade na

qual estão inseridas. Buscamos identificar os instrumentos existentes de participação da comunidade escolar, ressaltando a dimensão simbólica da participação popular. Para tanto, o estudo se orientou em Berger (1974), que discute a construção social da realidade, tomando como pressuposto que a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente. Esse processo é mediatizado pela linguagem, que fornece o sentido construindo os significados sobre a vida cotidiana. No entanto, os sentidos que dão ordenação ao mundo real são constitutivos da produção social e cultural humana.

Assim, no primeiro capítulo discute-se os processos de transformação das relações entre o Estado, sociedade e educação no processo de transição democrática do Brasil. Esse recorte se deve à relevância deste contexto nas relações educacionais, principalmente, após a realização do I Congresso Mineiro de Educação, em Minas, como um referencial na implementação de novas ações e políticas de cunho democrático no sistema mineiro de educação. No segundo, debatemos sobre a gestão democrática a partir de sua articulação com as relações de produção e sua relação com o trabalho escolar à luz dos referenciais teóricos do campo da administração educacional e das políticas, subsidiando a nossa compreensão acerca das representações, da constituição de relações do trabalho escolar, das relações democráticas, que podem ser produzidas e ou reproduzidas pela forma da organização administrativa adotada no interior da escola. A partir daí verificou-se a necessidade de investigar as condições objetivas e subjetivas nas quais a gestão democrática tem se realizado, buscando analisar as formas de rupturas com uma administração centralizadora que poderiam levar à ampliação e o desenvolvimento da participação da comunidade em espaços e instâncias deliberativas. Constitui-se assim, a presente pesquisa, num estudo de caso

realizado em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, com o objetivo de apreender a concepção das(os) diretoras(es) sobre a gestão democrática e identificar os aspectos e limites para sua efetivação. Os processos utilizados para a coleta de dados incluem a realização de observação, entrevistas não estruturadas, semi-estruturadas e análise documental dos registros das atas do colegiado e proposta pedagógica.

Os terceiro e quarto capítulos apresentam as análises dos dados, separadamente para cada estudo de caso. Inicialmente, descreveu-se a estrutura física e humana das escolas, na perspectiva de permitir ao leitor o conhecimento da realidade social de cada escola e de alguns fatores considerados relevantes na função do gestor escolar, porque muitas de suas ações estão relacionadas ao público atendido e a localização geográfica da escola. A seguir elaborou-se o perfil do dirigente escolar por meio de sua trajetória pessoal e profissional, no sentido de que essas subjetividades refletem na orientação de suas práticas. A partir disso, identificou-se os espaços e momentos de participação da comunidade escolar existentes nas escolas e a importância dos mesmos nos processos pedagógicos e administrativos.

Já no quinto capítulo, busca-se comparar os resultados da investigação nas duas escolas identificando os avanços e retrocessos da gestão frente aos processos de democratização da educação. Em seguida, tecem-se algumas considerações, na perspectiva de organizar algumas sínteses provisórias frente à problemática da escola enquanto núcleo de gestão, e oferecer algumas reflexões que visam à ação e a um processo contínuo de novas reflexões, no sentido de se permitir o avanço da democratização das relações e participação no interior da escola.

CAPÍTULO 2

A REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO

A participação da sociedade civil na gestão pública é uma tendência que vem se consolidando nas diversas esferas de poder do Estado, alcançando os níveis locais de governo. Para tanto, aqui no Brasil, estão sendo criados, nas unidades educacionais, novos canais de encontro e participação de cidadãos na gestão das políticas públicas, colocando em curso processos complexos, pois configuram-se como novos espaços públicos de participação, que têm implicações no desenvolvimento da noção de cidadania, na medida em que adquirem a dimensão do direito de participar na discussão e elaboração de políticas públicas.

De outra parte, nestes processos, está presente uma concepção de democracia em que a participação dos cidadãos na tomada de decisões, se baseia em fundamentos éticos e morais democráticos que orientam a prática social e política. A concepção de democracia tem como finalidade elevar a comunidade à condição de participação ativa na coisa pública e não apenas com vistas a uma organização no jogo político.

Isso significa que a nova cultura política de um Estado democrático de direito implica uma cidadania ampliada e contrária a processos de clientelismo. Nesse sentido, com a participação ativa, articula-se a gestão democrática em instituições escolares, o que faz com que a comunidade educacional se envolva na elaboração de um projeto pedagógico de qualidade e possa também formar cidadãos ativos na sociedade e que não se ausentem de ações organizadas que questionem as ações do exercício do poder.

A temática da gestão democrática escolar articula-se ao aspecto da participação na ampliação e criação de espaços para sua efetivação, ou seja, a instituição toma para si a função de formar esse cidadão, possibilitando, futuramente, o seu exercício na esfera pública. A utilização do conceito de cidadania há muito tem sido evocada pelas propostas educativas e na justificativa de implantação de políticas públicas. No entanto, sua utilização nem sempre expressa a sua real representação política. A perspectiva conceitual articula-se ao ideário da integração e da participação do indivíduo na sociedade em contraste à idéia de civilidade e rudeza. Segundo Ferreira (1993), não é possível visualizar a cidadania como um “em si”, na medida em que se fundamenta em pressupostos histórico-filosóficos. Assim, “a cidadania só se configura quando encarnada no indivíduo, no cidadão”, numa dada sociedade, conferindo-lhe uma identidade. (*ibid*, p. 19)

Dessa maneira, por julgar necessário compreender de que forma a escola interpreta esse conceito, na dimensão da consolidação da democracia enquanto prática social, recorreremos à produção teórica, mais especificamente a filosofia política, buscando focalizar a articulação entre cidadania e Estado. Por outro lado, para melhor subsidiar a análise do fenômeno da gestão democrática escolar nos seus processos, enquanto uma prática social e política na construção de uma dada realidade, conferindo-lhe um sentido, que por sua vez, carrega uma representação construída por um determinado imaginário sócio-político, a presente pesquisa optou por fazer um recorte histórico no contexto do regime militar, analisando as idéias políticas e educacionais ali presentes. Isso se deve à relevância desse contexto no processo de construção de uma cultura política e social, que veio a conformar as relações e práticas educativas no interior das instituições de ensino no Brasil, pois as transformações que ocorrem na sociedade, ou em grupo, trazem consigo rupturas e permanências.

2.1. Cidadania e sociedade

O debate sobre a cidadania articula-se em várias dimensões. Uma delas refere-se a sua articulação com a temática Estado e sociedade. A organização política numa dada sociedade representa o grau de complexidade em que se estabelecem as relações humanas em relação ao governante e aos governados. Assim, na Grécia antiga, com Aristóteles, surge a união do homem social ao homem político como *Politikón*. Essa relação veio a determinar a associação dos indivíduos na determinação dos interesses gerais. O lugar para as discussões sobre os problemas da vida, tanto social, quanto política é a *pólis*, onde se desenvolve o ser político como uma organização constituída por acordos ou por necessidades que visem os interesses gerais. Nesse tratado político os interesses individuais ou particulares tornam-se subordinados à sociedade política.

Nessa sociedade política, a cidadania significava a participação do povo nos assuntos públicos, com capacidade e direito de julgamento nos assuntos de interesse geral. Cabe ressaltar que no substantivo povo, na democracia ateniense, não se inclui os estrangeiros, as mulheres e os servos. Todavia, a democracia grega constitui-se num legado para os fundamentos teóricos sobre as formas de governo idealizadas posteriormente.

A concepção de cidadania, por ser histórica a cada contexto, refletirá os pressupostos políticos, sociais e econômicos de seus idealizadores frente às indagações sobre os aspectos referentes à vida social dos indivíduos. A cada grau de complexidade da organização social em determinadas fases de nossa história, corresponderá, respectivamente, um projeto civilizatório, que passará a determinar as relações políticas de seus membros e desses com os outros grupos. Nessa perspectiva, a teoria sobre o Estado, enquanto organização política, por sua vez também reflete um determinado contexto histórico congruente a uma concepção de cidadania. A formação do Estado

Moderno é demarcada por Bobbio (1987, p.73) como “ o ponto de passagem da idade primitiva, gradativamente diferenciada em selvagem, bárbara, à idade civil, onde civil está ao mesmo tempo para cidadão e civilizado.” Subjacente a esse ordenamento político, independente de sua formulação teórica política ou filosófica, está a referência ao fenômeno do poder.

No âmbito da filosofia política, o princípio subjacente à idéia de Estado é de:

regulador da sociedade [...] exerce o monopólio da violência legítima. Pela via da criação e da utilização de normas, ele imprime à coerção a dimensão da racionalidade. Tem, portanto, a tarefa de cumprir e fazer cumprir um mínimo ético nas relações entre os indivíduos [...] detêm o monopólio da produção jurídica e na distribuição do direito. (FERREIRA, 1993, p. 30)

Esse princípio de Estado regulador articula-se aos ideais da sociedade pela necessidade de proteção da vida e da convivência harmoniosa. No plano político, a relação entre o Estado e a Sociedade Civil basear-se-á no estabelecimento de um pacto que regula a relação entre governantes e governados. Nesse sentido, a sua existência fundamenta-se nos princípios de garantir os direitos de preservação à liberdade individual e à propriedade. Nessa perspectiva, a autonomia dos indivíduos é considerada fundamental frente ao poder do Estado.

Por conseguinte, a esse modelo de organização política articula-se uma concepção de cidadania. Limitaremos nosso recorte às idéias que fundamentam o conceito liberal de cidadania abordado na sua relação com os princípios do Estado Moderno, definidos pelos clássicos, Hobbes, Locke e Rousseau. Em meio às transformações políticas, sociais e econômicas desse período, séculos XVI a XVIII, emerge um novo homem, capaz de se autocontrolar, desvinculado do mundo das paixões, que se reconhece como o grande propulsor do progresso. Para Elias, essas

mudanças resultam no *homem encapsulado* no mundo civilizatório. (Elias, 1990 *apud* FERREIRA, 1993, p.38)¹

A interpretação de Hobbes (*apud* FERREIRA, 1993)² sobre esse homem civilizado está na origem do princípio do Estado, com a passagem do Estado de natureza para a sociedade política. Dessa maneira os interesses individuais passam a ser subjugados pela esfera pública, o Estado. No entanto, delegar esse poder para a esfera pública carrega uma contradição: a renúncia aos direitos de participação política individual nas decisões, o que torna o Estado soberano nessa esfera. Uma outra contradição diz respeito ao papel desse Estado soberano, visto que a sua criação se faz no sentido de preservar os interesses somente individuais com base no pressuposto da inexistência da desigualdade social. Dessa maneira, não está presente nas idéias de Hobbes um entendimento quanto à necessidade da participação do homem na esfera política, nesse aspecto ocorre o contrário da idéia grega de *Politikón*. (FERREIRA, 1993, p.51)

Em Locke, o estado de natureza todos são iguais em relação ao direito à liberdade e à propriedade. Considerando um estado de plena harmonia regido pelos limites de uma consciência moral natural, necessário para proteção dessa harmonia. Para Locke o desequilíbrio desse estado advém da fome, e não somente da proteção contra as guerras, que leva o indivíduo a se afastar da lei natural de seu comportamento dádivoso, e somente neste caso o Estado poderia intervir. Esta organização política está subjugado à um pacto de consentimento entre governante e governado para legislar em favor dos direitos individuais e de propriedade. Assim, a concepção de Locke (*apud*

¹ ELIAS, Norbert. O processo civilizador: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

² HOBBS, Thomas. Leviatan ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (coleção os pensadores)

FERREIRA 1993)³ sobre cidadania concentra-se na característica de autonomia em relação à esfera pública, visto que a liberdade é um estado natural, e, como tal não necessita, quase nunca, da aprovação de qualquer instância para sua aquiescência apenas a garantia para que possam se autogovernar.

Os condicionantes histórico-sociais do pensamento de Rousseau sobre o Estado moderno, apesar de suas especificidades, apresentam similaridade do modelo de Hobbes e de Locke em relação ao aspecto da dicotomia entre Estado de Natureza e Estado Civil e em relação ao contrato social. Para Rousseau, o homem em seu Estado de natureza é sensível, livre e amoral e ninguém se subjugava ao outro. Só rompe com esse estado, na medida em que seja necessário abrir mão da sua liberdade solitária em favor da vida grupal que, por sua vez, demanda um novo processo de socialização. Nesse processo de sociabilidade se constrói o coletivo que Rousseau (*apud*, FERREIRA, 1993)⁴ definiu como *metamorfose do homem isolado*. Dessa nova organização surge a sociedade civil, com pressupostos de justiça e igualdade para toda a comunidade, que só é quebrada com a invenção da propriedade privada, que “ dá início à nossa falência moral, degeneração, decrepitude, infelicidade, desavença” (FERREIRA, 1993, p.124). Acentua-se a desigualdade social caracterizada pela existência de proprietários e não proprietários, ricos e pobres, situação esta, gestinária do conflito que será mediado pela criação de um poder político capaz de regulá-lo, o Estado, materializado pelo ordenamento jurídico com o objetivo de fazer valer as leis e punir os culpados.

Nesse contrato, materializa-se a sociedade civil como *lócus* do poder político, a esfera pública, que já nasce contraditória, pois não garante os interesses da maioria e, sim, os interesses privados. Esse ordenamento político determina quais são os cidadãos destinatários de direito, os detentores do poder econômico, os quais são somente

³ LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (coleção os pensadores).

⁴ ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contrato social. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (coleção os pensadores)

destinatários dos deveres, o povo, submisso e cumpridor da ordem. Essa submissão por sua vez, torna o homem súdito na relação com a política e, conseqüentemente, tolhe a sua liberdade. Para modificar essa relação, há que se construir uma outra sociedade política voltada para os interesses do povo com um novo corpo político, onde os cidadãos sejam criadores e legisladores das leis, mas esse cidadão deve ser movido pelo desejo da solidariedade.

Nessa ótica, a idéia presente de cidadania articula-se ao exercício na vida política, local onde encontrará sua plenitude humana. A formação desse cidadão deve pautar-se em princípios que visem o bem comum, a coletividade de onde emana o poder soberano. Não é um governo que seja exterior à comunidade, mas seja constituído pela vontade de todos e aplicado igualmente a todos, ou seja, para Rousseau a construção de uma sociedade civil igualitária necessita da participação direta dos indivíduos na esfera política. Nessa perspectiva, é a sociedade civil o *locus* do poder público.

O ideal de cidadania, no decorrer da história, sempre se manteve indissociável das formas de seu ordenamento político. Os princípios de liberdade, individualismo e mercado, presentes no liberalismo clássico, coadunam com a consolidação da formação dos modos de produção capitalista, a partir do século XVIII. A organização da sociedade civil nos moldes aristotélico e rousseuniano, enquanto a esfera pública de participação de todos os cidadãos, pretendida como uma forma de governar pelo povo e para o povo, torna-se distante nos dias de hoje. Com o desenvolvimento e a privatização dos meios de produção, transforma-se, a organização social, com a divisão do trabalho; consolidam-se as diferenças de classe e aprofundam-se as desigualdades sociais e econômicas. Nesse sentido, os princípios norteadores do Estado liberal com garantia do mercado auto-regulado passam a evidenciar um paradoxo, pois não mais conseguem regular a sociedade e manter o *laissez-faire*.

A sociedade contemporânea está marcada por conflitos intensos e crises políticas que ora perpassam pela centralização de poder para atender às demandas geradas pelo próprio mercado – Estado de bem-estar social, ora perpassam pela descentralização de poder – estado mínimo - como medida para atender às novas exigências do capital. Nesse cenário, o capital se funde e se reorganiza sobre “novos” princípios, que são velhos conhecidos, sob a égide do Neoliberalismo na defesa do mercado auto-regulado, acima dos braços do Estado. O político e o econômico não se fundem em congruência com uma outra dicotomia, o econômico e o social, pois se intensifica o desenvolvimento econômico das nações, e, na mesma medida, intensificam de maneira assustadora as desigualdades sociais. Nesse sentido, a justificativa liberal de que a manutenção do mercado, fora da regulação da esfera pública e com vistas a proporcionar a liberdade rumo à justiça social, torna-se uma falácia. Ao contrário, temos vivenciado uma concentração de renda para poucos em detrimento da maioria da população, excluída dos seus direitos mínimos de sobrevivência como educação, moradia, saúde, transportes e alimentação.

Nesse cenário, apesar da distância histórica que separa o mundo atual da democracia ateniense e da doutrina rousseauiana de democracia participativa, os ideais de cidadania democrática e participativa são retomados nas políticas educacionais. Por muito tempo a escola não se configurou como um foco do interesse da gestão e da política educacional, embora tenha se constituído socialmente no espaço específico para veicular o conhecimento a ser transmitido às novas gerações. Os anos noventa, no entanto, a trazem para o centro do debate, re-significando o sentido sobre sua função política e social na formação da cidadania. Para além de sua função primária de socialização, a escola, enquanto espaço de veiculação do saber historicamente produzido, articula-se, também, na sua função política ao orientar sua prática

pedagógica por um determinado modelo de sociedade concreta. Esse modelo de sociedade agrega marcas e interesses diferenciados; desta forma, a prática escolar carrega, segundo Libâneo, “condicionantes socio-políticos, que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.” (Libâneo, 1986 *apud* VIEIRA, 2000, p.130)⁵.

Isso nos leva a algumas reflexões: De que maneira a instituição escolar se articula para a formação da cidadania? Qual o modelo de sociedade e educação que orienta a proposta da escola?

Ao buscar investigar o fenômeno da gestão democrática nos seus aspectos e processos no sentido da democratização das relações no interior da instituição escolar, faz-se necessária a compreensão da cultura política construída sobre o universo educacional nos últimos quarenta anos, que contribuiu para a conformação do imaginário social, principalmente, dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. No Brasil, durante o regime militar, a liberdade de expressão e opinião, a divisão de poder, a participação política de forma direta ou indireta foram suprimidas, e, conseqüentemente, refletiram nas relações estabelecidas no sistema educacional. Nessa perspectiva, as representações que os(as) diretores(as), professores(as) e a comunidade têm sobre gestão democrática, atualmente, foram estruturadas sobre os fundamentos políticos, sociais, culturais e socioeconômicos dessa cultura política. A prática educativa, neste contexto, era balizada por uma cultura e um saber escolar que consolidava o *status quo* legitimado por relações autoritárias, o processo de ensino-aprendizagem desconsiderava o(a) aluno(a) enquanto sujeito do processo e a utilização de instrumentos avaliativos dos resultados. O universo social com seus valores,

⁵ LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1986.

tradições e hábitos reflete as condições objetivas e subjetivas que serviram de amálgama para a nossa cultura e, como tal, é necessária a compreensão de sua formação como meio para sua superação no desafio para a transformação social.

2.2. A organização política do Brasil e o regime militar

A conjuntura histórica, na qual se fez presente a luta pela redemocratização no Brasil, foi o arcabouço para movimentos de mudanças e transformações sociais e políticas. Essa transição de governos ditatoriais para governos democráticos, durante o século XX, não foi um fato somente do Brasil, mas, sim, de vários países, objetivando a reorganização política e a consolidação de uma forma de governo mais participativa. Para Avritzer (2002, p. 563), “a democracia tornou-se, nos últimos cem anos, a forma padrão de organização da dominação política no interior da modernidade ocidental.”, mas essa hegemonia democrática não se processou da mesma forma em virtude de mudanças ocorridas no significado e na prática da democracia, dentre elas o estreitamento do conceito de soberania. Essa hegemonia democrática no período pós-guerra, na Europa, foi bem sucedida, mas, por outro lado, na América Latina, foi um grande fracasso. Essa ruptura antidemocrática, segundo Avritzer (*ibid*, p. 566) revela o fato da contradição do pressuposto da teoria do “elitismo democrático”⁶, uma vez que essa elite, ao assumir o poder, ampliou a sua soberania em detrimento da soberania popular.

Assim, no Brasil, durante a maior parte do século XX, vivenciou-se formas de governos claramente marcados pelo modelo do elitismo político, revelando uma contradição da concepção hegemônica de democracia, de que, “para que haja

⁶ Avritzer em seu texto dialoga com Schumpeter a cerca da democracia no século XX, para este segundo “a redução da abrangência da soberania permite limitar o papel do povo ao de produtor de governos, isto é, aquela instância de escolha daquele grupo particular entre as elites que seria o mais qualificado para governar.”(2002, p. 566)

consolidação da democracia é necessário que haja um estreitamento das formas de participação” (*Ibid*, p. 568). Este argumento, no caso do Brasil, deixa claro que os processos de consolidação democrática não são regra geral, visto que o poder político das elites não foi provisório, enquanto um caminho para a construção de uma maior participação do povo nos rumos do país, haja vista que as formas de governos implantadas foram representadas pelo populismo, com ações antidemocráticas e pelo autoritarismo, com total supressão dos direitos políticos e civis.

No início da década de 60, a configuração política do país dava-se em torno de um quadro representado por dois blocos, um a favor das reivindicações das classes trabalhadoras e o outro em defesa da acumulação de capital. Com a vitória do segundo, após o golpe militar de 64, reduziu-se a participação civil via extinção dos partidos, supressão das eleições diretas, intervenção nos sindicatos dos trabalhadores e a cassação de parlamentares, artistas, intelectuais, bem como de qualquer pessoa que representasse alguma ameaça ao regime imposto. Este contexto é crucial para termos a dimensão do que representou este desmantelamento político enquanto espaços de articulação, decisão e representação dos direitos de uma sociedade democrática, visto que em sociedades modernas ocidentais, “a participação direta é praticamente impossível, relegada aos partidos políticos como os únicos sujeitos autorizados a funcionar como elos de ligação entre os indivíduos e o governo” (Bobbio *apud* CUNHA, 1991, p.20)⁷.

Portanto, esse processo político no Brasil demonstra a contradição com a concepção das teorias hegemônicas da democracia, em que as elites são as melhores garantidoras da democracia (Avritzer, 2002), ao contrário, o que se assistiu durante longos anos foi o aprofundamento da concentração do poder pelos militares em detrimento da participação popular. Durante os primeiros anos de ditadura, uma

⁷ BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia: em defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

corrente de forças de oposição acreditava que a única maneira de derrubar o governo seria via revolução armada. Com a derrota destes, a partir de 1967, uma outra corrente formada por alguns partidos liberais democráticos, socialistas, comunistas e dirigentes políticos vislumbravam o retorno da democracia, por meio da organização das massas populares, na busca da restauração de seus direitos.

A restauração da democracia, no país, foi um processo lento e gradual, assim como a reorganização partidária, já que no período militar ocorreu a cassação de parlamentares e a conseqüente dissolução de partidos. Lentamente, foram se rearticulando e emergiu, na primeira década pós-golpe, forças em torno do partido de oposição ao regime, materializado no Movimento Democrático Brasileiro – MDB. Denúncias eram feitas em relação às atrocidades cometidas pelos militares, o que gerou uma grande manifestação por todo o país, em que reivindicava-se eleições diretas para presidente da república e convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte. Um dos fatores que contribuíram para essa re-configuração foi o regresso dos exilados políticos, possibilitando que várias lideranças retornassem ao país, impactando uma nova conformação no quadro das forças de oposição. Segundo Cunha (1991), a anistia não só reparou parte dos males causados pelo regime militar, como, também, permitiu o avanço da luta contra o mesmo.

O cenário político, no final da década de 70, com a extinção dos partidos da ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB, em virtude do crescimento deste último, apresentava alterações, acarretadas pela intervenção, restaurando o pluripartidarismo, que tinha como objetivo a fragmentação da oposição. Alguns estudiosos como Cunha (1991) e Diniz (1989) argumentam que essa foi mais uma das estratégias do governo, que, concomitantemente, ampliava as formas de organização e resistência e enfraquecia a representação da legenda do MDB, enquanto uma frente

forte de oposição ao governo. Surgem, assim, novas siglas, tais como o Partido Democrático Social –PDS, representando o governo, e, com a dissolução do MDB, as forças de oposição se dividiram em vários partidos. As bases conservadoras materializaram-se no Partido Popular –PP, alinhados, na oposição, com as forças que contestavam radicalmente o regime vigente, representadas pelos trabalhadores: Partido dos Trabalhadores –PT, Partido Democrático Trabalhista –PDT, Partido Trabalhista Brasileiro – PTB e o PMDB – Partido Democrático Brasileiro, antigo MDB, também de caráter oposicionista.

No final da década de setenta e nos anos oitenta, as conquistas dos direitos políticos e sociais deram-se a conta gotas, mas foram substanciais, considerando a conjuntura política em que se encontrava o Brasil. Os militares não conseguiram silenciar as lutas, denúncias e manifestações da sociedade pela busca do retorno dos mecanismos e instrumentos democráticos, associados à crise fiscal e de legitimidade do Estado.

Essas manifestações com alto grau de politização, representadas pelos vários segmentos sociais em torno de reivindicações salariais e trabalhistas, pela ampliação de direitos políticos, desempenhavam papel não desprezível no que se refere ao desencadeamento e desenrolar do processo de transição, desafiando o regime difundindo práticas democráticas (Diniz, 1989).

Em virtude da resistência da sociedade, sufocada pelas injustiças que a ditadura militar impunha, alguns instrumentos democráticos foram sendo restabelecidos gradualmente através de eleição municipal para prefeitos do interior, em 1977, e, posteriormente, em 1982 , com a realização de eleições diretas para os governos estaduais. Na época, em Minas Gerais, foi eleito governador o Senhor Tancredo de Almeida Neves.

A ditadura militar já perdurava por longos vinte anos, sendo possível almejar uma nova perspectiva somente em 1985, com o advento, por todo o país, de uma intensa mobilização do povo em torno da campanha pelas “Diretas Já”. Organizada por setores das esferas política, social e da igreja, tinham como objetivo pressionar o governo para a criação de uma emenda constitucional que restabelecesse a eleição direta para presidente da república. Esse anseio da sociedade por uma mudança política mais uma vez foi suprimido com a deflagração da eleição indireta para presidente, pelo congresso nacional.

As articulações em torno dos nomes para o colegiado envolveram muitas barganhas nos gabinetes e a indicação do nome de Tancredo de Almeida Neves resultou de um esquema armado pela oposição em torno de uma Aliança Democrática (Cunha, 1991), reunindo ao PMDB, dito oposição, dissidentes do PDS, aliados ao regime militar. Mas, apesar da derrota da campanha intitulada “Diretas Já”, um ponto positivo alimentava as esperanças do povo brasileiro, primeiro pelo fato de ter sido eleito um presidente civil e segundo, pela expectativa do cumprimento dos compromissos assumidos por essa aliança junto à sociedade, no que dizia respeito à restauração da democracia. Mas, inesperadamente, Tancredo Neves faleceu em 21 de abril de 1985, sem ter tomado posse do cargo, tendo, por isso, assumido a presidência da república o vice, Ribamar José Sarney, que era filiado ao PDS, partido, até então, aliado ao regime militar. Entretanto, essa aliança, no que diz respeito à governabilidade, foi problemática, na análise de Diniz, porque essa coalizão não ocorreu de fato, tendo sido trazidas à luz suas divergências internas, induzindo o governo “à adoção de práticas clientelistas, concedendo cargos em troca de apoio, introduzindo constantes mudanças na equipe ministerial”. (DINIZ, 1989, p. 50), ou seja, apesar de um governo civil assumir o poder, a prática política continuava consubstanciada numa concepção de democracia elitista e

clientelista, visto que os presentes no processo da Assembléia Nacional Constituinte haviam sido membros do partido de apoio ao regime autoritário – a Arena. Ainda assim, o governo passou a praticar algumas medidas de resgate da democracia, dentre elas, mudanças no campo político, tais como o restabelecimento de eleições diretas em todas as esferas e a convocação para Assembléia Nacional Constituinte em 1986, dentre outras. No plano econômico, medidas também foram tomadas, mas, como toda mudança histórica demanda tempo para se alterar o *status quo* uma vez que as representações construídas ao longo do tempo ainda permanecem apropriadas pelos sujeitos, muitas atitudes daquele governo vinham carregadas de autoridade e repressão, num claro desrespeito à democracia.

Todo o processo de retomada dos direitos políticos, pela sociedade, foi consolidado, decisivamente, em 1989, com a realização da eleição direta para presidente da república. Diniz (1989) explicita a importância do papel dos partidos no processo de transição do poder do regime militar para o poder civil, que somente foi possível, em grande parte, com “a conciliação entre diferentes forças políticas e distintas tendências ideológicas, articuladas numa grande frente contra o autoritarismo”. (DINIZ, 1989, p. 49)

A forma de governo dita democrática pressupõe um alargamento da relação do governo com a sociedade civil para o atendimento das demandas sociais e com a finalidade de minimizar as desigualdades sócio-econômicas. Nesse sentido, temos vivenciado, no Brasil, a implementação de ações que tentam consolidar o processo de democratização, ao estabelecer uma nova relação com a sociedade civil, através de novos espaços de participação. No entanto, alguns setores da sociedade apontam que a finalidade dessas propostas de reforma administrativa, justificado pelo discurso de crise fiscal, objetiva a redução dos custos do setor público com a área social.

2.3. A transição democrática e a educação

O período de transição democrática no Brasil caracteriza-se pela redemocratização política com a organização da sociedade, com vistas a reconquistar seus direitos, antes suprimidos pelo regime militar. No caso da educação, não foi diferente, uma vez que os acontecimentos históricos não ocorrem estanques nos processos de mudança e transformações de uma sociedade. Segundo Ferreira (1993), a organização da nossa sociedade e seu processo de modernização contou com uma fraca cultura política, associada à nossa forma de colonização, de formação de nossas elites e instituição do nosso sistema político. A isso se forja um imaginário social avesso aos princípios liberais, formando um espaço para regimes autoritários que se organizam com bases em relações paternalistas no atendimento dos direitos do cidadão. Como conseqüência desse imaginário, formula-se uma concepção de educação, materializada por práticas e administrações também autoritárias. Nesse sentido, a década de 80, no Brasil, foi marcada, politicamente, pelo processo de redemocratização em todos os aspectos, caracterizado pela organização da sociedade em reconquistar direitos que foram suprimidos durante as duas décadas de regime militar. Em relação à educação, em Minas Gerais, essa luta se faz premente na busca de uma educação pautada nos princípios de uma gestão mais democrática e da inclusão de novos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa nova perspectiva para o campo da educação surge em decorrência dos questionamentos e críticas em relação ao modelo até então incrustado nos espaços escolares, fundamentados pelas teorias reprodutivistas, produzidas no decorrer da década de setenta, que explicitavam o papel da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (*apud* SILVA, 1999). Segundo essas teorias, o Estado legitimava um saber da elite, em detrimento do saber da classe popular, através de um saber que atendia

somente aos interesses e realidade dessa mesma classe. A década de setenta foi marcada por um turbilhão de idéias e críticas de vários estudiosos, principalmente os ligados ao movimento de crítica ao currículo, como Apple, Young (*apud* SILVA, 1999), refletindo, assim, no modelo de educação brasileiro.

Atualmente, são discutidos e implementados projetos e políticas no campo educacional pautados pelo princípio de uma gestão democrática, com uma maior participação da comunidade, do(a) aluno(a), do(a) professor(a), utilizando mecanismos ancorados por assembleias, colegiados, ciclos de formação, dentre outros. No entanto, tais conceitos são empregados, hoje, com certa indiferença por seus interlocutores, como se sempre tivessem existido ou, muitas das vezes, sem valorizar o sentido de sua relevância na legitimação de uma educação verdadeiramente inclusiva, respeitando, para tanto, a diversidade cultural de nossa sociedade. Perdemos a dimensão de que tais concepções constituíram-se nas representações sociais, culturais e políticas de luta de determinados sujeitos e segmentos da sociedade, num determinado tempo. Representações, estas, significativas, no tocante à conquista do direito de voz, de participação, que, há muito, esteve tolhido pela ditadura, isto é, mesmo que a participação dos atores ali envolvidos não tenha sido plenamente efetiva, é relevante no que diz respeito à participação representativa da sociedade na construção de uma sociedade democrática, alterando a lógica da imposição.

A participação da sociedade civil na gestão da coisa pública vem se consolidando nas diversas esferas de poder do Estado. Para sua efetivação, estão sendo criados mecanismos na estrutura do executivo, tais como os conselhos gestores de políticas públicas. No espaço das unidades escolares, novos canais de participação dos cidadãos, na gestão escolar, estão sendo postos em curso processos semelhantes, suscitando a criação de elementos instituintes em favor de um novo reordenamento da administração

escolar, configurado por uma nova organização da relação de trabalho e na criação de espaços de encontro no interior das instituições, ampliando o *lócus* de discussão e decisão para o desenvolvimento dos processos educativos. Relacionada a esses processos, está presente uma concepção de democracia em que a participação ativa dos cidadãos, na esfera de tomada de decisões, baseia-se em fundamentos éticos e morais considerados como valores que orientam a prática social e política e não apenas como uma forma de organização dos arranjos institucionais do Estado. A concepção de democracia participativa pressupõe levar a comunidade à condição de co-gestora da coisa pública. As análises sociológicas e políticas identificaram que essa condução se deve às mudanças ocorridas na sociedade brasileira, em decorrência do processo de transição democrática.

As relações que se estabelecem, hoje, nos diversos espaços da escola e na sociedade foram construídas culturalmente em um dado tempo histórico por determinados grupos e sujeitos sociais, resguardadas as devidas rupturas e ou permanências. Ou seja, para a compreensão de uma determinada realidade, temos que ter a dimensão das representações ali constituídas. De acordo com Pesavento (2003), as pessoas dão sentido ao mundo por meio da influência destas sobre o real, onde:

As representações são também portadoras do simbólico [...] carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexões. (PESAVENTO, 2003, p. 41)

Nesse sentido, a análise da conjuntura do processo político do país no contexto da redemocratização, possibilita-nos a compreensão de problemáticas internas relacionadas às próprias áreas setoriais referentes às políticas públicas implementadas. É, pois, no bojo do processo de transição, que, desde a década de oitenta, vêm surgindo propostas de reformas administrativas no setor público, cuja finalidade é modificar os

parâmetros da organização burocrática, com o fito de se alcançar mais eficiência no atendimento da oferta de serviços. Em Minas Gerais, uma das propostas do governo, advinda das reivindicações da sociedade, com vistas à garantia de direitos e ampliação da cidadania, no campo educacional, foi a realização do I Congresso Mineiro de Educação, em 1983. O movimento, na condição de política pública, veio pretender um novo modelo educacional, consubstanciado por uma concepção administrativa mais flexível na relação entre o Estado e os sistemas de ensino.

2.4. O Congresso Mineiro de Educação e o ideário da gestão democrática

O sistema político brasileiro, durante o século XX, transitou no três primeiros quartéis num formato de governos populistas à totalitários. Somente no final dos anos setenta reúnem-se condições para restaurar a democracia. O processo de transição democrática denuncia a centralização do poder nos aspectos políticos, econômicos e sociais e supressão dos direitos civis e políticos.

O governo militar fez várias promessas ancoradas no crescimento econômico, representado, naquele momento, pelo avanço do setor industrial, por meio de um projeto de modernização, privilegiando uma participação mais efetiva do setor privado nas tomadas de decisões no campo político-econômico. Esse processo de modernização já apresentava sinais de enfraquecimento no final da década de setenta; autores como Diniz (1989) e Cunha (1991b) analisam esse período por dois aspectos: por um lado, implicou em transformações do país numa sociedade urbano-industrial. Por outro, gerou um aprofundamento das desigualdades sociais e o empobrecimento das camadas trabalhadoras, por meio do achatamento salarial, aumentando a concentração de renda de uma parcela ínfima da população em detrimento de ganhos mínimos para a maioria da população.

O campo educacional, dentro dessa conjuntura, não se revelou diferente, ocorrendo o que Dourado (2000) e Cunha (1991) analisam como a *Privatização do Ensino Público*. Segundo Dourado, a disputa entre a educação pública e a privada remonta à estruturação e à consolidação do Estado brasileiro, portanto, essa evolução se dará de forma diferente em cada tempo histórico. Com o advento da república, ocorreu uma progressiva separação entre o Estado e a Igreja, fundamentado pelo princípio laico, mas não se configurando como direito social. O século XX foi marcado por períodos de governos centralizadores, tendo passado, o Estado, a legislar sobre o sistema educacional, acirrando as disputas entre o público e o privado, onde este segundo argumentava sobre a liberdade das famílias na escolha da escola para seus filhos, passando a desqualificar o ensino público.

O poder instaurado após 64, trouxe uma nova configuração no campo educacional. O Estado, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, fez uso de mecanismos que subsidiaram o ensino privado, pela via do financiamento, com a regulamentação de recurso do salário-educação, que destinava bolsas de estudos em escolas privadas em detrimento da expansão da oferta do ensino público. Esse avanço do setor privado, por meio de subvenções fiscais e injeção de capital público, propiciou um crescimento vertiginoso das escolas, ampliando o atendimento vertical das mesmas (Dourado, 2000).

Essa prosperidade do setor privado foi ameaçada em função das perdas de capital geradas pela crise econômica, em finais da década de setenta, associada às mudanças contidas na LDBEN 5.692/71, que ampliava a obrigatoriedade de quatro para oito anos de escolaridade, desencadeando novos mecanismos, que viriam a restituí-lo de suas perdas. As normas baixadas pelos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, compostos, em sua maioria, por empresários, definiram o controle do setor privado, no

âmbito educacional, com a criação de uma “*reserva de mercado*”, conforme esclarece Cunha:

O Conselho Estadual decidiria a respeito da autorização para a escola pública funcionar, atendendo ao princípio da não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Para isso, considerava os fins de escolas públicas e privadas como equivalentes, senão idênticos. Portanto, se já houvesse uma escola privada numa certa localidade, seria necessário provar a existência de “mercado” não atendido para que pudesse instalar aí uma escola pública de 1º ou 2º grau. (CUNHA, 1991b, p. 335)

Muitos estudos feitos no campo educacional, nos anos posteriores, vieram deflagrar as contradições no que diz respeito à expansão da educação alardeada durante o regime militar como uma questão resolvida. O diagnóstico da escolarização no Brasil, segundo Ferraro (1999), demonstrou que, no início da década de oitenta, 33% das crianças de 7 a 14 anos estavam fora da escola, representando uma exclusão escolar na forma de fenômenos como evasão, não-acesso, reprovação e repetência. Ou seja, o descaso com o ensino público durante o regime, veio a corroborar com a exclusão das camadas populares sob dois aspectos: primeiro, em função de uma política de privatização do público, onde as demandas dessa faixa, 7 a 14 anos, não foram supridas em seu caráter universalizante. Um outro aspecto diz respeito ao papel da escola, enquanto reprodutora e legitimadora de uma sociedade desigual, visto que, mesmo que essas crianças chegassem a se matricular, não conseguiriam dar continuidade aos seus estudos em função dos mecanismos de reprovação e repetência que, muitas das vezes, levavam a criança a evadir da escola.

Em meio a esse quadro sócio-político do Brasil, teremos, nos anos oitenta, a construção de um campo democrático em torno da nova configuração política que concentrava as forças de oposição ao governo representado pelo PMDB, passando a denunciar o regime vigente, que tinha como fulcro a centralização do poder nos aspectos políticos, econômicos e sociais por meio de mecanismos autoritários,

excluindo a sociedade de participar das decisões dos rumos do país. Outros sujeitos, alijados de seus direitos, ansiando por uma sociedade mais justa, se organizavam através de seus representantes em torno de sindicatos mais fortes, na luta por melhores condições de trabalho, salário e principalmente do direito de se organizarem.

Entra em cena, nesse momento, uma outra parcela da sociedade, advinda dos movimentos sociais, na luta pelo atendimento à demanda de moradia, educação, habitação, transporte, etc, em torno de reivindicações de uma sociedade menos excludente e menos desigual. A importância dessa década para a reconstrução de uma sociedade democrática é enfatizada por Telles como sendo a construção de um novo campo de relações com o Estado, que estabelece:

Formas de gestão que se abrem à participação popular e as formas de negociação em que demandas e reivindicações estabelecem a pauta de prioridades e relevância na distribuição dos recursos públicos, bem como a ordem das responsabilidades dos atores envolvidos.” (TELLES, 1994, p. 99)

Alguns estudiosos consideram que essas novas associações foram expressões de mudanças no padrão associativo do país, segundo Avritzer (2002, p. 571) “esse processo de organização comunitária proliferou no Brasil no final da década de setenta, independente do sistema político, sendo que 80% das associações comunitárias existentes em Belo Horizonte foram formadas neste período”. Tinham como característica resistir ao autoritarismo militar, bem como lutar pela criação de um espaço político onde realmente suas demandas fossem atendidas e não mais utilizadas como manobras políticas, pelo Estado.

Toda essa efervescência refletiria na educação nacional, constituindo o discurso do direito de todos à educação e na defesa de uma escola pública democrática e de qualidade. Nesse sentido, também os intelectuais se uniriam nesse coro e foram realizadas pesquisas na área da educação, no sentido de compreender e propor saídas

para a crise da educação pública, que, na época, apresentava indicadores altos de repetência e evasão, traduzindo a exclusão da camada popular da escola. Esses indicadores excludentes estavam implícitos à prática educativa por meio de instrumentos avaliativos que legitimavam ainda mais uma educação elitista. Nesse sentido, Sousa (1991, p. 110) defende a tese de que a avaliação, quanto ao seu significado, “...tem se traduzido, nas escolas, numa prática autoritária que legitima o processo de seletividade e discriminação de alunos com conseqüências sociais e pessoais danosas.” Em Minas Gerais, essa nova dimensão para o campo da educação surgiu em decorrência dos questionamentos e críticas em relação ao modelo até então propalado nos espaços escolares, ganhando respaldo político em 1982.

No ano seguinte, a educação mineira passa a adquirir um novo papel dentro das políticas públicas de educação, principalmente, no que diz respeito à participação de uma parcela da população na formulação de diretrizes de políticas, em detrimento do domínio dos setores empresariais. Este governo teve, como um de seus projetos, a democratização da educação, estabelecendo uma nova relação entre gestores, professores e comunidade nos assuntos da educação. Essa experiência seria o início de uma renovação pedagógica, na medida em que implicou mudanças nas relações entre gestores de políticas e escola bem como nas concepções de educação, enquanto prática e teoria. São atitudes e ações que contribuiriam para a democratização, não só das questões educacionais, como também para o país, como um todo.

Uma das primeiras ações do governo de Tancredo, em consonância com seu projeto de governo para a educação, foi a realização do “I Congresso Mineiro de Educação”, executado de forma processual, de agosto a outubro de 1983. Esse congresso, como uma proposta política, foi interpretado por alguns estudiosos como um movimento de democratização da educação mineira no contexto da redemocratização do

país, tornando-se um divisor de águas para a história da educação mineira, conforme o texto abaixo:

Esse Congresso – marco do exercício da cidadania – repercutiu na mudança de postura dos professores e da comunidade escolar, propiciando o surgimento de outros movimentos educativos na rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e no interior das escolas. (CASTRO, 2000, p. 25)

Esse movimento veio propiciar um processo de democratização, no que se refere às relações estabelecidas entre os gestores de políticas e as escolas, consubstanciado por uma nova postura dos gestores, vindo a contribuir para a implementação de novos projetos e políticas, em Minas, nas décadas posteriores.

Uma das ações daquele governo, no âmbito da educação, tendo em vista um diagnóstico sofrível com indicadores de altos índices de repetência, evasão e analfabetismo, foi a implementação do projeto *Educação para a mudança*. Após ter sido traçado um perfil educacional do Estado e, objetivando uma discussão ampla com os sujeitos envolvidos no processo educativo, foi realizado o I Congresso Mineiro de Educação. Conforme exposto no Documento Básico de Proposta de Trabalho do governo:

(...) O compromisso fundamental do governo Estadual é com a mudança, (...) há que se buscar a mudança na prática política, tanto na ação administrativa, como na abertura de uma participação maior da sociedade, o que envolve a democratização nos processos de decisão (...) mudança, também, pela ênfase no social, na busca do atendimento a necessidade básica da população. (In: Subsídio para discussão dos documentos regionais do Congresso Mineiro de Educação, 1983, p. 3-4)

Com base nos dados oficiais da época, o cenário da educação apresentava a situação crítica do ensino: dois milhões e duzentos mil analfabetos, além de 23% da população em idade escolar, na faixa de 7 a 14 anos, estavam fora da escola; distorções quanto ao atendimento da demanda de alunos do primeiro grau 5^a a 8^a em relação aos alunos das quatro primeiras séries, no período compreendido entre 1971-1982; a

retenção, sobretudo na 1ª série, restringindo o atendimento daqueles em idade pré-escolar.

O atendimento da rede pública estadual era de apenas 10% dos alunos de 2º grau, onerando o custo/aluno, e, conseqüentemente, interferindo na política salarial dos profissionais da educação. Diante das considerações daquela realidade educacional, o governo explicitava que a alteração do quadro só seria possível se conseguisse conciliar uma política econômica com uma política social, que reafirmasse a importância da justiça social como meta de governo. Assim, convocou a participação de todos, sociedade civil, instituições de ensino, entidades representativas deste segmento, para a busca de soluções por meio de um processo de discussão ampla e aberta, na formulação de diretrizes de uma nova política educacional, considerando a demanda de todos os 722 municípios do Estado, à época.

O projeto educacional do governo, consolidado nesse ideal de mudança, era pautado por uma proposta que assumia o estilo de trabalho democrático e participativo, em que a realização do I Congresso Mineiro de Educação seria uma das metas e a forma desse plano. Acreditava-se que esse processo subsidiaria essa nova proposta para o campo educacional, assim como caminharia para a sua efetivação. Sendo assim, o I Congresso Mineiro de Educação teria como objetivo fundamental permitir uma ampla discussão dos problemas da educação no Estado e se constituiria na realização de um diagnóstico da escola e dos processos educacionais. A partir desse diagnóstico, haveria um segundo momento para análises e sistematização das ações e alternativas para o ensino e, por último, um terceiro momento com a proposição de diretrizes e propostas de políticas educacionais. O espírito do encontro era a participação efetiva dos professores, conforme a fala expressa em documento pelo Secretário de Educação, Otávio Elísio A. Brito e o Superintendente Educacional, Professor Neidson Rodrigues:

(...) uma promoção que permitisse aos participantes a discussão aberta dos problemas da educação, tais como são vividos e analisados por aqueles que realmente vivem a educação, isto é, por todos os profissionais da educação no âmbito da escola. (SEE, maio de 1983, p. 01)

Toda a proposta de realização do Congresso foi elaborada pela Secretaria de Estado da Educação, com a coordenação geral da superintendência Educacional da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, representado por Neidson Rodrigues, na época professor da Faculdade de Educação da UFMG. Para tanto o evento era pautado nas diretrizes do plano de governo buscando o ideal de mudança, assumido durante a campanha eleitoral. Essa mudança, no campo político, buscava alteração do regime resguardando os direitos democráticos, e as mudanças nos critérios e métodos de gestão dos recursos públicos, direcionando-os para o social e impactando diretamente sobre a prática política naquele momento.

Foram convidados a participar do processo de discussão toda a comunidade escolar, entendida, aqui, como professores(as), funcionários(as), pais de alunos(as), atendendo, assim, ao discurso do governo em relação à participação democrática nos processos de tais discussões. As escolas foram agrupadas em núcleos regionais (NR), em cada município, independentemente de sua dependência administrativa. A realização do movimento demandou uma relação inovadora na relação entre a Secretaria Estadual de Educação e a comunidade escolar, pelo fato de propiciar uma participação efetiva das escolas, pais, especialistas, representantes de vários segmentos da sociedade, nas discussões e debates acerca da educação em Minas, bem como na formulação de diretrizes para uma boa política educacional.

Todo o processo efetivou-se em três fases, conforme a pesquisa realizada por Ligeiro (2004), sendo sua primeira - **Fase Municipal** - ocorrida durante os dias 04 e 05

de agosto, onde se propunha realizar um amplo debate em cada unidade escolar, rural e urbana, pública e particular sobre os entraves do processo educacional bem como sobre alternativas. Nesta fase, também foram eleitos os delegados para representarem o município, em sua fase regional. Ao final dessa fase, foi elaborado um documento, no nível de cada unidade escolar, a ser discutido e aprovado por uma Comissão Municipal, consolidado num relatório único, aprovado em Assembléia Municipal. Algumas propostas encaminhadas pela NR 06 dizem respeito a:

- ✓ Valorização dos profissionais da educação: maior participação destes nos processos decisórios da escola; investimento na formação de professores; reformulação e regulamentação do estatuto do magistério.
- ✓ Melhoria da qualidade de ensino: maiores recursos para a educação; criação de cursos regulares pela Secretaria de Educação, para formação do professor especializado (Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Educação Religiosa), para as séries iniciais do Ensino Fundamental; maior investimento no ensino de 1º e 2º graus; rever a situação dos especialistas nas escolas e promover uma política de assistência ao educando.

Nessa fase, também foram eleitos os delegados para representarem o município na fase regional.

A segunda, a **Fase Regional**, foi realizada nos dias 8, 9 e 10 de setembro e teve como sede-referência as Delegacias Regionais de Ensino do Estado, que designaram o local de realização dos encontros. Essa fase contou com a participação dos delegados eleitos nos encontros municipais e representantes dos funcionários da Delegacia, perfazendo um total de 323 pessoas. Pela dimensão do encontro foi constituído, pela

Secretaria de Estado da Educação, um cronograma, sistematizando as atividades passo-a-passo, desde horário, local, até dinâmica para realização das atividades.

Durante dois dias, foram discutidos e debatidos os problemas da educação, em torno de dez temas, a saber: processo de ensino aprendizagem (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus, ensino especial e em cursos não formais), rede física, recursos financeiros para educação, democracia na escola (as relações entre escola e comunidade, estrutura e funcionamento), assistência ao educando, recursos humanos na educação (professores, especialistas e pessoal administrativo). Ao final de cada síntese dos grupos temáticos, todos participavam de uma sessão plenária para apreciação do documento final. Essa fase tinha dois objetivos a ser alcançados: a elaboração de um documento, com base nos documentos das NREs, como subsídio para etapa estadual seguinte do Congresso, e eleger os 96 representantes para a etapa estadual.

Após análise dos temas, foi sistematizado um documento síntese, para a última fase do evento, realizada no mês de outubro de 1983, com sete pontos chaves respectivamente: Filosofia e Política Educacional, Democratização do Ensino, Legislação, Recursos Financeiros para a Educação, valorização do Profissional da Educação, Processo Ensino-Aprendizagem e Assistência ao Educando. O documento, de acordo com o processo, deveria ser aprovado em assembléia. Dentre os pontos, o item I - Filosofia e Política Educacional – trazia a necessidade de construir uma nova concepção de sociedade e de seus valores culturais e sociais, por sua vez a escola deveria também trilhar o caminho do povo, rompendo com os privilégios de uma minoria. Nesse sentido, o governo deveria priorizar o orçamento para setores como saúde, educação, trabalho e ação social, bem como universalizar e democratizar a educação por meio da obrigatoriedade do ensino público gratuito para todas as camadas

sociais, garantia de participação de todos, na vida escolar, sem estigmatizar o índio, o negro, o homossexual ou o deficiente.

O item II – Democratização do Ensino – expressava a necessidade da garantia de liberdade de expressão dentro da escola; participação dos educadores, através de representantes das diversas instituições educacionais na escolha dos dirigentes do Sistema Educacional; eleição para direção das escolas; criação e dinamização dos colegiados, na rede oficial e particular, dentro de princípios democráticos e de livre funcionamento.

No item referente aos Recursos Financeiros para a educação, uma das propostas era a dotação do percentual de 20% sobre o orçamento de qualquer esfera do governo; retorno do salário educação, taxando-o sobre o faturamento das empresas e não sobre a folha de pagamento do trabalhador; autonomia da direção da escola na aplicação de verbas, com aprovação do colegiado e Conselho Fiscal da Caixa Escolar; construção e e/ou adaptação dos prédios existentes, com infra-estrutura para o funcionamento dos Centros de Educação Especial proposto; garantia de uma política que excluísse de vez as bolsas de estudos, assegurando a todos, sem distinção, vagas nas escolas públicas em todos os níveis: Federal, Estadual e Municipal.

Na segunda página da Proposta de Diretrizes Políticas para a Educação em Minas Gerais (SEE,1983) estão especificados os componentes da Comissão Central, em sua fase Estadual: Núcleo de Educação Popular, UTE-MG (União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais), APPMG (Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais), Associação de Diretores das Escolas Oficiais de Minas Gerais, Associação de Orientadores Educacionais de Minas Gerais, Associação dos Funcionários Aposentados do Estado de Minas Gerais, Associação Mineira de Inspetores Escolares e Supervisores, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais, Sindicato dos Professores

do Estado de Minas Gerais, dentre outros. Representando o governo, o Conselho Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Presentes, também, as Faculdades de Educação do Instituto de Educação e da Universidade Federal de Minas Gerais.

A terceira e última - **Fase Estadual** - realizada em Belo Horizonte, nos dias 03 a 07 de outubro, reuniu cerca de 1.300 pessoas, “que, após discutirem seus problemas regionais, apresentaram e aprovaram um documento com diretrizes e propostas de política educacional para o Estado” (SEE,1983, p. 1). Tanto a abertura como o encerramento do evento ocorreram no Palácio das Artes, e as atividades de estudo dos documentos das delegacias regionais, nos dias 04/10 a 06/10, no Instituto de Educação de Minas Gerais. Tais diretrizes e propostas foram consolidadas a partir do diagnóstico da educação em Minas Gerais, consubstanciadas nas discussões regionais, com a apresentação de trinta e seis propostas, enfatizando problemas e reivindicações, focando o pedagógico, administrativo, financeiro, ensino/aprendizagem e assistência ao educando.

- **Resultados do I Congresso Mineiro de Educação**

Dentre as propostas retiradas do I CME, a questão da descentralização foi debatida pela Secretaria, buscando inverter o estilo autoritário e burocrático da administração da educação com a criação de comissões municipais, regionais e estaduais eleitas, numa perspectiva de alteração das relações até então estabelecidas entre gestores e escolas. Essas mudanças refletiram diretamente no interior da escola, democratizando as relações no que se refere ao aspecto administrativo, por garantir o ingresso dos profissionais da educação através de concursos públicos. Outro impacto

dessa democratização estaria na proposta de alteração da forma de escolha dos dirigentes nos diversos níveis escolares e da administração educacional através do voto direto pela comunidade escolar. Nesse sentido, os congressistas pretendiam propor ações que intervissem substancialmente na utilização da escola, pelos políticos, como garantia e pagamento de dívida eleitoral.

No aspecto pedagógico, a redefinição da função social da escola, sem privilegiar o direito de uma minoria, caracterizando a educação como *direito de todos*, era a grande questão. Buscando alterar o papel excludente da escola, a proposta 23 tinha como objetivo reformular os critérios de avaliação do rendimento escolar, com a eliminação da recuperação final. Ainda neste âmbito, a proposta número 08 dava prioridade à preparação de professores especializados para o tratamento de áreas-problema da escola, como a pré-escolar, alfabetização, educação de adultos, ensino rural e ensino especial. A universalização da oferta de educação pré-escolar para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, o estabelecimento de uma carreira do magistério com um piso salarial não inferior a cinco salários mínimos. Essas propostas, além de buscar a melhoria da qualidade do ensino, tinham, por outro lado, uma preocupação social maior, caracterizada pela inclusão da Educação Infantil no documento final, como dever do Estado, e, conseqüentemente, exigindo a criação de uma legislação específica para o atendimento aos alunos de baixa renda.

O congresso sistematizou diretrizes e estratégias para a política educacional mineira por meio do Plano Mineiro de Educação para o quadriênio de 1984-87 (SEE, 1983). Nele, foram estabelecidas as cinco diretrizes para a educação: erradicação do analfabetismo, revitalização da Educação do Meio Rural, fortalecimento da Educação Pré-escolar, redimensionamento de uma política de Educação Especial e a revitalização da relação Educação e Trabalho. No que se refere à erradicação do

analfabetismo de jovens e adultos, a ação do governo seria delegar tal responsabilidade para a sociedade, através de uma ação voluntária. Em relação à educação rural, proporia-se uma adequação do currículo às especificidades locais, sem diferir da política nacional. A educação infantil ficou direcionada ao uso dos espaços físicos ociosos disponíveis das escolas estaduais e da comunidade.

Algumas ações políticas foram implementadas como forma de efetivação das metas consolidadas no final do congresso. No aspecto pedagógico, algumas mudanças se efetivaram na estrutura e organização do sistema no que tange à prática pedagógica, como foi o caso da implementação do projeto CBA (Ciclo Básico de Alfabetização)⁸, em 1986, com o objetivo de estender para dois anos o período de alfabetização, dando mais tempo à criança, para que, ao final desse período, tivesse adquirido plenamente as habilidades de leitura e escrita, sem interrupção, e possibilitando seguir adiante com seus estudos.⁹

Quanto à formação dos profissionais da educação, foram traçadas recomendações relativas à preparação e aperfeiçoamento de docentes, materializado pelo projeto do CEFAM (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)¹⁰, apoiando sua organização e funcionamento. Nessa perspectiva, a Secretaria do Estado da Educação, em dezembro de 1983, articulou-se à Faculdade de Educação/UFMG, para oferta desse curso. A participação da universidade no programa efetivou-se pelo oferecimento de um curso de Especialização, dimensionado para atingir 31 (trinta e uma) Escolas Normais Estaduais com uma meta para formação de 600 (seiscentos) professores e especialistas em atuação na Escola Normal. Participou, também, desse Projeto a Fundação Helena Antipoff, por sua tradicional experiência nas ações

⁸ Planos – caixa 04- Centro de Referência do Professor de Belo Horizonte

⁹ Observa-se nesta proposta as origens da discussão e da implementação dos ciclos como forma de organização da escola numa perspectiva de redemocratização do ensino.

¹⁰ Planos – caixa 04 Centro de Referência do Professor

educacionais referentes à zona rural. A estruturação do curso visava atingir os objetivos de promover e/ou contribuir para a elevação do nível de competência profissional dos professores das Escolas Normais e das iniciantes nas quatro primeiras séries, bem como estar contribuindo para a melhoria do ensino de 1º grau.

No aspecto da organização curricular da escola, a conquista da sua autonomia começou a ser delineada com a elaboração do Plano Global de Atividades¹¹. A idéia proposta indicava a construção do planejamento curricular como tarefa exclusiva da escola no âmbito da organização dos procedimentos pedagógicos, buscando atender às necessidades da realidade da escola e de seus alunos. Para a elaboração de tal planejamento, a equipe da escola deveria ter como referência e estar em consonância com os parâmetros e diretrizes globais da educação escolar de Minas. Da mesma forma, outras decisões consubstanciadas nessas diretrizes foram implementadas como: Iniciação Escolar e Pré-escola, Implementação da Ação Colegiada e o Projeto Novo Cidadão, direcionado à população adulta.

No aspecto administrativo, no que se refere às relações entre Governo Estadual e Sistema de Educação, a consolidação das Comissões Municipais¹², emergentes do Congresso, surgiu como proposta para viabilizar e acompanhar a implementação de ações educacionais no Município. As Comissões poderiam ser adotadas no âmbito Municipal e Regional, no entanto, não tinham vinculação institucional com as secretarias, nem com o poder público, porque eram eleitas pela própria comunidade. Por outro lado, havia a indicação de que fossem implantados, no interior das escolas, os Colegiados e Assembléias, caracterizados como órgãos coletivos de decisões e análises de problemas da escola. Tinham como objetivo propiciar a autonomia das mesmas no

¹¹ Planos – caixa 04- Centro de Referência do Professor

¹² Relatório preparado pela Superintendência Educacional (maio/84)

que concerne às decisões relativas ao controle de caixa escolar, merenda escolar, calendário escolar e planejamento curricular, numa perspectiva descentralizadora.

Embora o contexto de realização do congresso fosse favorável às relações entre o governo e os movimentos sindicais, na fala do dirigente da UTE¹³, Fernando Cabral, mesmo reconhecendo a fase da democracia que a educação vivia, afirmava que o colegiado criado pelo Secretário da Educação não é uma dádiva, mas um reconhecimento à luta que a UTE vem desenvolvendo desde 1979. Corroborando com essa assertiva, a presidente da APPMG¹⁴, Magda Campbell, expressava-se, dizendo que a criação do colegiado significava a culminância de uma grande luta do professorado para alcançar a democracia nas escolas. Essas medidas representavam uma nova forma de relações entre os gestores públicos e as escolas, por implicarem numa descentralização nas tomadas decisões nas questões concernentes à prática educativa.

Por conseguinte, a partir dessas discussões e durante a trajetória do Congresso, ficou evidenciado o princípio básico da universalização do ensino, relegando a todos o direito à educação, sendo dever do Estado ofertá-la. Nesse sentido, o caráter “univesalizante exige, do Estado, uma ação comprometida com os interesses de toda a população, eliminando a acepção elitizante ainda arraigada à educação.” (SEE, s.d, p. 4). Deste modo, a escola passaria a assumir uma função comprometida com o social e o político, onde se desenvolveria uma ação educativa capaz de conduzir o indivíduo à realização de um projeto existencial, centrado em ideais comunitários, capazes de despertar o homem para um agir crítico. Essa reformulação da escola pretendia refletir diretamente numa mudança curricular, tendo como objetivo preparar os alunos para uma visão maior da realidade, aumentar seu raciocínio crítico e sua consciência

¹³ UTE: União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais

¹⁴ APPMG: Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais.

histórica e especialmente, no que tange as camadas populares, na garantia de um melhor ensino. Os princípios filosóficos, presentes na proposta, traduziam a necessidade de uma prática de formação humana que levasse em consideração as diferenças entre os educandos, com o objetivo de elevar o nível de compreensão da realidade vivida pelo aluno em sua dimensão social, política e cultural, instrumentalizando-o para sua participação ativa nos processos de construção de uma nova realidade. Essa concepção de educação, presente nos documentos elaborados durante a fase regional do Congresso, por seus participantes, tinham, como objetivo, a formação integral do cidadão, ao contrário da educação *domesticadora e massificante* até então propalada nas escolas.

Nesse aspecto, a avaliação escolar, enquanto instrumento punitivo com critérios somente quantitativos, passou a ser refutada, conforme explicitado no documento regional do Congresso, proposta de nº 23, que buscava reformular “os critérios de avaliação do rendimento escolar, eliminando a recuperação final” (SEE, s.d, p. 15). Dessa forma, seria garantida uma análise de cunho qualitativo, visando uma avaliação contínua com extinção da recuperação final e a valorização da recuperação paralela, gradual e contínua.

Essas propostas foram o início de uma nova postura de renovação frente ao ensino tradicional, por considerar novas dimensões na educação, como os aspectos sociais, culturais e políticos ancorados por uma perspectiva democrática, suscitando novos valores e atitudes por parte dos atores envolvidos nessa dinâmica. Na administração articulou-se mudanças para que fosse possível a criação de uma atmosfera de participação com vistas ao trabalho coletivo e dialético.

2.5. O provimento do cargo de diretor de escola

Conforme apresentado no item anterior, um dos resultados sistematizados pelo I Congresso Mineiro de Educação foi a proposta de alteração da forma de escolha dos dirigentes nos diversos níveis escolares. No entanto, as conquistas sociais se processam de forma lenta e gradual e, considerando o objeto desta investigação um dos pontos relevantes para efetivação da democratização nas unidades escolares, está diretamente ligado à forma de provimento do cargo do dirigente escolar. Apesar de ser um desejo manifesto desde a realização do Congresso, em 1983, a efetivação da prática de eleição de diretores(as) de escola, em Minas Gerais veio se legitimar somente em 1990, com a lei nº 5.796.

Em Belo Horizonte, o processo de eleições dos diretores, na rede municipal, iniciou-se a partir de 1989, com as mudanças promovidas pela Secretaria Municipal de Educação ao implementar a eleição direta, através do decreto nº 6237. Somente no ano seguinte, foi publicada a Lei nº 5796, em 10 de outubro de 1990, dispondo sobre as eleições de diretores e vice-diretores, na administração do prefeito Eduardo Brandão de Azeredo. Em seu artigo 1º, define que:

A escolha dos diretores e vice-diretores dos estabelecimentos de ensino público de 1º e 2º graus da rede municipal de Belo Horizonte será feita em eleição direta e secreta, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Foram assim definidas as novas regras para o provimento do cargo de dirigente escolar no município. Normatizou-se o período para as eleições, o tempo de duração de dois anos para o mandato e o critério de maioria sobre os votos válidos. Um outro ponto muito importante desse decreto está no seu artigo 4º, o qual define que será de competência da Assembléia Escolar da unidade indicar uma Comissão Mista para acompanhar todo o processo eleitoral no interior da instituição de ensino. Nesse aspecto, a lei amplia a democracia no âmbito escolar por meio da participação de

representantes dos alunos(as), dos pais, professores(as), dos servidores do estabelecimento e da Associação de Pais e Mestres da escola. Nesse sentido a comunidade torna-se co-responsável pelo processo de construção e consolidação de uma educação verdadeiramente democrática, entendido, aí, que, toda a comunidade tendo o direito de votar, conseqüentemente, terá o direito de exigir uma administração transparente, que possibilite a inclusão da comunidade nos projetos e discussões no interior da escola.

Os avanços políticos materializados nesses dispositivos legais tiveram uma representação singular para a construção do imaginário social, na medida em que se desenvolve uma nova cultura política entre seus agentes e os sujeitos envolvidos no processo educativo. Esses mecanismos concretizam exigências da própria categoria na construção de uma esfera democrática no interior das instituições públicas, visando à participação das pessoas nos processos de decisão, levando-os a romper com uma cultura social constituída por relações autoritárias e políticas clientelistas.

Um exame da bibliografia pertinente à eleição de diretores demonstrou os limites do sistema eletivo. Paro (1997) identificou que apesar da importância do papel das eleições na diminuição ou eliminação da sistemática influência dos agentes políticos na nomeação de diretores não eliminou as práticas clientelistas, que passaram a fazer parte do interior da própria escola através da exigência de contrapartida pessoal ao apoio dado. Ainda segundo este autor, houve frustração das pessoas diante da expectativa depositada no fato de que a eleição traria mudanças radicais de comportamento dos diretores(as) quando, ao contrário, o que se assistiu foi que muitos diretores(as) ainda mantiveram características autoritárias. Contudo, a esse respeito Paro esclarece:

o fato, entretanto, de a incipiente prática política introduzida pelas eleições de diretores não ter sido capaz de eliminar por completo essas expectativas e comportamentos clientelistas não pode levar a que se impute às eleições as

causas desses males que nada mais são, na verdade, do que remanescentes de uma cultura tradicionalista que só a prática da democracia e o exercício autônomo da cidadania poderá superar. (Paro, 1997, p. 141)

A figura do(a) diretor(a) ainda nos parece carregar uma representação multifacetada, um semideus, portanto, investido de um poder que se julga legítimo, e como tal, justificaria a prática de relações autoritárias no interior das instituições. Para se estabelecer uma relação democrática na escola, pressupõe um esforço coletivo, inclusive da direção, no sentido de que a administração da escola depende de todos que estão envolvidos no processo educativo.

Os estudos de Romão e Padilha (1997), apontam uma hipótese para as tensões causadas pela eleição de diretores(as) na instituição escolar, de serem decorrentes da ausência de programas e políticas que possibilitem a capacitação dos segmentos escolares, para que os diretores(as) não fiquem sozinhos com tarefas administrativas. Outras ações políticas como elaboração do plano de carreira, legislação apropriada que regulamente o princípio da gestão democrática da escola pública, são necessárias para que não sejam solapadas a cada nova política de governo. Esses fatores são constitutivos de conflitos no interior das instituições, impactando para o insucesso do processo educativo.

Outro problema evidenciado quanto à atuação do diretor é o fato desta prática estar associada à forma de sua escolha e ao tipo de gestão que ele implementará. Essa postura política está diretamente ligada a uma gestão escolar que se diz democrática, inserida em um novo cenário que veio a se configurar no Brasil após o regime militar, ou seja, a redemocratização da sociedade. Logo, não há como pensar em um novo paradigma social e político com a ausência de uma política educacional que também esteja consubstanciada por mecanismos e práticas democráticas que estabeleçam novas formas de relação no interior das escolas. Nesse sentido, a redefinição do sistema

político imprime uma nova lógica que tenha como princípio a autonomia e ampla participação dos profissionais da educação em todo processo educacional, quer seja por maior representação da comunidade em cada unidade, quer seja pela via da eleição direta de seus(as) diretores(as).

A forma de provimento do cargo de dirigente escolar, no sistema escolar público brasileiro, historicamente, tem sido aquela arbitrada pelo poder executivo, caracterizando-a como cargo político com fins eleitoreiros. Com exceção do Estado do Rio Grande Sul, que, já na década de 60, realizava votação para diretores de escola com base em lista tríplice, o restante do país implementou somente a partir da década de 80, resguardando as especificidades de cada Estado (ROMÃO & PADILHA, 1997, p. 93).

Somente na Constituição Federal de 1988, através da instalação de procedimentos e instâncias de caráter participativo, visando a um Estado mais democrático, com garantias de participação da sociedade civil, é que foram realmente resguardadas certas reivindicações da população. Para Adrião e Camargo (2001, p. 70) “uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente.” Nesse sentido, assegurar-se-á no Cap. III art. 206 da CF/88, “a Gestão Democrática como princípio da educação nacional.” A relevância do *princípio* enquanto norma jurídica para estes autores:

reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam”.(ADRIÃO & CAMARGO, 2001, p. 74)

No entanto, é sabido que as mudanças propugnadas nas políticas públicas têm que ser concebidas enquanto um processo que demanda um certo tempo para que novas representações sejam introjetadas por seus sujeitos destinatários, sem a tendência do

imediatismo de sua implementação. O estudo realizado por Dourado e Costa (1998) sobre a temática das formas de provimento ao cargo de dirigente escolar, junto a 48 secretarias estaduais e municipais no país, deflagrou práticas que permanecem no sistema público de ensino, que não condiziam mais com uma sociedade democrática, tampouco com a legislação vigente. A configuração do provimento ao cargo de dirigente escolar se distribuía da seguinte maneira: por livre indicação, eleição, concurso público, modalidade mista, eleição mais prova escrita. Em termos percentuais, a modalidade eleição era utilizada em 31% das secretarias, a livre indicação em 21% e concurso em 2% das secretarias. Articula-se a essas modalidades outras como plano de trabalho, provas escritas, currículo e entrevistas. Percebe-se, ainda, arraigada no imaginário político-social, uma herança clientelista bastante significativa neste aspecto.

O concurso, por sua vez, é realizado através de provas e títulos em que são exigidas experiências em magistério em escola públicas, ou não, vale ressaltar que a amostra identificou apenas duas secretarias utilizando essa categoria. Romão e Padilha (1997, p. 41) explicitam um argumento favorável a esse tipo de escolha por este “defender a moralidade pública e evitar o apadrinhamento político.” Por outro lado, não se capta através desse processo a capacidade de liderança junto aos outros profissionais da educação. Nesse aspecto o concurso é parcialmente democrático em se tratando do candidato, mas, todavia não o é para a comunidade escolar.

Baseado na forma da eleição para o provimento do cargo, na grande maioria das secretarias estudadas por Romão e Padilha (1997), era utilizado o voto direto, lista uninominal, lista tríplice. Quanto à natureza do voto, na maioria das secretarias, 60%, faz-se de forma universal. Existe, também, a modalidade que combina eleição com provas, eleição com plano de trabalho, eleição com livre indicação, que tem como base

uma avaliação de sua competência técnica, formação, além de sua capacidade de liderança.

Essa conquista, no âmbito das escolas públicas, vem pretender uma nova relação entre professores(as), diretores(as), alunos(as), funcionários(as) e pais, no que diz respeito às decisões no interior das escolas, na expectativa de uma oferta pública de qualidade da educação. São ganhos substanciais para uma sociedade que lutou por conquistar maior participação nas decisões de formulações de diretrizes e propostas de políticas públicas. Tais conquistas se materializam nos conselhos com caráter deliberativo, consultivo e normativo e a relevância desses espaços num sistema de governo consolidado numa democracia representativa, como é o caso do Brasil, pois, segundo Bobbio (1989), um sistema de governo com essa característica significa, genericamente, que

deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade. Daí a responsabilidade que lhes é transferida no sentido de estarem representando naquele dado espaço e tempo os interesses do coletivo não os individuais. (BOBBIO, 1989, p. 44)

A luta por maior participação da sociedade no rumo das coisas do país e, principalmente, em relação às políticas públicas educacionais legitimar-se-á por outro dispositivo legal, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/96, apresentando pontos que são ganhos históricos na luta da sociedade por uma educação pública, enquanto dever do Estado, como a inclusão da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Em seu Título II - Dos princípios da educação, artigo 3º - inciso VIII, o ensino nacional passa a ser ministrado com base na *gestão democrática*, possibilitando o envolvimento e participação da comunidade escolar no ordenamento pedagógico, administrativo e financeiro da escola, por meio de

instrumentos como colegiados, conselhos de classe, associação de pais, grêmios estudantis e eleição dos dirigentes escolares.

A questão da gestão democrática é uma conquista jurídica e histórica fundamental para a constituição e garantia do direito de todos a participar dos desígnios da escola. Mas, de que maneira ela se processa no cotidiano escolar? Quais os impactos dessa gestão na função do(a) diretor(a)? Concordamos com a proposição de Cury (1995, p. 29), de que “a importância da legislação em geral passa a ser reconhecida quando ela é efetiva, isto é, quando aplicada na prática (...) exercida no dia-a dia.” O exercício e a prática democrática são primordiais para que os sujeitos se apropriem dos instrumentos democráticos e, a partir disso, utilizem desses meios e instrumentos corretamente, para cobrar e exigir que seus direitos sociais e políticos sejam garantidos.

CAPITULO 3

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM NOVO MODELO

Administrador(a) ou gestor(a) escolar, essa é uma discussão que vem sendo debatida pela literatura após as reformas políticas da década de 90. Uma das vertentes teóricas insere nos debates em torno da constituição da disciplina administração escolar na formação de diretores escolares. Segundo Paro, o problema da administração escolar no Brasil tende a se movimentar entre duas posições antagônicas

De um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego, ai, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista, de outro, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar. (PARO, 2005, p.11)

Esse autor em sua análise aponta que o problema da administração está, para além desse antagonismo, no fato de não se considerar os determinantes sociais e econômicos da administração escolar. A primeira concepção ao defender uma administração capitalista na escola está a contribuir para a legitimação de uma administração elaborada segundo os interesses do grupo social, que mantém a hegemonia na sociedade, e, como tal, corrobora para a perpetuação do *status quo*. Já a segunda, por não identificar as causas da dominação na sociedade, mostra-se incapaz para agir contra tais causas. Portanto, ambas não se identificam com uma Administração Escolar voltada para a transformação social.

Entendida conforme as teorias da administração geral, a sociedade se apresenta como um conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas que, de acordo com o grau de complexidade dos objetivos a serem atingidos e o aumento da

utilização da força de trabalho empreendido, tornar-se-á necessária uma maior coordenação e controle por pessoas ou órgãos sobre a execução das tarefas. Vista neste contexto, a escola, como uma instituição, precisa ser administrada e tem, na figura do(a) diretor(a), o responsável pela coordenação e controle das atividades aí desenvolvidas.

A administração, vista no sentido geral de “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, ela se configura numa atividade exclusivamente humana” (PARO, 2005, p.18). Entretanto, na busca de objetivos, a utilização racional dos recursos materiais e humanos adquirem a mesma característica, ou seja, ambos são utilizados enquanto meios para atingir determinados objetivos. Nessa relação, o esforço humano é coisificado, na medida em que é considerado como meio e não como fim do processo. Nesse aspecto, a administração ou a utilização racional de recursos reflete os determinantes históricos e políticos da sociedade, no caso capitalista, na medida em que adquire características próprias da situação de domínio. Implícita, no processo de racionalização do trabalho, com o objetivo de aumentar a produtividade e a eficiência, está a divisão do trabalho que subordina o trabalho ao capital para atingir objetivos não mais universais e sim, particulares, de um grupo de pessoas.

Em decorrência da divisão pormenorizada do trabalho, os estudos da administração passam a concentrar-se no capitalismo, nos problemas relacionados ao controle dos trabalhadores, através da gerência. Os avanços na administração, nessa área, basear-se-ão no controle sobre o trabalho realizado, que retira a função de concepção do trabalhador, determinando essa tarefa ao gerente. Assim, são determinados novos métodos e ritmos ao trabalho, de maneira a alcançar a eficiência capitalista. A este respeito Frederick W. Taylor, idealizador da teoria da administração científica, legitima a divisão do trabalho entre execução e concepção com base na tese de que “um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para

executar o trabalho” (*apud* PARO 2005, p. 64)¹⁵. Nesse sentido, reduz a atividade do trabalhador a tarefas isoladas e repetitivas concebidas, por outras pessoas para atender aos interesses da racionalidade e produtividade do capital.

A intensificação dos estudos da administração e sua adoção, enquanto princípios norteadores do modo de produção capitalista, modificam as relações e intensificam uma administração, exigindo novos e complexos padrões de gerência e organização para atingir a eficiência da produtividade. Todavia, essa burocratização das atividades gera a sua contradição, uma vez que, a prática administrativa cristalizada em características técnicas, repetitivas, conservadoras, impede a busca de soluções novas para os problemas, comprometendo o objetivo da organização de eficiência e produtividade. Por outro lado, os trabalhadores, nesse processo, também resistem à organização burocrática, criando alternativas que atendam a seus interesses. A administração capitalista, na busca de resolver a resistência dos trabalhadores, passou a adotar medidas tendentes a reduzi-las e a melhor adaptá-los ao processo de trabalho. Nesse sentido, as escolas de administração intensificam seus estudos, a partir de Taylor, nos problemas sociais e humanos no interior da empresa, tais como, relações interpessoais, motivação, interesse e satisfação pessoal dos trabalhadores, conflitos de interesses entre gerência e subordinados, utilizando-se das contribuições da Psicologia e da sociologia (*ibid*).

Dessa forma, as diferenças econômicas, políticas e sociais existentes na sociedade capitalista são vistas como meras disfunções que, como tais, podem ser adequadamente resolvidas a partir da aplicação das regras jurídico-políticas inerentes a tal organização social. Assim, aos problemas é atribuída uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-os de sua articulação ao todo social, tidos como resultantes de incapacidade de aplicação dos recursos, incompetência das pessoas

¹⁵ TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de administração científica. 7 ed. São Paulo, Atlas, 1978.

responsáveis pela gerência e controle das atividades dos trabalhadores e à falta de liderança para tomada de decisões adequadas. Os problemas da educação escolar, nessa ótica, também são reduzidos a questões de ordem administrativa. Os teóricos da administração escolar identificam a existência de características da administração da empresa na escola, mas apontam, na administração escolar, idiossincrasias que a tornam diferente da empresa, dentre elas:

- Quanto aos objetivos da organização escolar, estes são de difícil identificação e mensuração;
- Caráter de instituição prestadora de serviços, o elemento humano enquanto beneficiário e participante da sua elaboração;
- Natureza do trabalho desenvolvido, mão-de-obra com participação elevada na transmissão e crítica do saber.

Essas diferenças observadas, segundo PARO (2005), devem ser tomadas para que a transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista não seja vista como algo natural, isento de ideologias, e estar-se ciente de que a administração escolar pode reverter, através de uma administração reflexiva, mesmo que utilize da racionalização das atividades e dos seus procedimentos no sentido de um ensino de melhor qualidade. Não que seja esta uma tarefa fácil hajam vistos, na prática, os enormes problemas de ordem material e estrutural que contribuem cada vez mais para um ensino de baixa qualidade e insatisfação dos professores e demais profissionais da educação.

Ao lado desse quadro, persistiu uma política da administração configurada por práticas conservadoras no interior da escola, onde predominava um sistema hierárquico análogo ao da empresa, voltada para uma administração centrada na figura do diretor,

que muitas das vezes, assumia suas funções delegando ordens aos subalternos. Esse perfil do(a) diretor(a) foi muito criticado durante a década de 1980.

As mudanças encaminhadas na década de 1980, no Brasil, apresentaram-se como um período de conquistas democráticas. A luta do magistério e da sociedade civil pela democratização da educação, no contexto da redemocratização da sociedade, veio reivindicar mudanças na gestão e organização da educação e a valorização do magistério. Após a Constituição Federal de 1988, temos assistido mudanças na organização e administração escolar em decorrência do seu artigo 206, que dispõe sobre a *Gestão democrática como princípio da educação nacional*. Nesse contexto é que o conceito de gestão democrática surge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar. Vincula-se, ainda, a natureza participativa do processo educacional preocupado com a formação política e cultural dos sujeitos. Nesse aspecto a gestão implicaria em participação da comunidade em espaços no interior da escola, onde diferentes interesses podem se confrontar e dialogar em busca de objetivos maiores.

O projeto de sociedade, nesse cenário, tem como fundamento o princípio de uma participação ativa e ampla, nas micro e macro relações vividas em diferentes espaços, associações locais, nas instituições de ensino, nos espaços de produção dos bens materiais e culturais, com vistas a torná-los usufruto de toda a sociedade e não somente para uma parcela privilegiada. Mas esse sujeito ativo, o cidadão, não nasce pronto como já havia nos alertado Rousseau, cabendo aos sistemas educativos a função de prepará-lo para o exercício da cidadania, requerendo, para tanto, uma nova escola, com uma finalidade social capaz de tornar possível uma formação política do educando vislumbrando a transformação do *status quo*.

Esse papel destinado à educação consolidar-se-á na LDB nº 9394/96, em seu artigo 2º, que prescreve como finalidade para a educação o pleno desenvolvimento humano do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para alcançar esse fim, a educação deverá articular-se aos princípios da gestão democrática (artigo 3º) ampliando a participação da comunidade na gestão da escola pública. Ou seja, a legislação, ao incorporar a gestão democrática sob a marca da descentralização, apontou a construção de um campo de relações capaz de tornar a participação uma conquista e um direito que, para isso, irá requerer uma modificação na organização e administração dos sistemas educativos, bem como nas funções do dirigente escolar.

No âmbito das unidades escolares a legislação educacional assegurou progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, conforme o artigo 15 da Lei. Esse eixo da legislação reafirma o caráter de descentralização dos sistemas de ensino brasileiros, abrindo espaço para práticas educativas coletivas, rompendo com a concentração de poder, na elaboração e decisão sobre as políticas. A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Formar para a cidadania implica em possibilitar ao sujeito participar da vida pública, e para tal, é preciso ter liberdade e autonomia para exercê-la.

Contudo, a tese da descentralização do ensino no contexto das reformas educativas desencadeadas não somente no Brasil, envolve diferentes dimensões explicativas, seja sobre o processo teórico, seja sobre o processo na sua relação com a prática. Na dimensão teórica, os argumentos formulam-se com base no contexto da crise do Estado de bem-estar social que representam alterações na forma de intervenção do Estado nos sistemas educacionais, induzindo à concessão da autonomia para as escolas.

Na análise de Magalhães (2001), trata-se de uma ação política que pressupõe o fim do Estado Providência e a emergência de um novo modelo, fundado numa lógica de desregulação. Esse modelo enfatiza que a atribuição da autonomia às instituições é um recurso de gestão articulado pelo Estado em que a descentralização é uma estratégia de condução política pelo centro de poder. Nessa perspectiva, a autonomia de gestão para as instituições de ensino pressupõe, ao contrário do que se pensa, não um menor controle do Estado sobre os sistemas de ensino, mas como temos vivenciado, a desregulamentação pelo Estado como forma de um *controle*. Este controle está materializado num conjunto de medidas de *avaliação* de todos os sistemas de ensino público, compreendendo todos os níveis, da Educação Básica ao Ensino Superior. A orientação desse modelo de regulação estatal é mediada pelo mercado sob o discurso da transferência de financiamento para outras áreas sociais. Logo, o que se percebe é a legitimação de uma oferta privada desse serviço, principalmente no caso do Ensino Superior.

Para, além da dicotomia centralização X descentralização administrativa das relações entre o Estado e a educação, destinada a aliviar o Estado e por ele controlada, na transferência de poderes entre o Estado e o local, segundo Barroso (2003, p.15) é possível ver também “um processo de apropriação, por uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais.” Nesse sentido, o autor analisa as mudanças da administração escolar numa dimensão da ampliação da “*autonomia decretada*”, dimensão jurídico-administrativa, à “*autonomia construída*”, dado este último como um conceito a ser construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola. A ação política, com esse fim, não pode se limitar à produção de um conjunto de normas e regras para o sistema de ensino, mas sim, garantir, sobretudo, a criação de condições que permitam uma autonomia

individual e um sentido coletivo. No entanto, este autor afirma que reforçar a autonomia das unidades escolares não implica em uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades pela oferta e manutenção do ensino.

Resguardadas as especificidades, concordamos com a tese de Barroso (2003) de que a descentralização da educação pode ser interpretada como um processo de ampliação da autonomia na escola, através da apropriação pela comunidade de espaços de participação na tomada de decisões no interior da escola com o fim de alcançar os interesses coletivos, desde que o Estado garanta condições necessárias para sua efetivação. No Brasil, esse processo vem ocorrendo a partir da década de 1990, que resultou em maior autonomia das escolas na transferência de responsabilidade dos órgãos dos sistemas para a escola. As políticas educacionais apontam importantes mudanças, ao incorporar a gestão democrática no ensino, que convergem para um novo modelo com base em formas participativas e descentralizadas de administração.

A importância dessas mudanças está relacionada às conquistas oriundas dos movimentos sociais na década de oitenta, na criação de um campo democrático para a educação. Vista sob esse prisma, a descentralização significaria deslocar o poder do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola e a comunidade como centrais na gestão do processo educativo. É notório que as ações no campo educacional não são neutras e nelas articulam-se relações outras de aspecto econômico, político e cultural.

Essa perspectiva democrática se insere na dimensão da análise do processo de descentralização e sua relação com a prática educativa, (re)significando relações e práticas. As reformas em relação à organização escolar, no cotidiano do espaço educativo, se constituem sobre princípios de uma nova lógica estrutural sobre o campo pedagógico, através da formulação do projeto político pedagógico, calendário escolar,

planejamento curricular e organização dos tempos e espaços. Congruente a essas reformas, está consubstanciada uma nova concepção de educação trazendo novas formas de ensinar e novos procedimentos de avaliação. Cabe ressaltar a importância resguardada pela LDB em seu artigo 14, em relação à gestão democrática conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade nos processos decisórios em conselhos escolares ou equivalentes. Esse novo cenário repercutirá no trabalho dos professores, e principalmente, do(a) diretor(a) escolar.

Para se promover essa mudança no espaço educativo rumo a uma prática democrática torna-se necessária a construção de uma proposta pedagógica, pautada em uma nova concepção de educação, com base em uma formação ampla do(a) aluno(a), capaz de promover o desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania. Somente dessa forma poderemos almejar uma educação transformadora, pautada por um processo pedagógico com forma e conteúdo organizados de maneira não-autoritária.

Nesse aspecto, a transformação pedagógica requer uma mudança política dos seus envolvidos. Bordignon e Gracindo (2000), em suas argumentações sobre a gestão democrática defendem a tese de que, para além de mudanças nas estruturas organizacionais, em última instância, constitui-se em uma transformação paradigmática, que fundamente a construção de uma proposta pedagógica, a concepção de educação e sociedade para além dos padrões vigentes, em busca de uma nova forma de administrar a educação, num fazer coletivo. Para esses autores os pressupostos que orientam esse projeto educativo devem se constituir a partir da análise da questão dos paradigmas, da definição da especificidade da organização escolar e da visão clara da finalidade da escola como construtora da cidadania.

Toda mudança educacional, a priori, deveria ter como objetivo maior tornar relevante o papel ao qual a escola se destina, ou seja, a formação plena do cidadão que o habilite a tornar-se um sujeito participativo nos processos mais amplos das relações sociais. Nessa dimensão é imprescindível a oferta de um ensino com qualidade que de fato favoreça essa inserção buscando o desenvolvimento de uma cidadania nas suas dimensões econômica, cultural e política. Contudo, Bordignon e Gracindo (2000, p. 157), enfocam a cidadania como um processo em construção:

- que ocorre na relação com o outro, vinculados a um destino comum;
- reconhecimento da igualdade na diferença pois somos iguais na dignidade humana, mas diferentes nas potencialidades;
- conhecimento como instrumento para o exercício da cidadania, para inclusão social e para participação nas deliberações coletivas da sociedade;
- condição essencial para efetivação da verdadeira democracia, pois são conceitos indissociáveis.

Assim, a proposta pedagógica articula-se a uma nova proposta de gestão que rompe com as formas usuais baseadas na relação fragmentada e verticalizada no interior das organizações. Os autores Bordignon e Gracindo (*ibid*, p.174) apresentam os pressupostos dessa nova gestão para a superação desta forma de organização no reconhecimento de “relações circulares, situando diferentes esferas de poder na horizontalidade das relações intersubjetivas.” A superação de relações verticais acontece a partir da concepção de cidadania em que os sujeitos são reconhecidos como parte de um processo coletivo onde as decisões são tomadas em colegiados consultivos e deliberativos.

Após a Constituição Federal de 1988, temos assistido a mudanças na superação das relações verticais no interior das instituições, nas formas de provimento ao cargo do(a) diretor(a) de escola em decorrência do artigo 206 que dispõe sobre a gestão democrática escolar, que estará presente nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais. O processo de escolha do(a) diretor(a) escolar via eleição direta impactou uma nova lógica na realização da função administrativa na escola. Assim imprimiu-se uma função política ao trabalho administrativo em substituição à administração tecnicista, acarretando uma mudança no perfil desse profissional, exigindo uma formação que atenda à estas necessidades. Neste sentido, as rotinas administrativas das instituições educacionais também são resignificadas, entendidas na sua articulação com o processo de descentralização presente na gestão educacional dos sistemas de educação brasileiro.

O papel do(a) diretor(a) neste contexto não mais condiz com uma administração centralizadora, colocada no centro do poder, numa gestão materializada por relações hierarquizadas no interior da instituição. Ao contrário, a gestão é analisada num conjunto de ações que favoreçam uma administração compartilhada com o envolvimento e esforço do trabalho coletivo.

A criação de uma nova cultura política, com base nos princípios de autonomia e participação, modifica as relações no interior das instituições, entre essa e seus gestores, e, principalmente, entre a escola e a comunidade, ampliando o *locus* de discussão e decisão sobre os desígnios em relação às demandas educativas pela comunidade escolar. Relacionada a esse processo, está presente uma concepção de democracia em que a participação ativa dos cidadãos na esfera de tomada de decisões se baseia em fundamentos éticos e morais considerados como valores que orientam a prática social e política e não apenas como uma forma de organização dos arranjos institucionais do

Estado. A concepção de democracia participativa pressupõe firmar a comunidade à condição de co-gestora da coisa pública. As análises políticas e sociais identificam que essa condução se deve às mudanças ocorridas na sociedade brasileira, em decorrência do processo de transição democrática.

As relações que se estabelecem, hoje, nos diversos espaços da escola e na sociedade foram construídas culturalmente em um dado tempo histórico por determinados grupos e sujeitos sociais, resguardadas as devidas rupturas e/ou permanências. Ou seja, para a compreensão de uma determinada realidade, temos que ter a dimensão das representações ali constituídas.

Portanto, partiu-se do pressuposto que para analisar se a concepção de gestão adotada pelo(a) diretor(a) tem favorecido ou não a efetivação da gestão democrática da escola pública, dever-se-ia verificar como essas categorias, democracia, cidadania, participação, descentralização e autonomia, inseridas na legislação atual do ensino, são tratadas pelo gestor escolar e quais ações são implementadas na instituição escolar. E para tal, buscar-se-á identificar como esses conceitos estão presentes na concepção de gestão apresentada pelo(a) diretor(a). Identificar a existência, ou não, de atos, relações e instrumentos que propiciam uma gestão democrática a partir da concepção do(a) diretor(a).

3.1. O problema

No capítulo anterior ao se discutir o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi contextualizada a raiz da gestão democrática da educação no Estado de Minas Gerais, no bojo do I Congresso Mineiro de Educação. Esse movimento desencadeou reflexões e propostas para o campo educacional no sentido de ressignificar

as práticas e as concepções sobre o ensino em Minas. Em meio às propostas regionais que emergiam articuladas aos movimentos mais amplos da sociedade no processo de democratização, na década de oitenta, com a promulgação da Constituição Federal, abre-se um novo cenário para a sociedade, bem como para a educação com base em princípios mais democráticos. Nesse sentido, no final dos anos noventa, após um intenso e prolongado debate que durou oito anos, no legislativo foi aprovada uma nova lei educacional. Após dez anos da regulamentação do princípio da gestão democrática do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de dezembro de 1996, julgamos pertinente analisá-la.

O tema em questão, desde a década passada, mostra-se polêmico, suscitando debates que se concentram mais na análise teórica do processo do que sua dimensão prática. Entretanto, consideramos que essa experiência, ainda incipiente na história da educação brasileira, traz repercussões para a forma de administração e organização das instituições públicas de ensino. A relação da gestão democrática na educação brasileira com o tipo de administração adotada pelo(a) diretor(a), os avanços e as dificuldades desse processo necessitam de estudos mais aprofundados.

Assim, esta pesquisa se orientou por algumas perguntas básicas sobre a prática do(a) diretor(a) como: Seria o perfil do(a) diretor(a) fundamental na construção da gestão democrática na escola? Quais aspectos interferem na efetivação de um projeto de gestão democrática, do ponto de vista do dirigente escolar, legitimado por eleição direta? Como o dirigente escolar contribui para a construção de uma prática administrativa e pedagógica democrática?

3.2. Delineamento metodológico

Optou-se nesta pesquisa por uma metodologia de cunho qualitativo por nos proporcionar um contato mais direto com o ambiente e o contexto do objeto a ser pesquisado. A estratégia que adotamos para alcançar os objetivos deste trabalho foi o estudo de caso por nos proporcionar uma “investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real” (YIN, 2001, p.32). Esta escolha nos possibilitou uma apreensão mais detalhada sobre os processos da gestão democrática no cotidiano escolar na consolidação de uma nova organização administrativa que tenha como horizonte a participação dos seus sujeitos.

Outro aspecto a ser destacado é que o estudo de caso nos permite responder *como e porque* características específicas que observamos são possíveis, ou não, num contexto da vida real. Investigar a gestão democrática sob a ótica do(a) diretor(a) tem por finalidade compreender a especificidade ou características da sua gestão, visando verificar como ele(a) está traduzindo a ampliação da participação da comunidade e quais as ações estão sendo implementadas, explicitando algumas tendências, limites e desafios demandados para a efetivação da gestão democrática.

Nesse sentido, para a realização da investigação definiu-se um primeiro critério: se o foco desta pesquisa é a gestão democrática, sob a ótica do dirigente escolar, a escolha desses dirigentes estaria vinculada ao processo político de eleição que historicamente se travou na organização das escolas públicas em Minas Gerais desde a década de 80. Portanto, esse é um eixo: diretor(a) eleito(a), para seleção dos sujeitos investigados.

Um outro passo foi a escolha das(os) diretoras(es) e das escolas a serem investigados durante o estudo. Inicialmente optamos por selecioná-los utilizando a produção existente do SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Na medida em que foram definidos os primeiros passos para execução dessa decisão também foram aparecendo as dúvidas, dificuldades e limites para realização da pesquisa neste formato. A primeira questão era justificar o porquê da utilização desta fonte. Isto está implicitamente ligado ao fato de as informações produzidas através dessas avaliações sistêmicas no campo educacional não serem potencialmente estudadas e utilizadas pelos pesquisadores da área das humanidades.

Ao entrar em contato com o GAME¹⁶ para ter acesso a esses dados fomos informadas que os mesmos estavam disponibilizados pelo CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - da UFJF, responsável pela elaboração e confecção das provas e dos questionários aplicados aos dirigentes escolares. Então, solicitamos o envio do questionário aplicado aos(as) diretores(as) da rede Municipal de Belo Horizonte, bem como, a respectiva base de dados. Para o envio desses dados foi necessária uma autorização junto à SMED/BH¹⁷. Cabe ressaltar que a secretaria foi solícita em fornecer a autorização, no entanto, ao receber a base de dados do CAED apuramos que os questionários foram aplicados somente em 32 escolas da rede Municipal de Belo Horizonte, sendo que esse sistema comporta atualmente 183 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. E o problema se agravou na medida em que, na busca junto a esses órgãos, não foi possível obter informações plausíveis sobre o porquê desse número de escolas pesquisadas. Acrescenta-se que apesar desses questionários terem sido aplicados em 2003, ainda não havia o relatório de análise sobre os dados. Nesse sentido, utilizar os dados do SIMAVE para selecionar os(as)

¹⁶ Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG.

¹⁷ Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

diretores(as), bem como, as escolas para essa pesquisa tornou-se inviável uma vez que, não se tinha clareza quanto ao fato de se tratar de uma pesquisa amostral ou censitária. Consequentemente, foi necessário redefinir um outro caminho para a seleção dos(as) diretores(as) bem como das escolas.

Retomamos os critérios para seleção das escolas e dos(as) diretores(as), com a definição *a priori* da condição de diretor(a) eleito. Decidiu-se então criar um outro critério, escolas que são consideradas democráticas na sua gestão pelos que a conhecem no que tange ao seu projeto político pedagógico, suas práticas curriculares enquanto uma organização pautada por uma ação colegiada. Assim, definiu-se por uma consulta a pessoas legitimadas educacionalmente a opinarem sobre a forma de gestão das escolas, implantação de espaços ou instâncias para efetivação de relações democráticas. Com base nesses indicadores foram consultados membros do Conselho Municipal de Educação, membros da gestão central da Secretaria Municipal de Educação e acadêmicos que já desenvolveram pesquisas em escolas da rede municipal de ensino. O recorte para a definição das escolas na rede municipal de ensino ancora-se no fato desta rede ter assumido a prática de eleição direta para direção de escolas há mais de quinze anos em Belo Horizonte, construindo ao longo desse tempo práticas democráticas mais consolidadas no interior da rede. Para tal, uma lista de escolas foi elaborada e algumas visitas foram realizadas. Considerando o tempo e as condições de trabalho para realização da pesquisa, definimos pelo estudo em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, sendo uma localizada na região mais central da cidade, em um bairro de classe média, regional centro sul e a segunda situada numa região periférica constituída por moradores de baixa renda, localizadas na regional nordeste.

Após essas demarcações, aprofundamos mais na investigação com a realidade escolar. Foi o momento de se familiarizar e conhecer seus sujeitos, captar suas relações e sua materialidade, percebendo como constroem suas realidades no cotidiano escolar. Na pesquisa em pauta, este momento, orientado pela perspectiva metodológica da observação participante, possibilitou um melhor delineamento dos pontos e questões a serem mais aprofundados e aqueles que não teriam condições de serem analisados, na medida em que o estudo foi se aprofundando, já que o tempo de trabalho era limitado. Nesta fase, foi possível demarcar algumas questões, primeiro em virtude da falta de tempo definimos por acompanhar somente um dos espaços existentes de participação da comunidade. Segundo, à medida que a realidade cotidiana das escolas tornava-se mais apreensível desvelou-se também uma complexidade da função do gestor escolar, porque muitas de suas ações estão relacionadas ao público atendido e a localização geográfica da escola, ou seja, esse aspecto poderia interferir na prática administrativa do(a) diretor(a) para além da dicotomia descentralização, centralização administrativa.

Os estudos da sociologia sobre a construção da realidade afirmam que a realidade é um construto social, por tanto, as representações, materializadas pelas tipificações subjetivas e intersubjetivas, são estabelecidas e compartilhadas pelos seus sujeitos a partir da assimilação das normas e hábitos integrantes dessa sociedade na qual estão inseridos, reconhecidos como conhecimentos tácitos por este ou aquele grupo de pessoas. Esses conhecimentos são a soma de tudo aquilo que todos sabem, a respeito do mundo social, um conjunto de máximas, princípios morais, valores, crenças etc. (BERGER, 1974)

Nesse sentido, e para alcançar o proposto na pesquisa de campo, na segunda fase, procedemos a uma coleta mais sistemática de informações para melhor elencá-las e analisá-los à luz da literatura e dos objetivos desta pesquisa. Nesta expectativa,

utilizamos dos seguintes instrumentos: entrevistas semi-estruturadas com o(a) diretor(a) da escola para elaboração da concepção de gestão do(a) diretor(a). Entrevistas não estruturadas com os outros sujeitos selecionados, os(as) professores(as) e funcionários. Esses instrumentos têm como objetivo identificar os significados, afetividades, cultura, valores, comportamentos dos sujeitos sobre uma realidade social concreta. E por último, utilizamos a informações contidas nos documentos das atas de reuniões do colegiado referentes aos anos de 2004, 2005, 2006 no estudo de caso₁ e as atas de 2005 e 2006 para o estudo de caso₂; proposta pedagógica da escola; dossiê da escola e outros documentos escritos, como fontes utilizadas para análise documental. Segundo Ludke (1986, p. 39) dessa “fonte podem ser extraídas evidências contextualizadas que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.” Esses procedimentos não foram utilizados de forma linear, pois uma das características de um estudo de caso é a imprevisibilidade em decorrência de estarmos diretamente ligados a realidade dos sujeitos. A observação é uma técnica que utilizamos durante todo o processo de investigação por nos fornecer informações diretas sobre o cotidiano escolar no qual o fenômeno se apresenta.

Durante essas fases todas as impressões, observações, entrevistas foram registradas no diário de campo cotidianamente, o que o torna mais uma fonte preciosa para tratamento e análise dos dados. As entrevistas com as diretoras foram gravadas e transcritas posteriormente. Os dados coletados nessas fases foram categorizados respectivamente no quadro 1 e 2, para facilitar as análises, conforme especificado abaixo. As categorizações foram incorporadas ao final do trabalho nos anexos B e C.

Categorização dos dados do Estudo de caso₁: A fase I se deu com a coleta de dados através da observação participante (OP) que ficou composta por algumas sub-fases a, b, c, d, e, denominadas respectivamente de observação da estrutura física da

escola; observação da estrutura humana, entrevista não estruturada com a auxiliar de diretoria, entrevista não estruturada com a professora do turno da manhã e representante da caixa escolar e participação em reunião do colegiado com representantes de todos os segmentos. Os dados coletados nas entrevistas foram registrados em diário de campo e serão apresentados em quadro de categorização dos dados no momento de análise. Na fase II foi realizada a entrevista com a diretora (ED) Bernadete com a utilização de recurso de áudio e posteriormente, feita a transcrição de seu conteúdo. Para esta entrevista foi construído um instrumento de coleta de dados denominado de roteiro de questões de investigação (ver anexo A), que foi constituído por eixos que nortearam a coleta de dados: 1) perfil do gestor; 2) atuação do gestor; 3) exercício da gestão; 4) principais dificuldades de uma direção. Na última fase de coleta de dados, ou fase III, denominada de análise documental (AD) foi realizada a consulta em dois documentos distintos: atas do colegiado e o dossiê da escola.

Estudo de caso₂: A fase I se deu com a coleta de dados através da observação participante (OP) que ficou composta por algumas sub-fases a, b, c, d, e denominadas respectivamente de observação da estrutura física da escola; observação da estrutura humana, entrevista não estruturada com a professora de história do turno da manhã, entrevista não estruturada com a coordenadora pedagógica do 2º ciclo do turno da manhã e participação em conselho de turma. Os dados coletados nas entrevistas foram registrados em diário de campo e serão apresentados em quadro de categorização dos dados no momento de análise. Na fase II foi realizada a entrevista com a diretora (ED) Karina com a utilização de recurso de áudio e posteriormente, feita a transcrição de seu conteúdo. Para esta entrevista foi construído um instrumento de coleta de dados denominado de roteiro de questões de investigação (ver anexo A), que ficou constituído por eixos que nortearam a coleta de dados: 1) perfil do gestor; 2) atuação do gestor; 3)

exercício da gestão; 4) principais dificuldades de uma direção. Na última fase de coleta de dados ou fase III denominada de análise documental (AD) foi realizada a consulta em documentos distintos: atas do colegiado, Projeto Político Pedagógico, termo de compromisso.

A terceira fase consistiu na análise dos dados do processo investigativo das observações, da análise documental do tipo descritivo e análise de conteúdo das entrevistas como ferramenta principal de busca de dados explícitos e implícitos que estão contidos nas falas dos(as) entrevistados(as). Os estudos dos dados centraram-se tanto quanto possível, nos significados existentes na estrutura das escolas como forma de confrontar a sua relação com o significado de gestão presente no discurso do(a) diretor(a). Desse modo, a formulação de inferências foi feita pelo levantamento dos conteúdos dos discursos produzidos, mas também nas observações e na análise documental nos permitindo mostrar a importância atribuída pelos sujeitos ao objeto de estudo. Essas análises serão apresentadas nos próximos capítulos, distintamente para cada escola pesquisada.

Esta pesquisa nos mostrou que ao investigarmos os problemas relacionados à questão humana torna-se evidente a fragilidade de balizarmos nossas hipóteses pela ótica de um modelo de produção científica centrada na dissociação sujeito e objeto. Este modelo tem como base o sujeito como, a-histórico, a-político, descontextualizado dos processos sócio-culturais em que a realidade é construída. Ao desconsiderar a especificidade de cada contexto social onde são estabelecidas as relações nega-se justamente aquilo que torna as sociedades singulares, ou seja, o que é considerado conhecimento nelas.

CAPITULO 4

ESTUDO DE CASO₁: ESCOLA DA VIDA, ENFRENTAMENTO DOS (DES) ENCANTOS.

A partir deste capítulo, serão apresentadas as análises dos dados do estudo de caso₁ realizado na *Escola da Vida*, que fazem parte do quadro 1, anexo B. Essas análises serão apresentadas primeiramente, com a descrição da organização da estrutura física e humana da instituição, para aproximarmos da realidade na qual está inserida. Segundo, objetivando identificar e elaborar a concepção do(a) diretora(a) sobre a gestão democrática, e verificar em que medida as suas ações têm favorecido o desenvolvimento e ou ampliação de espaços de participação no interior da instituição.

Baseado na concepção de participação vista como “tomada de decisões, o que não elimina, obviamente, a participação na execução, mas também não a tem como fim e sim como meio” (PARO, 2002, p. 16), este estudo tem por pressuposto a noção de que a participação dos(as) alunos(as), professores(as) e pais na tomada de decisão sobre as demandas que se apresentam no cotidiano escolar favorecem as relações democráticas, necessárias para a construção de uma educação também democrática. Um segundo pressuposto, com base na teoria da administração, o(a) diretor(a) é um importante mediador desse processo na efetivação da gestão democrática. Nessa ótica, as análises, nos próximos capítulos, objetivam também identificar qual é a concepção que o(a) diretor(a) tem sobre a gestão democrática e refletir sobre os aspectos, atos e relações que propiciam a efetivação da gestão democrática.

4.1. A escola da vida: entre formas e movimentos

Escola da Vida, nome fictício que adotamos para designar a escola do estudo de caso 1 e também para preservar a identidade dos entrevistados. Este estudo demandou três meses de trabalho realizados no turno da manhã, período em que minhas impressões e observações se modificavam a cada dia, entre momentos de encanto e desencanto.

A escola atende 700 alunos(as) do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ciclos) distribuídos em dois turnos de trabalho, manhã e tarde. À noite, atende a uma turma da Educação de Jovens e Adultos e uma turma do Projovem (Programa de inclusão de jovens do governo federal). Trabalham, na escola, 150 funcionários.

A *Escola da Vida* está situada na periferia da cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Uma região acidentada, de muitas ladeiras, casas simples, com ruas estreitas, tanto asfaltadas como sem calçamento, onde crianças correm e brincam. Um cenário que traduz uma realidade social e econômica diversificada, conforme registrado no Dossiê da escola, constituído por residentes no aglomerado do bairro Ribeiro de Abreu, de baixa renda, e, uma outra parcela de moradores no conjunto habitacional Paulo VI, de classe média baixa. Segundo as informações coletadas nas entrevistas, esta é uma região com problemas graves de tráfico de drogas e com muitas ocorrências de homicídio. No final de uma descida sinuosa está a Escola da Vida. Logo à primeira vista, uma impressão diferenciada do entorno, à esquerda um estacionamento para os funcionários da escola e à direita uma guarita com um porteiro educado e bem profissional, que somente autoriza as pessoas adentrarem à escola após identificação e confirmação da direção. Essa foi a forma encontrada pela diretora para minimizar as

depredações e furtos no interior da escola, principalmente durante os dois primeiros anos da escola.

A arquitetura difere bastante das escolas da rede municipal de Belo Horizonte, dada sua construção vertical, em função do terreno que é abaixo do nível da rua. Ao adentrarmos o prédio, no primeiro andar, temos um corredor que nos leva a um vestíbulo, com uma mesa e vários trabalhos de arte em exposição, realizados pelos(as) alunos(as), além de um bebedouro. Conectada àquele espaço, está a biblioteca, com acervo diversificado de livros didáticos e para-didáticos, com um espaço amplo disposto com seis conjuntos de mesas para leitura onde as crianças, entre um risinho e outro, se deleitam com a leitura de seus livros preferidos. Interessante foi notar que durante o recreio muitas crianças vão para a biblioteca. O espaço abriga dois computadores ainda não liberados para os(as) alunos(as). Ao fundo, um auditório, com vídeo e televisão, com capacidade para aproximadamente 80 pessoas. À direita, uma sala de informática, com máquinas em bom estado de conservação, espaço que conta com um professor de informática para orientar nas atividades.

Ao descermos a escada que dá acesso ao segundo andar, nos deparamos com o setor administrativo. À direita, a secretaria, onde o ambiente interno é separado por um balcão num ambiente de muita concentração pelas pessoas que ali trabalham. O espaço é bem organizado e de bom tamanho. Interligado nesse espaço, à esquerda, um pequeno corredor, que leva às várias outras dependências, a sala da diretora, com quem estabeleci meus primeiros contatos, tendo sido muito bem recebida. A mobília se resume a duas mesas e armários com um toque de intimidade em meio às fotos e trabalhos dos alunos afixados na parede. Este é um espaço onde todos, professores(as), alunos(as) e pais circulam sem impedimentos e com tranquilidade. Ao longo do corredor, a sala pequena da coordenação pedagógica, com uma mesa grande, ao centro,

utilizada para reuniões de turno e de colegiado e outras finalidades como, por exemplo, oficinas de confecção de porta-retratos para o projeto de Intercâmbio Cultural. Mais à frente, a sala dos(as) professores(as), de tamanho razoável, com seus respectivos escaninhos e duas mesas, onde, entre os intervalos de aula, são utilizadas para correções de atividades e planejamentos de aula. Ao fundo, um espaço de convivência, lugar onde professores(as) retomam o fôlego para o segundo tempo de aulas e lugar de colocar a conversa em dia. O seu interior comporta duas mesas grandes em “L”, geladeira, pia, dois banheiros e quadro de avisos. Uma porta na lateral desta sala leva a uma saleta de mecanografia, com um arquivo e um sofá, denominado carinhosamente pela diretora de *cantinho de descanso*. Todas as janelas daquele andar são gradeadas e compostas por cortinas, dando um ar de leveza ao ambiente. Na entrada do andar estão afixados o retrato do patrono da escola, o calendário escolar, informes, e, próximo à Secretaria, um cantinho de leitura com alguns jogos, onde, no horário do recreio, torna-se mais um espaço de lazer procurado pelos(as) pequeninos(as). O espaço é bem organizado, todas as janelas com cortina de tecido e gradeadas. Existe um acesso para uma área externa (pátio) bem grande, com piso de terra e grama, com várias mesinhas (todas com tabuleiro de damas), onde as(os) alunas(os), em meio a muito rebuliço, brincam, na hora do recreio. Ao observá-los, naquele horário, percebi um certo alvoroço dos(as) discentes que, entre uma brincadeira e outra, correm entre o pátio e os lances de escada. A estrutura da escola, neste ponto, não favorece muito aos menores do 1º ciclo. Ainda, distribuídos no espaço externo, um telefone público e, à frente, duas salas para depósito; ao fundo, uma quadra de esportes ampla e coberta.

Mais um lance de escada e chegamos ao 3º andar. Um painel do “sítio do picapau amarelo” e uma área enorme com boa parte coberta. Banheiros, bebedouro e quatro salas para guardar material. Lixeiras grandes para coleta seletiva. A placa inaugural,

também uma fonte de registro, data da fundação da escola em 27/10/01, obra realizada pelo Orçamento Participativo. Ao lado, a cantina ampla, limpíssima e arejada. Internamente, o ambiente é separado por uma grande bancada em granito. Na área da cozinha, bem planejada, pias, tanque, prateleiras, fogão com sugador, forno elétrico, geladeira e uma bancada grande, em mármore, para o preparo das refeições diárias de todos. No refeitório estão distribuídas sete mesas com bancos. Todo o ambiente é bem iluminado, ventilado e decorado, ao fundo, com lindos quadros. O espaço, além da sua função diária, nos dias festivos, torna-se um lugar de muita prosa e momentos de aproximação entre escola e comunidade.

Quarto e último andar: Disposto por dois corredores, um à esquerda e outro à direita, ambos com três salas de aula cada, sendo uma maior com 30 carteiras e duas menores com 24 carteiras. Todas são amplas, bem arejadas e iluminadas, armários, quadro grande com murais nas laterais, armários sob a janela, mesa do(a) professor(a) em ótimo estado de conservação. Em cada corredor, dois banheiros lindos, feminino e masculino, com três pias em granito, dois espelhos grandes, três sanitários separados por placas em granito, com as instalações funcionando e super higienizados. Estes banheiros têm adaptação para atender os(as) alunos(as) com necessidades especiais. O corredor deste andar é um caleidoscópio que nos dá uma visão de encantamento, um ipê amarelo em meio à mata verde!

A arquitetura do prédio, apesar de sua forma de espigão, com seus vários lances de escada, tem uma característica peculiar que a torna singular, todos seus andares são interligados por rampas e suas instalações sanitárias adaptadas para atender ao público com demandas especiais. Estas observações realizadas no cotidiano desta escola para além das impressões sobre a estrutura física desvelou a ocupação destes espaços pelas pessoas que ali estão cotidianamente estabelecendo relações, construindo identidades,

compartilhando valores e sentimentos, enfim, participando da construção de uma realidade de encontros, mas também de possibilidades.

4.2. Entre o discurso e a prática: ampliação da participação?

O objetivo deste tópico é a análise das entrevistas realizadas com a diretora desta instituição escolar, Bernadete, nome fictício, no sentido de explicitar a concepção que ela tem sobre a gestão democrática, e verificar quais os aspectos que interferem na sua efetivação. Para tanto, adotou-se a estratégia de relacionar o conteúdo da entrevistada com as observações e a análise dos documentos disponíveis, realizando um contraponto entre a fala do(a) diretor(a) e o que está sendo implementado, na prática, dentro da instituição, na ampliação da participação.

Para se alcançar a concepção do(a) diretor, apresentaremos, primeiramente, o seu perfil, na intenção de desvelar traços de sua subjetividade, pois, segundo os pressupostos da teoria da sociologia do conhecimento acerca da construção social da realidade, a identidade é “formada por universos simbólicos e, como tal, no processo de exteriorização, projeta, na realidade, seus próprios significados.”(BERGER, 1974, p. 142). Contudo, não temos como objetivo compor um perfil sócio-político do(a) diretor(a) nos limites deste trabalho, porém os valores, as trajetórias pessoais e profissionais, idade, escolaridade, são elementos importantes do processo relacional dos sujeitos. No segundo momento, são apresentados os aspectos identificados, sob a ótica da diretora, na ampliação da gestão democrática no interior da instituição, considerando a categorização dos dados em anexo.

4.2.1. Um olhar sobre o perfil da gestora

O perfil da diretora desta instituição foi analisado a partir das informações coletadas nas entrevistas, com o intuito de desvelar as entrelinhas, interpretando suas atitudes e valores, que formam sua subjetividade e que revelam a sua prática profissional. Com base em Berger (1974), a maneira de interagirmos com a realidade da vida cotidiana do outro só ocorre na situação face a face, onde experimento e partilho com ele expressividades e atos de sua subjetividade. Através da linguagem verbal e gestual, são expressas as suas opiniões, seus valores, suas atitudes e representações, que elaboram seu conhecimento sobre a realidade social e que são externados na sua interação com o outro. Portanto, ao considerarmos a diretora como sujeito de caráter fundamental no processo de construção de uma gestão democrática não podemos desconsiderar a subjetividade que o constitui e como tal dissociando-a das suas atitudes e ações presentes nas relações de trabalho na qual está envolvida cotidianamente.

A diretora da *Escola da Vida* está sempre rodeada por muitas pessoas. Na sua sala, resolve-se, tanto problemas de ordem administrativa, quanto os mais específicos como socorrer uma criança que se machucou durante o recreio, etc. É uma pessoa tranqüila, voz meiga, mas fala com muita propriedade sobre seus objetivos e projetos realizados na escola. Isso se deve à sua grande vivência na área da educação e a experiências no enfrentamento de desafios propostos na vice-direção de uma instituição na periferia da rede Municipal de Belo Horizonte. Sua idade está compreendida na faixa etária de 40 e 45 anos, católica praticante, sem filiação partidária, mas simpatizante e eleitora do Partido dos Trabalhadores. Apesar de sua aparência meio frágil, não se intimida diante das dificuldades apresentadas, principalmente as de ordem material presentes no cotidiano escolar. Ao contrário, para ela, esses são desafios que movem seu

trabalho, que requerem atos de solidariedade dos sujeitos envolvidos. Essa relação é apontada na sua fala:

“A materialidade não é o principal; ajuda, mas não é o ponto principal para que a gente consiga um trabalho bacana de educação [...] a gente trabalha com a igreja também, né? Eu sou católica atuante, a gente faz muito trabalho assim, e a dificuldade, não tem lugar direito para uma catequese. Eu já trabalhei em missão; você chega num lugarejo que não tinha nada, não tinha igreja mesmo, não tinha condição nenhuma e nós nos virávamos ali, em qualquer barraco ou qualquer lugar, qualquer acampamento e o mais importante saía, que era um trabalho consistente, bacana.”

As características de sua personalidade forte no enfrentamento das dificuldades presentes no dia-a-dia da escola coadunam com sua grande experiência no campo da educação. Iniciou sua carreira profissional aos 17 anos, como professora de Educação Infantil da rede particular, perfazendo, atualmente, 27 anos de trabalho dedicados à educação, atuando, nesse período, durante dois anos na rede Estadual de Minas Gerais e 25 anos na rede Municipal de Belo Horizonte. Destes, 13 anos atuou como docente das séries iniciais, concomitantemente com o cargo de supervisora pedagógica, 12 na função de gestora, compreendendo 6 anos como vice-diretora e 6 anos na função de diretora da *Escola da Vida*. Podemos inferir, a partir desses dados, que é uma profissional que detém um conhecimento considerável sobre o universo escolar, tanto sobre os processos de ensino-aprendizagem, como no campo das relações. Essas características do seu perfil profissional foram reconhecidas, garantindo o primeiro mandato da *Escola da Vida*, quando da sua fundação, ao final de 2001, por indicação da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Esse reconhecimento é interpretado da seguinte maneira, pela entrevistada:

“A Escola da Vida foi, aconteceu em função da experiência dessa outra. E aí a secretaria me chamou para pegar esse desafio. Quando começou a Escola

da Vida, que era um outro desafio também, aí eles me chamaram porque viram que eu dei conta de lá, que era muito complicado, a relação com a comunidade era difícil... eu peguei em função da experiência de lá.”

Graduada em Pedagogia, diante das demandas da ação educativa, especificamente durante sua gestão, decidiu cursar Psicopedagogia. A especialização veio em decorrência de uma demanda, a partir de uma realidade pedagógica, apresentada por um grupo de alunos(as) do terceiro ciclo da escola, os quais não eram alfabetizados, em 2003. Passou então a realizar um trabalho *corpo a corpo* com os meninos, objetivando alfabetizá-los. O resultado almejado se materializou no Projeto de Alfabetização desenvolvido em tempo integral. A maneira como se relaciona com os problemas no cotidiano da escola traduz uma característica de sua identidade que a leva a ações viscerais no alcance de seus objetivos. Cabe salientar, conforme análise documental contidas no dossiê da escola e nas entrevistas, que a realidade socioeconômica das famílias dos(as) alunos(as) atendidos nesta escola é bem singular, pois eles possuem baixa renda, há problemas de alcoolismo e casos de violência doméstica. O entorno da escola é bem precário, com ruas sem pavimentação, sem saneamento básico, moradias simples, considerada uma região com alto índice de violência, ou seja, esses(as) alunos(as) estão sob um grande risco social.

Observa-se, quanto ao aspecto profissional, um grande interesse em se aperfeiçoar constantemente, quer seja no atendimento das demandas pedagógicas, quer nas administrativas, o que denota a existência de um sentimento de responsabilidade e comprometimento com o trabalho realizado. Vê, na formação continuada, uma forma pela qual se ampliam os conhecimentos, contribuindo para a qualidade do seu trabalho. Participou da capacitação para gestor oferecido pela SMED e desde agosto de 2006 está fazendo um curso de Gestão Integrada, na fundação Pitágoras. Em 2003, fez parte de

uma rede de troca de experiências, com participação de gestoras de outras instituições de ensino, públicas, para socialização de experiências positivas. De acordo com o depoimento da Bernadete, o curso oferecido pela Secretaria de Educação é bom, mas, por não se renovar, passa a não acrescentar muito para os participantes. Porém, para realizar esta formação contínua, não basta somente o desejo e o comprometimento; é necessário disponibilidade de tempo e de recursos financeiros, dois fatores, que, na maioria das vezes, são impossíveis de conciliar. Constatou-se, na entrevista com a diretora e nas observações realizadas, que o trabalho do gestor exige uma carga horária de trabalho, diariamente, além de 10 horas, na realização de suas atividades. Esta exigência se articula à realização de ações relacionadas às dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras que, no cotidiano, transformam-se numa sobrecarga de trabalho para o(a) diretor(a). Portanto, conciliar essa tarefa, dadas as condições reais materiais e humanas existentes na escola, para o exercício de sua função, aponta para tensões na sua função, conforme a fala da diretora:

“O mais importante, o alvo, é o pedagógico. Eu acho que é o mais importante e que não acontece sem uma atuação política e uma organização administrativa, mas o que mais me consome é o burocrático, a porcaria do burocrático, eu luto contra isso o tempo todo. Olha aqui, a minha meta pessoal: otimizar o meu tempo, pra eu dar conta do burocrático mais colocar na frente o pedagógico que é o mais importante.”

Esses dilemas vividos no exercício da função do(a) diretor(a) apontam para a exigência de novas habilidades profissionais. Ou seja, essa realidade pode vir a imprimir ao perfil do dirigente escolar a exigência de um domínio para o qual não foi preparado. Este dilema é percebido e apontado pela diretora:

“Mais a gente tem que ter contador, né? A gente faz esse papel, mas a gente tinha que ter um contador. Ir ao banco, pagar funcionário, né, fazer as contas de qual que é o salário da funcionária, perceber se tá indo errado, isso é muito difícil, controle de vale transporte de funcionário, de ticket de refeição, fazer o pedido do ticket, a compra do vale transporte, tudo é com a direção [...] Isso aí existe uma restrição que é a dificuldade mesmo de trabalhar com isso... tudo é a gente! Então dia do pagamento é um dia todo só pra isso, porque é dinheiro dos outros que você está mexendo.”

Portanto, nota-se que administrar uma instituição escolar requer o uso de um conhecimento específico, habilidade técnica e um esforço maior na execução das tarefas, distanciando do intento maior que é o processo educativo. As produções na área da gestão educacional têm analisado essa questão com base no pressuposto de tratar-se de um conjunto de medidas adotadas pelo Estado, no contexto de crise do Estado capitalista, com objetivo de conter os gastos públicos, passando a orientar as políticas, principalmente as sociais, com base nas diretrizes do mercado. Nesse sentido, a utilização racional dos recursos, com vistas a garantir eficácia dos serviços prestados, imprime aos sistemas de ensino a lógica adotada às empresas. A consequência da adoção dos princípios administrativos da empresa capitalista está em enxergar os problemas como resultantes de fatores como a “inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução”(PARO, 2005, p.125). Nessa ótica, as demandas do setor educacional passam a ser vistas como sendo de natureza eminentemente administrativa, desvinculando-as dos determinantes políticos, econômicos e sociais, nos quais têm suas causas.

Contudo, mesmo em meio aos dilemas das atividades-meio, a diretora considera que a participação da comunidade é uma das condições necessárias para a prática do exercício do cargo. Dessa maneira, em meio às demandas materiais da escola e às de ordem sócio-econômica do público atendido, a realização do trabalho da direção e

demais funcionários torna-se, de certa maneira, árdua na conciliação das atividades-fim. Nesse sentido, praticar uma gestão, com a finalidade de ampliar a participação, é de um lado, assumir um compromisso político e social na garantia do direito à educação do seu público, e de outro, ampliar os mecanismos que favoreçam a tomada de decisão pelos seus usuários, no sentido de agregar forças para que possam exigir do Estado autonomia e recursos. (PARO, 2002)

4.2.2. Vidas enredadas: do silêncio do abandono às vozes de participação

“O sonho de a escola ser um instrumento pra se
ter poder de transformar, justiça semear”.

(estrofe da música do coral Dolím Dolá, criado pela Escola da Vida)

É impossível não ficar chocada com a desgraça humana, com a degradação da condição do ser humano, com a banalização da miséria, é impossível! Falar de democracia, cidadania, gestão, em meio a tanto abandono, parece-nos, num primeiro momento, uma iniquidade, ou talvez pior, um desencanto. Desencanto ao constatar o declínio das aspirações militantes da população, ancoradas no sonho socialista, em realizar os sonhos de liberdade, justiça e igualdade negados pela realidade excludente do capitalismo. Mas, encontramos em meio à desesperança um tilintar de esperança que nos move, nos arranca da estagnação, levando-nos a resistir contra esse estado de coisas que esse sistema insiste em naturalizar. Esse é o duelo a ser travado no século XXI - da esperança versus desencanto – proposto pela construção de um mundo melhor, engendrado “num caleidoscópio de lutas, que, com sua poesia, alimenta nossas esperanças por um mundo onde os seres humanos não se reduzam a meras mercadorias.” (GENTILI, 2002, p. 21)

E foi com esse olhar caleidoscópico que busquei orientar minhas observações na Escola da Vida em meio a uma existência “quase invisível” retratada pela condição de miséria e abandono a que está submetida aquela comunidade, captando as formas de organização estabelecidas pelos seus sujeitos no seu cotidiano. Uma realidade perpassada por relações às vezes conflitantes, mas que também são geradoras de possibilidades, na tentativa de re-significar a heterogeneidade institucional e política presente em nosso sistema educacional, oferecendo, quase sempre, uma educação pobre aos pobres.

A democratização da educação no Brasil, na perspectiva da universalização do acesso, vem se consolidando de maneira gradual, haja visto que conseguimos atingir essa meta somente em relação à Educação Básica, nos limites do Ensino Fundamental, na década de noventa. Contudo, o fato de reconhecermos que o problema do acesso a este nível de ensino esteja resolvido não atenua a obrigação do Estado para com a oferta de um ensino público de qualidade. As mazelas sociais, políticas, culturais e econômicas, cujas raízes advêm de um contexto histórico marcadamente elitista, pautado por uma organização política centralizada, levou, durante décadas, à manutenção de privilégios de um grupo em detrimento da grande maioria da população. A educação se processou de forma semelhante, sendo caracterizada por um contexto de discriminação escolar, negando o direito à educação aos setores populares. Ainda que o acesso fosse vencido, havia uma cultura escolar organizada em torno de uma prática materializada na utilização de mecanismos como a repetência, que levavam os(as) alunos(as) à evasão. Nesse sentido, o caminho da democratização da educação deve ser percorrido com a finalidade de romper com a existência de um sistema estruturado de forma diferenciada, tornando-se um sistema no qual o direito à educação de qualidade não permaneça privilégio daqueles que têm condições de pagar por ele.

A consolidação de uma sociedade democrática depende não apenas da existência de programas para atender aos pobres, mas de políticas orientadas a acabar com os processos que criam e produzem, socialmente, a pobreza. Neste aspecto, a importância da legislação educacional atual avançou ao reconhecer algumas reivindicações da população, garantindo o princípio da gestão democrática do ensino, a participação dos docentes na construção da proposta pedagógica da instituição, a participação da comunidade em conselhos ou instâncias de participação e a descentralização administrativa, através de uma autonomia relativa do financeiro. Mas, de que maneira essas determinações se processam na prática, dentro da escola? Quais os limites para a implementação de uma gestão democrática? Cabe ressaltar que essas são reivindicações antigas da sociedade, decorrentes dos movimentos sociais na década de oitenta e, no caso específico de Minas Gerais, manifestado no Congresso Mineiro de Educação.

O estudo sobre a problemática da gestão democrática, sob a ótica do diretor, realizado na Escola da Vida, dadas as suas idiossincrasias, demonstrou que muitas de nossas certezas se desfazem diante do real, do vivido. Conseqüentemente, outras vão se processando. Especificar o foco da gestão democrática na figura do dirigente escolar, dada a importância na liderança na condução dos trabalhos realizados no interior da instituição, justifica-se, principalmente, pela nova lógica de organização trazida pela LDB 9394/96 na determinação da participação dos(as) professores(as) e da comunidade. Essa participação pressupõe o desenvolvimento de condições e espaços de maneira a possibilitar o envolvimento da comunidade. Ou seja, este novo cenário requer uma nova forma de administrar, consubstanciada por uma nova cultura política, fundada na conscientização dos seus envolvidos, no sentido de reconhecerem, nesses espaços, um *lócus* de discussões e deliberações sobre as demandas apresentadas pela instituição, deslocando o poder de decisão das mãos do(a) diretor(a). Esses procedimentos,

considerando o dispositivo legal, deveriam ser uma realidade das nossas escolas, em virtude de ter transcorrido uma década da sua promulgação. Por outro lado, essas determinações legais são fundamentadas nos anseios e nas reivindicações históricas deste setor, em tornar a escola o espaço legítimo das discussões e decisões sobre o processo de ensino aprendizagem. Nesta dimensão, procuramos, com este estudo, compreender e interpretar como se processa a gestão democrática, a partir do cotidiano da Escola da Vida, para elucidar as questões que foram apresentadas no corpo deste trabalho.

A história da Escola da Vida está entrelaçada a história das vidas das(os) alunas(os), das famílias dessas crianças e da comunidade. É uma relação de simbiose necessária para que a escola justifique sua existência naquele lugar e para aquelas pessoas. São pessoas que carregam a marca do descaso, do abandono causado pela perversidade do sistema capitalista que as tornam quase invisíveis, coisificadas, apartadas dos direitos de cidadania. Apesar do cenário que vivenciamos no final do século XX, com uma intensificação do sistema capitalista, principalmente com o desenvolvimento da tecnologia, que promoveu um crescimento econômico vertiginoso com a produção em larga escala de produtos, bens e serviços, propiciando um avanço intelectual e material fantástico na área da saúde, ainda assim uma grande parcela da humanidade vive sob condições paupérrimas de sobrevivência. Na comunidade do entorno da *Escola da Vida*, essa contradição salta aos olhos, em meio à falta de saneamento básico, infra-estrutura, baixo poder aquisitivo, necessidades de todas as ordens.

A Escola da Vida foi fundada no final do ano de 2001, mediante ação comunitária junto ao Orçamento Participativo da Prefeitura de Belo Horizonte, no bairro Ribeiro de Abreu. O público atendido pela escola são alunos(as) residentes no entorno

da mesma, pertencentes, em sua maioria, a famílias de baixa renda. Porém, segundo dados das entrevistas e análise documental, existe um diferencial de classe entre os discentes, de acordo com a localização da moradia, definindo três realidades distintas: alunos(as) de baixa renda provenientes do aglomerado do Bairro; alunos(as) de classe média baixa residentes no Conjunto Habitacional Paulo VI; alunos(as) de classe média residentes na parte urbanizada do Bairro. Cabe salientar que, em relação à realidade dessa comunidade, articulam-se outros agravantes, tais como o tráfico de drogas e os frequentes homicídios. De modo geral, as moradias são simples, presença pequena de comércio doméstico, sem área de lazer, maioria das ruas sem pavimentação, condução deficitária, um posto de saúde. A escola atende a setecentos alunos(as) desta comunidade, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, do Ensino Fundamental.

Essa preocupação da instituição, em relação ao perfil do público atendido pela escola registrados no dossiê da escola, nas entrevistas realizadas e nas observações, originou-se a partir da violência nas dependências da escola, a depredação do patrimônio público e invasões e casos de violência doméstica. Esses problemas levaram o grupo a buscar soluções e uma das ações foi elaborar um projeto de inclusão social da Escola da Vida, estabelecendo uma relação de familiarização com a comunidade, criando uma relação de pertencimento com a escola. Essa relação com a comunidade, conforme dados no quadro 1, em anexo, foi uma questão recorrente desde o início da escola, o que nos permite fazer uma inferência de que seria impossível realizar um projeto educativo na escola sem primeiro conhecer a comunidade, uma vez que o público não se sentia pertencente àquele espaço perpassado por um universo simbólico no qual não se identificava. Essa foi uma questão focada na fala da diretora, como condição para o exercício da gestão: “antes, o nó mesmo era o relacionamento, né? Eles

não tinham uma relação boa nem com a escola e nem com as famílias, que também não tinham com a escola, e a gente teve que trabalhar!”

A inclusão social passou a ser trabalhada, no cotidiano escolar, de maneira a harmonizar a coexistência de realidades sociais diferentes. Bordignon e Gracindo (2000, p. 163) analisam a gestão da educação escolar com base num “modelo de organização onde o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade, constituindo-se em espaço aberto de criação e vivência.” Nesse aspecto, a Escola da Vida assume essa nova organização na construção de um espaço de criação e vivência. Conforme dados das análises documentais, várias ações são implementadas com vistas a propiciar a aproximação, através da liberação da utilização da quadra pelos moradores e da implantação de projetos *Dia da Família na escola, Festa da Colheita, Escola de Pais*. O projeto *Festa da Colheita* foi incorporado ao calendário da escola, acontecendo sempre no mês de junho, quando se trabalha valores como solidariedade, não violência, amizade, etc.

Essa preocupação da direção denota um reconhecimento da escola como espaço sócio-cultural; isto significa compreendê-la na “ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do fazer-se cotidiano realizado por seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história.” (DAYRELL, 1996, p.136) A importância dessa dimensão tornou possível a construção de uma identidade de pertencimento, estabelecendo uma nova relação entre os(as) alunos(as), escola e comunidade. Isto é afirmado como positivo pela diretora: “*Nossa... a diferença é gritante! Eles já estão acostumados com a escola, a relação deles com todo mundo, da escola com eles, conhece todo mundo pelo nome, eles se reconhecem naquele espaço.*”

Isso foi determinante para o processo de ensino aprendizagem na formulação de um diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as). Os estudos da sociologia muito têm contribuído para a compreensão da influência do universo familiar sobre a trajetória escolar do(a) aluno(a). Nas análises feitas das entrevistas e dos documentos, identificaram-se, nos três primeiros anos da escola, ações e projetos pedagógicos no atendimento das dificuldades de aprendizagem, como *Tapete de retalhos*, para ajudar nos problemas de déficit de atenção, *Para casa na escola*, para as crianças que não têm acompanhamento em casa. Um outro enfrentamento dessa direção, extraído da entrevista, são os problemas com o uso de drogas e consumo exacerbado de álcool pelos familiares das crianças, gerando, em alguns casos, a violência doméstica. Esse estado de vulnerabilidade levou a escola a assumir um papel acima dos seus objetivos, tomando para si responsabilidades do Estado, como por exemplo, a criação do *Tempo integral*, destinado a crianças sob risco social. Posteriormente, esse projeto passou a ser desenvolvido junto com a Secretaria Municipal de Educação. Esse quadro construído pela escola, sobre a comunidade, contribui sobremaneira para realização de um trabalho de qualidade não só nos limites intra-institucionais, mas também na possibilidade de ressignificar a realidade que lhes apresenta. Uma gestão só poderá desempenhar um projeto democrático se estiver junto com os interessados, para atender aos interesses das camadas trabalhadoras e se assumir a tarefa de tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas. (Paro, 2002)

Nessa dimensão, e com base nas análises, pode-se supor que a administração nesta instituição fundamenta-se nos princípios da inclusão social para além dos limites da escola. Um exemplo dessa inclusão pode ser identificado nesta passagem, relatada por Bernadete:

“A gente conseguiu que um monte de mãe se matriculasse à noite, que não sabiam ler nem escrever. Elas tiveram coragem de matricular, porque a

professora do menino é que incentivou a mãe. Tinha um caso interessante que a professora do menino era a mesma do noturno, que ela dobrava a noite também, e ela falava tanto na sala dela do trabalho do noturno que a maioria das mães daquela sala foi estudar a noite, matricularam, incentivadas pela professora dos meninos, então saíram bons frutos dessas reuniões mensais.”

Nessa relação estabelecida com a comunidade identifica-se um nexo entre a concepção da escola e sua função política, ao incorporar ações democráticas no estabelecimento de relações que propiciam uma transformação do *status quo*. No entanto, as dificuldades são muitas para a realização de um trabalho dessa natureza, devido ao condicionante ideológico do autoritarismo presente nas relações internas do grupo da escola, que pode gerar atitudes de resistência por parte de algum segmento. Assim, na análise da entrevista com a diretora, é possível captar, nas entrelinhas, este conflito apontado como uma das principais dificuldades na sua gestão:

“Tanto que alguns professores que entraram e que não deram conta da presença dos pais na escola e que foi muito sofrido para eles pediram transferência, não deram conta de ficar. Quem ainda está aqui e não conseguiu a transferência sofre muito com isso o tempo todo porque é um processo sofrido para quem não tem esse hábito né, de trabalhar com pai.”

A realidade da Escola da Vida aponta para um universo social singular, determinante na articulação entre a função social da escola e a cidadania para além dos processos de socialização, assumindo sua função política na preparação do(a) aluno(a) para um mundo de contradições, fornecendo-lhe o instrumental para uma participação mais ativa na construção de uma sociedade mais democrática. Esse projeto de educação perseguido pela escola é condição necessária para a formação de um cidadão consciente nos processos de formação intelectual e afetiva, que permite à escola, segundo Ferreira

(1993, p. 225) “solidificar, na busca de um mesmo fim, uma multiplicidade de vontades individuais desagregadas”.

Nessa perspectiva, o êxito da relação escola e comunidade parte da proposição da ligação de três dimensões básicas no cotidiano do trabalho escolar: a dimensão metodológico-didática, com vistas a eliminar a dicotomia entre sujeito e objeto na relação do aluno com o saber; a dimensão da organização da gestão escolar na condução dos processos de discussão e de tomada de decisões, da dimensão da relação escola e sociedade com a participação como elemento de construção da cidadania (Matos e Maia, 1995). E, para tal, é imprescindível estabelecer um canal de comunicação com base no diálogo constante; conhecimento do bairro pela escola, postura democrática dos(as) diretores(as) e professores(as), respeito à cultura da comunidade pela escola, que leve à ação para poder fazer o que é possível ser feito sem a ingenuidade de que a escola tudo pode.

Quanto à organização da gestão escolar com vistas a ampliar os processos de participação, o discurso da diretora leva-nos a inferir que a participação da comunidade nos debates e espaços escolares é relevante para o exercício da gestão democrática: *“dá um norte no planejamento pedagógico, inclusive, não só pra administração não. Ela nos norteia pra trabalhar tudo!”* Uma gestão que se pretenda democrática deve ser orientada por relações também democráticas, em que os destinatários dos serviços prestados pela instituição sejam reconhecidos como sujeitos de direito e, como tal, tenham o poder de decisão nas deliberações sobre as demandas da instituição escolar e não somente executores de tarefas.

As discussões em torno da gestão democrática da educação somam-se ao processo de ampliação dos processos de participação da comunidade escolar nas decisões no interior das escolas. As funções de deliberar sobre as demandas

educacionais, com a participação dos que estão diretamente interessados ou articulados com estas questões, fazem com que a tradicional concentração de poder na figura do(a) diretor(a) e nos órgãos executivos se desloque no sentido de levar aos cidadãos a possibilidade de definir o bem público. Conforme discutido no capítulo sobre a democratização da educação na década de oitenta, o movimento nessa área girava em torno da disputa por maior poder de decisão sobre as questões pertinentes à educação. Falar da participação do cidadão na gestão da escola pública implica em explicitar os aspectos e/ou as condições internas para efetivação da participação.

Na análise dos dados, percebeu-se, na Escola da Vida, a coexistência de espaços institucionalizados e não institucionalizados de participação da comunidade. Os estudos realizados por Paro (2002), sobre a gestão democrática, demonstraram que qualquer solução para resolver o autoritarismo presente na escola pública deve articular-se à necessidade de sua superação em favor de mecanismos institucionais que permitam e estimulem a participação autônoma de pais, alunos, professores e demais funcionários nas tomadas de decisão na escola. Neste aspecto, um dos espaços formais identificados como necessários para a democratização da gestão foi o Colegiado. Órgão que é formado por representantes eleitos com as atribuições consultivas e deliberativas sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras, de acordo as normas determinadas pelo parecer 057 de 27/04/05, da Secretaria Municipal de Educação. As reuniões ordinárias são realizadas uma vez por mês, às 4ª feiras, após as aulas do segundo turno. Essa definição, tirada em consenso pelos membros, tem como objetivo propiciar uma participação maior de pessoas nas reuniões. Além das reuniões ordinárias, no decorrer do processo, quando necessário, realizam-se reuniões extraordinárias em caráter de urgência. Os seus membros são eleitos em assembléia, a cada dois anos, com a participação da comunidade escolar. A estrutura do colegiado é

composta pelos representantes dos seguintes segmentos: Presidente (diretora da instituição), representantes das mães, representantes dos(as) funcionários(as), representantes dos(as) professores(as), representante dos(as) alunos(as), representante da comunidade local quando legalmente constituída.

As observações na reunião do colegiado, juntamente com os documentos analisados, apontaram ser este um lugar que se caracteriza como um espaço com vistas a legitimar a participação da comunidade nas discussões e decisões sobre as demandas de ordem administrativa, pedagógica e financeira, no interior da instituição. Reconhecemos seus limites impostos pelo princípio da representatividade, todavia a sua materialização consolida mais um canal que possibilita a interlocução entre a escola e a comunidade. Na análise da entrevista com a diretora, assim é caracterizada a participação dos pais no colegiado:

“As nossas mães acabam assumindo um papel de mais liderança no colegiado do que as professoras, mães e funcionários da escola e os alunos, sempre. Os professores sempre ficam em segundo plano, nunca teve um que tem uma voz ativa, que lutou e tal, eles sempre vão para ouvir esses segmentos e acatar as decisões desses segmentos, eles não compram a discussão.”

As palavras da diretora, sobre a participação dos(as) professores em outras instâncias de participação, confirmam a inexpressividade da representação deste segmento:

“Em todas as instâncias... é colegiado, caixa escolar... em todas elas, são pouquíssimos que se envolvem. Para tirar representante é uma luta, não tem dois candidatos pra fazer a votação. É sempre aquela turma que topa mesmo os desafios e tal que se oferece para participar e é aclamada pela assembléia, que referenda aquela participação. Nunca tem eleição, nunca tem dois pra ter que eleger um.”

A análise da entrevista da diretora sobre o motivo para a baixa participação e interesse dos(as) professores(as) nestas instâncias de participação, assim se manifesta:

“Eu acho que é cultural. O colegiado vem de uma cultura de que reunir é só pra inglês vêêr, já vem tudo pronto, a direção já vinha com tudo determinado, com uma pauta determinada e até as decisões já tomadas, era quase que um comunicado para escola do que ia acontecer... e isso foi desanimando...”

Esse aspecto, da baixa participação dos professores(as), requer a realização de mais investigação para um aprofundamento melhor das suas causas. Apontaremos algumas reflexões: entender, ou não, a participação nesses espaços de representação como um construto cultural e, reconhecendo que a cultura é uma construção humana, portanto, fundamenta-se sobre determinados pressupostos filosóficos, políticos e sociais, torna necessário refletir e explicitar as bases de tais fundamentos para que se possa construir uma nova cultura política com bases democráticas. Desse modo, a criação de espaços participativos dentro da escola pode ser uma forma de redimensionamento da esfera de poder, no sentido de se configurar, ao mesmo tempo, como um ponto de encontro e local de disputa de poder entre racionalidades diferentes.

A percepção da importância deste espaço para o segmento dos pais, denota-se na configuração de um canal de informação e formação. O segmento das mães, conforme as observações de campo, é bastante participativo e de fato utiliza o espaço para apontar suas opiniões e indicar soluções para os problemas apresentados em pauta. As reuniões do colegiado são abertas à participação de todos que queiram participar, mas não têm direito a voto. O impacto da participação da comunidade pôde ser captado em outras reuniões do colegiado, contribuindo para a construção de uma consciência mais crítica na exigência da qualidade dos serviços ofertados na instituição, conforme análise nas atas do colegiado de 2004: na fala da uma mãe “...*O ensino é fraco*”; Os pais de outro

aluno apontam “...o meu filho não está lendo bem”; Um outro pai “...ele já não quer sair de jeito nenhum, se tirá-lo, ele pára de estudar, ele gosta da escola, mas o ensino está fraco e precisa melhorar”; Um irmão “...reclama muito do ensino fraco da escola, minha irmã está aprendendo coisas que aprendeu no jardim”. A importância para a comunidade, neste caso, aponta uma conquista do direito de se fazer ouvir enquanto cidadãos, marcando um rompimento de relações autoritárias que, durante décadas, permeou nosso sistema educacional. Ao desfazer representações tradicionais que serviram de amálgama na consolidação de uma sociedade elitista cria uma “intersubjetividade regida pelo reconhecimento da alteridade, que tem como medida o ideal de equidade e como expectativa a validação e legitimação de atos, valores, opiniões e aspirações.”(TELES, 1994, p. 94)

Um outro espaço considerado como condição para o exercício do cargo, apontado pela diretora é o Conselho Fiscal. É composto por três mães de alunos(as) eleitas em assembléia a cada dois anos. Elas têm como atribuição acompanhar e dar ciência sobre aplicação dos recursos provenientes do Caixa Escolar Municipal Escola da Vida. A prestação de contas do caixa escolar, geralmente, é realizada mensalmente, mas tem ocorrido trimestralmente em virtude das dificuldades na sua administração. Este conselho tem a função de reconhecer e endossar, juntamente com a presidente e a tesoureira do caixa escolar, todos os gastos realizados pela escola que devem ser apresentados a SMED. Nas observações em campo e em entrevista com a responsável pela administração do caixa escolar, percebemos que a realização do trabalho é bastante burocrática, exigem-se, no mínimo, três orçamentos junto a empresas para aquisição de qualquer produto ou de serviços e o comprovante bancário de toda a receita depositada na conta do caixa escolar. Toda movimentação e aplicação do recurso devem ser aprovadas pelo colegiado. Ao interpelar a responsável pelo controle da caixa escolar,

sobre o processo de participação das mães conselheiras neste órgão, assim afirmou: “... tudo é explicado para elas, sobre valor da receita, sobre os gastos.”

O que se pode observar, pelas análises, é que uma das características da gestão democrática está associada à participação da comunidade, pela sua importância, para a condução dos trabalhos realizados no interior da escola. Esse reconhecimento está presente na participação das famílias em espaços não institucionalizados, conforme análise de dados do quadro 1, anexo B: a *Escola de pais* é um dos canais de informação e esclarecimento sobre a proposta pedagógica da escola. Uma das hipóteses apontadas em alguns estudos para rejeitar a participação da comunidade em questões pedagógicas é a falta de *domínio e cultura* dessas pessoas. Isso não é de todo descartado, principalmente se analisado sob a ótica das relações de poder, demarcadas pelo domínio de uma linguagem que nem sempre é compreendida pelos membros da comunidade. Nesse sentido, os espaços criados no interior das instituições, de informação e diálogo, sobre determinado problema ou projeto, são *ferramentas operativas* para a intervenção das pessoas na tomada de decisões. (Bordenave, 1983)

Esse reconhecimento, da importância do envolvimento da família, se concretiza em outros momentos, através da *Assembléia da Família*, tornando-se mais um canal de escuta entre a escola e a comunidade. Ocorre, uma vez por mês, quando participam direção, coordenação e o responsável pelo discente, este responsável, segundo a diretora, é a mãe ou o pai, parentes diretos ou o vizinho que cuida do(a) aluno(a). Essa ponderação, em relação ao responsável pelo discente, parte da reflexão sobre a condição sócio-econômica das famílias. Os temas debatidos nas reuniões são definidos, geralmente, pela direção, no primeiro encontro e, no decorrer do ano, são escolhidos pela comunidade. Nesse espaço, são debatidas as relações da família com a escola, problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem do discente, problemas de

indisciplina, culinária, dentre outros. De acordo com análise da entrevista com a diretora, esse é mais um espaço de aproximação da escola com a comunidade, em que, a partir dos temas, as pessoas se organizam em torno de ações e intervenções para atender às demandas apresentadas.

A democracia se constrói na prática, no cotidiano, no “caminhar”, não é dada na natureza. Portanto, a escola, ao criar canais de interlocução entre seus usuários, possibilita, na prática, o exercício da democracia. Essa interlocução implica uma gestão que estabeleça formas de relacionamento horizontais independentemente do lugar que cada um ocupa dentro da instituição, na garantia de relações interpessoais entre sujeitos iguais na condição humana, e, ao mesmo tempo, diferentes, no respeito às singularidades e aptidões pessoais. Por sua vez, essas relações devem ser fundamentadas pelo princípio da ética na afirmação de comportamentos e atitudes não autoritárias. Durante muito tempo, no sistema educacional, as relações de trabalho foram demarcadas pela hierarquia de poder, de acordo com o cargo ocupado, que estabelecia o exercício da vontade de um sobre o outro. De acordo com a análise da entrevista, o impacto da participação da comunidade no processo de eleição para o cargo de diretor pulveriza as ações e práticas autoritárias, uma vez que o diretor passa a administrar com vistas a assegurar, também, a defesa dos seus direitos. Conseqüentemente, a condução do trabalho do diretor, na ótica da democratização, passa a ser balizada na defesa destes princípios. Nessa dimensão, suas ações são movidas por uma postura ética contrária a atitudes autoritárias na relação professor-aluno. Isto é explicitado, com certa veemência, pela entrevista com a diretora:

“O professor mandou o aluno de volta porque chegou atrasado na sala, mas ele mesmo chegou atrasado várias vezes. Ai eu aceitei, ele chamou o menino preenchi lá o papel da ocorrência, mas chamei ele depois: - professor como você tem cara de fazer isso? O senhor já atrasou 15 minutos, meia hora outro

dia e os seus alunos não te trouxeram.... Ah, mais eu sou o professor! Ai eu falei: então mostra, então dá o exemplo primeiro.”

Paro (2002) analisa esse comportamento da relação professor(a) e aluno(a) como um dos condicionantes ideológicos do autoritarismo na escola, sobre os quais é preciso refletir para termos mais clareza das atitudes que tomamos cotidianamente, se estamos realmente interessados em consolidar relações democráticas. Esse condicionante, para o autor, é percebido com mais nitidez em sala de aula, privilegiando práticas de dominação. Entretanto, mesmo que as relações entre os(as) professores(as) e outros segmentos sejam, de certa maneira, conflitantes, percebe-se que na relação pedagógica esse problema se torna menos perceptível. Conforme a análise das entrevistas e da observação feita pode-se depreender que o envolvimento dos docentes com o processo de ensino aprendizagem se manifesta muito positivamente através de uma prática que envolve a realização de vários projetos curriculares e extra-curriculares. Na coleta de dados, nas fases 1 e 2, apresentados no quadro 1, observa-se que alguns desses projetos foram realizados com recurso do PAP (Projeto de Ação Pedagógica), no atendimento de dificuldades mais específicas, articulados a outros projetos curriculares. Dentre esses, podemos citar o de *Intercâmbio cultural*, que faz parte do currículo, o *Revirando*, com objetivo de atender demandas de dificuldades de aprendizagem, o projeto musical que objetiva trabalhar as múltiplas linguagens com o *Coral Dolim Dolá*, criado em 2003, que atualmente envolve 40 alunos(as) de todos os ciclos. Segundo as informações obtidas na escola, o coral faz apresentações em várias instituições de ensino, inclusive em Faculdades. Cabe salientar que este projeto, especificamente, é motivo de muito orgulho para todos.

A realidade do espaço educativo é perpassada por uma teia de relações que busca atingir os objetivos da proposta educativa, que nem sempre se dão de maneira consensual. O papel do(a) diretor(a), no cotidiano, consiste em administrar e, na medida do possível, atender aos interesses e desejos de todos os segmentos que formam esta teia de relações dentro da escola. Um aspecto conflitante a ser considerado, apontado na entrevista com a diretora e que contribui para um certo desencanto dos professores(as), foi a retirada da reunião pedagógica da carga horária de trabalho. Deve-se observar que a LDB 9394/96 define, no artigo 67- inciso V – “a valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino será assegurada, dentre outros, por um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, o que denota haver, nesse caso, um descumprimento da legislação nacional. A realização de uma prática educativa exige uma reflexão constante, principalmente dos docentes, para que possam diagnosticar as dificuldades e avanços do processo de ensino aprendizagem, planejar coletivamente os projetos pedagógicos, no sentido de legitimar uma nova cultura escolar. Porém, o universo escolar, na sua dinamicidade, se reorganiza para não cair no desencanto, busca alternativas para resolver um problema tão sério.

Na análise dos dados da entrevista da diretora, a importância de se manter esse espaço para as discussões pedagógicas é apontada como uma condição para se exercer o cargo. Isto vem sendo garantido na escola através das “*Reuniões de Ciclos*” para dar continuidade ao planejamento dos(as) professores(as). As reuniões ocorrem uma vez por semana com coordenador e professores do ciclo, durante um período de duas horas, para planejamento de projetos. A participação do representante do(a) aluno(a) nesta reunião é permitida quando existe problemas de disciplina.

Um das observações apontadas nesta pesquisa é a ausência de um espaço mais demarcado de participação dos estudantes. Uma gestão que se propõe democrática não pode se eximir de reconhecer a importância da participação de todos os segmentos da escola, pois não se pode pretender uma formação para a cidadania sem que se construam mecanismos que promovam o exercício desse cidadão.

4.3. Descentralização: nos caminhos da autonomia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, abre um campo grande para iniciativas mais autônomas por parte dos sujeitos interessados, numa primeira dimensão, na maior clareza de atribuição e de competências entre os entes federativos, no que se refere aos níveis de educação escolar. Nesse aspecto, pode-se falar de descentralização ao transferir responsabilidades. Isto posto, os municípios devem assumir responsabilidades cada vez maiores com o ensino fundamental e os estados, com o ensino médio. Contudo, essa descentralização não é ilimitada, em virtude da determinação do dever do Estado e a vinculação de recursos que impõem limites à desobrigação do Estado com a oferta dessa atividade. Em um outro aspecto, o da desregulamentação, a lei diminui o controle no que tange à burocracia, já que conduz à flexibilidade e à autonomia. (Cury, 1997)

Nesse sentido, procuramos verificar como a descentralização tem favorecido a autonomia pedagógica e administrativa no cotidiano da unidade escolar. Buscamos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, o respaldo legal para tais questões. O artigo 15 estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira”.

Esse eixo da flexibilização contempla o caráter da autonomia, vislumbrando a diminuição da concentração de poder nas instâncias superiores, ao transferir maiores poderes de decisão sobre as demandas educacionais para as unidades escolares. Nessa perspectiva, ao analisar os dados coletados, buscou-se identificar de que maneira essa autonomia tem favorecido, ou não, uma conquista democrática pela instituição. Salientamos que a discussão sobre a autonomia financeira não foi apontada como objetivo, nesta pesquisa. Restringir-nos-emos somente às dimensões administrativa e pedagógica. Contudo, reconhecemos que as três dimensões se articulam no desenvolvimento da autonomia plena. É notório que as ações no campo educacional não são neutras, que se articulam em torno de relações outras, de aspecto econômico, político, etc.

Quanto ao aspecto pedagógico, a legislação educacional nacional determina, no artigo 12 - inciso I, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Esta sempre foi uma questão defendida pelos docentes e profissionais da educação, assunto destacado no capítulo 2 deste trabalho, sobre a democratização do ensino, como uma das reivindicações, no caso de Minas, desde o I congresso Mineiro de Educação, em 1983. Dessa maneira, a legislação atual vem atender uma luta deste segmento, ao delegar à instituição de ensino a incumbência de elaborar a proposta pedagógica. A ampliação da autonomia neste aspecto é constatada no artigo 13, ao incumbir os docentes da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Todavia, essa construção demanda tempo e articulação em torno da sua elaboração. Naquela instituição (considerando a realidade da Escola da Vida, com suas dificuldades e dilemas materiais e humanos, enfrentados cotidianamente, somados à sua recente fundação) o que foi possível ao grupo elaborar concretizou-se em um projeto com o foco direcionado à inclusão social, com base nas

diretrizes propostas pela Escola Plural da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Percebe-se que na prática nem sempre é possível conduzir os trabalhos de acordo com os tempos determinados pelas exigências legais e normativas. Contudo, esse é um ponto reconhecido pela diretora como sendo de competência da gestão da instituição, ao responder sobre a forma de elaboração do projeto pedagógico da escola:

“Ele foi elaborado pela equipe daquela época, no primeiro ano de funcionamento da escola. Passou por revisão no segundo e no terceiro ano, do quarto pra frente ele não foi revisado por falta mesmo de tempo.... de isso ser prioridade da equipe reunir pra escrever o PPP, pra *reescrever*, *reelaborar*.”

A proposta da Escola Plural implantada na Rede Municipal de Belo Horizonte a partir de 1994, apesar das críticas, trouxe novas diretrizes para organização do ensino na rede, consubstanciada por uma nova concepção de educação. Conforme apresentado no capítulo 2 deste trabalho, a organização dos sistemas educacionais, no Brasil, foi marcada por saberes e práticas conservadoras que negaram a diversidade cultural e social existente na nossa sociedade. Nessa perspectiva, faz-se mister analisar essa ação da secretaria, não sob os olhares da resignação, mas analisar seus reais fundamentos filosóficos, históricos, sociais e políticos para não cairmos no reducionismo do discurso da mera imposição.

Portanto, discutir amplamente as diretrizes que norteiam a proposta da Escola Plural, junto à comunidade escolar, pode ser uma possibilidade de apontar os aspectos discordantes contidos na proposta, no sentido da re-elaboração. Os depoimentos da diretora indicam-nos um estreitamento da relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação, como condição para exercer o cargo, na medida em que isto possibilita estabelecer um canal de comunicação mais direto entre as propostas da secretaria e a

comunidade como um todo. Isto foi constatado durante a análise documental nas pautas sobre realização de Fóruns e nos encontros sobre a Escola Plural. Essa posição da escola denota uma identificação desta gestão com a proposta da Secretaria:

“Oh, o meu trabalho é muito alinhado com os objetivos da prefeitura e da SMED. Então eu acredito muito nas propostas da Secretaria de Educação e respeito muito as pessoas que estão lá, eu acredito na competência e no trabalho delas especialmente da nossa secretária... porque ela reunia conosco, diretores [...] Além disso ela tem encontros com as famílias que é quase mensal, independente de encontrar com as escolas, ela tem um foro família-escola lá no IMACO todo mês [...] eu ia, incentivava as mães a ir, pra reivindicar [...] pra buscar informação, porque às vezes elas falam coisas sem conhecimento, elas não sabem do quê que elas tão falando, fazem uma crítica que não é pertinente....pra aprender essa linguagem da educação, para saber de onde sugiram as idéias, a questão da inclusão...”

Pelo visto, não podemos analisar a correspondência das propostas da Escola Plural e da Escola da Vida descolada do universo social e econômico desta escola. Se por um lado, reconhecermos a escola como núcleo de gestão na perspectiva da democratização da sociedade, há que se garantir e estabelecer um canal real de comunicação sobre as propostas dos gestores de políticas quer seja entre este e a escola, quer seja deste com a comunidade, para uma compreensão melhor das suas intencionalidades. Não podemos desconsiderar que uma das formas de legitimação do poder dá-se através do poder simbólico contido na linguagem, que enquanto mediadora das relações sociais, expressa sentidos e significados na construção e ordenação do conhecimento sobre a realidade. Nesse aspecto, propiciar esses momentos de debate é relevante para que a comunidade se aproprie de um conhecimento necessário para que não seja conduzida no processo e, sim, opine, participando das tomadas de decisões.

A dimensão da autonomia administrativa articulada ao processo de descentralização em curso no sistema educacional vem pretender uma mudança nos processos de decisão política e de administração da educação. De um modo geral, considerando o estudo realizado, pode-se apontar, na autonomia, um processo em construção, no sentido de transferir poderes e funções do Estado para a escola. Nesse sentido, a descentralização pode ser vista não como uma medida técnico-administrativa destinada a aliviar o Estado, mas como um processo de apropriação, por parte da comunidade, de diversos espaços sociais, enquanto forma de reunião de um grupo de atores com objetivos de uma ação coletiva. (Barroso, 2003)

Contudo, a função do diretor, diante dessa nova realidade que pretende a autonomia administrativa, exige conhecimentos e habilidades que, aquele, talvez não tenha sido preparado para assumir, como explicitado na fala de Bernadete, de que é um trabalho de caráter contábil, que demanda uma dedicação maior para sua realização. Segundo, tornar a escola um núcleo de gestão, com a transferência de atividades antes realizadas pelos órgãos do sistema, não é o suficiente para se realizar a autonomia administrativa. É preciso se perguntar sobre os recursos humanos disponíveis para levar a cabo essa tarefa.

A reflexão em torno da autonomia da gestão na unidade escolar nos remete a um aspecto singular - a pessoa do dirigente dessa organização social que é a escola. O cargo de diretor (a) das escolas no Brasil durante longos anos foi utilizado para legitimar a ordem social vigente, isso sempre foi um conflito entre os segmentos de professores e os profissionais da educação. A autonomia pressupõe uma liberdade dos sujeitos nas relações estabelecidas na sociedade. Então, eleger o dirigente sempre foi uma reivindicação da comunidade escolar como condição necessária para democratização da educação. Na rede municipal de ensino de Belo Horizonte esse processo está em curso

desde 1989, com a realização de eleição direta para diretor escolar, por decreto. Somente em outubro de 1990, com a promulgação da lei nº 5796, que passou a tratar da eleição direta para o cargo de diretor escolar, esse instrumento vem se legitimando como forma de consolidação de relações mais democráticas no cotidiano das escolas. A análise da entrevista com a diretora nos aponta para algumas assertivas sobre esta relação, indicadas na análise da entrevista com a diretora:

“Já melhorou muita coisa, quando começou era a mesma coisa de eleição de coronel, de coisa de interior. Era camisa com nome da chapa, era vendendo regiúinha, era comprando voto. Então quer dize isso já foi destruído, isso é passado, agora é a partir de uma proposta é... pedagógica, administrativa pra escola. Mas tem comunidade que não sabe fazer a leitura dessas propostas e tá um esvaziamento de projeto também, as pessoas deixam pro outro fazer por ele, não tem coragem de se candidatar, não tem sonho.”

O processo de eleição democrática para o cargo de direção na percepção desta diretora é considerado um avanço no caminho da consolidação de relações mais democráticas. Ao apontar para uma responsabilidade por parte da comunidade, na consciência de que seu voto implica em conhecer as propostas do(das) candidatos(as). Essa importância pode vir a corroborar para a criação de um novo imaginário cultural e político que possa vir a impedir que seja eleito um diretor(a) autoritário, que não atenda aos direitos daquele grupo, conforme destacado pela análise da entrevista:

“Isso só é impedido pela participação [...] numa escola em que a participação é efetiva tem todo o valor. Agora o tanto que é complicado. Tem escola que já nem teve eleição, eles não deram conta de exercer esse... esse direito que é um direito de eleger e a secretaria teve que mandar um diretor pra escola.”

Ainda com base nessa análise de dados, a relação da participação popular no processo da eleição democrática e na legitimação da gestão democrática na escola é apontada pela diretora como: “(...) *faz uma diferença enorme, tem lugares que não ganha o diretor que os professores gostariam que fosse não, ganha o diretor da comunidade.*”.

Contudo, na sua concepção, este processo ainda está em construção e necessita de mais esclarecimentos junto à comunidade para que haja um fortalecimento da democratização escolar. Ao perguntar à diretora sobre os pontos negativos no processo de eleição para gestor, ela afirmou: “*Nenhum. O único problema é administrar a instituição com as pessoas que eram de outra chapa, que costumam fazer resistência ao projeto.*” Esta fala contribui para o entendimento de que o problema não está ligado ao processo de eleição para o cargo de diretor(a), mas sim em administrar as resistências dos grupos contrários. Denota-se que, quanto mais a comunidade participar e se envolver no cotidiano escolar, na conscientização do peso do seu voto, mais poderá contribuir para coibir práticas contrárias a uma gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu Título II, art. 3 – inciso VIII, estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio da gestão democrática. E ficará a cargo dos sistemas de ensino a definição de normas desse princípio, com a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Finalizando esta parte da pesquisa com o estudo de caso da Escola da Vida, o sentimento que expressamos é o da esperança. Não uma esperança configurada na ingenuidade, mas, como dito por Paulo Freire, na crença de uma utopia em que “... *os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas da sua cultura e da sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados do seu povo, que*

conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam...”.(FREIRE, 1986, p. 101)

CAPITULO 5

ESTUDO DE CASO₂ : ESCOLA VERMELHA, NOS CAMINHOS DA AUTONOMIA

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos conteúdos dos dados realizados no estudo de caso₂, na *Escola Vermelha*, conforme o anexo C. Objetivamos, num primeiro momento, a descrição da estrutura da instituição e, para tal, as análises foram organizadas em torno das categorias conforme os dados coletados. Num segundo momento, objetivamos identificar e apontar a concepção do(a) diretora(a) sobre a gestão democrática, bem como identificar quais as suas ações na ampliação de espaços de participação no interior da instituição. Esta análise nos possibilita uma compreensão no sentido de que em cada realidade vivida são construídos determinados conhecimentos sobre as relações com o mundo mais imediato. Essa construção singular para aquele grupo é que move as práticas e as relações deste grupo.

5.1. A Escola Vermelha: construindo uma história

As primeiras impressões que temos sobre um determinado espaço, às vezes, não condizem com os sentidos e significados dados pelos sujeitos que ali convivem diariamente, construindo relações, dividindo sonhos, angústias e realizações. A Escola Vermelha, que doravante será denominada por este codinome, oferta a Educação Básica, distribuída em três turnos, sendo no horário da manhã o último ano do 2º ciclo e 4º ciclo (turno onde realizei este estudo) à tarde 3º ciclo e à noite, Ensino fundamental

regular noturno. A demanda de cada turno compreende um universo permeado por 300 alunos(as) envolvendo o trabalho de 48 professores(as).

Localizada no bairro Floresta, na Avenida Assis Chateaubriand, lugar de tráfego intenso, comércio e prédios residenciais, lá está ela, espremidinha entre o verticalismo das formas urbanas. Conforme as falas de funcionários e professores e das minhas impressões, este espaço é sinônimo de orgulho para todos que fizeram parte da luta para conquistá-lo. Logo na fachada está estampado um dos sinais da história de conquista deste grupo de pessoas que, entre enfrentamentos com a Secretaria de Educação e muita mobilização da comunidade escolar, durante cinco longos anos, conseguiu que fossem realizadas as obras de revestimento acústico nas dependências da escola. Sua fundação data de 1992, mas, neste espaço de construção e desconstrução de práticas e aprendizagens, dilemas e realizações, já se vão 10 anos.

Logo que adentramos o espaço interno, a alguns passos da avenida, temos um pequeno espaço coberto com duas mesas e cadeiras que durante o recreio se torna lugar de encontro e bate papo dos(as) alunos(as). Neste espaço encontra-se a secretaria, com suas pilhas e pilhas de papel e diários sobre duas mesas, caixas arquivos organizados em armários, ao fundo a sala da diretoria, num espaço organizado por duas mesas e muitas caixas, de onde são resolvidos problemas de toda ordem. Ao lado, o tele-centro, implantado em 2003 através de uma parceria da AIC (Associação Imagem Comunitária) Universidade Federal de Minas Gerais e Prefeitura de Belo Horizonte, objetivando formar um grupo para trabalhar com impressão, criação de sites e jornal, para atender a escola e a comunidade. Entre estes dois ambientes, está o auditório, de bom tamanho, com televisão, vídeo e um tablado, mas dados os limites da estrutura física, vem sendo utilizado como sala de aula do 4º ciclo, uma maneira improvisada de garantir o direito dos discentes à educação. Acompanhando a cantoneira de buganvílias, rente ao muro,

uma rampa que nos leva à biblioteca pólo, criada com a mesma peculiaridade do telecentro no intuito de publicizar seu acervo para a comunidade. Neste espaço, estão distribuídos um computador, mesa da bibliotecária, três conjuntos de mesas para estudos e leituras e 15 estantes constituídas de um acervo diversificado de livros didáticos e para-didáticos; ao fundo, um pequeno banheiro, que serve também de depósito. A Escola Vermelha foi escolhida para acolher estes dois projetos, telecentro e biblioteca pólo, na regional centro-sul, pelo seu perfil aberto à comunidade que, segundo a análise da diretora Karine ... “ *isso vem sendo construído na escola a partir da gestão do Sérgio e do Juarez em 1995.*” Próximo ao laboratório há um telefone público e um bebedouro.

Subindo a escada, ou a rampa, próximas à secretaria, chegamos ao segundo andar, que dá num pequeno largo com uma imponente mangueira que dá um toque simpático à escola. Conflui neste espaço uma saleta de xérox, muito bem organizada pela simpática funcionária, a cantina distribuída entre a cozinha e algumas mesas. Entre estes dois espaços uma grande quadra coberta, onde ocorrem os campeonatos do FIPEC e as aulas de educação física. Este espaço, durante o recreio, também é utilizado pelos(as) alunos(as). Próximos ao portão de acesso às salas de aula ficam dois banheiros. Um corredor se abre ao fundo, onde professores(as) e alunos(as) socializam saberes entre quatro salas de aula, à direita, com capacidade para 36 alunos(as), carteiras com sinais de que, há muito, vêm apoiando mãos que fazem história, armário, quadro negro e sistema de ar refrigerado. Todas as salas de aula foram revestidas, no intuito de minimizar o barulho que vem da avenida. À esquerda do corredor, uma sala, onde estão organizadas a Coordenação e a Rádio da escola; no final, a sala dos professores(as), com uma mesa grande ao centro, rodeada por vários escaninhos, dois computadores e, à direita, um quadro de avisos: informes do sindicato, da secretaria e horário de aulas. Nas

paredes do corredor, painéis com exposição de trabalhos, horário das oficinas específicas e culturais, avisos da biblioteca, excursões e ofertas de emprego. E finalmente, bebedouro e um banheiro com instalações e pisos bem gastos.

No último lance de escada, chegamos ao espaço dos jovens do 4º ciclo. Em frente, um painel apresenta trabalhos de artes sobre mandala e, à esquerda, um corredor que, durante o recreio, serve de espaço de convivência. À direita, estão distribuídas quatro salas de aula com 36 carteiras, um armário, quadro negro, com mobiliário em estado razoável de conservação. À esquerda, banheiro com instalações antigas, bebedouro, uma sala de aula, sala de coordenação, com mesa, quatro cadeiras e arquivos, três painéis muito bem organizados, sobre o processo eleitoral, com frase de efeito sobre o “voto consciente”, informações sobre a carreira política dos candidatos ao pleito e uma lista bem detalhada, intitulada “em quem não votar”, desvelando os vetos dos candidatos em vários projetos de lei. Muitos dos jovens da Escola Vermelha votarão neste ano pela primeira vez.

Muito singular é a maneira como este grupo estabelece suas relações, com base no reconhecimento da autonomia e respeito aos discentes, construídas ao longo da trajetória da escola. Durante o recreio, o portão fica aberto e os meninos e meninas do 4º ciclo circulam na padaria, assentam próximos à árvore e retornam para o segundo tempo de aulas. Um dos motivos que levaram a esse consenso é a falta de espaço interno da escola. Mas o desenvolvimento da autonomia pelos(as) professores(as) e pela direção é um diferencial que contribui para a formação da identidade da escola enquanto um grupo articulado, mobilizado pela oferta de uma educação com características democráticas.

5.2. Entre o discurso e a prática: ampliação da participação?

Neste tópico, apresentaremos as análises dos dados apresentados no quadro 2, com objetivo de elaborar a concepção da diretora desta instituição sobre a gestão democrática, e verificar quais os aspectos que interferem na sua efetivação. Para tanto, adotou-se a estratégia de relacionar o discurso da entrevistada com as observações e análise documental, realizando um contraponto entre a fala do(a) diretor(a) e o que está sendo implementado na prática dentro da instituição, na ampliação da participação.

A análise do conteúdo das entrevistas e a análise documental se dividem em dois momentos: em primeiro lugar é apresentado um perfil da diretora, com o objetivo de captar sua experiência no campo educacional, sua formação, na medida em que estes são fatores constitutivos da sua identidade e, como tal, podem influenciar na condução do seu trabalho. No segundo momento, são apresentados os aspectos identificados, sob a ótica da diretora, na ampliação da gestão democrática no interior da instituição, considerando a categorização no quadro 2, anexo C.

5.2.1. Um olhar sobre o perfil da gestora

Ao explicitar, de forma descritiva, algumas características da identidade da diretora desta instituição, a partir das informações coletadas pelas entrevistas, tivemos por objetivo captar as entrelinhas de suas falas, ou seja, os implícitos, a maneira como ela ordena as objetivações sobre a realidade na construção de significados que se revelam na sua prática profissional. A linguagem verbal e gestual expressa opiniões, valores, atitudes e sentidos na construção do conhecimento sobre a realidade e que são externadas nas relações sociais que são estabelecidas. Nesse sentido, ao considerarmos a

diretora enquanto um dos sujeitos fundamentais no processo de construção de uma gestão democrática, não podemos desconsiderar a subjetividade que a constitui como tal, dissociando-a das suas atitudes e ações presentes nas relações de trabalho na qual está envolvida cotidianamente.

A diretora da Escola Vermelha, apesar de sua baixa estatura, tem uma presença que enche o ambiente, corporificado por sua fala contundente e agitada. Mudou-se para Belo Horizonte na juventude, com o propósito de graduar-se numa faculdade. Na busca de uma definição, sua escolha acadêmica perpassou por inserções em dois cursos de graduação, Decoração e Veterinária, ambos sem conclusão, tendo vindo a graduar-se no curso de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Sua idade está compreendida na faixa etária de 40 a 45 anos.

A sua trajetória profissional sempre esteve vinculada à área educacional. Trabalha há dezesseis anos na área da educação, doze dos quais como professora. Neste período, acumulou experiências de outras redes de ensino, sendo dois anos na rede privada, dois anos na rede estadual de ensino de Minas Gerais e doze anos na rede municipal de Belo Horizonte. Ingressou na RMBH em 1994, como professora da disciplina de Artes, com foco em educação ambiental, realizando um trabalho de qualidade. A centralidade nessa temática se deve ao fato da escola ter uma proposta pedagógica voltada para o trabalho com projetos, conforme a análise documental. A sua experiência profissional, articulada à proposta da escola, levou-a a coordenar, juntamente com outros professores(as), projetos dentro da escola, tais como a 2ª mostra *Arte na Escola*, com exposição no Minas Shopping e o grupo teatral *Alegria Alegria*.

Sua experiência com direção inicia-se com sua eleição para o cargo de vice-diretora, para o mandato de 2003 a 2004. Período de intensa movimentação dentro da escola, com a realização do 1º FIPEC (Festival Interativo de Esportes e Cultura do

Paulão) e o início da articulação da comunidade escolar para a implementação do Laboratório de Informática. Na análise da entrevista realizada percebe-se, ao detalhar o projeto, a sua determinação em conseguir trazer para dentro da escola este projeto, o que denota um compromisso em buscar melhorar a estrutura da escola, no sentido de possibilitar uma formação mais ampla para o(a) aluno(a).

O reconhecimento do trabalho realizado vem com sua eleição para o cargo de diretora para o período de 2005 a 2006, cargo que exige dela uma dedicação exclusiva, cumprindo, em média, doze horas de trabalho por dia. Esta gestão se inicia com um desencanto pelos profissionais, exigindo mais dedicação para reorganização do planejamento e habilidade para lidar com as tensões no dia-a-dia, como apontado na sua fala:

“Assim foi muito pesado esses dois últimos anos. Primeiro porque muda tudo na rede, a reunião pedagógica que acaba em dezembro de 2004 e vem a notícia que não haverá mais reunião pedagógica em nenhum dos turnos [...] então quer dizer que você faz um planejamento todo em cima de uma organização de tempo e muda tudo.. Então a gente enlouqueceu! 2005 foi um ano difícilimo [...] então ferveu o sindicato, a categoria enlouqueceu, o sindicato caindo de pau, muita insatisfação dentro da escola...”

O cargo de direção, neste caso, consiste em equacionar as relações tanto internas à escola como com as instâncias superiores, exigindo que a diretora tome um partido, ou seja, por um lado atender as demandas da categoria e, por outro, enquanto representante legal do Estado, atender as determinações da Secretaria. Contudo, as análises dos dados apontam para uma clareza da sua posição. O que ela prioriza nesses momentos de tensão é garantir o direito do(a) aluno(a) a uma educação de qualidade. Isso fica explícito nas análises da entrevista, quando, diante de situações como essa, o desfecho

sempre tende a garantir uma melhora do ensino, quer seja no aspecto material, quer no pedagógico.

Essas atitudes podem vir a refletir na construção da autonomia dos discentes, por se sentirem reconhecidos em seus direitos, o que vem possibilitando uma inserção maior, por parte deste segmento, nas discussões e demandas dentro da escola. De acordo com a análise das entrevistas, percebe-se que essa participação vem se construindo ao longo do tempo, pela escola e assim a diretora demarca a participação dos(as) alunos(as):

“Existe uma abertura, uma escuta, e eu acho que isso dá uma confiança. A história vai passando sabe, a história da Escola Vermelha, e eles têm uma confiança muito grande em propor, em reivindicar, em dizer *eu não quero isso* [...] durante todos esses anos a gente tem conseguido manter isso. Quando eles são escutados e a coisa acontece, a reivindicação que eles fazem é aceita e tal, eu acho que vai adquirindo confiança, então eu posso reivindicar, eu posso ser ouvido, eu posso transformar as coisas.”

Após assumir o cargo de diretora da instituição, não realizou cursos de capacitação, apenas alguns encontros com a Secretária de Educação, mas faz uma avaliação de que os cursos são necessários para o cargo, contudo não é o mais importante: “... *os encontros com a secretária é uma necessidade, mas eu vejo assim muito pouco tempo, o que você aprende é na vivência e com outras pessoas.*” As análises do conteúdo de suas falas indicam que esta escola sempre teve como proposta trabalhar com projetos, o que implica em um envolvimento do coletivo de professores(as) e direção em estudos, debates e discussões na realização dos trabalhos. Isto possibilitou a este grupo uma reflexão constante sobre o fazer pedagógico.

5.2.2. Participação: o vazio da institucionalização

Analisar fenômenos sociais, entendidos como algo construído por excelência pelas atividades humanas, pressupõe captar a dimensão da realidade em que os mesmos acontecem. Portanto, faz-se necessária uma compreensão dos atos e práticas (re)conhecidas, para este grupo, como verdadeiramente importantes. Assim, ao inserirmos a problemática da gestão democrática educacional no campo dos fenômenos sociais, faz-se mister identificar e compreender como este grupo interpreta e dá sentido a ele no seu cotidiano. Isto nos possibilita inferir sobre a dimensão entre o legal e o real, ou seja, entre o prescrito na lei e o que, de fato, é possível realizar dentro da escola.

Nesse sentido, a forma de provimento ao cargo de diretor, os espaços de participação, a forma de organização do trabalho pautada por uma ação colegiada, tornam-se importantes, na medida em que constituem uma cultura de participação dos sujeitos envolvidos na construção de um projeto educacional com a finalidade de formar cidadãos. Conforme analisado no capítulo 2, a idéia de cidadania articula-se ao exercício na vida política, local onde encontrará sua plenitude humana, onde a formação desse cidadão deve pautar-se em princípios que visem o bem comum, a coletividade, modificando a relação entre governo e governados. Nessa dimensão, os profissionais da Escola Vermelha vêm tentando construir, ao longo dos anos, uma relação com os discentes baseada no diálogo, comprometida com a construção de uma proposta pedagógica com a finalidade de formar cidadãos críticos, envolvidos com as transformações da realidade cotidiana.

A análise dos dados coletados evidencia que a história deste grupo em torno de conquistas, tanto no aspecto material, como nas inter-relações é uma referência muito grande para todos. Essas conquistas começam logo após a criação da instituição, em

1992, em um prédio na Avenida do Contorno, alugado pela Prefeitura de Belo Horizonte, pouco adequado para acolher uma escola. Enfrentavam problemas de ordem física, com um prédio antigo e mal conservado, com infiltrações e alagamentos, barulho provocado pela avenida e reclamações da vizinhança, pelo barulho provocado pelos(as) alunos(as), além da bola, que sempre caía nos telhados das residências. Mas esses problemas de ordem estrutural não impediam a realização de um trabalho de qualidade.

No biênio 93/94, sob uma administração eleita democraticamente, a escola já se destacava como referência, pela elaboração de projetos pedagógicos como os de “*Canto Gregoriano*”, “*Arte na escola*”, com exposição pública no Minas Shopping. Denota-se, pela análise feita dos documentos e das entrevistas, que as questões pedagógicas sempre foram uma constante no cotidiano da escola, colocando seus profissionais numa posição de vanguarda na criação de uma nova cultura escolar. As discussões em torno da repetência já eram uma preocupação em pauta nas discussões, na busca de solução para algo tão presente no espaço escolar, desde a década de oitenta. As orientações do projeto elaborado pelo coletivo da escola, consubstanciadas por uma concepção de educação mais democrática e inclusiva, com a valorização das dimensões cognitivas e culturais, refletem nas ações e práticas dos(as) professores(as). Esse compromisso é corroborado na fala da diretora como sendo “*da proposta pedagógica, o que uma escola pode fazer com a pessoa, mais do que ensinar matemática, física, química, eu acho que também é função, né, mais esse ser que acredite nele, na capacidade dele de transformar.*” Em 95¹⁸, professores (as), direção e alunos (as) se mobilizaram por meio de passeatas na avenida do contorno, participaram das reuniões do Orçamento Participativo e receberam uma verba para reforma do prédio.

¹⁸ Para maiores detalhes vide: REZENDE, Márcia A. R. A relação registro/avaliação no ciclo da juventude. Dissertação FaE/UFMG, 2004. Capítulo 2

A história desta escola explicita um dinamismo das pessoas na busca de oferecer sempre um ensino melhor e mesmo sendo uma escola pública, não se contentam com uma condição material e humana deficitária. No ano de 1996, em meio à implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola Plural na escola, uma nova luta se iniciou junto à comunidade escolar, com várias idas à Câmara Municipal, no intuito de pressionar os vereadores a aprovar a compra de um imóvel para instalação da escola. Nesse processo, participaram a direção e os(as) professores(as), juntamente com o grêmio estudantil, sendo, esse último, um segmento fundamental para a mobilização dos(as) demais alunos(as) e dos pais, na reivindicação por melhores condições de ensino. No final do ano, se mudaram para o prédio da Avenida Assis Chateaubriand. As análises das entrevistas e das observações afirmam a importância desta trajetória de luta e mobilização da escola Vermelha, presente nas falas dos(as) professores(as), diretora e funcionários(as), adquirindo um significado para seus sujeitos, na medida em que se tornou parte da história deste grupo, contribuindo para a formação de uma cultura política. A objetivação dessa realidade, para Berger (1974), produz um tipo específico de pessoa, interiorizando-se, assim, como realidade subjetiva. Por sua vez, essa realidade forma um arcabouço de conhecimentos que são validados e reconhecidos como verdadeiros por seus membros. Esta perspectiva é confirmada pela fala da diretora, ao caracterizar a gestão democrática como sendo parte de uma cultura de participação construída pelos sujeitos da instituição na vivência e nas relações estabelecidas no cotidiano do grupo. Assim caracterizado:

“É tão confortável participar [...] é tão tranquilo, confortável vamos dizer assim, é tão normal pra eles estarem participando. Já faz tão parte assim da vida né, dessas pessoas aqui da escola. É uma concepção mesmo de educação, de uma escola inclusiva de verdade né [...] uma ação coletiva por essa construção de uma escola que garanta direitos, que faça com que o aluno

se sinta a vontade, que ele se sinta feliz no espaço dele, que a gente consiga estar formando cidadãos.”

Essa cultura de participação está articulada na forma de administração organizada dentro da escola que, vem consubstanciada no projeto de escola e de uma concepção de educação. Ou seja, a participação é um fio condutor, tanto das ações pedagógicas, como das ações administrativas. Esse processo, quanto à organização administrativa, conforme análise da entrevista, está em construção desde 2000 sob a forma de uma “direção colegiada”, em que as decisões na escola são tomadas pela diretora(o) e vice diretora(o) junto com os(as) coordenadores de turno. A participação como fio condutor das relações também encontra ressonância na relação entre direção e discentes. A importância depositada na participação do segmento dos(as) alunos(as) é sinalizada como uma das condições necessárias ao exercício da gestão democrática. Denota-se, pela análise dos dados, anexo C, a confirmação de uma tendência democrática pela escola, garantindo um Grêmio estudantil atuante frente às demandas apresentadas pela escola em discussões e decisões junto com os professores(as) e direção. Isto vem se confirmar novamente, após a mudança da escola para o prédio na Avenida Assis Chateaubriand, uma região de tráfego muito intenso, o que causava muito barulho no interior da escola, gerador de problemas sérios, tanto para os professores(as) quanto para os alunos(as), em relação ao cotidiano da escola. Tais problemas causavam um impacto direto no pedagógico, resultando na falta de concentração dos(as) alunos(as), tumultuando as aulas e exigindo um esforço maior no uso da voz pelos(as) professores(as), acarretando também pedidos de transferência de professores e problemas com indisciplina.

Aquele cenário impulsionou as ações da comunidade escolar no sentido de tentar resolver as demandas apresentadas pelo coletivo. Assim, se organizaram em 2002, no

intuito de conseguir, junto aos órgãos superiores, a liberação de verba para realizar o isolamento acústico na escola. Segundo a análise das entrevistas, dos documentos e as informações colhidas junto à coordenação, professores e funcionários, foram necessárias várias manifestações da comunidade escolar, através de passeatas na avenida e a divulgação da situação na mídia televisiva. Os(as) alunos(as) do turno matutino e do noturno, junto com a comunidade escolar, reivindicavam verba para o revestimento acústico para o prédio, além da nomeação de professores e intérpretes para os estudantes com deficiência auditiva. Percebeu-se, nas falas dos depoentes, um sentimento de orgulho por mais essa conquista que fortalece a identidade do grupo frente ao jogo político, na relação entre Escola e Estado.

No início de 2006, após anos de discussões e debates sobre as questões técnicas e financeiras, foram iniciadas as reformas para instalação do isolamento acústico da escola. Durante o período da obra, de fevereiro a maio, mudaram para as dependências do prédio à Rua Carangola, no bairro Santo Antônio, antiga FAFICH/UFMG. Segundo a análise dos documentos e das entrevistas, aquele foi um período de muita tensão e desgaste para todos, com resistência por parte de alguns pais em relação ao deslocamento dos(as) alunos(as), um estranhamento entre os discentes da Escola Vermelha e os discentes das escolas localizadas também no prédio da antiga FAFICH. Cabe ressaltar que neste prédio concentram-se: a SMED, o CME e três escolas públicas. A tensão na relação entre os discentes foi provocada pela demarcação de território, assim explicitada na fala da diretora:

“...a Escola Vermelha tem uns meninos que não tem dinheiro, mais eles têm assim infinitamente mais condição do que os meninos da FAFICH, você vê pela roupa, pelo tênis, pela mochila que chama a atenção [...] no início os meninos de lá ficaram loucos pelas nossas meninas e os nossos meninos e as meninas das outras escolas ficaram com ciúmes.”

Nota-se, então, que administrar uma escola requer capacidade de equacionar problemas de dimensões variadas, não se restringindo às demandas de ordem técnica, exige certas habilidades para lidar com os conflitos inerentes, também, às relações humanas.

Essa trajetória da escola perpassa a finalidade social e política da formação, tendo em vista que os objetivos a serem alcançados dizem respeito ao direito do coletivo, o que sintetiza uma educação para a democracia. Uma educação com caráter democrático deve se fundamentar por princípios e ações que possibilitem aos seus sujeitos o exercício, no cotidiano, de práticas também democráticas, tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto para a convivência entre grupos, de maneira a ver atendidas suas demandas. Entretanto, como já dizia Rousseau, esse *novo cidadão não nasce cidadão* ele precisa ser formado e, para tanto, a escola adquire um papel fundamental na contribuição para tal formação. Um projeto de educação com clareza de seus fins educativos torna-se relevante na nossa sociedade na medida em que possa contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos, que possam romper com o *status quo*, atuando como transformadores do meio em que vivem. Para romper com o imaginário social, cultural e político, construído historicamente em nossa sociedade e materializado por relações hierárquicas e autoritárias, que ainda refletem as condições objetivas e subjetivas que serviram de amálgama para a nossa cultura. Faz-se necessária não somente a compreensão de sua formação, mas ações no cotidiano, onde as relações se estabelecem como meio para sua superação.

As questões de ordem material da escola obstaculizavam a oferta de um ensino de qualidade. Esse é um ponto nevrálgico na relação do Estado com os estabelecimentos públicos de ensino no Brasil, de maneira geral, no que diz respeito à manutenção dos mesmos, haja vista que existe uma preocupação sobremaneira da quantidade sobre a

qualidade. As fontes documentais e orais revelaram uma história de conquista desta escola, na luta por um espaço adequado, na oferta de serviços de qualidade para seus docentes e usuários. A organização e ações planejadas demonstram consciência dos sujeitos envolvidos, na medida em que os problemas de ordem material são os condicionantes internos para oferta de um ensino de qualidade e, como tal, uma obrigação do Estado. As condições objetivas de trabalho, tais como a precariedade do prédio escolar, a falta de equipamentos, classes lotadas, a falta de recursos didáticos, a baixa remuneração, etc. dificultam o estabelecimento de relações democráticas entre os vários sujeitos envolvidos na vida escolar. Paro (2002) alerta que as dificuldades apresentadas pelos condicionantes materiais, por exigirem muito empenho do diretor na sua resolução, lhe roubam um tempo que poderia ser destinado ao pedagógico e ao relacionamento com alunos, pessoal escolar e membros da comunidade. Por outro lado, se reconhece que uma ação dessa natureza exige um grande esforço e tempo dos gestores, mas concomitantemente a esse processo temos, também, um valioso momento de aprendizagem para seus participantes ao exercitarem, de fato, a cidadania na cobrança do direito a uma educação de qualidade. A cidadania não é dada na natureza, mas sim construída no cotidiano das relações das quais fazemos parte. Nessa perspectiva, supõe-se que a finalidade do ensino, para além da distribuição de um conjunto de saberes historicamente produzido, visa contribuir para uma formação mais ampla dos(as) alunos(as), no sentido de intervir na sociedade, na transformação da realidade na qual está inserido. Esta finalidade está contemplada na fala da diretora, ao se referir à “proposta” da escola:

“Pra mim, pra nós, o ponto central é o aluno. Aluno é a coisa mais importante da escola e o quê que a gente pretende com esse aluno? Pra nós, a coisa mais importante é fazer com que esse aluno perceba que é possível mudar o mundo, vamos dizer assim romanticamente... eu acho que é isso, assim, é a

intervenção de cada pessoa, do trabalho coletivo, da importância dessa união, do que você consegue, né?”

O processo de institucionalização no interior escolar, de espaços e instâncias de participação da comunidade escolar, traduz a reivindicação dos profissionais da educação, advinda do Congresso Mineiro de Educação. Nesse aspecto, cabe ressaltar a relevância desses espaços, na medida em que possibilita aos seus representantes uma maior participação nas discussões sobre a educação e seus processos educativos. A CF/88 e a LDB/96, ao determinar a organização da educação sob os princípios da gestão democrática, insere uma nova lógica para as relações no interior das instituições de ensino público. O impacto reflete diretamente sobre o conceito de representação e participação pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo, bem como, para a escola como um todo.

Primeiramente, quanto ao termo representação, ele está tacitamente relacionado à formação e organização política do Estado brasileiro, enquanto governo democrático. E como tal, sua legitimidade depende de bases e princípios que primem pelo envolvimento popular nas decisões pertinentes sobre a nação. É evidente que, em nosso país, essa democracia não se constitui enquanto uma soberania popular, portanto, temos uma participação limitada do povo, através da democracia representativa, pautada na eleição de representantes políticos para tomada de decisões sobre a condução de nossas vidas. Conseqüentemente, as discussões em torno da gestão educacional estão imbricadas com a organização política do país, ou seja, é trabalhar sobre os limites da participação, através das formas de representação, pelos seus eleitos. Nesse aspecto, a importância desses espaços representativos nas escolas, hoje, enquanto consolidação da participação da população local, está na confirmação político-ideológica da redemocratização da sociedade e da democratização da educação.

Como um dos objetivos da pesquisa é identificar e refletir acerca dos atos e instrumentos que propiciam uma gestão democrática no interior da escola, sob a ótica do diretor, além do grêmio estudantil, o colegiado foi identificado como um espaço oficial dentro da escola. O *corpus* da análise é composto pelas atas do colegiado, produzidas no período de 2005 a 2006, pela entrevista com a diretora, visando conseguir conteúdos mais precisos do produto do processo de representação. O colegiado da escola apresenta a seguinte configuração: Presidente (a diretora), dois Representantes dos Professores(as), dois Representantes dos Pais, dois Representantes dos(as) Alunos(as) e dois Representantes dos Funcionários. Este espaço é composto pelos representantes destes segmentos, eleitos em assembléia a cada dois anos, com direito a voto. Ele tem um caráter deliberativo e consultivo sobre as demandas apresentadas em reuniões ordinárias uma vez por mês e, quando necessário, ocorrem reuniões extraordinárias, referendadas, posteriormente, em assembléia. As pautas tratadas nas reuniões são de ordem pedagógica, como a deliberação sobre o calendário escolar, problemas relacionados à frequência e à indisciplina de alunos(as). Discussões sobre questões administrativas, renovação de matrícula de alunos(as), com “problemas” que não foram resolvidos nos limites da coordenação, reposição de aulas pelas paralisações, etc. As pautas de ordem financeira referem-se à aplicação da verba do PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola) e do PAP (Projeto de Ação Pedagógica), este último, que está vinculado à elaboração de um projeto, pela própria escola.

A análise das entrevistas e dos documentos apontou para a importância deste espaço no aspecto administrativo, dadas as temáticas que são discutidas nas reuniões, porém sua interferência no pedagógico é muito pouca. Para a diretora, os espaços oficiais são “sub-utilizados”, e afirma:

“... eu acho que as pessoas desconhecem um pouco esse lugar. O colegiado é uma coisa meio morta... não vejo isso até como negativo não. É uma instância? É. Mas, nenhum aluno lembra de falar assim: *ah Karine, como é que a gente faz pra marcar uma reunião com o colegiado para discutir a situação da professora*. Eles encontram outra maneira entendeu. Talvez porque não precisa chegar no colegiado né, porque de outra maneira as coisas se resolvem, assim vamos dizer.”

No entanto, a diretora reconhece que, apesar do investimento que a Secretaria de Educação tem feito nos dois últimos anos na capacitação dos membros do colegiado, ainda assim, este espaço continua sem expressão. Mas, ao insistir sobre o porquê do espaço ser sub-utilizado, ela assim explicita:

“Mas eu não acho que aí seja o melhor lugar, eu acho que é porque ele tem uma pauta definida né. O colegiado a gente podia até pensar em estar fazendo discussões, por exemplo, temáticas mesmo uma vez por mês dentro do colegiado. Não fazemos não, mais é uma coisa que eu sei que poderíamos fazer, é porque não dá tempo, mas eu sei que isso seria importante. Ano passado a gente até falou nisso no colegiado, eu lembro de quando esses dois membros do colegiado que estavam fazendo o curso eles trouxeram tantas coisas bacanas pra discussão [...] mas a gente é muito atropelado nesse ponto, a gente é atropelado por todas as coisas que acontecem o tempo inteiro, então as coisas ficam meio que no desejo assim, sabe.”

A avaliação que a diretora faz sobre a utilização dos espaços institucionalizados de participação dentro da instituição, no caso do colegiado e das assembléias, denota limites na efetivação da participação, impulsionados pela “falta de tempo”. Por outro lado, não reconhece que este seja o lugar mais adequado para o debate sobre as questões pedagógicas, restringindo seu alcance somente aos âmbitos administrativo e financeiro. Isso nos leva a considerar que as formas encontradas por essa direção para as discussões e debates sobre as relações professor-aluno, ou sobre as questões mais específicas, referentes à sala de aula, ocorrem durante outros “momentos tão importantes quanto os oficiais”. Conforme as observações em campo, estes momentos, geralmente, são formas

de diálogo direto entre os(as) alunos(as) e a direção, na exposição das reivindicações pelos discentes e onde são apontadas, neste momento, propostas de solução e encaminhamento. Esse canal de diálogo, aberto e direto, entre direção e alunos(as) traduz uma forma de gestão que busca romper com as formas usuais, que se baseiam na relação fragmentada e verticalizada no interior das organizações. Por outro lado, nota-se a construção de uma autonomia dos discentes.

Um outro espaço oficial considerado como condição necessária para o exercício do cargo de direção foi a existência da APM (Associação de Pais e Mestres). A importância dessa associação dentro da escola foi assim explicitada na fala da diretora:

“... a participação delas (famílias) dentro da escola dos filhos, ela vai garantir aí uma, pra mim, uma melhora mesmo, claro a gente também, mais eu acho importante que a comunidade participe, intervenha e nos diga: *não tá bom por isso e não tá bom por aquilo*. Então é um *feedback* né, apontar. Eu acho que isso é muito importante pra gente não ficar só com a nossa visão né [...] porque a escola quando é só professor eu acho que empobrece [...] vivia uma coisa meio que ebulição aqui sabe, elas propunham muitas coisas, quer que eu ajude e tal, acho isso bacana sabe assim uma extensão também pro aluno, da casa dele sabe, e é um lugar que ele passa muito tempo e não pode ficar tão descolado assim dessa comunidade né, da um caráter de acolhida bacana.”

A associação surge a partir do movimento da direção, na escola, em 1999. A participação dos pais não se restringia somente à execução de tarefas, conforme confirmada na fala da diretora:

“... a participação era em todas as atividades da escola né, envolvia desse a organização, a coordenação até a construção do calendário. A participação destas pessoas no colegiado, na organização de festas, nas discussões sobre o projeto da escola, no seminário que a gente fazia, em tudo, tudo elas participavam. Elas estavam sempre na escola e faziam reuniões da associação aqui com mais frequência.”

Contudo, a partir de 2003, acontece um refluxo da participação dos pais, não conseguindo mais se manter, vindo a se tornar uma das principais dificuldades a serem enfrentadas pela direção. Os motivos para a baixa participação deste segmento, na visão da direção, são a distância da residência dos familiares dos discentes e a faixa etária dos(as) alunos(as), o que leva ao sentimento de desobrigação, por parte dos pais, com a vida escolar dos mesmos: “...eles já estão grandes, eles têm que se virar!”. No entanto, sem desconsiderar essas justificativas, um outro ponto requer uma reflexão mais apurada neste sentido e diz respeito às tensões na relação entre a associação e o grupo de professores(as), explicitados como ponto negativo pela diretora:

“Houve momento assim de estranhamento dos professores nessa época, mas assim de professor ficar incomodadíssimo com a presença dessas famílias aqui. É porque elas começaram a participar, coisas que ainda não tinham acontecido dessa forma, mas começaram a participar assim em qualquer momento, sem serem convidados vamos dizer assim, tem reunião de colegiado aí você convida, tem uma assembléia você convida. Mas os pais estavam aqui, é uma associação que estava presente em vários momentos independente de ter um momento só para participação da família, uma coisa pra se decidir, elas estavam aqui e propunham, discutiam, então isso incomodou muitos os professores.”

Pode-se inferir que a falta da participação da comunidade dentro da escola não ocorre somente pela distância, desinteresse ou falta de tempo dos pais em participar, mas também diz respeito às relações de poder envolvidas no processo. A ampliação da participação para a comunidade se articula à gestão democrática na medida em que se reconhecem os pais como portadores de direito em opinar e decidir sobre os desígnios da educação de seus filhos. Segundo Paro (2002, p. 17) “essa participação na escola é um caminho que se faz ao caminhar”, superando o autoritarismo presente nas relações e criando mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola.

Para que os interesses de determinado grupo não se tornem um obstáculo à democratização dentro da escola faz-se necessária uma reflexão da razão de ser e os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas e grupos, com vistas à consecução de objetivos coletivos, como melhor educação e estabelecimento de relações democráticas no interior da escola.

Para promover essas mudanças no espaço educativo rumo a uma gestão mais participativa, com base numa organização administrativa que privilegie as relações horizontais faz-se mister a construção de uma proposta pedagógica pautada por uma concepção de educação referendada na formação ampla do(a) aluno(a), capaz de promover o desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania. Para tal, deve se orientar por um modelo de organização para além dos padrões vigentes, em constante processo que aponta uma nova forma de administrar, num fazer coletivo, assim, poderemos almejar uma educação transformadora organizada de maneira não-autoritária com base no diálogo e no coletivo. Nesse sentido, promover essa ação pedagógica requer uma mudança política dos seus envolvidos fundamentada, segundo Bordignon e Gracindo (2000) por um paradigma de escola que tenha como fim desenvolver o ser autônomo e livre. A formação do cidadão crítico, consciente e capaz de intervir na sociedade para transformá-la, constantemente propalada nos dispositivos legais educacionais se concretiza justamente na medida em que se efetiva na prática, no cotidiano. E essa é uma preocupação dos docentes na Escola Vermelha materializada na Proposta Político-Pedagógica, norteada por princípios de humanização de seus sujeitos levando-os a uma criticidade frente as desigualdade presente na nossa realidade com um objetivo de atuarem como agentes transformadores dessa realidade.

Neste aspecto, alguns limites postos em relação à elaboração da proposta pedagógica da escola seguem as diretrizes contidas no Projeto Político Pedagógico “Escola Plural”, implantado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir de 1995. Cabe ressaltar que essa foi uma proposta política implantada no decorrer da administração do PT (Partido dos Trabalhadores), na Prefeitura de Belo Horizonte, através da SMED (Secretaria Municipal de Educação), com o objetivo de democratizar o Ensino Fundamental. Essa proposta trazia alterações profundas na organização escolar, promovendo mudanças na cultura educativa presente no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem do Sistema Municipal de Ensino. Instituíram-se novos tempos e espaços escolares, fundamentados por ações e práticas educativas voltadas para a formação humana, com respeito à pluralidade cultural, tornando a escola um espaço de produção coletiva, portanto, democrática e inclusiva. Uma nova lógica de organização dos novos tempos, com a inclusão do ciclo de formação em substituição à seriação, fundamentada por uma nova dimensão temporal para formação de determinados conhecimentos cognitivos e habilidades pelo educando. No bojo dessa proposta política, insere-se uma outra concepção de avaliação, ancorada por uma função diagnóstica e não mais punitiva, processual e não mais somativa. O processo de implementação da Escola Plural na Escola Vermelha, como em outras escolas da rede, foi perpassado por conflitos e tensões, o que demandou discussões e debates para adequação à nova proposta. Esta é uma característica, ao buscarmos compreender porque tais mudanças ocorrem se inseridas numa dimensão dialética perpassada por tensões, na medida em que os(as) professores(as) são portadores de subjetividade, com valores e representações.

No entanto, o caráter político das propostas também gera inquietações no interior da escola, na medida em que as representações dos(as) professores sobre o universo escolar ainda guardam resquícios de um saber e uma cultura escolar elitista que, durante décadas, alijaram a camada popular do direito à educação. Nessa correlação de forças, é possível apreender as idiosincrasias do espaço educativo enquanto instituição social, na qual se estabelecem relações humanas que não são neutras e, sim, um espaço de circulação de ideologias. Nessa perspectiva, a análise de Rios (1995), sobre a articulação entre educação e política, está correlacionada à presença do poder na prática educativa, aponta para utilização desse poder como força, não apenas com possibilidade de influência, mas também com possibilidade de escolhas, de definição entre alternativas de ação.

Mas, é evidente que essas escolhas envolvem um campo tencionário no cotidiano das escolas, no que diz respeito à individualidade do(a) professor(a), que resiste às mudanças, frente às novas propostas, mesmo que tenham sido implementadas com o respaldo do coletivo. Isto está explicitado na fala diretora sobre o processo de implantação da Escola Plural: *“essa pessoa que, assim, tá nessa escola mais ela é apavorada com essa questão da Escola Plural por não ter retenção ali na série, ela nunca conseguiu aceitar isso direito. Pessoa fantástica, mas ela não aceita.”*

Isto revela uma especificidade do espaço educativo, enquanto um campo de tensões, visto que as mudanças na ação educativa necessitam de debates e reflexões críticas sobre seu objetivo para que não se adote uma proposta de cunho exclusivamente político, que venha a imputar ao espaço educativo um local de reprodução social. Porém, essa postura crítica e política dos sujeitos envolvidos deve vir consubstanciada por um paradigma que representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos. Essa tomada de consciência pelo coletivo, na avaliação de Bordignon e Gracindo (2000)

sobre a gestão da escola, evita que a proposta político-pedagógica da escola não se constitua numa “média” negociada das idiosincrasias ou numa forma ideologizada, como uma visão distorcida da realidade. Nesta perspectiva, identifica-se, na Proposta Político Pedagógica da Escola Vermelha, uma concepção de educação e de escola internalizada por parte dos professores(as), direção e alunos(as), que garanta uma gestão e uma prática educativa democrática, cujos fundamentos são a autonomia, a participação e a emancipação. Conforme evidenciada na análise documental da proposta pedagógica:

“Optamos por uma educação transformadora da realidade que ora se encontra. Uma educação humanista, sócio-interacionista, progressista, inclusiva e emancipatória, que valorize o ser humano, que crie espaços para esse ser em formação sentir-se parte integrante do processo de construção do seu saber e da sua própria identidade. Uma educação que possibilite ao aluno enxergar-se como sujeito sócio-cultural e cidadão, com características e necessidades próprias e com capacidade para reconstruir o saber acumulado pela humanidade até hoje, usufruir dos bens materiais e culturais existentes, receber, dialogar e reconstruir o saber, bem como sentir-se agente transformador dessa realidade.”

Por outro lado, ao lado das subjetividades constitutivas do grupo de pessoas que atuam no espaço escolar, perpassado por disputas ideológicas, faz-se mister reconhecê-las como dificultadoras na administração para o consenso, na medida em que são “muitas vozes” que ecoam na defesa de interesses individuais que podem dificultar os interesses coletivos. Porém, se a direção e os(as) professores(as) têm clareza de qual é o papel da educação na sociedade em que vivem, então, essas diferenças não serão obstáculos para efetivação de uma educação transformadora, comprometida com a formação cidadã dos(as) alunos(as). Como bem nos apontou Paulo Freire, ensinar exige a convicção de que “... *mudar é difícil, mas é possível*”. Nesse sentido, a Escola Vermelha tem como uma de suas premissas, fomentar a participação e o envolvimento

do(a) aluno(a) em ações concretas. Os dados das observações e entrevistas realizadas no interior da escola atestam a maneira positiva dessa autonomia dos(as) alunos, vista pelos que ali atuam, *“como importante para saberem reivindicar na cobrança de seus direitos mais tarde na sociedade, um adulto autônomo”*.

Entretanto, uma proposta pedagógica que tenha como norte uma educação emancipatória, consubstanciada em princípios como cidadania, autonomia e democracia, que leve à transformação da realidade, deve ser perpassada por mudanças de aspectos importantes como currículo e avaliação. Ou seja, reconhecer a sua função política na difusão dos saberes historicamente construídos pela humanidade. Esse aspecto, devido à sua representação cultural e social articulada a determinados interesses, tornou-se um campo de poder na manutenção da reprodução social. A organização do currículo, de forma homogênea, desconsiderou por muito tempo a diversidade cultural presente em nossa sociedade, refletindo diretamente na divulgação de um conhecimento e de uma cultura da elite no interior das unidades escolares. A reprodução desse conhecimento tornou-se legítima, através da materialização de instrumentos avaliativos com a função de mensurar o processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as), relegando-os como depositários únicos do fracasso ou sucesso escolar. A concepção predominante de avaliação escolar no sistema de ensino brasileiro configurou-se, por muito tempo, exclusivamente como um instrumento de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com representação quantitativa do conhecimento, através de notas. A avaliação, nesta concepção, passa a ser criticada, pois se torna um mecanismo de exclusão dos(as) alunos(as) na instituição escolar, legitimando os processos de reprodução social e controle social (Dalben, 2002; Sousa, 1991). Estudos nessa área, como o de Ferraro (1999), vieram deflagrar um cenário excludente da e na escola pelos altos índices de

repetência, reprovação, como indicativos de evasão da escola. Dessa maneira, não há como se pensar a implementação de uma proposta pedagógica sem sua articulação com o todo, ou seja, a consideração de aspectos como currículo, avaliação e formação de professores na oferta de uma educação que se pretenda democrática.

Nesta perspectiva, a análise dos documentos e das entrevistas denota um envolvimento do coletivo de professores(as), direção e coordenadores(as) na discussão e construção de um novo conceito de avaliação. A concepção de educação, adotada pela escola e articulada às diretrizes da Escola Plural, sobre avaliação, exigia a criação de um novo instrumento de registro do processo de ensino e aprendizagem dos discentes. A escola Vermelha se empenhou na elaboração e implementação da “ficha de avaliação coletiva” primeiramente no terceiro ciclo, vindo a ser adotada, posteriormente, para os outros dois ciclos. Esta ficha tinha como fundamento:

“A avaliação só faz sentido se proporcionar a transformação da prática pedagógica; a importância do trabalho coletivo; a importância de cada professor ter clareza dos objetivos que se pretende alcançar num processo avaliativo; a clareza de que os objetivos avaliados devem ser explicitados para os alunos; a percepção de que avaliar não é uma via de mão única, avaliar alguém é também avaliar-se a si próprio; saber administrar a ansiedade em relação ao tempo gasto no processo e compreender que nem sempre o produto final é o mais importante.”

Pode-se verificar que, para além da criação e utilização de um instrumento avaliativo, estava implícita uma finalidade do ato de avaliar, na medida em que imbricava uma reflexão na e sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as), pois o caráter formativo da avaliação só pode ser compreendido dialeticamente no processo de ensino e aprendizagem. Um outro ponto se refere à compreensão, pelo grupo, de que toda mudança só pode ser entendida dentro de um processo que demanda tempo para

que novos significados sejam objetivados. Essa dinâmica no cotidiano escolar revela a singularidade deste espaço, na medida em que esse processo se constitui como campo de produção de novos conhecimentos, ao romper com uma concepção de avaliação enquanto mecanismo de punição e exclusão dos(as) alunos(as).

Lançar um olhar crítico sobre a escola nos permite captar sua dimensão dicotômica enquanto um *lócus* de reprodução, mas também de produção de saberes, conhecimentos e ideologias, que busquem solucionar os conflitos presentes na relação entre conhecimento e saberes escolares existentes na prática do sistema e na realidade escolar. A análise dos documentos revela os limites deste instrumento de avaliação: “*esta questão ainda é problemática, é quase impraticável, pelo tempo que demanda.*” Um outro limite da ficha foi identificado em relação “*às dificuldades apresentadas pelo(a) aluno(a) durante o processo e que não eram contempladas pela ficha.*” Ao detectar a existência do problema e a busca de alternativas para solucioná-lo, passa a exigir, dos sujeitos envolvidos, discussões e a elaboração de um novo instrumento que consiga, de fato, avaliar o processo educativo. Esse procedimento exige dos sujeitos envolvidos o que Schön (1992) aponta como um *practicum* reflexivo sobre a prática pedagógica, compreendido de forma processual, que envolve as dimensões da reflexão na e sobre a ação, quando estão em jogo discussões sobre o saber escolar e o processo de avaliação. As análises apontam esse processo reflexivo pelo grupo da escola, ao re-elaborar uma nova proposta de registro da aprendizagem dos(as) alunos(as), a título de experiência para o ano de 2004, o *Portfólio*. Essa nova proposta tinha como pressuposto a intervenção mais rápida na resolução dos problemas apresentados pelos(as) alunos(as) durante o processo de aprendizagem, conforme apresentada na proposta da escola:

“O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao

mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino.”

No entanto, Schön (1992) esclarece que o desenvolvimento de uma prática reflexiva tem que integrar o contexto institucional, ou seja, o responsável pela administração na unidade escolar, o(a) diretor(a), na criação de espaços de liberdade para sua realização. Nessa perspectiva, a gestão da Escola Vermelha pode ser concebida como democrática, na medida em que assegura aos professores(as) e coordenadores(as) pedagógicas(os) e alunos(as) estes momentos e espaços para o debate e reflexão do processo de ensino aprendizagem.

5.3. Descentralização: nos caminhos da autonomia

No sentido de verificar como estes princípios têm norteado o cotidiano das unidades escolares, buscou-se, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, o respaldo legal para tais questões. O artigo 15 estabelece que:

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

Este eixo da legislação reafirma o caráter de descentralização dos sistemas de ensino brasileiros, abrindo espaço para uma maior autonomia, vislumbrando a diminuição da concentração de poder, na elaboração e decisão sobre as políticas, no âmbito de seus sistemas e, conseqüentemente, nas unidades escolares. Com base nesses princípios – descentralização e autonomia - proceder-se-á a uma análise comparativa

entre a dimensão do “legal” e do “real.” As análises realizadas neste item buscaram identificar a autonomia em suas dimensões pedagógicas e administrativas.

Quanto à dimensão pedagógica, no que se refere aos aspectos da organização do trabalho escolar, a lei determina, no artigo 12 - inciso I, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência elaborar e executar sua proposta pedagógica. Este é um ponto de muita relevância, conforme discutido no capítulo dois. No caso de Minas Gerais, esta era uma das reivindicações dos profissionais da educação já registrada pelo I Congresso Mineiro de Educação, em 1983. A legislação, neste sentido, vem reconhecer o estabelecimento de ensino como o *locus* de direito para as discussões e ações acerca das demandas em relação ao processo de ensino aprendizagem. Corroborando com esse aspecto, o artigo 13 desta lei incumbe os docentes como partícipes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Após dez anos de sancionada essa lei, esse procedimento ainda não está concretizado no cotidiano das escolas mineiras. A leitura que a diretora faz sobre a proposta pedagógica nos confirma isso:

“Em primeiro isso tá colocado, isso é do sistema, da rede, nem é pra se discutir. Você pode discutir para uma mudança...enfim, fazer um grupo de estudo, escrever e tal. Hoje tá colocado isso e a gente segue orientação, mas é fazer essa discussão é pra mudar alguma coisa na rede é uma coisa, pra tentar fazer uma escola diferente não pode. Você não vai fazer uma coisa diferente do que tá na orientação da rede, você pode questionar.”

Portanto, em princípio, o que se percebe é uma autonomia limitada sobre a elaboração do projeto educativo, na medida em que a escola, por seus sujeitos, não participa da formulação e elaboração, de fato, de seu projeto pedagógico. De acordo com avaliação da implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola Plural, realizada em 2000, pelo GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais) da

FaE/UFMG, foi observado que, embora os documentos afirmassem que a proposta teria sido fruto das práticas escolares emergentes na RMBH, essas específicas de algumas escolas, se diluíram no formato do programa, gerando confusão, insegurança e a resistência de alguns(as) professores(as), alunos(as) e pais. No caso específico da Escola Vermelha, as análises indicam que, apesar da forma com que foi implantada esta proposta, houve uma adesão da maioria dos(as) professores e direção à proposta, desde sua implementação em 1996, por esta contemplar, em muitos pontos, a ação educativa que vinha sendo desenvolvida pelos docentes da escola. A escola vermelha sempre esteve à frente nas discussões sobre o processo de ensino aprendizagem. A proposta desta escola, desde seu início, tinha como centralidade o trabalho com projetos elaborados por área de conhecimento. No aspecto curricular, em 1995, as discussões em torno da avaliação levaram a mudanças com a inclusão da média aritmética para sanar os problemas causados pelas constantes reprovações dos discentes, orientando-se, para tanto, por uma visão inclusiva, emancipatória e democrática.

Para que se alcance a transformação desta cultura escolar, há que se romper com os condicionantes ideológicos do autoritarismo, presentes nas relações que se estabelecem no interior das escolas e entre a escola e os gestores públicos. Porém, de quase nada adiantará uma mudança da cultura política dentro da escola, se permanecem relações verticais entre a unidade escolar e o executivo. O sistema de ensino deve ser compreendido a partir de uma perspectiva orgânica na associação das partes em convergência com o todo, para que se justifique como tal. Dessa maneira, fica difícil falar em descentralização do sistema educacional com vistas à autonomia, se coexistem ações autoritárias que podem levar o discurso da democratização a cair num vazio. Avançar na democratização da educação implica em mudança estrutural de todo o sistema de ensino na evolução para um modelo administrativo descentralizador e

autônomo. De acordo com as análises das entrevistas, uma outra questão que vem corroborar para um clima de desconfiança e desencanto, da categoria, na construção desta cultura escolar, diz respeito à medida adotada pela Secretaria Municipal de Educação, em 2005, de retirar a reunião pedagógica da carga horária de trabalho nas instituições de ensino pertencentes ao seu sistema. Os impactos dessa mudança tornam mais tensa a relação entre a unidade escolar e as instâncias superiores, vindo a contribuir para o recrudescimento das relações, o que poderá refletir na oferta de um ensino de qualidade. A representação desta tensão é registrada na fala da diretora:

“Eu sinto que depois que a gente perdeu a reunião pedagógica, esse espaço faz uma falta enorme. Eu acho que para você ter uma idéia nessa escola é tão importante a reunião pedagógica que ano passado quando foi dito que não teria mais reunião pedagógica e que ia ter um tal de um abono, quê que aconteceu? Essa escola não quis fazer a reunião pedagógica, não quis bancar com a SMED, não quis medir forças com a SMED, não pode, não pode, acabou, é lei, então vamos obedecer.”

O discurso da autonomia, assumido pelo governo, no sentido de transferir poderes e funções do nível regional para o local, reconhecendo a escola como um núcleo de gestão, vem se configurar num sentido político contrário. A legislação da educação nacional salienta, no artigo 67- inciso V, *a valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino será assegurada, dentre outros, por um período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho*. Nesse sentido, nossa reflexão sobre as ações da secretaria só pode ser entendida nos limites de uma ação contraditória e autoritária. Contraditória, porque, para se efetivar os objetivos e metas almejadas na proposta política, que trouxeram alterações profundas para o universo das escolas, torna-se imprescindível o debate e o diálogo para o entendimento em torno de consensos que, de fato, permitam a criação de uma nova cultura educativa.

No que se refere à relação entre a instituição e o governo, evidencia-se uma atitude autoritária, por interferir diretamente sobre a gestão escolar na condução dos trabalhos no interior da escola, caracterizando uma postura de recentralização de poder, o que fere o princípio da gestão democrática e da autonomia, assegurado na atual LDB.

A análise dos dados do quadro 2, anexo C, demonstra que, dados os limites impostos pela secretaria, o coletivo da escola, na busca de administrar esse paradoxo, vem procurando por em prática estratégias para minimizar seus impactos. Uma alternativa encontrada pela direção foi a criação da Reunião de Ciclos para garantir um horário para que os docentes e coordenadores pudessem se reunir para discutir e planejar ações sobre as dificuldades do dia-a-dia. Por outro lado, o papel do gestor vem se constituir em administrar velhos problemas de ordem institucional, pois de quase nada adianta democratizar as formas de provimento ao cargo de diretor(a), (no caso de Belo Horizonte essa condução é feita pela eleição direta pela comunidade escolar, desde 1990) se não há liberdade para realização de discussões e debates sobre as demandas do fazer educativo dentro da escola. Administrar nessa ótica caracteriza-se também em trabalhar sob os limites do desejado e do real.

Em relação à dimensão da autonomia administrativa, a análise dos dados indica, não um controle independente por parte da escola na gerencia de recurso, na medida que a maioria destes já tem destino certo. Observa-se, assim, que houve a transferência dos serviços burocráticos, na medida em que administrar o recurso exige uma dedicação maior por parte do diretor(a). Segundo a diretora, uma alternativa foi encontrada para não desviar o foco da escola do pedagógico. Chegou-se a um consenso: o de dividir os trabalhos, ficando ela com o pedagógico e a vice-diretora com a parte administrativa. Na fala da diretora, essa sobrecarga administrativa foi apontada como uma das dificuldades de uma direção.

Contudo, essa tendência de transformar a unidade escolar em núcleo de gestão imprime, sim, um domínio dos novos processos na administração, mas, segundo Barroso (2003), esses processos exigem uma adequação da ação política. O autor analisa as mudanças da administração escolar numa dimensão da ampliação da “*autonomia decretada*” à “*autonomia construída*”, dado, esta última, como um conceito a ser construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores. Assim, torna-se relevante que o Estado crie condições que permitam uma autonomia real para a escola.

As fundamentações apresentadas por Barroso e Magalhães, em relação às dimensões da autonomia decretada, guardadas as devidas proporções, se assemelham ao praticado pelo Estado em nosso sistema educacional. A relação entre o Estado e as instituições de ensino, no que se refere à ampliação da autonomia pedagógica e administrativa, tomando como referência o arcabouço normativo, conforme analisada nos limites deste estudo, aponta para uma dualidade nas ações praticadas pelo Estado. Se, por um lado, a autonomia legal avançou bastante, por outro, a realidade das instituições de ensino aponta os limites dessa liberdade gestora, para se orientar por suas próprias regras.

No entanto, não podemos desconsiderar a importância desta LDB, visto que é fruto de um Estado democrático de Direito, que funda-se no reconhecimento dos cidadãos como sujeitos de direito, em oposição ao Estado Autoritário. Cury (1995, p. 37), ao interpretar os avanços da ação educacional, aponta o reconhecimento, pelos(as) educadores(as), da importância da lei “*enquanto um instrumento viável de luta e, com ela, podem ser criadas condições mais propícias, não só para a democratização da educação, mas também para a socialização cidadã de novas gerações.*” Nesse sentido,

torna-se inegável, dado nosso contexto político marcadamente autoritário, a dimensão democrática da lei pela confluência de várias vozes (professores(as), sindicatos, associações, sociedade civil, especialistas, representantes dos estabelecimentos públicos e privados ensino e governo) na defesa e consolidação de direitos no campo educacional, no processo de discussão e elaboração da LDB 9394/96. Ou seja, temos, nesses dispositivos legais, a materialização de uma conquista dos vários segmentos da sociedade civil e organizada pela consolidação da democratização da educação, ao incluir a participação da comunidade em instâncias de deliberação sobre os desígnios da educação. Dadas as dimensões e a complexidade das sociedades contemporâneas ditas democráticas, faz-se extremamente necessário a criação desse aporte jurídico para mediar e regular as relações estabelecidas no interior dessas sociedades, mas que não se tornem um fim em si mesmas.

CAPITULO 6

GESTÃO DEMOCRÁTICA: OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA PARTICIPAÇÃO

A administração e a organização da educação assumem diferentes aspectos de acordo com as características políticas do país em que se inserem. No contexto da redemocratização do Brasil, a promulgação de uma nova constituição, em 1988, tornou imperativa a reformulação da direção dos serviços educacionais. Assim, em consonância com esse processo, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, como discutido anteriormente, veio garantir o princípio da gestão democrática da educação. O caráter descentralizador desta lei veio pretender uma nova forma de gestão pública com possibilidades de uma maior participação da comunidade escolar e local em conselhos e instâncias, no sentido de pulverizar as formas autoritárias, que, durante décadas, penetraram as relações nos sistemas de ensino brasileiro. A administração da unidade escolar, nesta perspectiva, veio imprimir um novo formato, que apontava para uma direção colegiada, onde as decisões partiriam do coletivo. Nesse aspecto, passados dez anos da formulação da LDB, pergunta-se: como têm ocorrido essas mudanças no cotidiano escolar? Como o(a) diretor(a) concebe a gestão democrática? Quais são os aspectos que, em sua opinião, promovem sua efetivação? Quais são as dificuldades que elas(es) consideram para a sua realização?

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados das investigações sobre qual é a concepção de gestão democrática na ótica das diretoras selecionadas para esta pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa realizada em 2 escolas distintas, apresentaremos os resultados de forma a explicitar as semelhanças e diferenças presentes nesse estudo. Isto posto, faremos uma análise comparativa das concepções dos(as) diretores(as) sobre

gestão democrática, no intuito de verificar quais são os aspectos apontados para a ampliação da participação da comunidade nos processos de decisão sobre as demandas no interior das instituições.

6.1. Apontamentos sobre os perfis das diretoras

As questões que conduziram a análise do perfil das entrevistadas levaram em consideração o fato de que a trajetória de vida dos sujeitos, suas experiências profissionais e pessoais constituem um arcabouço de conhecimentos que influenciam suas relações e ações no cotidiano na construção de novos sentidos, considerando o conceito de vida cotidiana como uma realidade interpretada pelos sujeitos e subjetivamente dotada de sentido para eles, formando um mundo coerente. (BERGER 1974). Nesse sentido, primeiramente, a análise levou em consideração a seguinte questão: em que medida as experiências pessoais e profissionais podem influenciar a prática administrativa desses sujeitos?

Os resultados sobre o perfil das diretoras, conforme a visualização da tabela abaixo, apontam semelhanças em alguns pontos: ambas têm a mesma faixa etária, o que significa que tiveram algum tipo de vivência em regimes políticos diferentes, ditadura militar e a democratização, ou seja, conheceram, de forma direta ou indireta, relações entre o Estado e a sociedade civil, o que pode levá-las a rejeitar relações com bases autoritárias. Isto também é evidenciado na preferência partidária, considerando que ambas são eleitoras de partido de esquerda.

Diretora	Faixa etária	Formação	Religião	Preferência partidária	Faixa salarial	Experiência em educação (anos)	Experiência na docência (anos)	Carga horária semanal
Bernadete	40 à 45 anos	Licenciatura em psicopedagogia e gestão	Católica praticante	Eleitora do PT	5 à 10 SM	27	15	50
Karina	40 à 45 anos	Graduada em Belas Artes	Católica	Eleitora do PT	5 à 10 SM	16	12	60

Tabela 1- perfil demográfico e profissional das diretoras

Quanto à religiosidade, se declararam católicas, sendo que a diretora Bernadete afirmou ser católica praticante, com vivência em trabalho social junto a comunidades carentes, o que indica uma predisposição a atitudes mais desenvoltas junto a este perfil de população. As observações realizadas durante o trabalho de campo indicaram, fortemente, que muitas das ações do gestor escolar estão relacionadas ao público atendido e à localização geográfica da escola. Neste caso, o fato da diretora ter em sua trajetória experiência com trabalhos sociais favorece substancialmente as relações sociais entre a escola e a comunidade atendida.

Em relação à formação, a análise identificou que a diretora Bernadete tem um conhecimento mais amplo no campo da gestão, no que tange tanto à administração mais burocrática, como na parte pedagógica, em virtude dos cursos realizados; no entanto, observa-se que o conhecimento adquirido no campo administrativo, apesar de facilitar a condução das suas funções no dia-a-dia, não minimiza o dispêndio de tempo dedicado para sua execução, isto se comparado à carga horária de trabalho de ambas, aproximadamente 10 horas dedicadas diariamente às instituições.

Quanto às experiências profissionais na área da educação, identificou-se que ambas têm uma vasta trajetória que perpassa três redes de ensino, particular e redes públicas estadual e municipal de ensino. Isto as possibilita ter um olhar amplo sobre as relações estabelecidas no espaço em que atuam na medida em que as especificidades de cada rede, quanto à organização, estrutura e a relações humanas passam a compor as representações sobre o universo escolar. Considerando que, administrar uma organização social na prática constitui-se do grau de consciência individual do sujeito, as experiências profissionais com a assimilação de procedimentos que foram bem sucedidos, tornam-se importantes para a realização de uma práxis criadora e reflexiva para alcançar os objetivos propostos. (Paro, 2005)

Um outro ponto que buscamos investigar foi evidenciar se existe, para o(a) diretor(a), uma relação entre a forma de provimento ao cargo de diretor e à gestão democrática. Conforme apresentado na tabela 2, a condução ao cargo se deu por eleição direta, com exceção do primeiro mandato da Bernadete, indicada pela Secretaria de Educação, para assumir a direção da Escola da Vida, logo após sua fundação, no final do ano de 2001. Ponderando os estudos de Dourado E Costa (1998), sobre as formas de provimento ao cargo de diretor, no Brasil, foi identificado que, em 21% das escolas pesquisadas, era mantida a prática da livre indicação para o cargo. A criação de mecanismos democráticos no sistema de ensino vem, assim, colaborar com o aparecimento de uma nova cultura política nas relações no interior da escola, no que tange à organização do trabalho escolar e, em especial, para as funções do(a) diretor(a).

Diretora	Experiência em cargos de direção (anos)	Cargo de diretor na atual instituição (anos)	Forma de provimento ao cargo diretor		
			1º mandato	2º mandato	3º mandato
Bernadete	12	6	Indicação SMED	Eleição direta	Eleição direta
Karina	4	2	Eleição direta	–	–

Tabela 2 – formas de provimento ao cargo (considera-se cargo de direção, diretor e vice-diretor)

A prática da eleição direta para o cargo de diretor(a), na rede municipal de Belo Horizonte, vem ocorrendo desde a regulamentação da Lei nº 5796 de 1990, trazendo alterações profundas para o cotidiano das escolas, na medida em que a comunidade passa a participar do processo eletivo do dirigente escolar. Além disso, um outro avanço da legislação está no fato de que todo o processo deve ser acompanhado por uma assembleia mista eleitoral composta por um representante de cada um dos segmentos da comunidade escolar, compreendendo os(as) professores(as), pais, docentes, funcionários e a associação de pais e mestres, quando houver.

Na opinião destas diretoras, a eleição para diretor(a) é apontada como uma das condições para a construção da gestão democrática. Para a diretora Bernadete, anexo B, a importância da comunidade, ao eleger o dirigente escolar, articula-se à função social e política da escola, pois o exercício da cidadania no cotidiano escolar estabelece uma relação entre a escola e seus usuários, pautada no direito da comunidade, de exigir o cumprimento do proposto no projeto apresentado pelo(a) direção que venha a ser eleita. Observa-se nesse sentido, como dito por Paro (2002), que a gestão democrática se faz ao caminhar, na efetivação de condições e mecanismos que favoreçam uma nova cultura política, onde a participação da comunidade se faça presente nas decisões sobre os desígnios da educação. Conclui-se que, na concepção destas diretoras, a participação da comunidade escolar contribui sobremaneira para a consolidação da democratização da educação.

Pode-se inferir que, quanto maior for a participação da comunidade nos processos eletivos para o cargo de diretor(a), principalmente dos usuários, maiores serão as chances da oferta de um ensino de qualidade, pois o envolvimento mais efetivo das famílias pressupõe que sejam estabelecidos canais mais abertos e transparentes sobre as propostas apresentadas pelos candidatos durante o processo de eleição e, conseqüentemente, após o pleito eleitoral, terão, logicamente, mais condições de exigir o cumprimento do proposto. Não podemos nos esquecer de que todas as mudanças pretendidas no universo escolar deverão ter como objetivo contribuir para a melhoria do ensino ofertado pelas redes públicas de ensino.

6.2. Aspectos da participação

Como analisado no segundo capítulo deste trabalho, a discussão em torno da gestão democrática se insere no contexto histórico da redemocratização do país. Neste

processo articula-se uma organização política com base democrática e o restabelecimento dos direitos civis e políticos da sociedade, suprimidos pela ditadura militar. No bojo destas transformações sociais e políticas emergem movimentos no campo educacional, em consonância com os princípios norteadores do Estado democrático. Nesse sentido, um divisor de águas para a educação foi a realização do I Congresso Mineiro de Educação, realizado em Minas Gerais, em 1983, com propostas de mudanças na gestão das unidades escolares, no sentido de possibilitar a participação da comunidade escolar, através da implantação de órgãos coletivos de decisões e análises dos problemas, objetivando uma autonomia para a escola, no que concerne às decisões relativas ao controle do caixa escolar, calendário escolar e planejamento curricular, numa perspectiva mais autônoma.

Somada aos ideários político e educacional, no final da década de 1990 a legislação educacional avança, com características de uma administração menos centralizadora, com vistas a uma direção colegiada, imprimindo uma maior participação da comunidade escolar em espaços e instâncias de decisões e debate sobre o processo educativo. Passados dez anos de existência deste dispositivo legal, as análises desta seção pretendem demonstrar como os(as) diretores(as) percebem a gestão democrática: como possibilitar a ampliação da participação da comunidade? Qual a importância desses espaços na gestão da educação? Qual as dificuldades para sua implementação? A busca por essa percepção é importante para a apreensão de suas concepções, pois irá determinar seu comportamento e disposição em relação aos espaços e instâncias de participação.

As análises se basearam nas entrevistas realizadas com as diretoras, nas observações e nas análises documentais, com o objetivo de apreender quais são os espaços existentes na escola, de participação e sua importância na gestão da escola. As

respostas foram categorizadas em torno do eixo *exercício da gestão*, conforme apresentadas nos quadros 1 e 2 em anexo. Os resultados indicaram a existência de espaços considerados pelas entrevistas como oficiais e não oficiais.

A concepção das diretoras sobre a gestão democrática está relacionada aos espaços de participação da comunidade existentes no interior das escolas, como forma de fomentar as discussões e a tomada de decisões sobre as demandas que lhes são apresentadas. Foram reconhecidos pelas diretoras os seguintes espaços oficiais de participação da comunidade: o Colegiado, Assembléias, Grêmios estudantis e Associação de Pais e Mestres. Estes espaços são considerados como oficiais, pois existe uma regulamentação da Secretaria Municipal de Educação na definição de sua estrutura e organização. Contudo, as análises indicam que, apesar destas instâncias serem reconhecidas como espaços de participação, existem algumas variações quanto à sua efetivação, na prática, relacionadas a fatores como a localização, nível de ensino ofertado e à história de cada instituição, conforme apresentado a seguir.

A percepção da diretora da Escola da Vida, estudo de caso¹, sobre a participação dos representantes de pais e alunos(as) nos espaços formais, é compreendida como significativa; já em relação ao segmento dos(as) professores(as), foi apontada como menos expressiva. Em seus depoimentos, a baixa participação do segmento dos docentes está relacionada à representação negativa destes sobre os espaços formais de participação. No entanto, se ponderarmos que o imaginário social sobre o universo escolar se constituiu com base em relações hierárquicas, com a centralização do poder decisório nas mãos do Estado, não é de se estranhar que ainda permaneça, no cotidiano escolar, um sentimento de desconfiança por parte dos docentes, diante da implementação de determinadas reformas políticas. Por outro lado, pode significar uma postura autoritária por parte do segmento dos docentes, por não reconhecerem os

representantes dos demais segmentos, aptos a participar das discussões e das decisões sobre as questões educacionais.

Observa-se, na percepção dessa diretora, uma forte tendência de realizar uma administração em parceria com a comunidade. Para ela, esse vínculo permite a elaboração de um diagnóstico sobre os discentes e suas famílias, necessário para o planejamento pedagógico e administrativo. A propósito, eis o seu comentário sobre a relação da escola com a comunidade: “*antes os nós mesmo eram o relacionamento, eles (pais) não tinham uma relação boa nem com a escola e nem as famílias tinham com as escolas, e a gente teve que trabalhar!*”. Ressalte-se a localização da escola, em uma região periférica de Belo Horizonte e o público atendido, proveniente desta comunidade, constituído por moradores de baixa renda e sob risco social, enfim, com carências de diversas ordens. Conclui-se que esses fatores influenciam sobremaneira o trabalho do gestor, na medida em que a participação da comunidade torna-se indispensável para atingir os objetivos educacionais.

No entanto, as análises junto às fontes documentais e às entrevistas identificaram que essa participação da comunidade compreende o envolvimento na execução de tarefas e na tomada de decisões. Existe uma colaboração das famílias e da igreja em torno da realização de tarefas e ações voluntárias dentro da escola, ou seja, a relação de cooperação entre a comunidade e a direção reside no sentido de conseguir superar as demandas mais urgentes como fortalecer as relações entre a escola e a comunidade, problemas de violência doméstica e de ordem material. A realização de um trabalho coletivo e solidário, como sugere Paro (2002) em suas análises, torna-se indispensável entre a escola e a comunidade para a construção da gestão democrática.

Na Escola da Vida, a realidade social e cultural na qual seu público se insere influencia, sobremaneira, o sucesso do projeto educacional que se objetiva realizar. Isso porque é preciso que a comunidade se reconheça como parte desse projeto. Em muitas escolas da rede pública, principalmente na periferia, são comuns as queixas e reclamações da direção e docentes sobre o fracasso do ensino, da dificuldade de relacionamento entre a escola e os discentes. Uma das formas de amenizar esse fracasso é reconhecer a escola como um espaço de vivências diversas, onde os sujeitos contribuem, na medida do possível, na construção de um projeto coletivo. Em meio à exclusão humana, produzida pelo sistema capitalista, existem desejos, sentimentos, projetos, os quais precisam ser conhecidos pela escola. E, para se fazer esse diagnóstico, é necessário que a escola estabeleça, junto à comunidade, uma relação de proximidade, para que se envolva nos projetos da escola e passe a exigir um ensino de qualidade junto às instâncias superiores.

Percebe-se, no depoimento da diretora Bernadete, que estabelecer essa relação com a comunidade não é uma tarefa fácil, ao contrário, exige tempo e um esforço de todo o grupo no envolvimento de projetos que favoreçam a aproximação. Na sua percepção, os elos entre a comunidade e a escola constituem a base para o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Uma das formas encontradas para criar uma identidade, na qual a comunidade se reconheça como parte, veio através do diálogo proporcionado pelos encontros e ações criadas pela escola. Atualmente existem parcerias com o governo federal, com a implementação do Programa Escola Aberta e com o governo estadual, através do Programa Fica Vivo, com a realização de oficinas culturais e palestras na escola durante os finais de semana. Considerando as dificuldades enfrentadas no cotidiano da Escola da Vida, a realização do projeto pedagógico só terá êxito se todos os profissionais atuarem como profissionais orgânicos envolvidos de fato

com os interesses do público que atendem, para que possam realizar uma educação para a transformação.

Contrariamente, a Escola Vermelha, dada a sua localização em um bairro de classe média, no cotidiano não convive com uma realidade de exclusão social e cultural. A localização é um dos fatores que acabam por selecionar o público atendido, na medida em que as dificuldades de ordem financeira enfrentadas pelas famílias mais pobres impedem o custeio da locomoção dos filhos(as) até a escola. Isto reflete na gestão do diretor que não tem que enfrentar, no dia-a-dia, problemas dessa ordem.

Na Escola Vermelha, estudo de caso², na fala da diretora, a participação de todos os segmentos nos espaços formais é significativa. A opinião da diretora Karina sobre a importância desses espaços no interior da instituição se restringe à condução dos trabalhos administrativos. Em relação aos reflexos da sua própria condução do trabalho pedagógico, ela apontou seus limites em virtude das pautas serem determinadas. Mas, pontua que falta investir mais nestes espaços para torná-los mais significativos. A esse respeito, ela se manifesta: *“a gente podia até pensar em estar fazendo discussões, por exemplo, temáticas uma vez por mês dentro do colegiado. Mas não fazemos, mas é uma coisa que sei que poderíamos fazer por n motivos, é porque não dá tempo, mas eu sei que seria importante.”*

As modificações que vêm ocorrendo nos sistemas de ensino, na perspectiva de tornar a escola um núcleo de gestão, considerando que toda organização social é constitutiva de relações intersubjetivas com interesses às vezes diferentes, imputam um novo sentido para a administração, que consiste na capacidade do(a) diretor(a), de conciliar, no cotidiano, as tensões geradas por esses conflitos, pois uma direção colegiada pressupõe o direito de ouvir todas as vozes e não a manutenção do privilégio de um grupo sobre os demais. Uma constatação desse campo de conflito de interesses é

identificada na entrevista da diretora Karina, estudo de caso², quando da organização da Associação de Pais e Mestres na Escola Vermelha, que acarretou uma resistência por parte dos docentes, em relação à participação dos pais nas decisões sobre os processos de ensino aprendizagem. Pode-se inferir que os docentes ainda se consideram os mais habilitados para decidirem sobre o fazer pedagógico. Não que não o sejam, mas atitudes dessa natureza favorecem a manutenção de relações autoritárias que dificultam a democratização da educação, ao impedirem os pais de participar do destino, da educação de seus filhos(as).

Uma diferença detectada entre as duas escolas refere-se à participação dos(as) alunos(as). Na Escola Vermelha a participação deste segmento vem se construindo junto com a história da escola, se materializando na constituição do grêmio estudantil. Essa especificidade, apontada na investigação, se articula em torno de dois aspectos, um deles está associado à oferta do Ensino Médio, com os docentes numa faixa etária maior, no turno da manhã, o que pressupõe um grau de maturidade psicológica favorecendo relações mais autônomas. Um outro, refere-se aos processos de mobilizações vividos na escola, com uma participação significativa dos(as) alunos(as) em torno de reivindicações por melhores condições de ensino. Esses momentos tornam-se um campo fértil no desenvolvimento da cidadania, pelos(as) alunos(as), através dos debates, passeatas, conferências na câmara municipal, fundamentais para uma formação mais ampla, favorecendo o exercício da autonomia destes.

Percebe-se que, para ambas as diretoras, os espaços ditos oficiais, apesar dos limites apontados, contribuem para a efetivação da gestão democrática, com reflexos na condução dos trabalhos administrativos e pedagógicos. Nas falas existe uma percepção sobre essas instâncias como um lugar onde se estabelecem relações de democratização, de encontro e de expressão de interesses.

De outra parte, a análise dos conteúdos das entrevistas apontou que os momentos ou espaços não institucionalizados têm a mesma importância que os espaços formais para o exercício da gestão e ampliação da participação. Foi apontada no estudo de caso₁, a Assembléia da família, um espaço de encontros mensais com o responsável pelo discente e a direção da escola para discussão e decisões sobre questões como relacionamentos entre a família e a escola, dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes e temas de interesse da comunidade. Uma diretoria caracteristicamente democrática deve ter como finalidade um trabalho coletivo, como forma de evitar que a administração fique à mercê de interesses individuais, mas que seja o resultado de negociações dos interesses da maioria.

No estudo de caso₂, identificaram-se os momentos destinados ao Conselho de Classe, com reuniões trimestrais, para tratar do processo de ensino aprendizagem dos alunos (as) e as Reuniões de Turno, com reuniões pontuais e individualizadas, para tratar de casos mais extremos de disciplina e dificuldades de aprendizagem dos discentes, com a participação da coordenadora do ciclo, professores(as) dos alunos(as) com dificuldades, o aluno(a) e o seu responsável. Verificou-se uma ênfase na fala da gestora desta escola, a importância dada àquilo que denominou “momentos de participação”, ocorridos no cotidiano escolar, cujas relações são perpassadas por atitudes e comportamentos que contribuem para uma formação crítica do discente. Nos seus depoimentos, isto se concretiza, na medida em que tais processos são conduzidos pelo diálogo entre direção e alunos(as), com base na escuta, da parte da direção, das reivindicações apresentadas, onde, a partir dessa atenção, são propostos encaminhamentos para solução dos problemas.

A reunião de ciclo foi uma alternativa encontrada pelas duas escolas para garantir aos professores(as) um horário destinado ao planejamento de projetos e

discussões sobre as demandas apresentadas em sala de aula, em virtude da suspensão da reunião pedagógica, pela Secretaria de Educação. Esses encontros ocorrem uma vez por semana, com a participação do coordenador de ciclo e dos docentes do ciclo. Segundo a diretora da Escola da Vida, essa atitude da secretaria gerou uma insatisfação muito grande entre o coletivo de(as) professores(as), pois não há como avançar na qualidade da educação ou mesmo atender as mudanças propugnadas na proposta da secretaria, sem destinar aos responsáveis maiores pelo processo de ensino aprendizagem, os(as) professores(as), o tempo necessário para a reflexão de suas práticas e avaliação do processo educativo.

No entanto, ao solicitar-lhes que caracterizem o exercício da atividade, se administrativa, política ou pedagógica, ambas focaram o pedagógico na garantia dos direitos do aluno. Isto se verifica na análise, tanto do conteúdo das entrevistas, quanto na análise documental, expressada, principalmente, nas propostas pedagógicas. Observa-se que nas duas escolas o projeto foi elaborado pelos docentes, coordenadores pedagógicos e direção, com base nas diretrizes do Projeto Político Pedagógico da Escola Plural. Ressalta-se que as duas diretoras explicitaram que existe uma aceitação forte do coletivo de professores(as) e da direção em relação à proposta política da Escola Plural, o que não implica ausência de resistência por parte de alguns professores(as) em relação a pontos da proposta, como por exemplo, a questão em torno da não retenção.

Nesse sentido, podemos inferir que a concepção sobre a gestão, na ótica destas diretoras, assemelha-se aos argumentos defendidos por PARO (2002) e BORDGNON e GRACINDO (2000), de que qualquer proposta educativa que se pretenda democrática deve se constituir a partir da análise da questão dos paradigmas, da definição da

especificidade da organização escolar e da visão clara da finalidade da escola, enquanto construtora da cidadania.

Portanto, a administração escolar com características democráticas se consubstancia em congregar a função social da instituição quanto à socialização dos discentes para o convívio social e a função política de distribuição do saber historicamente acumulado pela sociedade. Dessa maneira, a escola pode contribuir para desenvolver a consciência crítica de seu público sobre a realidade em que se encontram para que tenham condições de entrar em contato e participar para transformá-la, articulada aos seus interesses. Nesse sentido, uma gestão estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maior facilidade de conseguir a adesão dos pais e alunos(as) para atividades desenvolvidas na escola, que visem à reflexão dos problemas educacionais e que lhes propiciem ao mesmo tempo, a apreensão da realidade mais elaborada e crítica.

Nessa perspectiva, a análise das entrevistas das diretoras vem confirmar essa intenção ao caracterizar a gestão democrática. Para a diretora Bernadete, estudo de caso¹, compreende em *“ouvir todas as vozes [...] dos alunos, dos pais, das colegas de trabalho, dos funcionários da limpeza, da comunidade e ai tomar a decisão”*, ou seja, aponta para uma percepção de que a administração de uma organização escolar significa a realização de um trabalho conjunto com as pessoas que ali convivem, para atingir os objetivos propostos pela escola. Neste sentido, desloca-se a centralidade de poder das mãos do(a) diretor(a), na superação da forma de organização que, com vistas ao emprego somente da racionalização do trabalho, com a utilização de recursos materiais e humanos como meio para atingir os objetivos pretendidos, desconsidera a função emancipatória da ação educativa e passa a estabelecer relações de reconhecimento em

que o empreendimento humano é visto como fim no processo em que se busca a realização de objetivos.

Para a diretora Karina, estudo de caso², a gestão democrática se caracteriza como *“uma concepção de educação, de uma escola inclusiva de verdade né, construir uma identidade [...] o que faz com a gente tenha uma ação coletiva. É um desejo mesmo de construir uma escola que garanta direitos...”*. A sua percepção sobre gestão prescinde de um modelo educativo que oriente as ações e as práticas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, por isso, os objetivos a serem alcançados se tornam mais claros pelos envolvidos, ao mesmo tempo em que reconhece que, para alcançar a efetivação desses objetivos é necessário conduzir o trabalho de forma coletiva.

Contudo, conciliar, no cotidiano escolar, uma administração com características democráticas, na qual a participação da comunidade seja reconhecida como condição necessária para o seu exercício, não ocorre sem os limites e as dificuldades presentes neste processo. Observa-se, na análise das entrevistas das duas diretoras, que uma dificuldade na condução do cargo relaciona-se à demanda do burocrático, que prescinde de um conhecimento e habilidades técnicas, para as quais elas não foram preparadas, tornando-se um obstáculo para a efetivação da gestão democrática. Essa é uma realidade que se apresenta para o(a) diretor(a) à frente de uma organização social complexa, em função da nova configuração da organização do trabalho escolar.

A esse novo formato da organização do trabalho, com vistas à autonomia administrativa, as diretoras sublinharam o acúmulo de trabalho administrativo, advindo de fatores normativos, como mudanças de procedimentos e a dificuldade em lidar com o controle financeiro, que exige um dispêndio grande de tempo. A análise das atas do colegiado e a observação realizada junto ao colegiado da Escola da Vida identificaram que neste espaço são encaminhadas discussões e deliberações sobre a aplicação de

recursos do PDDE e do PAP, mas o controle burocrático, no que diz respeito aos procedimentos a serem adotados no manuseio das verbas como orçamentos, conciliar as contas requer um controle considerável exigido na prestação de contas junto à secretaria. Constatase que a autonomia administrativa e financeira encontra pela frente obstáculos de ordem material e humana para sua realização. De outro lado, diante dos limites e das dificuldades enfrentadas, exigem um dispêndio maior em detrimento das ações e o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

CAPITULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação de um fenômeno social visa compreender o que podem dizer os fatos e as relações que se dão entre eles e apreender a maneira e as condições de como são ditos e construídos. É possível que, em última instância, o que os estudos sociais e políticos buscam seja compreender a expressão de uma sociedade. No entanto, tal pretensão se torna mais desafiadora quando se trata de investigar um fenômeno contemporâneo, pois a figura do(a) pesquisador(a) torna-se, de certa maneira, uma testemunha ocular da dinâmica da história presente. Atenta aos riscos desta posição, a vigilância do olhar do(a) pesquisador(a), para que as interpretações não sejam conduzidas por seus desejos, ideologias e frustrações, aumentam diante do receio de se fazer análises extremistas ou complacentes. Na tentativa de minimizar esses riscos, o(a) pesquisador(a) deverá se posicionar diante do fenômeno como mais um sujeito histórico que, envolvido nos processos junto com os outros sujeitos, apreende as especificidades e a maneira como constroem a história de uma realidade.

É com este olhar que se realizou o estudo sobre o processo da gestão democrática escolar, sob a ótica do dirigente escolar em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Enquanto um princípio que modifica as relações entre direção e comunidade quando propôs-se ampliar a participação na tomada de decisão, no interior das instituições escolares. Acompanhar criticamente a concepção de cada diretor(a) somente foi possível observando-a como um fato histórico de transformação do sistema educacional, situando-o como um movimento da sociedade mineira, em construção desde a década de 1980. Nessa perspectiva, durante a investigação, considerou-se os processos dinâmicos que revelam avanços e permanências, coerências e contradições.

Nesse sentido, a investigação das raízes históricas de democratização da educação no contexto da redemocratização do Brasil elucidou os significados políticos presentes na sociedade e nos sistemas educacionais. Esse estudo confirmou que as relações entre o Estado e o sistema educacional eram marcadas por uma centralização de poder nas mãos do governo, tornando as instituições escolares um *locus* de reprodução do *status quo*. Ainda nesse aspecto, considerando que a construção da história se realiza num processo dialético movido por permanências, mas também por rupturas, foi possível identificar o I Congresso Mineiro de Educação como um movimento de mudanças, onde brotaram as raízes da gestão democrática da educação. A administração e a organização da educação assumem diferentes aspectos, de acordo com a característica do sistema político ou com a concepção de democracia predominante na sociedade.

A organização política no Brasil, durante o regime militar, configurou-se pelo aprofundamento da concentração do poder pelos militares com ações antidemocráticas, com total supressão dos direitos políticos e civis. A restauração da democracia no país foi um processo lento e gradual, a partir do final dos anos 70, com a reorganização partidária em oposição ao regime vigente. Os movimentos da sociedade civil organizada se intensificaram na busca do retorno dos mecanismos e instrumentos democráticos e do atendimento de reivindicações salariais e trabalhistas. Somente no final da década de 80 restaurou-se a democracia como forma de organização política com um alargamento da relação entre o governo e a sociedade civil, com a garantia dos direitos civis, políticos e sociais.

Sob esse imaginário social se organizam relações paternalistas no atendimento dos direitos do cidadão. Na educação, essa relação veio a culminar com a exclusão das camadas populares, sob dois aspectos; primeiro, em função de uma política de privatização do público, não atendendo ao caráter universalizante da educação. Um

segundo, relativo ao papel da escola, enquanto reprodutora e legitimadora de uma sociedade desigual, em função dos mecanismos de reprovação e repetência que levavam os discentes a evadirem da escola. Em meio às mudanças sociais e políticas, ocorridas na sociedade brasileira com a restauração da democracia, intensificam as reivindicações da sociedade pela democratização do ensino. Nesse espírito, a realização do I Congresso Mineiro de Educação em Minas Gerais veio introduzir um novo formato na gestão da coisa pública, com a participação dos professores(as), da comunidade, da direção, de representantes dos segmentos organizados e gestores do executivo nas discussões e tomada de decisão sobre as políticas públicas educacionais. Dentro deste marco, uma nova postura de renovação frente ao ensino, com base em uma nova concepção de educação consubstanciada em princípios democráticos no reconhecimento às diferenças culturais e sociais dos discentes. Referendada nesses princípios, a proposta imprimiu uma autonomia pedagógica às escolas em relação ao planejamento e à organização curricular. No aspecto administrativo, havia a indicação para implementação de órgãos colegiados e assembleias com caráter deliberativo sobre as decisões e demandas apresentadas pela instituição escolar. Deste modo, a descentralização almejada para o sistema estadual de ensino consubstanciava-se na concepção de democracia participativa, com vistas a pulverizar as relações autoritárias presentes até então no sistema educacional de Minas Gerais.

Os avanços nos processos de descentralização para consolidação da democratização do ensino brasileiro são reconhecidos nos dispositivos legais, com a determinação do princípio da gestão democrática no sistema de ensino, caracterizada por uma nova organização administrativa, pedagógica e financeira para os estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, a instituição escolar passa a ser concebida como núcleo de gestão, adquirindo autonomia sobre as decisões no cotidiano escolar.

Dessa maneira, o princípio da gestão democrática escolar vem consolidar a democratização da educação, na medida em que determina a participação da comunidade como co-gestora da coisa pública, ou seja, as decisões e deliberações serão tomadas pela direção, juntamente com representantes dos vários segmentos da instituição e da comunidade. Todavia, o exercício da democracia não se concretiza apenas através dos dispositivos legais. Ela requer a transformação de atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo educativo, principalmente dos(as) dirigentes escolares, bem como, a criação e utilização de espaços e instâncias que promovam a participação, sem os quais as organizações sociais não efetivarão seus propósitos.

Sendo assim, o estudo detectou tendências que sinalizam para a emergência de uma cultura política referenciada na concepção participativa da democracia. Com base nas concepções das diretoras, a gestão democrática aponta para uma mudança na forma de administrar a instituição escolar, a partir do reconhecimento da participação da comunidade nas decisões sobre as questões educativas. Esse reconhecimento é necessário na medida em que passa a fazer parte da realidade escolar, adquirindo um significado político que é internalizado pelos sujeitos como um direito e não como benevolência da direção. Essa mudança de comportamento por parte da direção vem se processando a partir da escolha eletiva dos dirigentes pela comunidade, em curso no município de Belo Horizonte há mais de dez anos, rompendo com a utilização do cargo de diretor para fins políticos.

No aspecto institucional, verificaram-se avanços na legitimação destes espaços, principalmente para a comunidade externa, com características mais autônomas em relação às instâncias superiores da administração pública e da direção escolar, adquirindo poderes de deliberação sobre as questões educacionais. A composição do

espaço também vem legitimar práticas democráticas, com a realização do processo eletivo de seus membros em assembléia, o que aponta para a consolidação de uma nova forma de direção com vistas ao trabalho coletivo. Contudo, observa-se que há que se avançar na disseminação e utilização dos espaços formais como canais de defesa dos interesses dos representados, para que não se tornem subutilizados. Nesse sentido, o perfil do diretor(a) representa muito, pois a bagagem adquirida ao longo de sua prática como docente e na direção possibilita, a ele, um olhar mais profundo sobre o universo educacional, o que pode colaborar para o fomento destes espaços. Isto implica em fortalecer o papel dos representantes quanto à participação nos encaminhamentos de cunho específico, deliberação sobre aplicação de recursos, como também ampliar o compartilhamento sobre as decisões relacionadas às questões de ordem pedagógica e administrativa. A implicação desse fomento associa-se ao sentido de participar: ter parte, ser parte e fazer parte, como um pressuposto da democracia participativa, no compartilhamento do poder.

Observa-se também, conforme explicitado pela diretora Karina, estudo de caso², a importância do investimento na formação dos representantes que atuam nestes espaços pela Secretaria Municipal de Educação, no sentido de ampliar a visão e o entendimento sobre as questões relacionadas às suas atribuições para que exerçam com mais competência suas atividades junto às instituições de ensino na defesa dos interesses dos seus representados e para que possam contribuir de fato para a efetivação de uma gestão democrática.

No entanto, as observações e as entrevistas realizadas com as diretoras registraram que o processo de efetivação da gestão democrática realiza-se também em espaços não formais de participação no interior da escola, conforme a especificidade de cada realidade escolar, que propiciam uma ação democrática. São ações e estratégias

criadas pela direção com objetivo de garantir um canal de escuta e troca de informações no seio da comunidade escolar.

Diante do exposto, o estudo revelou que a gestão democrática é vista pelo(a) diretor(a) como um processo em construção no cotidiano das escolas que, de acordo com cada realidade, assume contornos e significados de maior ou menor intensidade quanto aos seus aspectos. Quando lembramos que nossa história revela o quanto a organização política de uma sociedade pode determinar as relações que se estabelecem nas várias dimensões da vida social, quer seja nas micro, quer nas macro-relações, conferindo quais são os cidadãos destinatários, ou não, dos direitos proferidos por esta organização, somos compelidos a tornar a escola um espaço profícuo de práticas e ações democráticas que possibilitem aos seus usuários o poder de fazer suas escolhas e não de ser escolhidos.

Entendemos que a instituição escolar é (re)construída por uma teia de relações dos vários sujeitos, no convívio diário, com suas idiossincrasias, onde os sentidos e significados que orientam suas ações e práticas são elaborados e re-elaborados a partir das relações ali estabelecidas. Lançamos, aqui, algumas reflexões sobre a gestão democrática no intuito de contribuir para novas reflexões sobre a realidade educacional na intenção de se ver concretizada neste país uma educação pública verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Gestão Financiamento e Direito à Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 4.ed. São Paulo: cortez, 2003

BELO HORIZONTE. *Decreto 11.834 de 15 de Outubro de 2004*. Dispõe sobre a Eleição de Diretores e Vice-diretor da Escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, prevista na Lei 5.796, de 10 de Outubro de 1990 e dá outras providências. Belo Horizonte: PBH, DOM nº 2.222. Acessado em agosto de 2006 <www.pbh.gov.br>

_____. *Decreto 6.688 de 11 de Outubro de 1990*. Dispõe sobre a Eleição de Diretor e Vice-diretor de Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, prevista na Lei 5.796, de 10 de Outubro e dá outras providências. Belo Horizonte: PBH, 1990. Acessado em agosto de 2006 <www.pbh.gov.br>

_____. *Lei 5.796 de 10 de outubro de 1990*. Dispõe sobre a Eleição de Diretores e Vice-diretores dos Estabelecimentos Municipais de Ensino. Belo Horizonte: PBH, 1990. Acessado em agosto de 2006 <www.pbh.gov.br>

BERGER, Peter L., LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. 2ª ed. Tradução de Floriano de S. Fernandes. Petrópolis, vazes, 1974

BOBBIO, Norberto. Democracia representativa e democracia direta. In: BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

_____. Estado, poder e governo. In: BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o Município e a Escola. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Maria anglea da S. (org.). *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus: artigos da Lei Federal nº 5.692/71*. Organizado por Guiomar Milan Sartori. São Paulo: A.R. Editora Ltda, 1975

BRASIL. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3ª ed. R.J: Coleção A.E.C, 1968

BRASIL/CONGRESSO NACIONAL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988

BRASIL/CONGRESSO NACIONAL. *Lei nº 9.394, de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado, 1996

CASTRO, Elza Vidal de. Movimentos educacionais em Minas Gerais, precursores da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela I.L. de Freitas.(Org.). *Singular ou plural? Eis a escola em questão*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000

CUNHA, Luiz Antônio. Democracia restrita – escola excludente. In: CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991. pág. 17 à 38

_____. Privatismo econômico e ideológico. In: CUNHA, Luiz antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991. pág. 318 à 363

CURY, Carlos Roberto Jamil. A nova lei de diretrizes e bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, Carlos R.J.; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia A. de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997

_____. Os avanços da ação educacional. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Editora Dimensão, n. 06, nov/dez,1995 (p.29-37)

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. (cidade): Papirus, 2002.

_____.(org.). Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2000

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DINIZ, Eli; BOSCHI, Renato; LESSA, Renato. *Modernização e consolidação democrática no Brasil: dilemas da nova república – Capítulo 1*. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice, 1989

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; COSTA, Messias. Escolha de dirigentes escolares no Brasil: relatório final de pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- FERREIRA, Nilda Tevês. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, n 12, p. 22-46, set/out/nov/dez, 1999.
- FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R.(org.). *O educador: Vida e morte*. 7ª ed. Rio de Janeiro; Ed. Graal, 1986
- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- LIGEIRO, Mercy Rodrigues. *I Congresso Mineiro de Educação: raízes da gestão democrática na escola*. Belo Horizonte. Monografia FaE/UFMG, 2004
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Antônio M. A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N 59, fevereiro de 2001.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; MAIA, Maurício Holanda. Escola e comunidade: tomando partido pela participação. *Educação em Debate*. Fortaleza: ano 17/18, nº 29-30-31-32, 1995, p.100-108.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 1997, 10(2), 139-151, I.E.P. Universidade do Minho
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: autêntica, 2003.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 3. ed. São Paulo: cortez, 1995.
- ROMÃO, José E.; PADILHA, Paulo R.. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GATOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(orgs.). *Autonomia da escola princípios e proposta*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha et all. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, MG. *Subsídios para discussão dos documentos regionais do Congresso Mineiro de Educação*. 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 5. ed. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUSA, Clarilza Prado de.(org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 10 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Cap. I e II. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro de questões para a investigação

Escola _____

Data _____

Categorias de Análise

1 - Perfil do Gestor

1.1 Dados demográficos

- a) Idade
- b) Sexo
- c) Escolaridade
- d) Renda
- e) Religião
- f) Estado Civil
- g) Filiação partidária

1.2 Perfil profissional

- a) Área de formação (curso em nível superior)
- b) Possui pós-graduação?
- c) Há quantos anos você trabalha em educação?
- d) Tempo de docência
- e) Carga horária semanal em educação
- d) Vínculo(s) profissional(is) (rede pública ou privada?)

2 – Atuação do Gestor

- a) Há quantos anos você é diretor (a) desta instituição?
 - I- Forma de provimento ao cargo (indicação? Eleição? Concurso? Misto?)
- b) Há quantos anos você exerce funções de direção?
 - I - Em qual rede de ensino?
 - () escola pública municipal
 - () escola pública estadual
 - () escola privada
 - II- Forma de provimento ao cargo (indicação? Eleição? Concurso? Misto?)
- c) Quantas horas você trabalha por semana nesta escola?
- d) Exerce outra atividade além da direção? Qual?
- e) Com que frequência mensal você sai da escola pra atender convocação/solicitação da SMED ou da SEE?
- f) Você promoveu ou participou de alguma atividade de formação continuada

(atualização, capacitação), nos últimos dois anos? Relativa ao cargo de diretor(a)?

3 – Exercício da gestão/ concepção de gestão democrática

- a) Quantas vezes o colegiado de sua escola se reúne por mês?
- b) Existem temáticas que permanentemente estão presentes nas pautas? Quais? Por que elas sempre estão em pauta?
- c) Neste ano, quantas vezes se reuniram os Conselhos de Classe desta escola? Qual a importância dessas reuniões para a gestão da escola? O que você pensa das decisões tomadas e das ações implementadas a partir dos conselhos de classe?
- d) Com que frequência ocorrem reuniões de APM? Quais as principais questões estão presentes nestas reuniões? Qual a importância da APM na gestão da escola?
- e) Relação com a comunidade: Existe elos fortes entre a escola e a comunidade que atende? Quais são os principais existentes? Quais as formas de participação e diálogo da comunidade e a escola?
- f) O que os professores pensam da comunidade e o que a comunidade pensa dos docentes, da qualidade da escola e da relação construída ao longo dos anos?
- g) Qual das alternativas abaixo melhor representa a forma como foi elaborado o Projeto Pedagógico desta escola?
 - () A partir de orientações encaminhadas pela Secretaria de Educação.
 - () Eu elaborei uma proposta do projeto e depois apresentei-a aos professores
 - () Por mim, com base na experiência pessoal
 - () Uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto
 - () Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final.
 - () Não sei como foi elaborado
 - () Ainda não foi elaborado nosso PPP

3.1- Nas questões abaixo dê a sua opinião, quanto aos professores nesta escola:

- a) Estão comprometidos com que todos os alunos aprendam? (sim, não)
- b) Assumem a responsabilidade com a melhoria da escola? (sim, não)
- c) Participam do colegiado? (sim, não)
- d) Participam do Conselho Fiscal?(sim, não)
- e) Participam da APM?(sim, não)

3.2- O espaço de sua escola é utilizado para atividades comunitárias?

3.3- Existe uma tendência em abrir a escola à comunidade, na perspectiva da Escola Aberta? O que você pensa disso? Quais as dificuldades que você vê nesse sentido?

3.4- Que atividades extracurriculares a escola desenvolve com os alunos? (sim,não)

- a) esportes
- b)música, teatro, dança

- c) aula de reforço escolar
- d) excursões
- e) festas

3.5- Estas atividades fazem parte do projeto curricular da escola? Estão integradas como atividades educativas cotidianas?

3.6- Considere as condições existentes para o exercício do cargo de diretor(a)

- a) Há apoio de instâncias superiores? (sim/não)
- b) Há trocas de informações com diretores de outras escolas? (sim/não)
- c) Há participação da comunidade à sua gestão? (sim/não)
- d) É uma atividade especialmente administrativa, essencialmente política ou especialmente pedagógica?

3.7- No seu ponto de vista, o que caracteriza uma gestão democrática?

- a) O fato de a comunidade eleger um diretor faz diferença?
- b) É a eleição que favorece a construção de uma gestão democrática?
- c) Quais os principais problemas que a eleição para a direção de uma escola pode trazer para o desenvolvimento das atividades? Você tem tido esse problema?

4-As principais dificuldades de uma direção são:

- a) Resolver problemas relativos às relações sociais entre professores, entre professores e alunos, entre professores e a comunidade, entre a comunidade e a escola de um modo geral?
- b) Conseguir adesão aos projetos pedagógicos e ao PPP da escola?
- c) Construir o PPP?
- d) Conseguir recursos para resolver os problemas do dia a dia da escola?
- e) Conseguir levar adiante os projetos propostos pelos órgãos centrais?
- f) Resolver os problemas de infra-estrutura do cotidiano?

ANEXO B

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: ESTUDO DE CASO₁

QUADRO 1 – Categorização dos dados

FASE 1	SUB-FASES	DESCRIÇÃO
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (OP)	a) Estrutura física da escola:	<p>A escola está construída abaixo do nível da rua em um terreno bem inclinado. Em seu interior todos os andares são interligados por escadas e rampas(p/ atender as pessoas com necessidades especiais). No 1º andar, estacionamento à esquerda, portaria. À direita biblioteca com acervo diversificado c/ livros didáticos e paradidáticos, com espaço amplo disposto com 06 conjuntos de mesas para leitura e 02 computadores. Auditório c/ vídeo com capacidade aproximadamente p/ 80 pessoas. Sala de informática. Hall com 01 mesa, painéis e bebedouro.</p> <p>No 2º andar : administração, à direita, secretaria c/ espaço bem organizado e de bom tamanho. À esquerda sala da diretoria , de reunião c/ escaninhos e mesa, 01 saleta, sala de convivência(as) c/ 02 mesas grandes, geladeira, pia, 02 banheiros, quadro de avisos. A esquerda uma saleta de mecanografia, 01 arquivo e um sofá (cantinho de descanso). No hall deste andar estão afixados retrato do Paulo Freire, calendário escolar, informes e próximo a secretaria um cantinho de leitura com alguns jogos. O espaço é bem organizado, todas as janelas com cortina de tecido e as janelas gradeadas. Este andar possui uma área externa (pátio) bem grande sem piso com várias mesinhas(todas com tabuleiro de damas) onde as(os) alunas(os) se encontram na hora do recreio. 01 telefone público e 02 salas p/ depósito, ao fundo 01 quadra ampla coberta. A</p> <p>Apesar de ser o espaço administrativo as/os alunos(as) circulam por ele livremente, sem nenhuma restrição.</p> <p>No 3º andar: Placa Inaugural (27/10/01, obra realizada pelo Orçamento Participativo). Uma cantina ampla e limpíssima, na parte interna pias, tanque, prateleiras, fogão com sugador, forno elétrico, geladeira e um bancada grande em mármore. A separação entre os ambientes é feita por um grande bancada em granito, onde são distribuídas 07 mesas com bancos. Todo o ambiente é bem iluminado, ventilado e decorado (quadro c/ frutas). À direita um painel do “sitio do pica-pau” e uma área enorme c/ boa parte coberta. Banheiros, bebedouro e 04 salas para guardar material. Lixeiras grandes para coleta seletiva.</p> <p>Último andar: Disposto por 02 corredores, um à esquerda</p>

		e um à direita ambos c/ 03 salas de aula sendo 02 menores e 01 ampla, bem arejadas e iluminadas, armários, quadro grande c/ murais nas laterais, armários sob a janela, mesa do(a) professor(a) em ótimo estado de conservação. Os banheiros, 02 com 03 pias em granito, 02 espelhos grandes, 03 sanitários separados por placas em granito com as instalações funcionando e super higienizado. Estes banheiros estão c/ adaptação para pessoas com necessidades especiais.
	b) Estrutura humana	Docentes: 38 Funcionários: 34 Público atendido: 350 alunos(as) por turno Nível de ensino: Educação Básica (Turno manhã e tarde: 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental) Noturno: EJA e Projovem
	c) Entrevista livre com Carla, auxiliar da diretoria.	O instrumento de coleta de dados utilizado foi o diário de bordo. Composição da caixa escolar: presidente(diretora), tesoureira(coord. Pedag.), secretária (coord. Pedag.), mães(conselho fiscal). As decisões sobre aplicações do recurso da caixa escolar são decididas sempre no colegiado e referendadas em assembléia (na sua fala a gestão aqui é democrática), todos os pagamentos levam a assinatura da presidente e da tesoureira. O conselho fiscal é composto por três mães eleitas em assembléia a cada dois anos, acompanha a direção da escola. Quanto as suas funções, estarem cientes das aplicações do recurso e assinarem tudo para a prestações de contas com a SMED. Perguntei: elas sabem o que estão assinando? Claro tudo é explicado pra elas sobre valor de receita, os gastos, mesmo pq a aplicação do dinheiro também passada pelo colegiado. A prestação de contas do caixa escolar é feita na SMED, por ora trimestralmente, mas normalmente é mensal.
	d) Entrevista livre com a professora (1º ciclo e representante do caixa escolar)	Instrumento de coleta de dados: diário de bordo. A Rose é professora do 1º ciclo no turno da manhã e representante dos professores, fornece apoio ao conselho fiscal. Em sua fala sobre a organização da escola: “ hoje está bom”, mas no início era muito difícil, c/ problemas sérios de disciplina, dificuldades de relacionamento com os pais. Quanto ao seu apoio ao caixa escolar “ninguém quer ficar depois do horário”, eu me disponho a ficar pq é só uma vez por semana pq quero ir pra casa logo. Sua opinião sobre a caixa escolar possibilitar autonomia para escola: É bom, mas dá muito trabalho a Bernadete fica louca, não sei como ela agüenta.
	e) Reunião do	As reuniões do colegiado realizadas uma vez por mês, às 4ª feiras depois das aulas do segundo turno(17:30).

	Colegiado	<p>Presentes: presidente(diretora), representante dos pais (03), representante dos alunos(01), repres.dos professores(01), a presidente justificou a ausência das repres. do professores e funcionários.</p> <p>Participação: representantes aluno: baixa; representantes de pais: alta; representante professores: alta; representantes funcionários: alta</p> <p>Pauta: pré definida</p> <p>Pauta: 1) Mudança feitas no calendário da UMEI para ser referendado posteriormente em assembléia. A presidente fez uma leitura rápida do formato “para adiantar o trabalho” pq já haviam discutido pelo colegiado anteriormente, precisando de algumas ajustes.(aprovado) 2) compra de equipamentos com recursos do PDDE(aprovado) 3)Aumento dos nº de crianças da Escola Integrada c/350 crianças(a ser referendado) 4) problemas c/disciplina de aluno(deu retorno que o aluno melhorou) 5)Informes da representante de mães sobre encontro organizado pela SMED c/ os membros do colegiado(a passagem é custeada pela SMED e as discussões sempre são boas). 6)Continuidade do Projeto de intercambio e implantação do projeto tele-jornalismo(aprovado) 7) Mudanças no critério de avaliação(a escola teve resultado baixo no SIMAVE) e implantação do SGI(sistema de gestão integrada) pela SMED p/ melhorar desempenho de rendimento dos alunos: “avaliação somativa e sistemática”. Uma repres. dos professores falou sobre a experiência na escola de Vespasiano “não foi legal, foi imposto pela SMED. A presidente falou que estas mudanças estão gerando tensões entre os professores. Teremos que discutir mais sobre isto. 8) Informes da repres. mães sobre adotar material didático para ajudar no ensino. Encerrada a reunião às 20:00</p>
FASE 2	EIXOS	DESCRIÇÃO
ENTREVISTA COM DIRETORA (E.D)	1)Perfil do gestor	<p>Dados demográficos: nome fictício: Bernadete, 44 anos, renda na faixa 05 à 10 SM, católica praticante, casada, sem filiação partidária , mas vota no PT.(realizou trabalhos sociais pela igreja).</p> <p>Graduada em Pedagogia com pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em Psicopedagogia e atualmente faz um curso de Gestão Integrada na Fundação Pitágoras.</p> <p>Trabalha há 27 anos na área da educação sendo 15 anos como professora. Destes 15 anos trabalhou 02 anos na rede particular, 02 anos na rede estadual. Está na RMEBH há 23 anos.</p>
	2)Atuação do gestor	<p>06 anos no cargo de diretora, desta instituição, sendo o primeiro mandato por indicação da SMED (fundação da escola) e os dois últimos por eleição direta.</p> <p>Exerceu a funções de direção em outra instituição da</p>

		<p>RMEBH por 6 anos como vice-diretora. A forma de provimento ao cargo no primeiro mandato por indicação e os dois últimos por eleição direta.</p> <p>Carga horária de 10 horas por dia, as vezes mais. Não exerce atividade paralela.</p> <p>Os encontros com a SMED, são mensais.</p> <p>Durante seu primeiro mandato participou de um curso de capacitação pela SMED - formação de gestor – durante um ano com encontros mensais. Nos últimos 3 anos participou de rede de troca de experiências entre diretoras(es) da rede. Desde agosto de 2006 está fazendo um curso de Gestão Integrada na Fundação Pitágoras.</p>
	<p>3)Exercício da gestão</p>	<p>Espaços de participação:</p> <p>a)Colegiado: reúne 1 vez por mês ordinariamente e quando necessário se reúne em caráter extraordinário. Os assuntos tratados são diversos, principalmente sobre as relações (<i>nós precisamos trabalhar isso pq ajuda muito no pedagógico</i>) e assuntos de ordem financeira. As mães são convidadas para participar e sempre vão, mas não tem direito a voto.</p> <p>b) Conselho de classe: Não tem</p> <p>c)Reunião de ciclo: reunião 1 vez por semana durante 2 h. para planejamento de projetos, com a participação de representante de aluno quando se tratava de problema de disciplina, nunca de aprendizagem. segunda-feira : professores(as) e coordenadora do 1º ciclo ; terça-feira: professores(as) e coordenadora do 2º ciclo; quarta-feira: professores(as) e coordenadora do 3º ciclo.</p> <p>d)APM: Não tem</p> <p>e) Assembléias da família: pai, mãe ou parente responsável. Ocorre uma vez por mês. Principais questões tratadas: relação da família com a escola, temas como questão da saúde, problemas relacionados a dificuldade de aprendizagem do aluno (hiperatividade) , problemas de indisciplina, e outros temas de interesse dos pais .</p> <p>Importância na gestão da escola: exercício em participar; fornece um diagnóstico da comunidade e do aluno, da um norte principalmente para o planejamento pedagógico e para o administrativo, “ela nos norteia pra trabalhar tudo” .</p> <p>f)Caixa escolar: Composição: presidente(diretora), tesoureira (coord. Pedag.), secretária (coord. Pedag.), mães(conselho fiscal). Que se reúne uma vez por semana. Decisões sobre aplicação de recursos. Importância: transparência na utilização de recurso público.</p> <p>g) Conselho fiscal: composto por três mães representantes, eleitas em assembléia para acompanhar e</p>

	<p>fiscalizar a aplicação do recurso da caixa escolar.</p> <p>h) Grêmio: <i>super desarticulado esse ano.</i></p> <p>i) Relação com a comunidade: Elos entre a escola e a comunidade: <i>hoje existe uma boa relação.</i> Vínculos: representantes de sala (mães de alunos), monitores (2 alunos de cada turma)</p> <p>Elos com a comunidade/diálogo: semana Paulo Freire, esportes para os pais, festa da colheita e festa junina.</p> <p>PPP: elaborado pela equipe da escola desde o início, não foi revisado a partir de 2005 por falta de tempo. A SMED participou na última revisão</p> <p>3.1- Opinião sobre envolvimento dos professores:</p> <p>a) participação dos professores nos seguintes espaços na escola : colegiado, assembléia, caixa escolar:(pouca participação.), Motivo cultural. Estão comprometidos para que os alunos aprendam? Sim</p> <p>3.2- utilização do espaço da escola pela comunidade: tempo integral (apoio do governo federal, voluntários); utilização da quadra nos finais de semana pelos pais, ginástica para as mães (projeto de extensão com a UFMG); capoeira e violão (parceria PBH fica vivo); confecção de adereço e fantasia(financiado pela igreja presbiteriana; escola de samba unidos do onça (parceria da ASMARE, comunidade)</p> <p>3.3- Trabalha com a escola aberta? Sim em parceria com a prefeitura. Aberta aos sábados e domingos no período da tarde. Acha positivo mais a comunidade tem que colaborar cuidando da escola.</p> <p>Atividades: cursos de cabeleireiro, depilação, manicura , pintura, capoeira, vôlei, axé e futuramente quero colocar balé.</p> <p>3.4- Atividades extracurriculares desenvolvidas com os alunos: Coral Dolim Dolá (desde 2003, c/ professor de música), Intercâmbio cultural, Tempo Integral (crianças sob violência doméstica, trab. voluntário), Dança folclórica (professor de ed. física)</p> <p>3.5- Todos os projetos estão integrados ao projeto curricular da escola.</p> <p>3.6- (Opinião) condições existentes para o exercício do cargo de diretora</p> <p>a) Há apoio das instâncias superiores? Sim</p> <p>b) Troca de informações c/ outros diretores? Sim</p> <p>c) Participação da comunidade à sua gestão? Sim</p> <p>d) Característica da atividade:</p> <p><i>O mais importante é o pedagógico e que não acontece sem uma atuação política e sem uma organização administrativa. Mas, o que consome mais o tempo é o</i></p>
--	---

		<p><i>burocrático, o administrativo, existem limitações e dificuldades, “a gente tinha que ter um contador” a demanda burocrática.</i></p> <p>3.7-caracterização da gestão democrática: <i>Ouvir todas as vozes. Tomar uma decisão coerente, sem querer agradar todo mundo usando a minha autoridade, mas ouvir todo mundo antes de tomar uma decisão, pra tomar uma decisão acertada.... ouvir as vozes dos alunos, dos pais, das colegas de trabalho, dos funcionários da limpeza, da comunidade e ai tomar a decisão.</i></p> <p>a)O fato de a comunidade eleger um diretor faz diferença? <i>Faz uma diferença enorme, tem lugares que não ganha o diretor que os professores gostariam que fosse não, ganha o diretor da comunidade.</i></p> <p>b)É a eleição que favorece a construção de uma gestão democrática? <i>Ela é importante porque a comunidade participa mais e as pessoas aprendem a exercer o seu direito. Hoje a comunidade vota em quem tem proposta pedagógica, administrativa pra escola. Mas tem comunidade que não sabe fazer a leitura dessas proposta.</i></p> <p>Quais os principais problemas que a eleição para direção pode trazer para o desenvolvimento das atividades? <i>Nenhum. O problema depois é administrar junto com as pessoas que eram de outra chapa, que não votaram em você, que costuma fazer resistência ao projeto, mas eu nunca tive essa experiência eu to falando de relatos que eu já ouvi (chapa única)</i></p>
	4)Principais dificuldades de uma direção	<p>a)Resolver os problemas relativos às relações sociais entre professor e aluno.</p> <p>b)Conseguir adesão dos professores para implementação de projetos pedagógicos.</p> <p>4.4. não existem problemas para conseguir recursos, o nó são as resistências.</p>
FASE 3	TIPOS DE DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
ANÁLISE DOCUMENTAL	1) Atas do colegiado	<p>2004: Pautas: Assembléia extraordinária -discussão e referendo calendário, informes kit escolar, projeto samba, discussão sobre o projeto da escola, apresentação da equipe de coordenadores da escola e dos pais representantes do colegiado, conselho fiscal e da mães representantes de turma;</p> <p>- discussão e deliberação sobre compromisso da SMED na construção de novas salas na escola (os representantes dos(as) alunos(as) não aceitaram a utilização da sala de vídeo e a sala de atividades extras).</p> <p>Assembléia extraordinária: Mudança no calendário</p>

		<p>escolar.</p> <p>Utilização do recurso do PDDE(programa dinheiro direto na escola) da Caixa Escolar; dinâmica sobre relacionamento intra e extra escolar; prestação de contas da caixa escolar, roubos de fios, deliberação sobre compra material permanente, reajuste salarial dos auxiliares de serviços gerais, projeto tempo integral sob responsabilidade da SMED, implantação da EJA, campanha de alimentos junto a comunidade para atender a estes projetos, informes festa da colheita, aprovação da reposição da paralisação do dia 11/05/04.</p> <p>Assembléia extraordinária: referendar reajuste funcionarias dos serviços gerais(caixa escolar).</p> <p>Ampliação do quadro funcionários, recurso da caixa escolar, para atender 32 crianças do Tempo Integral, solicitação de colaboração dos pais na festa junina.</p> <p>Assembléia extraordinária: reposição paralisação</p> <p>Implantação na escola do Projeto Fica Vivo (será aluga uma casa para o projeto), curso de gestor ofertado pelo projeto Fica Vivo para as mães e a comunidade., informes sobre o tema do carnaval, festa do folclore, 2ª etapa do Curso de Valores Humanos na semana de setembro(com oficinas de música clássica sugerida pelas representantes de mãe do colegiado), abertura da escola para o debate dos candidatos a vereador, ampliação do projeto Revirando incluindo a disciplina de matemática, solicitação de voluntários para o projeto Tempo Integral.</p> <p>Divulgação sobre vaga para o segmento de pais junto ao Conselho Municipal de Educação; aprovação e aplicação de verbas do PDDE da caixa escolar, oficina de percussão pra trabalhar com auto-estima dos alunos que não estão alfabetizados; renovação do contrato do músico Reginaldo do coral Dolim Dolá, aprovação da compra de material para implantação do Projeto da Rádio Escola.</p> <p>Reunião específica, com pais e familiares da turma 233 para tratar do motivo destes estarem retirando os(as) filhos(as) da escola (motivo apontado: ensino fraco).</p> <p>Retenção do 3º ciclo, participaram diretora, equipe de professores do 3º ciclo e as mães dos alunos(as).</p> <p>2005: Pauta: Aprovação do calendário escolar 2005 a ser referendado em assembléia; prestação contas da caixa escolar(participação do conselho fiscal), aplicação recurso do PDDE, acidentes com alunos na escola, apresentação dos membros do colegiado e conselho fiscal, discussão sobre dificuldades de administrar o caixa escolar em vistas a insuficiência de recursos e esclarecimentos sobre sua utilização somente para atividades descritas no projeto, compra de uniforme para</p>
--	--	---

		<p>funcionários, resultado do projeto de alfabetização em parceria com a igreja católica do bairro, discussão sobre uma aluna com necessidades especiais que precisará de um acompanhamento de um estagiário; prestação de contas da caixa escolar c/ participação do conselho fiscal, aumento salário dos funcionários do caixa escolar, compra de material permanente com verba do PAP, informações sobre fórum da Escola Plural; debate sobre as , novas normas para o colegiado parecer 057/04 de 27/04/05, compra da rede para cobertura da quadra, informes sobre organização da festa junina para angariar fundos para escola; esclarecimentos e encaminhamentos sobre atitude de professor que deixou o aluno de castigo (sem merenda) c/ a participação da coordenação, direção e funcionários; alteração salarial de funcionários da caixa escolar, contratação de mais um funcionário pelo caixa escolar; aprovação da compra de 01 máquina de fuxico par oficina de fuxico com verba da Escola Aberta; discussão e votação pela continuidade dos projetos de integração e ação pedagógica e esclarecimento sobre as possíveis mudanças somente com avaliação do colegiado; discussão sobre a falta de organização no horário do recreio com ocorrência de acidentes entre os alunos(as), demora na fila da merenda, agressividade por parte dos(as) alunos(as) com a votação do colegiado pela suspensão do recreio por três dias, votação de regras durante o recreio onde os professores irão acompanhar os(as) alunos(as), encaminhamento para a SMED para liberação de substituição de professores em licença medica; deliberação sobre prorrogação do contrato do professor de música; informe sobre a saúde da vice-diretora, deliberação para compras de grades no bloco administrativo por causa de roubo na escola, aprovação de compra de caixa de som para funcionamento da rádio na escola utilizada pela comunidade(apoio do Fica Vivo), discussão sobre o problema do buracão no terreno da escola, encaminhamentos sobre a lista de espera para as crianças de 06 anos; encaminhamento de documento para SMED solicitando providencias para os excedentes do cadastro escolar para 2006, contratação de auxiliar de serviços gerais para atender o Projovem de funcionário; elaboração do estatuto do colegiado, previsão de despesas para o 4º bimestre.</p> <p>Assembléia extraordinária: deliberação sobre colocação de grades no bloco administrativo.</p> <p>Compra de ventilador para o laboratório de informática e fax para diretoria.</p> <p>2006: pauta: debate sobre propostas de calendário escolar com aprovação; aumento salarial dos funcionários de serviços gerais; substituição da funcionária de serviços gerais(licença médica), prestação de contas do caixa escolar (presença do conselho fiscal), informes sobre o</p>
--	--	--

		<p>adiamento para o mês de agosto do , extensão do programa rádio escola para o turno da manhã. Seminário de Avaliação, colaboração das mães para realização da limpeza da escola no final do semestre, convite para os pais do colegiado para participarem dos encontros mensais dos pais representantes de turma, avaliação sobre o horário da festa junina, não atendeu os pais que trabalham, informe sobre o projeto de Intervenção Pedagógica, aprovado pela assembléia de pais e que será aprovado pela SMED; debate sobre municipalização da Creche Pérsio Pereira que passará a pertencer a Paulo Freire e definição de critérios para contratação dos funcionários, discussão sobre a situação da funcionária da caixa escolar não estar correspondendo a demanda do trabalho; aprovação de um candidato para trabalhar na UMEI e um na escola.</p>
	<p>2) Dossiê da escola</p>	<p>Dimensão reveladora da inclusão:</p> <p>Enfoque à inclusão social (público atendido pela escola é na maioria de baixa renda provenientes do aglomerado do bairro)</p> <p>Inclusão de cinco alunos(as) com necessidades especiais.</p> <p>Ênfase dada pela escola à participação da comunidade – Projeto de inclusão social: utilização das dependências da escola pela comunidade, palestras sobre dependência química, ginástica para as mães, oficinas e feira de artesanato para a comunidade, mutirão visando a levantar fundos para construção do muro da escola. Organização do grupo musical infantil. Participação dos pais no Congresso sobre Escola plural da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.</p> <p>Em 2003 implantação do 3º ciclo na escola. Mobilização junto a comunidade para deter a violência, depredação e roubo dentro da escola. Implantação da EJA.</p> <p>Discussão e elaboração do projeto político da escola com a participação da comunidade, em 2004. Criação da escola de samba Unidos do Onça. Vários projetos são implementados para atender crianças com dificuldades de aprendizagem e em situação de risco social (Para casa na escola e Tempo Integral). A escola abre para a comunidade em parcerias com Fica Vivo e Escola Aberta..</p> <p>A Escola da Vida orienta-se pedagogicamente pelos princípios da tendência sócio-crítica. Para enfrentar o desafio da retenção dos(as) alunos(as) ao final dos respectivos ciclos foi implantado o projeto Revirando.</p> <p>O corpo de docentes é constituído de 80% com graduação e 20% com pós-graduação.</p>

Fonte: dados da pesquisa/2006

ANEXO C

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: ESTUDO DE CASO₂

QUADRO 2- Categorização dos dados

FASE 1	SUB-FASES	DESCRIÇÃO
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (OP)	a) Estrutura física da escola:	<p>Localização: região de classe média próxima ao centro de Belo Horizonte. No entorno comércio e prédios residências. Todas as salas receberam isolamento acústico.</p> <p>No 1º andar: setor administrativo, espaço pequeno (diretoria e secretaria), auditório (aproximadamente 60 pessoas) que está sendo utilizado como sala de aula para 4º ciclo, laboratório informática (máquinas bom estado c/ professor) e biblioteca (1 computador, mesa bibliotecária e 03 conjuntos mesas estudo, acervo diversificado), bebedouro e telefone público. Pequena área coberta, cantoneiras. Acesso 2º andar por rampa e escada.</p> <p>No 2º andar : área externa: reduzido pátio com mangueira, quadra coberta, sala de xérox, banheiros (instalações antiga), cantina bem improvisada – área interna (portão trancado) 04 salas de aula (com 36 carteiras, 1 armário, quadro negro, ventiladores, tamanho bom e mobiliário estado de conservação razoável), banheiros, sala dos professores (mesa com 8 cadeiras sala dos professores (mesa grande, 02 computadores, escaninhos e quadro aviso, 02 computadores, escaninhos e quadro aviso saleta coordenação, saleta para uso da rádio. 03 painéis diversos temas: agenda cultural, empregos, informes oficinas na escola e mostra de trabalhos artísticos.</p> <p>No 3º andar: 05 salas de aula (com 36 carteiras, 1 armário, quadro negro, ventiladores, tamanho bom e estado de conservação razoável), banheiro (instalações antiga), sala de coordenação, 03 painéis temas: trabalhos alunos e política</p>
	b) Estrutura humana	<p>Docentes: 48</p> <p>Funcionários: 24</p> <p>Público atendido: 300 alunos(as) por turno</p> <p>Nível de ensino: Educação Básica - Turno da manhã: 3º ano do 2º e 4º ciclos, Turno da tarde: 3º ciclo e Noturno: 4º ciclo</p>

	<p>c) Entrevista livre com a professora de história do turno da manhã.</p>	<p>O instrumento de coleta de dados utilizado foi o diário de campo.</p> <p>Maíra é professora de história do 3º do 2º ciclo do turno da manhã. Está na instituição desde 1997.</p> <p>Histórico da escola: Fundada em 1992 (sem condições materiais para trabalhar)/ Identidade do grupo: Grupo de professores articulados(sempre trabalhamos com projetos)/Grupo de luta: conseguiram aprovação da verba junto ao OP para comprar prédio atual / Problemas que interferem no processo de ensino aprendizagem: <i>agora não temos muitos problemas, só com alguns alunos que não tem mais jeito, mas antes da reforma tínhamos problemas para dar aula por causa do barulho da avenida /Problema com as SMED: A prefeitura retirou a reunião pedagógica e ficamos sem horário para discutir as questões sobre o planejamento / Rotatividade professor: não só o professor de física que vem quando quer.</i></p>
	<p>d) Entrevista livre com a coordenadora pedagógica do 2º ciclo</p>	<p>Instrumento de coleta de dados: diário de campo.</p> <p>A Isabela é coordenadora pedagógica e professora de artes do 2º ciclo do turno da manhã.Trabalha na instituição desde 1992.</p> <p>Grupo organizado e mobilizado (nossa escola sempre se mobilizou pra conseguir as coisas)/ Nós sempre trabalhamos com projeto desde o início. Este ano, obra do revestimento acústico, mobilização passeatas junto com alunos. Aulas na FAFICH.</p> <p>Relação com alunos: <i>muito boa, eu sou muito calma, sempre procuro conversar com aluno tentar fazê-lo enxergar o problema para melhorar, mas tem professor que não lida bem com esses alunos.</i></p> <p>Reuniões de ciclo: 2ª feira às 10:20 do 2º ciclo e 11:20 do 4º ciclo.Este semestre definimos trabalhar com oficinas para trabalhar com dificuldades mais pontuais de aprendizagens dos alunos(as) articulada ao prazer, 1 vez por semana às segundas –feiras (dança, informática, sexualidade, letramento, violão, futsal e matemática). Acontecem sempre no último horário de aula.</p> <p>Reuniões pedagógica: não tem, secretaria impôs o sábado abono(2º sábado do mês), mas ninguém vai (estratégias da escola: oficinas para conseguirem se reunir)</p> <p>Outros espaços pedagógicos: conselho de classe, trimestral (este ano não foi possível por causa da reforma).</p> <p>Espaços de participação: APM(nos últimos três anos não está funcionando)/Grêmios(muito articulado, administram a rádio da escola).</p> <p>PPP: é reformulado a cada dois anos com a participação de todos os professores.</p>

	e) Reunião de turno	<p>Presentes: professores, coordenadora do 2º ciclo mãe; quatro alunos (turno da manhã)</p> <p>Motivo: indisciplina/dificuldades de aprendizagem</p> <p>Política da escola: os problemas com indisciplina são trabalhados pela coordenação e professores(as), se persistir são levados para ciência da família (assinatura termo compromisso).</p> <p>Explicitação pelos professores(as) presentes do perfil do aluno após diagnóstico do seu processo de formação para a mãe. A mãe de um aluno(muito simples) expõe seus limites: “<i>Eu não sei, ele já mudou de muitas escolas, eu não sei como ele passou. É porque é escola plural, eles passam todo mundo</i>”. A coordenadora explica sobre a proposta da escola e salienta que seu filho, este ano, é um candidato a retenção. (a coordenadora aponta todas as medidas tomadas pela escola e reafirma que os pais precisam colaborar mais com o processo do filho). Após a conversa com as mães chama os alunos. Os professores conversam com eles novamente, com cuidado, mas eles não se manifestam. Um professor, de matemática, enumera todo o comportamento de um dos alunos presentes (desrespeito com todos, agressões verbais e físicas) dentro e fora da escola e afirma: “acho que seu caso é de colegiado, conselho tutelar, porque você não merece essa escola! A mãe deste aluno não estava presente.</p> <p>A coordenadora informa para os três alunos somente entram na escola com a presença dos pais e solicita que assinem o termo de compromisso e entreguem para os pais assinarem.</p> <p>Termo de compromisso: apresenta um perfil do aluno com base num diagnóstico do seu processo de formação, contemplando os seguintes pontos: Interação com o grupo; organização do trabalho pedagógico e dificuldades apresentadas; ações do projeto oferecidas ao aluno com objetivo de reverter as dificuldades/estimular o desenvolvimento; atividades de grupo de estudo para atender demandas de reforço em conteúdo; ações que o aluno deverá assumir perante a escola (assiduidade, participação em todas as atividades extra-curriculares, organização nas atividades de estudo, cumprir as regras de organização da escola, cumprir os prazos para entrega de trabalhos, respeitar os colegas e os demais e dar ciência aos pais sobre as informações enviadas pela escola.</p>
FASE 2	EIXOS	DESCRIÇÃO
ENTREVISTA COM DIRETORA	1)Perfil do gestor	<p>Dados demográficos: nome fictício: Karina, 44 anos, renda na faixa 05 à 10 SM, católica não praticante, casada, eleitora do PT.</p> <p>Graduada em Belas Artes sem pós-graduação.</p>

(E.D)		Trabalha há 16 anos na área da educação sendo 12 anos como professora. Destes 12 anos trabalhou 02 anos na rede particular, 02 anos na rede estadual. Está na RMEBH há 12 anos.
	2)Atuação do gestor	<p>02 anos no cargo de diretora desta instituição, conduzida ao cargo por eleição direta.</p> <p>Exerce a função de direção há 04 anos na RMEBH (2 anos como vice-diretora, 2003 à 2004 e 02 anos como diretora, 2005 à 2006, sendo a forma de provimento aos cargos por eleição direta. Carga horária de 12 horas por dia, as vezes mais. Não exerce atividade paralela.</p> <p>Os encontros com a SMED, são mensais.</p> <p>Formação para gestor: Não, só encontros com a secretaria, <i>mas eu acho que seria bom se tivesse, nas eu vejo assim muito pouco tempo... o que você aprende é na vivência e com outras pessoas. Eu acho que o curso é bom, acrescenta, mas não é o mais importante, pra mim o mais importante no diretor é o perfil, tem que ter disponibilidade pra se envolver mesmo porque é um cargo que te absorve totalmente, você tem que estar muito disponível e você tem que ser capaz de agregar pessoas, fazer essa rede de gente que vai colaborar.</i></p> <p>Da necessidade da formação: <i>Hoje a gente tem muita pouca gente, a gente já teve um número maior de pessoas que saíram pro mestrado, doutorado, abandonaram a educação. Então a gente vai perdendo...mas, .eu acho que a gente aprende muito com o outro , com a experiência do outro e nessa escola eu sinto isso...a gente vai formando uma rede. Eu sinto que hoje as pessoas estão muito cansadas, eu to cansada, todo mundo tá cansado, porque é muito pauleira...é da profissão, é desgastante, mas eu acho que nos dois últimos anos houve um “desencanto”, eu sinto que alguma coisa vai ter que acontecer pra gente não desmoronar sabe...”</i></p>
	3)Exercício da gestão	<p>A escola tem uma <i>direção colegiada</i>: decisões na escola são tomadas pela(o) diretor(a) e vice-diretor e todas as coordenações de todos os turnos.(desde 2000)</p> <p>Espaços de participação da comunidade:</p> <p>a)Colegiado (a partir de 2005): é representativo, tem representação de todos os segmentos da escola com direito a voto (eleitos em assembléia), se reúne 1 vez por mês ordinariamente e quando necessário se reúne em caráter extraordinário.</p> <p>As pautas de colegiado: raramente problemas de disciplina, normalmente aplicação de recursos do PDDE e que tem que passar pelo colegiado para discutir sobre sua aplicação e a verba do PAP (articulado à um projeto elaborado pela escola) e votado em assembléia. <i>O colegiado é uma coisa meio morta, eu sei que tem uns dois anos que a prefeitura tenta da uma levantada na</i></p>

	<p><i>questão do colegiado, ela tem feito reunião com membros do colegiado, da com unidade, professor não, alunos e pais, e eles foram, e pediam pra marcar uma reunião para passar pra gente o foi discutido lá no curso e tal. E agente vinha fazendo só que com essa coisa da reforma realmente deu uma quebrada, e ai as pessoas não lembram muito do colegiado.</i></p> <p>b) APM: Não tem. Tem uma coisa que é um nó nessa escola que é a participação dos pais. De 1999 à 2003 foi criada a APM e deu certo durante muito tempo...e essa coisa foi minguando até que restou assim 2,3 mães aqui na escola, e hoje só tem uma.</p> <p>Motivo extinção da APM: Pais moram longe; os pais se sentem desobrigados com vida escolar dos filhos(as) <i>“porque eles já estão grandes, eles tem que se virar.”</i></p> <p>Como você avalia a importância da APM: ela dá um feedback, nos diz <i>“não, tá bom por isso e não tá bom por aquilo”</i>. <i>Acho que isso é muito importante pra gente não ficar só com a nossa visão. A escola vivia em ebulição, eles propunham muitas coisas, participavam das excursões...ajudavam. a escola é uma extensão da casa do aluno, ele passa muito tempo e não pode ficar descolado da comunidade...dava um caráter de acolhida bacana.</i></p> <p>Pontos negativos: No início houve um momento de estranhamento dos professores(as), <i>ficaram incomodadíssimos com a presença dessas famílias(se sentiam vigiados)</i>. Disputa de poder. Depois surgiu a cooperação de verdade entre professores e pais dentro da escola, apesar dos conflitos.</p> <p>c)Assembléias: São momentos importantes. Acontecem em reuniões ordinárias, com pauta definida e as extraordinárias para tratar de questões que surgirem no curso.Participam pais, professores(as) e alunos(as), mas precisa ter um quorum mínimo de 10% para referendar. Pauta, calendário, demandas sobre o não uso do uniforme e deliberação sobre projetos implantados na escola com recursos do PAP.</p> <p>d)Grêmio: super articulado, são eles que administram a rádio da escola(2005). A rádio foi uma parceria com a prefeitura que doou todo os equipamentos. Um número grande de alunos onde as normas de funcionamento são construídas por eles. A participação dos(as) alunos(as) acompanha a história da escola vem sendo construída a muito tempo através de organização e mobilização junto com a gente. Na luta pela compra do prédio novo e depois a briga pelo isolamento acústico, exigem o direito de ter bons professores. No final do ano vai ter eleição.</p> <p>- Importância destes espaços na gestão administrativa e pedagógica: <i>As assembléias e o colegiado interferem no administrativo, com certeza o colegiado ele tem uma</i></p>
--	--

	<p><i>participação bastante grande. No pedagógico francamente assim é muito pouco. Nas assembleias eu acho que é quase a mesma coisa do colegiado. Eu não acho que aí seja o melhor lugar, porque elas tem uma pauta definida né, mas a gente podia até pensar em ta fazendo discussões, por exemplo, temáticas mesmo uma vez por mês dentro do colegiado. Num fazemo não, mais é uma coisa que sei que poderíamos fazer por n motivos, é porque não da tempo, mas eu sei que seria importante.</i></p> <p>- Impacto destes espaços na relação professor/aluno: possibilita a melhora na relação de professor/aluno, com certeza, e de até como a gente conduz os projetos da escola. Essa participação de todos os seguimentos eu acho que ... não é que modifica, mais assim é o que ta construindo a escola mesmo, a participação de todos. com certeza.</p> <p>Outros espaços de participação: <i>São os momentos, que são tão importantes para escola quantos as instancias oficiais.</i></p> <p>e) Reunião de ciclo(desde 2006): reunião 1 vez por semana durante 2 h com participação do coordenação de ciclo e professores(as) para planejamento de projetos, nos dias: segunda, terça e quarta-feira com os respectivos ciclos 1º, 2º e 3º ciclos.</p> <p>f) Relação com a comunidade/formas participação: - Tele-centro (2003): Uma proposta desenvolvida com Associação Imagem Comunitária (AIC), Prefeitura e UFMG com objetivo de montar um grupo para trabalhar com confecção e impressão, criação de sites e jornal, mas que atendesse a escola e a qualquer pessoa da comunidade. A Escola Vermelha foi escolhida para instalação do tele-centro na regional centro-sul, pelo seu <i>perfil aberto a comunidade, isso vem sendo construído a partir da gestão do Sérgio e do Juarez em 1995).</i></p> <p>Mas, o projeto não conseguiu atender seu caráter extensivo a todos ficando mais <i>restrito aos ex-alunos e usuários próximos a escola.</i> Para utilizar as dependências do laboratório é preciso criar uma senha e marcar hora com o responsável.</p> <p>- Biblioteca pólo: a escola foi escolhida para implementação do projeto em função do seu perfil. Uma biblioteca aberta a qualquer pessoa para leitura e empréstimo de livros..</p> <p>PPP: elaborado pela equipe da escola, direção, coordenação e professores(as) pela falta de tempo não foi revisado desde 2004.</p> <p>3.1- Opinião sobre envolvimento dos professores:</p> <p>a) participação dos professores nos seguintes espaços na escola : colegiado, pouca participação, porque os outros momentos são mais importantes. Estão comprometidos para que os alunos aprendam? Sim</p>
--	--

		<p>3.2-utilização do espaço da escola pela comunidade: telecentro e biblioteca</p> <p>3.3-Trabalha com a escola aberta? Não. Porquê? Não foi proposto pela SMED, eu acho que essa proposta está mais direcionada para as comunidades que estão sob risco social.</p> <p>3.4-Atividades extracurriculares desenvolvidas com os alunos: FIPEC (Festival Interativo de Esportes e Cultura do Paulão) implantado a partir de 2003; Oficinas uma vez por semana no noturno da manhã e tarde, às segundas-feiras.</p> <p>3.5-Todos os projetos estão integrados ao projeto curricular da escola.</p> <p>3.6- (Opinião) condições existentes para o exercício do cargo de diretora</p> <p>a)Há apoio das instancias superiores? <i>Sim, mas a Escola Vermelha sempre teve uma resistência quanto ao que a gente não quer. Com a Escola Plural nós abraçamos. Hoje a SMED está muito fechada, ela está no lugar da vítima, porque a escola não aceitou o acordo do sindicato com a SMED de pagar greve em Julho, daí essa relação está meio tensa.E agora com fim da reunião pedagógica...</i></p> <p>b)Troca de informações c/ outros diretores? Sim, mas a falta de tempo as vezes atrapalha.</p> <p>c)Participação da comunidade à sua gestão? Dos pais agora não, mas da menina que trabalha na padaria, dos ex-alunos sim.</p> <p>d) Característica da atividade:</p> <p><i>O central é o aluno, é garantir o direito do aluno(a), então a concepção de educação desta escola é de uma escola inclusiva de verdade onde o aluno(a) se sinta feliz no espaço dele(a). É formar cidadãos.</i></p> <p>3.7. 5. caracterização de gestão democrática: Relacionado a uma concepção de educação sabe, de uma <i>escola inclusiva de verdade né. Construir uma identidade, que por mais que a gente em vários momentos o grupo tenha divergências o que faz com que a gente tenha uma ação coletiva. É um desejo mesmo de construir uma escola que garanta direitos (...) em relação com o aluno, que a gente consiga realizar esse desejo nosso de estar formando cidadãos.</i></p> <p>a)É a eleição que favorece a construção de uma gestão democrática? Favorece com certeza.</p> <p>Quais os principais problemas que a eleição para direção pode trazer para o desenvolvimento das atividades? Nenhum.</p>
	4)Principais	4.1. A falta de tempo e a falta da participação dum

	dificuldades de uma direção	<p>seguimento importante que é os pais.</p> <p>4.2. Resolver problemas relativos às relações entre professor e a direção: <i>ce parece que deixa de ser colega né.</i></p> <p>4.4. Conciliar todas as questões dentro da escola com a parte administrativa, <i>muito chata</i>, que ce tem que lidar com ela no dia-a-dia, <i>então é muita coisa e que você tem muito pouco tempo, e eu sinto que quanto menos tempo a gente tem pra fazer discussão mais o nó vai sendo dado. Eu sinto que depois que a gente perdeu a reunião pedagógica esse espaço fez uma falta enorme.</i></p>
FASE 3	TIPOS DE DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
ANÁLISE DOCUMENTAL	1) Atas do colegiado	<p>2005: Pautas: referendar calendário 2005; aplicação do recurso do PDDE; discussão sobre o encaminhamento da obra na escolar;</p> <p>Assembléia para informação sobre a transferência para a FAFICH durante a realização da reforma da escola, isolamento acústico; renovação de matrícula de alunos com problemas de disciplina, discussão por parte dos representantes dos professores sobre a necessidade do colegiado apreciar esse problema (disciplina), <i>a presidente coloca que o colegiado é a instância maior da escola</i>, deliberou-se pela transferência dos alunos para o noturno; representante dos pais informou sobre o curso Diálogos sobre a Educação, e tanto o representante dos professores(as) quanto o representante dos alunos(as) reiterou e pediu uma maior participação da comunidade; explicação sobre as funções do colegiado; definição de representantes da escola junto ao seminário no IMACO; retenção de alunos(as) do noturno, por infrequencia, são portadores de necessidades especiais; e um problema de retenção por indisciplina, esclareceu que este aluno recebeu várias advertências e que foi encaminhado para o acompanhamento pedagógico, mas não compareceu. Deliberou-se pela não renovação da matrícula desses alunos. A presidente sugeriu para dar mais uma chance aos alunos que não foram reprovados, na pauta do dia anterior, e a representante dos pais concordou desde que eles se comprometam a não causar problemas em 2006 e que seja assinado um acordo juntamente com os pais;</p> <p>2006:pautas: discutir e deliberar sobre o calendário de 2006, verba PDDE para compra de um fax e o restante da verba deixar para depois do retorno para o prédio, todos deliberam a favor; aplicação recurso do PDDE compra de dois dvds, rádio gravador, materiais para oficinas e armários; encaminhamento dos alunos do 3º ciclo para o 4º ciclo, reposição de paralisações do 1º semestre; explicações sobre os critério, idade, para encaminharem os meninos do 4º ciclo para os turnos da manhã e noturno. Votou-se por fazer uma reunião com pais para explicarem o direcionamento dos alunos do 4º ciclo.</p>

		<p>Neste ano no período de fevereiro a maio a escola estava em reforma, isolamento acústico, retornando ao prédio somente em 06 de junho/06. Durante este período os(as) alunos(as) foram transferidos para o prédio da SMED, no bairro Santo Antônio, alocados em salas das escolas Arthur Verciano e Caio Líbano e a parte da secretaria ficou na escola.</p>
	<p>2) Projeto político pedagógico</p>	<p>Democracia, ética e inclusão. Norteado pelos princípios educativos de <i>humanizar o educando, o educador e a escola</i>. Educação transformadora, humanista, sócio-interacionista, progressista, inclusiva e emancipatória. Criação de espaços para integração entre o aluno(a) e a construção do seu saber e da sua identidade (sujeito sócio-cultural e cidadão) que o leve a ser um agente transformador da realidade.</p> <p>A escola: espaço aberto, democrático onde o aluno(a) se reconheça, compreenda o sentido da vida, ter esperança, onde possa elaborar seus projetos. Lugar para reflexão crítica da realidade, com base no diálogo, capacitando-o a atuar de forma crítica e responsável em relação ao problemas sociais. Considerando para tanto, a capacitação do professor, perfil do aluno, a realidade em que vive e a realidade da escola.</p> <p>Concepção de educação: direito assegurado a todos, acesso e permanência. Onde o aluno seja considerado como um todo organizado, com uma visão sistêmica, ampla e contextualizada. Nesse sentido, o professor passa a ser um orientador do aluno na construção de novos conhecimentos, um construtor do processo de pesquisa, reflexão e de novos caminhos, estabelecendo uma nova relação entre informação, meio tecnológicos e aluno, através da utilização da metodologia de projetos, como uma postura pedagógica.</p> <p>Tempo e espaço: organização por ciclos de idade de formação/ tempo coletivo de projeto/ relações horizontalizadas, com tempos diferenciados, articulados e flexíveis. Portanto, uma escola mais democrática e plural.</p> <p>Currículo: com base nas diretrizes da Escola Plural implantada na RMBH, nas experiências da Escola Vermelha e de outras escolas da rede. Articulado ao projeto político pedagógico maior, contextualizado com base na caracterização do perfil sócio-cultural dos estudantes e da comunidade onde a escola se situa. Objetivos adequados aos PCNs, de forma interdisciplinar integrada e articulada que contemple os aspectos formativos e cognitivos. Viabilização para os cursos de aperfeiçoamento dos professores. Atuação interdisciplinar, apoiando sua prática pedagógica num currículo organizado coletivamente, atendendo tanto as especificidades de cada turma quanto as áreas de conhecimento e utilizando sistematicamente, como</p>

		<p>processos de didáticos, a leitura e produção de textos escritos, imagens e novas tecnologias, levando os alunos a vivenciarem o exercício da cidadania nas aulas, trabalhos de campo e nos festivais de cultura. Aperfeiçoamento do processo de avaliação escolar com características: dinâmica, contínua, investigativa, formativa e certificativa.(ficha de avaliação individual/mudança: portfólio com auto avaliação do aluno, avaliação do professor e avaliação da escola feita pelo aluno). A avaliação dos alunos, professores e da escola ocorrerá através de critérios definidos conjuntamente, nos conselhos de turmas a cada semestre e nos conselhos de classe.</p> <p>Coordenação pedagógica: parte integrante da direção da escola deverá agir em equipe tendo como referência o projeto político pedagógico da escola, coordenando as iniciativas dos profissionais do ciclo, organizando e atendo as dificuldades de aprendizagens e socialização. Reunir-se frequentemente com os profissionais de ciclo, no momento de projeto coletivo e com o professor referencia, analisar e registrar o trabalho, detectando avanços e dificuldades. Reunir-se mensalmente com a direção, vice-direção e semanalmente com a direção ou vice em cada turno.</p> <p>Projeto: O Passo da Escola no Compasso da Vida (noturno), para o desenvolvimento de projetos específicos com os alunos através de cinco módulos: enturmação por nível de conhecimento e aprendizagem; enturmação por idade de formação com projetos de leitura; enturmação para dispositivos de aconselhamento, orientação, com um professor referência fazendo sempre avaliação do processo; enturmação pro escolha de tema de pesquisa de acordo com projeto pessoal do aluno e por último grupo de trabalho de oficinas ministradas alunos (política, desenho, pintura, teatro, dança). A inserção do aluno surdo será a mesma sendo ministrado por um professor de libras.</p> <p>FIPEC: Festival Interativo do Paulão Esporte e Cultura (2º ciclo do turno manhã) esporte, gincana cultural, teatro e feira de cultura.</p> <p>Esta proposta foi sistematiza com base no I Congresso Político Pedagógico da escola em 2004.</p>
	3) Histórico	<p>Fundada em 1992 para atender demanda de alunos de escolas particulares no bairro Floresta. Os gestores neste ano foram indicados pela Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Funcionava em prédio alugado com quatro andares, com 12 salas, laboratório, sala de vídeo, sala de professores, de coordenadores, secretaria, sala de direção, cozinha pequena, cantina de revenda de merenda. Os professores lecionavam 25 aulas por semana. No final deste ano ocorre a eleição direta para o cargo de diretor e alguns projetos são realizados no ano seguinte: Oficina</p>

		<p>de Tapeçarias, Canto Gregoriano, 1ª mostra de Arte na Escola no Minas Shopping, mas a escola funciona em condições físicas e pedagógicas precárias.</p> <p>Em 1995, inicia-se o trabalho de pedagogia de projetos com o Ensino fundamental regular noturno, <i>Belo Horizonte, ontem e hoje</i>. A comunidade escolar junto com o grêmio luta pela reforma do prédio e conseguem receber a verba para a reforma através do OP. No ano de 1996 é implantado na escola o Projeto da RMBH Escola Plural em meio a nova mobilização da escola junto a Câmara Municipal onde conseguem a aprovação da compra de um prédio para instalar a escola. A escola atende o final do 2º e 3º ciclos, Ensino Médio e Ensino Fundamental Noturno semi-presencial. Começa o processo de implantação da ficha de avaliação do 2º ciclo concomitante com a 1ª Mostra Plural da escola. Projetos de teatro e sexualidade são colocados em ação.</p> <p>A reforma do novo prédio começa em 98, algumas mudanças o Ensino Médio passa a se chamar 4º ciclo, implantação do projeto <i>Agrupando para reeducar</i> com alunos do noturno. A escola é convidada a relatar a experiência da ficha de avaliação coletiva no I encontro Nacional de Escola Pública, Plural e Inclusiva. No período de 2001 à 2002 ocorre a construção do Projeto de <i>Princípios básicos de convivências, oficinas e agrupamentos</i> passam a fazer parte do currículo da escola. Realização do projeto <i>Guernica</i> no turno da manhã e <i>Mundo do trabalho</i> no noturno. Início o projeto do revestimento acústico da escola e acontecimento do <i>1º seminário Político Pedagógico da escola</i>. Em 2003 acontece o <i>1º FIPEC</i> na escola e problemas para contratação de intérpretes pra os alunos surdos. Realização de projetos e oficinas artísticas e culturais no noturno e manhã.</p> <p>Após cinco anos de discussão e muitas manifestações na rua e pela imprensa, em janeiro começaram as obras na escola para o revestimento acústico, com duração de cinco meses. Neste período as aulas da escola aconteciam no espaço da SMED, na rua Carangola em meio a muitos transtornos. Atualmente a escola ainda precisa de algumas reformas para ampliação da cantina e construção de mais uma sala de aula.</p>
--	--	---

Fonte: dados da pesquisa/2006