

A gestão democrática recontextualizada na escola em experiências de democracia participativa¹

Nailê Pinto Iunes
Maria Cecília Lorea Leite

Resumo

O artigo apresenta os resultados da pesquisa em escolas públicas com foco na gestão democrática, a partir da identificação de experiências de democracia participativa. Buscou-se compreender como as comunidades escolares estão colocando em prática os ideais de democracia e participação presentes no seu Projeto Político-Pedagógico, dando visibilidade às experiências e contribuindo com o debate acerca da gestão democrática. Na pesquisa, de abordagem qualitativa, foram sujeitos componentes das comunidades escolares. Os dados evidenciaram que a gestão democrática assumida no PPP encontra-se em diferentes processos de atuação, sendo colocada em prática por meio de formas singulares, relacionadas ao contexto de cada escola, o que também caracterizou os processos de recontextualização. As experiências de democracia participativa revelaram efeitos que demonstram sua contribuição na qualificação do trabalho nas e das escolas, assim como a existência de um movimento mais amplo nesta rede de ensino, em uma perspectiva contra-hegemônica de democracia.

Palavras-chave: escola pública; gestão democrática; democracia participativa; participação.

¹ Este texto, contendo algumas modificações, foi publicado nos Anais da 33ª Reunião da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em outubro de 2010.

Recontextualized democratic school management in participatory democratic experiences

Abstract

This paper presents the results of a research done at public schools with a focus on democratic management based on the identification of participatory democratic experiences. We have sought to understand how school communities put democratic and participation ideals in their Political Pedagogical Project (PPP) into practice. It was a qualitative approach research with school community components as subjects. The results obtained showed that the democratic management that is taken for granted in the PPP is present in different processes and is put into practice through unique ways related to each school context, what also characterized recontextualization processes. The participatory democratic experiences produced results that revealed their relevant contribution to work qualification at and of schools, as well as the occurrence of a broader move of this education network from a counter-hegemonic viewpoint.

Keywords: public school; democratic management; participatory democracy; participation.

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

Na década de noventa, a luta pela implantação da gestão democrática do ensino avançou, incorporando concepções que buscavam superar a representatividade como ideal democrático, o que pressupunha a participação e a autonomia pedagógica e financeira como instrumentos indispensáveis para uma prática educativa cidadã. Nacionalmente, esta luta ganhou forma com o movimento que apontava a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Este movimento culminou com a aprovação da gestão democrática do ensino público² como princípio de Educação Nacional, na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez no Brasil. Em decorrência, este mesmo princípio passou a constar no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, art.3, inciso VIII, em dezembro de 1996.

Em uma cidade do Rio Grande do Sul, no ano de 2001, a Frente Popular, ao assumir o governo municipal para a gestão 2001-2004, desenvolveu uma série de experiências no campo da democracia participativa (Hypolito et al., 2008) das quais se destaca o Movimento de Construção da Política Educacional, encaminhado pela Secretaria Municipal da Educação (SME) em conjunto com as comunidades escolares³ da RPME (PELOTAS, 2004^a, p.7). Um dos eixos desta política tratou da Democratização da Gestão Escolar e desencadeou uma série de ações, objetivando a prática da gestão democrática nas escolas da rede. Entre as ações encontra-se, a eleição das Equipes Diretivas, a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares, a instituição do Sistema Municipal de Ensino, o fortalecimento dos Conselhos Escolares, a descentralização dos recursos financeiros e o lançamento do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação.

² A gestão democrática está estreitamente ligada à ideia da participação da comunidade escolar no governo da escola e se aplica obrigatoriamente às escolas públicas por força de dispositivo constitucional (art. 206, inciso VI, da Constituição Federal).

³ Neste estudo, ao referir-nos à comunidade escolar, estaremos considerando o conjunto de professores/as, funcionários/as e estudantes com seus respectivos pais, mães e/ou responsáveis, pertencentes a uma determinada escola ou às Redes Públicas de Ensino.

Com vistas a contribuir para o debate acerca da gestão democrática da escola pública, problematizando a adoção desta na RPME, buscamos investigar como as comunidades escolares de duas escolas de ensino fundamental estão colocando em prática os ideais de democracia e participação presentes no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesta perspectiva, pretendemos identificar e compreender iniciativas produzidas pela comunidade escolar, em consonância com os ideais de democracia constantes no respectivo PPP. Buscamos, ainda, com este estudo, propiciar visibilidade a experiências produzidas por estas diferentes comunidades escolares da RPME, no âmbito da democracia participativa.

A democracia participativa aqui referida fundamenta-se na perspectiva de que trata Boaventura de Souza Santos (Santos; Avritzer, 2005, p.50), ou seja, como uma concepção contra-hegemônica à concepção liberal. Esta opção teórica justifica-se por ter havido, segundo publicação da política educacional da SME, um expressivo investimento em políticas de democratização da gestão, na RPME (PELOTAS, 2004a), com vistas a resgatar a dimensão pública e cidadã da educação no município, em uma perspectiva contra-hegemônica. Assim, no processo de investigação, a partir das teorizações de Basil Bernstein (1996; 1998), procuramos identificar processos de recontextualização destas políticas no contexto das duas escolas selecionadas, tanto na produção dos seus textos – PPP, como nas práticas da gestão. Para tanto, consideramos a gestão democrática como “a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam cidadãos ativos participantes da sociedade como profissionais compromissados” (CURY, 2007, p.489).

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

Santos aponta que, na primeira metade do século XX, o debate se fez em torno da desejabilidade da democracia, entendendo que este debate resultou favorável à democracia. O autor, no entanto, chama atenção para o fato de que, se o século XX pode ser considerado o século da desejabilidade e consolidação da democracia como forma de governo, é importante também saber que o modelo que se consolidou é o da concepção hegemônica⁴. Esta considera a democracia “como prática restrita de legitimação de governos”, implicando uma restrição das formas de participação e soberania (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.50)

Nesta mesma obra, o sociólogo aponta os desafios da democracia nas concepções não hegemônicas, entre eles o desafio de ser capaz de reconhecer a democracia como uma nova gramática histórica, o que implica ruptura com tradições estabelecidas e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis.

Esse ideário democrático chegou à escola brasileira respaldado pelos movimentos que fizeram introduzir a gestão democrática como princípio da educação nacional, inicialmente no texto da Constituição de 1988 e, posteriormente, no texto da LDBEN, em 1996. No mesmo sentido do processo de redemocratização, a concepção de gestão democrática na educação evoca a inserção de novos atores no debate educacional, o que, no chão da escola, relaciona-se à inclusão da participação de estudantes, pais e mães na vida escolar. Todavia, como sustenta Apple (2001), escolas democráticas não surgem por acaso, elas são resultado do trabalho incansável de trabalhadores da educação, estudantes e suas famílias. É preciso diálogo para estabelecer e, acima de tudo, colocar em prática acordos e oportunidades que vão dando formato à democracia.

Nesse processo, muitas são as contradições e tensões que obstaculizam a prática democrática, mas que, ao mesmo tempo,

⁴ Nesse sentido, Santos entende o conceito de hegemonia como a capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão, no caso a questão da democracia (SANTOS; AVRITZER 2005, p.43).

salientam o fato de que “dar vida à democracia equivale sempre a lutar” (Apple, 2001, p.19). Para o referido autor, esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho: “a criação de estruturas e processos democráticos e a criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (APPLE, 2001, p.20).

No sentido de compreender os processos de encenação da gestão democrática por meio das experiências de democracia participativas identificadas nas escolas selecionadas, valemo-nos da abordagem do ciclo de políticas de autoria de Stephen Ball (Ball, 1994; Mainardes, 2007; Mainardes; Marcondes, 2009). Assim, foi possível descrever e acompanhar o movimento dos textos e discursos desde a sua formulação a partir do contexto de influência até a sua encenação no contexto da prática, assim como a identificação e análise de possíveis efeitos dessa política.

Sendo assim, identifica-se como “Contexto de Influência” aquele em que, via de regra, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos (Ball, 1994). Referente ao processo de inclusão da gestão democrática no discurso pedagógico oficial brasileiro, identificaram-se, como fatores de influência, o processo de redemocratização do país e, em seu âmbito, os movimentos Diretas Já, Constituinte e o de Defesa e Proposta de um novo texto para a LDBEN.

O “Contexto da Produção de Texto” é, segundo Ball (1994), aquele que se caracteriza pela organização dos textos políticos que sustentarão a implantação das políticas e que, por isso, são escritos de forma articulada com a linguagem do interesse público mais geral. Tal contexto, se nos reportarmos à teorização de Bernstein, poderá ser identificado como um nível recontextualizador, uma vez que, por meio de representantes – deputados constituintes –, a mobilização popular pela redemocratização do país pressionou e disputou a produção do texto constitucional, fazendo nele constarem muitas das suas reivindicações, entre as quais destacamos a gestão democrática do ensino.

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

No entanto, conforme nos possibilita a abordagem do ciclo de políticas, acreditamos que tanto a SME como as escolas da rede atuarão, neste mesmo processo, também na condição de contexto de produção de textos, uma vez que a legislação então vigente exigiu adequação de textos e práticas em consonância com o dispositivo legal.

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

Assim, e não por acaso, quando nos referimos ao que está acontecendo na RPME, usamos o termo *processo de* (enquanto ação continuada, curso) para abordar as questões que envolvem a encenação da gestão democrática nas escolas públicas municipais de Pelotas, o que também pressupõe *ação política*, uma vez que trata das relações de poder no interior da escola e desta com o poder público. Neste sentido, faço referência à teorização de Ball e Bowe (1992) que, por meio da abordagem do ciclo de políticas, “destaca a natureza complexa e controversa da política Educacional”. Com base na teorização dos mencionados autores, Mainardes (2007) argumenta: “[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...]” (p. 50-51). Compreende-se que essa transformação não se dá de imediato e por um

movimento apenas no sentido de fora para dentro da escola e nem tampouco da mesma forma e ao mesmo tempo em todas as escolas.

Leis, políticas educacionais são de extrema relevância na criação de um clima propício ao debate e a novas construções, como sugerimos nesse trabalho. No entanto, é preciso destacar que, é no interior da escola, no conjunto dos seus atores, chamado por Ball (1994) como o “contexto da prática”, que se encontram as possibilidades de dar concretude a todos estes textos que estarão sujeitos a interpretações e, também, como afirma Mainardes (2007, p. 55), a serem recriados”.

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

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

Stephen Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), solicitado a comentar acerca do fato de que pesquisadores de diferentes países, ao utilizarem a teorização do ciclo de políticas, pouca ou nenhuma referência fazem aos contextos de resultados e ao da estratégia política, afirmou ter repensado essa questão. Em seu entendimento, o contexto dos resultados deveria ser incluído no contexto da prática, por considerar que esses, em grande parte, constituem uma extensão da prática. Da mesma forma, entende que o

contexto da ação política possa ser incluído no contexto de influência “porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas podem ser mudados pela ação política” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

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

O processo de investigação se deu por meio de pesquisa de abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, p.47), organizada em duas etapas, a primeira exploratória e a segunda descritiva das experiências selecionadas.

Na etapa exploratória, constituíram o campo de investigação dezoito escolas urbanas de Ensino Fundamental que tiveram professores/as - membros da equipe Diretiva - participando do curso de Especialização em Gestão Educacional promovido pela Faculdade de Educação, em convênio com a SME, gestão 2001-2004. O acesso ao texto do PPP foi garantido em dezesseis das dezoito escolas contatadas. Concluída esta, deu-se início à segunda etapa, para a qual, duas escolas de Ensino Fundamental da RPME foram selecionadas, a partir da identificação de experiências, espaços ou instrumentos de democracia participativa, produzidos pela comunidade escolar, em consonância com os princípios de democracia e participação presentes no Projeto Político-Pedagógico, a partir de 2001.

Na etapa exploratória, procedemos à análise documental do texto do projeto político-pedagógico (PPP) por entendê-lo na perspectiva de Veiga (1995, p.22) “como a própria organização do trabalho pedagógico da escola

como um todo” a fim de identificar nele o ideal democrático e participativo de gestão. A partir daí, investigamos, junto à Equipe Diretiva, a maneira como estão sendo colocados em prática estes ideais e, desta forma, pudemos identificar a existência de experiências de democracia participativa na escola. Para isso, adotamos como critério que na experiência selecionada estivessem incluídos, como participantes, no mínimo, três dos quatro segmentos que compõem a comunidade escolar, ou seja, estudantes pais/mães, funcionários/as e professores/as.

Como resultado nesta etapa, identificou-se a gestão democrática aparecendo no texto do PPP das dezesseis escolas, no entanto, em diferentes formatos: Explicitamente (oito escolas); Implicitamente como meta (seis escolas) e Implicitamente como um valor (duas escolas). Ainda foi possível identificar que as formas eleitas pelas escolas para colocar em prática o que está escrito no PPP evidencia um grau de singularidade, decorrente do contexto em que cada instituição está inserida apesar de, para isso, adotarem instrumentos comuns como: projetos pedagógicos, reuniões de diferentes modalidades, atividades festivas e fórum de discussão.

A partir desses dados, foi possível proceder à seleção de duas escolas e, assim, dar início à etapa descritiva da pesquisa. Nesta etapa, inicialmente, foram levantados dados com vistas a organizar um perfil de cada escola considerando aspectos como: dados de identificação, composição da Equipe Diretiva, estrutura física, organização do trabalho pedagógico, processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão da SME (2001-2004), espaços de democracia e participação no cotidiano da escola e, por fim, a análise das experiências identificadas como de democracia participativa. Tais dados foram coletados por meio de análise documental, entrevistas e observações, tendo como sujeitos os componentes da Equipe Diretiva (cinco na Escola Utopia e seis na Escola Perseverança), assim como participantes da experiência selecionada, sendo dois de cada segmento, ou seja, dois professores/as, funcionários/as, estudantes, pais ou mães, em cada uma das escolas. A seguir, focalizamos de forma sucinta as duas Escolas, bem como as respectivas experiências de democracia participativa.

Escola Utopia

Localizada em um loteamento popular, a escola Utopia foi inaugurada em 2003 e desenvolve o seu trabalho nos turnos da manhã e tarde, quando atende a turmas de Educação Infantil, em nível de pré-escolar e, no Ensino Fundamental, a turmas da primeira a oitava série. O prédio conta com uma estrutura física privilegiada, cuja preservação constitui motivo de orgulho, influenciando a autoestima daquela comunidade escolar. Para a organização do trabalho pedagógico, a Escola conta com uma Equipe Diretiva eleita, composta de um coletivo formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica das séries iniciais, uma coordenadora pedagógica das séries finais e, ainda, uma orientadora educacional cujo cargo não é eletivo. Somadas as cargas-horárias, a Equipe dispõe de cento e sessenta horas para o exercício da gestão.

A análise documental do texto do PPP identificou, entre as metas, a seguinte: “estabelecer uma boa relação com a comunidade o que se espera que aconteça por meio da participação nas decisões” (PPP).

Para levar a termo o PPP da Escola, a Equipe Diretiva, além de outras iniciativas, surpreende com a diversidade de parcerias estabelecidas com entidades e serviços públicos que atuam no bairro, com vistas à qualificação de suas intervenções, como é o caso do Posto de Saúde e do Comitê de Desenvolvimento do bairro. Por meio de relatos, foi possível perceber o valor atribuído a esse esforço de cooperação mútua identificado com o contexto da estratégia política (Ball, 1994), entendido como um conjunto de atividades sociais voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais presentes nesse bairro e ilustrado pelo relato da Diretora: “a parceria com o Posto de Saúde vem permitindo a troca de informações, possibilitando uma atenção particularizada a famílias e estudantes em situação de risco por abuso e/ou violência” (Diretora).

Com relação às formas de organização de estudantes, pais e mães no interior da Escola, foi dada ênfase à participação no Conselho Escolar

(CE). Este é reconhecido como atuante na condição de canal de mobilização destes segmentos, uma vez que não se limita a atender encaminhamentos relativos às verbas, demonstrando forte preocupação com a transparência da gestão, constituindo-se em espaço de referência para a participação da comunidade. A mãe que compõe a Diretoria entende que com o CE “melhorou a participação dos pais na vida da Escola, os pais do Conselho chamam outros a participar e, eles vêm porque somos iguais a eles” (Mãe).

Além deste, também foram ressaltados como espaços de participação reuniões, Projetos Pedagógicos, festas e o Conselho de Classe Participativo. No que diz respeito às reuniões, ressalta uma das coordenadoras: “Na reunião por turma, as mães costumam questionar acerca do processo de aprendizagem dos filhos. É um espaço de diálogo aberto, inclusive para críticas” (Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais). Também no depoimento de um pai, o espaço das reuniões com a comunidade foi ressaltado:

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

O Conselho de Classe Participativo também foi apontado como um momento de exercício democrático, uma vez que “proporciona ouvir o outro lado”, diz a Coordenadora Pedagógica das Séries Finais.

Dois dos entrevistados, uma professora e um estudante, também destacaram a transparência no acesso às informações como fator que os faz perceber a Escola como espaço democrático-participativo. “Temos acesso a todas as informações acerca da vida dos estudantes e da comunidade (referindo-se aqui às famílias). A informação transparente ajuda e faz a escola funcionar” (Professora). “Aqui, tudo o que acontece é informado para os alunos e a gente se sente livre para escolher” (Estudante).

De fato, este parece ser um aspecto relevante. Guerra (2002), ao tratar dos condicionantes da democracia, destaca entre eles que: “a falta de informação sobre o que se passa, através de canais rápidos, fidedignos, frequentes, torna difícil uma participação plena” (p.16). Assim, a questão do acesso às informações no contexto da Escola Utopia pode ser considerada um dos indicadores de sua gestão democrática, assim como a participação em espaços como o Conselho de Classe, Conselho Escolar, festas e Projetos Pedagógicos. Os dados indicam que, neles, o diálogo se estabelece “permitindo serem ouvidas vozes, nem sempre consideradas legítimas no discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996).

No que diz respeito ao processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão no interior da Escola, foi possível perceber que este se manteve afinado com o que foi proposto pela SME, sem grandes alterações da política original, possivelmente apenas adequando-a ao contexto específico onde a Escola está inserida. Neste sentido, um fator parece ter sido determinante, ou seja, o fato de a Escola ter sido planejada, construída e inaugurada ao longo daquela administração, cuja política educacional teve como um dos seus eixos de trabalho a democratização da gestão escolar.

Por fim, em Utopia, selecionamos a experiência com a gestão do Conselho Escolar (CE) para aprofundamento nesse estudo. Para tanto, recorreremos às teorizações formuladas por Gohn (2007ab) referentes aos Conselhos Gestores, por considerar que há uma aproximação destes com os Conselhos Escolares instituídos nas escolas da RPME, uma vez que, nelas, tanto as verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE como do Programa de Aplicação de Recursos Financeiros – PARF (PELOTAS, 2004c), são encaminhadas diretamente por meio do CE. Assim, a escola que não constitui o Conselho não recebe verba. Para reforçar esse argumento, encontramos, na legislação municipal, a Lei 5.091 (PELOTAS, 2004b), que regulamenta os CEs da RPME, estabelecendo que aos mesmos caibam as seguintes funções: Deliberativa, em questões financeiras; Consultiva em planos e programas administrativos e pedagógicos; e Fiscalizadora em questões administrativas, pedagógicas e financeiras (art. 2º, incisos I, II e III).

Para a Coordenadora Pedagógica, em Utopia, “o CE é mediador na relação da Escola com a comunidade”, sendo reconhecido como espaço de tomada de decisões coletivas. Tal fato, na percepção de seis dos nove componentes da diretoria do CE, vem permitindo a aproximação com a comunidade, assim como a divisão das responsabilidades, a transparência e o trabalho planejado.

Assim, além de garantir autonomia financeira, o CE legitima a participação da comunidade na vida da Escola. “Quando um pai vê outro lá na frente [da Assembleia do CE], isto dá credibilidade” (Professora). Desta forma, a gestão do CE em Utopia, muito mais do que atender a uma questão legal, vem contribuindo para a efetivação da gestão democrática qualificando o trabalho da e na Escola.

Escola Perseverança

A Escola está localizada em um grande bairro da cidade e recebe estudantes de diferentes núcleos habitacionais que o compõem, tendo sido inaugurada no início do século XX, quando a área era considerada zona rural da cidade. Em sua estrutura física, percebe-se a existência de diferentes prédios que, desde o original, vão marcando diferentes períodos históricos da instituição relacionados ao aumento da oferta de ensino, com vistas a atender às necessidades da comunidade⁵. O trabalho se desenvolve nos turnos da manhã, tarde e noite com atendimento a turmas de Educação Infantil, em nível de pré-escolar, Ensino Fundamental Regular e Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Para tanto, a Equipe Diretiva conta com uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica das séries iniciais, duas coordenadoras pedagógicas das séries finais e, ainda, uma orientadora educacional, cujo cargo não é eletivo, somando duzentas horas para o exercício da gestão.

⁵ A Escola, nos últimos anos, dobrou o número de estudantes e estendeu a oferta de vagas até a oitava série.

Os dados apresentados para composição do perfil da Escola Perseverança, especialmente aqueles relativos à organização do trabalho pedagógico, reafirmam o compromisso expresso no seu PPP de “consolidar a democracia na escola”, o que há muito vem mobilizando aquela Comunidade Escolar. A construção do PPP, em 1997, por iniciativa da própria escola, constituiu importante marco desse processo, articulando os diferentes segmentos, no sentido de incluir a gestão democrática no discurso pedagógico da escola. Mais tarde (2002), tal fato veio a se refletir, também, na construção do Regimento Escolar e Plano de Estudo. A Coordenadora das Séries Iniciais afirma que estes documentos constituem fonte de inspiração diante dos problemas enfrentados no cotidiano: “É neles que a Escola busca o rumo” (Coordenadora). A construção tanto do PPP como do Regimento Escolar “possibilitou o estabelecimento de uma concepção de escola e, isto é o que vem respaldando nossas ações” (Coordenadora das Séries Finais).

Esse compromisso extrapolou a dimensão textual materializando-se, conforme apontam os dados, em formas coletivas de organização do trabalho pedagógico, ampliação de estruturas participativas e experiências curriculares mais inclusivas. Entre as formas coletivas de organização do trabalho na escola destaca-se o espaço das reuniões semanais, onde o trabalho pedagógico é organizado, por meio de reflexões e discussões, para as quais o PPP é fonte de inspiração.

Neste sentido, cabe também ressaltar o diálogo que a escola estabelece com outras instituições em busca da qualificação do seu trabalho, o que se estabelece por meio das parcerias, entre elas, com o Posto de Saúde e a participação em processos investigativos de diferentes cursos das Universidades Federal e Católica de Pelotas. “Na mesma medida em que a Escola se abre para processos investigativos, ela também cobra retorno, comprometendo as universidades a contribuir com o educandário” (Coordenadora das Séries Finais).

Apple (2001) enfatiza a importância daqueles a quem denomina “amigos críticos”, ou seja, pessoas de fora da escola, porém envolvidas com a educação e que com sua visão externa colaboram para uma

leitura crítica do trabalho na escola. Nesse sentido, o autor argumenta: “Autonomia não pode ser sinônimo de privacidade” (APPLE, 2001, p.61).

Da mesma forma, representando o processo de ampliação das estruturas participativas, identifica-se o Conselho de Classe Participativo, a atuação do Conselho Escolar e as Assembleias de pais. No campo curricular, destacam-se as experiências com os Projetos Pedagógicos, disponibilizados fora do horário regular das turmas e, os Períodos Integrados⁶ (PIs). Por fim, como processo de avaliação “Repensando Nossa Escola”.

No que concerne ao processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão, encaminhadas pela SME, percebeu-se que as iniciativas serviram de respaldo às práticas de gestão democrática, já anunciadas no texto do PPP da Escola, e vivenciadas no seu cotidiano. Certamente, isso contribuiu para que a Escola se lançasse em experiências mais ousadas, como nos pareceu ser o caso dos PIs. Segundo uma das Coordenadoras destacou, iniciativas como esta só foram possíveis porque “a Escola aceitou o desafio, proposto pela SME, de discutir e rever a hierarquia na distribuição da carga-horária dos diferentes componentes curriculares” (Coordenadora das Séries Finais).

Em Perseverança, a experiência selecionada para aprofundamento neste estudo foi o projeto intitulado Repensando Nossa Escola, que constitui um processo de avaliação trimestral e anual do trabalho da e na escola que se efetiva mediante consulta, cujos registros são feitos por meio de instrumentos diferenciados para cada segmento escolar, onde são registradas suas respostas por escrito.

A investigação nos levou a considerar que o Repensando constitui um avanço da gestão democrática na Escola Perseverança, no sentido da democracia participativa. Como os dados demonstram, a iniciativa originou-se a partir da percepção que teve a Equipe Diretiva de que a participação nos fóruns representativos, no contexto da escola, mostrava-se insuficiente, especialmente, com relação ao segmento dos pais e mães. “Sentimos a necessidade de ouvir esse povo”

⁶ Os PIS constituem uma experiência interdisciplinar que foi incluída no currículo da Escola ao longo do processo de construção do seu Plano de Estudo, em 2002.

(Coordenadora das Séries Iniciais). Da dinâmica desse processo, fazem parte avaliações parciais que permitem a busca de alternativas coletivas aos problemas evidenciados ao longo do ano letivo, assim como uma avaliação global, realizada ao final do terceiro trimestre, e que tem subsidiado o planejamento do ano vindouro. Assim, o Repensando cumpre o importante papel de projetar o trabalho da e na escola, permitindo saber o que a comunidade pensa, planejando o que pode, ou o que deve ser mudado, e respeitando a opinião de cada um/a.

A amplitude do alcance dessa experiência se expressa na diversidade dos seus efeitos que, conforme demonstram os dados, abrangem desde as questões financeiras, como a aplicação dos recursos, até aquelas relativas à administração do espaço escolar e a efetivação do projeto político-pedagógico. “Com o Repensando houve uma melhora no relacionamento com os professores, principalmente os novos” (Estudante). “Os monitores estão mais atentos, cuidadosos com a saída de alunos” (Mãe). “Nós (serventes) buscamos melhorar aquilo que foi reivindicado” (Funcionária). “Organizamos o atendimento em turno inverso, oferecendo almoço para os estudantes que têm dificuldade de deslocamento” (Professora). Outro resultado atribuído ao “Repensando” diz respeito à participação de pais e mães na escola. Segundo a Equipe Diretiva, o “Repensando” apontou para diferentes formatos de participação, assim como para a flexibilização de horários à participação dos pais e mães que, na escola, em número expressivo, são trabalhadores/as, cujas disponibilidades são bastante limitadas pelo horário de seus respectivos empregos. “De um modo geral, o Repensando qualificou a participação na escola, visto que, a partir dele, é possível montar uma estratégia de trabalho” (Coordenadora Pedagógica das Séries Finais).

Considerações Finais

Este trabalho pretende contribuir para o debate acerca da gestão democrática na escola pública, uma vez que, por meio de uma descrição aproximada do trabalho nas e das instituições investigadas e da

experiência de cada uma no campo da democratização da gestão, dá visibilidade a aspectos relevantes da complexa rede que constitui a escola e suas relações internas e externas.

A análise do texto do PPP e dos depoimentos de componentes das Equipes Diretivas permitiu identificar, no cotidiano de escolas da RPME, estruturas, processos e experiências curriculares democráticas, organizadas em sintonia com o conceito de gestão democrática (Cury, 2007) adotado neste trabalho. Assim, pudemos compreender como as comunidades escolares estão colocando em prática os ideais de democracia e participação presentes no seu PPP.

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

Foi possível perceber que cada comunidade escolar busca converter/transformar o seu ideal de gestão, expresso no texto do PPP, em práticas que venham atender às peculiaridades e aos desafios latentes no contexto em que está inserida, conferindo, assim, um expressivo grau de singularidade a esse processo, apesar de adotarem instrumentos que são comuns ao espaço escolar, diferindo-se, por vezes, quanto à sua constituição, dinâmica e perspectiva.

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

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

Apple (2001) também faz referência à “criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (p.20) como parte de acordos e oportunidades que dão vida à democracia na escola. Assim, os

projetos pedagógicos, que aparecem nos dados como a forma mais usual, entre as escolas pesquisadas, de fazer acontecer a gestão democrática, sugerem uma outra alternativa de organização curricular, em um sentido que torna possível sua democratização, uma vez que essa modalidade envolve iniciativas de inclusão de novos saberes e metodologias que valorizam o prazer no processo de aprendizagem.

Em Utopia e Perseverança, a singularidade, que caracteriza as formas encontradas pelas escolas para dar vida à gestão democrática, também foi identificada no processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão apresentadas pela SME, gestão 2001-2004. Assim, na Escola Utopia, as referidas políticas foram incorporadas, formalmente, pelo grupo convidado pela SME para assumir a gestão da escola, até que fossem chamadas eleições para a Equipe Diretiva. A organização do trabalho da Escola indica que o processo de recontextualização, em Utopia, produziu uma ação de apoio e correspondência em relação à política oficial da SME.

Em Perseverança, desde a década de 90, o conjunto de profissionais da Escola assumiu o compromisso de encaminhar o trabalho da escola na perspectiva da gestão democrática. Sendo assim, nesta instituição, a pesquisa demonstrou que o processo de recontextualização da política oficial se deu em nível de complementaridade ao que já vinha acontecendo na escola. Desta forma, respaldou a organização de estruturas e processos democráticos, como é o caso do “Repensando Nossa Escola” e, também, sustentou a organização de iniciativas mais ousadas no campo da democracia participativa, como foi o caso da introdução dos Períodos Integrados (PIs) na estrutura curricular da escola. Esta ação decorreu da discussão e produção dos Planos de Estudos, como uma das ações da política de Democratização da Gestão Escolar, encaminhada pela SME, no ano de 2002.

Ball argumenta que “a prática é composta de muito mais do que uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais” (Mainardes; Marcondes, 2009, p.305). Tendo isso em conta, é possível compreender os diferentes processos de recontextualização realizados nessas escolas, relacionados às diferentes concepções e

significados que assumiram frente aos embates provocados pelas alterações na política da gestão escolar, por iniciativa da SME.

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração Pública*, Porto Alegre, v.23, n.3, p.483-495, 2007.

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

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

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

HYPOLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei; AIRES, Crislaine F.; ALVES, Vanessa Góes. Democracia participativa e gestão escolar em diferentes contextos. In: HIPÓLITO, Álvaro M.; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. (Orgs.). *Gestão educacional e democracia participativa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008. p.11-32.

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

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

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

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

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

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

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

SANTOS, Boaventura; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) Democratizar a democracia: os da participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 39-82.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia Maria G.. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In:VEIGA, Ilma P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

Nailê Pinto Nunes leciona na Rede Pública Municipal de Ensino, na cidade de Pelotas. É graduada em História, especialista em Gestão Educacional e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFPEL.

E-mail: ilepinto@gmail.com

Maria Cecília Lorea Leite é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Professor Adjunto do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, realiza Pós-Doutorado na Universidade Paris 8, França.

E-mail: mcleite@gmail.com

Recebido em setembro de 2010

Aceito em março de 2011