

MATEUS SEBASTIÃO DA SILVA

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL
PAULISTA: Um estudo de caso sobre a região de
Taquaritinga - SP**



ARARAQUARA - SP

2023

MATEUS SEBASTIÃO DA SILVA

**OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL
PAULISTA: Um estudo de caso sobre a região de
Taquaritinga - SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA - SP

2023

S586d

SILVA, MATEUS

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DA REDE ESTADUAL PAULISTA : Um estudo de caso
sobre a região de Taquaritinga - SP / MATEUS SILVA. --
Araraquara, 2023

178 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: RICARDO RIBEIRO

1. Gestão democrática. 2. Autonomia. 3. Participação. 4. Controle
social. 5. Escola democratizada. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MATEUS SEBASTIÃO DA SILVA

OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE ESTADUAL PAULISTA: Um estudo de caso sobre a região de Taquaritinga - SP

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Data da defesa: 17/03/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara

Membro Titular:

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara

Membro Titular:

Profª Drª Maristela Gallo
Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria do Carmo Mattos da Silva e Pedro da Silva (*in memoriam*), fonte perene de minha inspiração diária e eternos incentivadores, incansáveis apoiadores e compreensivos quanto às minhas ausências em virtude do tempo investido na pesquisa. Pessoas de índole exemplar e sempre otimistas quanto ao futuro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida, por ter sido abençoado quanto às oportunidades que tive ao longo da minha trajetória, convivendo com pessoas inspiradoras e pelos desafios enfrentados, os quais sempre contribuíram para a minha evolução pessoal e profissional.

Agradeço à minha mãe, Maria do Carmo Mattos da Silva, por toda a sua dedicação, zelo e carinho, sempre firme e assertiva nas decisões, exemplo de mulher, com uma força interior ímpar. Ao meu pai, Pedro da Silva, grande incentivador, corajoso e íntegro, com toda a sua simplicidade e eterno sonhador, do qual, pelas circunstâncias da vida, me despedi deste plano, ao longo da elaboração deste trabalho, cuja a sua incessante luz, permanecerá guiando o caminho de minha família.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Professor Doutor Ricardo Ribeiro, por acreditar no projeto de pesquisa apresentado e na importância do estudo da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista, oportunizando minha participação neste programa, sempre incentivando e contribuindo de forma relevante para a concretização deste trabalho.

Agradeço aos professores membros da banca examinadora, por terem aceitado colaborar com o presente estudo, Professor Doutor Sebastião de Souza Lemes, por todas as valiosas contribuições, sempre solícito e atencioso; e a Professora Doutora Maristela Gallo, profissional de referência quanto à gestão escolar, dedicada e comprometida, líder incansável na busca por uma educação pública de qualidade.

Agradeço ao meu colega de trabalho e amigo de tantas jornadas, incentivador para a realização desta pesquisa e parceiro de estudos, Professor Mestre Júlio Antônio Tobias Cunha Barbosa, profissional dedicado e exemplar.

Agradeço aos gestores, professores, alunos e responsáveis pelos educandos participantes desta pesquisa, que tanto auxiliaram e contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a todos os meus colegas de profissão, educadores da Escola Estadual Professora Iracema de Oliveira Carlos, companheiros de trabalho, que dedicam parte importante de suas vidas ao ofício de educar, nutrindo doses diárias de esperança e uma busca incessante por incrementar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, conservando a crença de uma escola pública, democrática e emancipatória como instrumento de transformação social.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

Rubem Alves (2002)

RESUMO

Transformações intensas ocorreram no final do século XX e no princípio do século XXI, com a aceleração do processo de globalização econômica e cultural, a adoção de políticas neoliberais e as alterações nos sistemas produtivos promoveram rupturas de paradigmas, trouxeram incertezas e aceleraram transições nos mais diversificados âmbitos da sociedade. O campo educacional, inserido neste contexto de transformações, não está imune a todos estes processos. Neste cenário, ganha espaço a possibilidade da implantação da gestão democrática nas unidades escolares. Presente em diversos princípios, artigos e incisos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas metas do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual da Educação de São Paulo, a gestão democrática possui alguns conceitos essenciais para a sua implementação plena na educação básica pública nacional, como a autonomia, a participação e o controle social. O caminho para que a gestão democrática se efetive ainda é meandroso e desafiador, repleto de inflexões no curso de sua história, necessitando avançar por meio de ações de fortalecimento dos colegiados, de participação da comunidade escolar, na tomada de decisão e na superação de diversos obstáculos que ainda assombram as escolas. Apesar de alguns avanços identificados na rede estadual paulista, os desafios ainda são imensos.

Palavras-chave: Educação; Gestão democrática; Participação; Autonomia; Controle social; Qualidade de ensino.

ABSTRACT

Intense transformations took place at the end of the 20th century and at the beginning of the 21st century, with the acceleration of the process of economic and cultural globalization, the adoption of neoliberal policies and changes in production systems promoted paradigm ruptures, brought uncertainties, and accelerated transitions in the most diverse spheres of society. The educational field, inserted in this context of transformations, is not immune to all these processes. In this scenario, the possibility of implementing democratic management in school units gains space. Present in several principles, articles and sections of the Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of National Education and in the goals of the National Education Plan and the State Education Plan of São Paulo, democratic management has some essential concepts for its implementation in national public basic education, such as autonomy, participation and social control. The path for democratic management to become effective is still meandering and challenging, full of inflections in the course of its history, requiring progress through actions to strengthen collegiate bodies, participation of the school community in decision-making and in overcoming various obstacles that still haunt the schools. Despite some advances identified in the public network of São Paulo, the challenges are still immense.

KEYWORDS: Education; Democratic management; Participation; Autonomy; Social control; Teaching quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa dos municípios abrangidos pela Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP	
	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Metas do Plano Nacional da Educação para a Educação Básica	65
Quadro 2	Dados dos municípios que compõem a Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga – SP	72
Quadro 3	IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP	73
Quadro 4	IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP	74
Quadro 5	IDEB – Ensino Médio dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP	75
Quadro 6	IDESP – Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP	76
Quadro 7	IDESP – Anos Finais do Ensino Fundamental dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP	77
Quadro 8	IDESP – Ensino Médio dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP	77
Quadro 9	Dados das Unidades Escolares pesquisadas	80
Quadro 10	Dados profissionais – Diretores de Escola	82
Quadro 11	Dados profissionais – Docentes	83
Quadro 12	Dados escolares – Discentes	84
Quadro 13	Dados – Responsáveis pelos alunos	85
Quadro 14	As escolas onde atuam/ estudam são espaços democráticos?	86
Quadro 15	A gestão democrática é essencial nas escolas públicas?	86
Quadro 16	A gestão democrática pode ser considerada como o caminho ideal para a melhoria do ensino na rede pública paulista?	87
Quadro 17	Você considera a escola onde atua/ estuda com autonomia satisfatória?	89
Quadro 18	Como você avalia a participação da comunidade no cotidiano da escola?	89
Quadro 19	De modo geral, como você avalia a participação da direção (Diretor e Vice-Diretor) e da coordenação pedagógica (coordenadores) no cotidiano da escola?	90
Quadro 20	De modo geral, como você avalia a participação dos funcionários no cotidiano da escola?	90

Quadro 21	De modo geral, como você avalia a participação dos professores no cotidiano da escola?	90
Quadro 22	De modo geral, como você avalia a participação dos alunos no cotidiano da escola?	91
Quadro 23	De modo geral, como você avalia a participação dos responsáveis pelos alunos no cotidiano da escola?	91
Quadro 24	Quanto ao Conselho de Escola, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação de cada segmento?	92
Quadro 25	Como ocorre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões do Conselho de Escola? Quais temas são discutidos nas reuniões?	93
Quadro 26	Quanto a APM (Associação de Pais e Mestres), considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação de cada segmento?	95
Quadro 27	Como ocorre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões da APM – Associação de Pais e Mestres?	95
Quadro 28	A escola favorece a criação de espaços para o protagonismo juvenil dos alunos pertencentes ao Grêmio Estudantil?	96
Quadro 29	Os alunos gremistas são convidados a participarem de reuniões pedagógicas importantes, como o Conselho de Classe/ Série/ Ano, reuniões do Conselho de Escola ou da APM ?..	97
Quadro 30	O processo eleitoral anual do Grêmio Estudantil ocorre de forma democrática e transparente, incentivando a participação de todos os alunos?	97
Quadro 31	Como ocorre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões do Grêmio Estudantil?	98
Quadro 32	Quanto ao Conselho de Classe/ Série/ Ano, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação de cada segmento?	99
Quadro 33	O corpo discente participa das reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano? ...	99
Quadro 34	Como ocorre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano?	100
Quadro 35	A escola torna pública com antecedência as reuniões dos colegiados (APM, Conselho de Escola e Conselho de Classe/ Série/ Ano), convocando e/ou convidando a comunidade para participar?	102
Quadro 36	Como a escola dá publicidade às suas ações (projetos, informes e destinação dos repasses)?	103

Quadro 37	Participação da comunidade escolar relativa à última revisão dos principais documentos escolares referentes à gestão democrática (Regimento Interno, Proposta Política Pedagógica e Plano de Gestão Escolar)	103
Quadro 38	Como ocorre o processo de elaboração dos documentos (Regimento Interno, Proposta Política Pedagógica e Plano de Gestão Escolar)?	105
Quadro 39	Conhecimentos sobre os documentos escolares – Proposta Pedagógica	105
Quadro 40	Conhecimentos sobre os documentos escolares – Plano de Gestão Escolar	106
Quadro 41	Conhecimentos sobre os documentos escolares – Regimento Interno	106
Quadro 42	Como você avalia o papel do Diretor de Escola no que se refere à garantia da gestão democrática e da qualidade do ensino?	107
Quadro 43	Como a atuação do gestor pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática?	108
Quadro 44	Como a atuação do docente pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática?	109
Quadro 45	Como a atuação dos alunos pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática?	110
Quadro 46	Como a atuação dos responsáveis pelos alunos pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática?	110
Quadro 47	Como você avalia a participação da comunidade no cotidiano da escola e qualidade de ensino?	111
Quadro 48	Opinião sobre a crença da qualidade de ensino estar atrelada a bons resultados nas avaliações externas de larga escala (Saresp e Prova Brasil)	113
Quadro 49	Você tem conhecimento dos resultados da escola nas avaliações do Saresp e da Prova Brasil?	115
Quadro 50	Como a escola onde você atua tem se organizado para a participação nas avaliações externas (Saresp e Prova Brasil)?	115
Quadro 51	Quais são os maiores desafios para a implementação da gestão democrática na escola?	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS	Conselhos de Acompanhamento e Controle Social
CEAE	Conselho Estadual de Alimentação Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CISE	Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
CITEM	Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
COFI	Coordenadoria de Orçamento e Finanças
COPEDE	Coordenadoria Pedagógica
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GQT	Gestão de Qualidade Total
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDs	Indicador de Desempenho da Série
IFs	Indicador de Fluxo da Série
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual da Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria da Educação
SEE	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
1 INTRODUÇÃO	25
2 OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	30
3 OS CONCEITOS ESTRUTURANTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	41
3.1 Autonomia	43
3.2 Participação.....	45
3.3 Escola Democratizada	47
3.4 Controle Social.....	49
4 O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	55
5 A QUESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO.....	61
5.1 Características da Rede Pública Estadual de São Paulo e das Unidades Escolares vinculadas à Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga - SP.....	71
6 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA PAULISTA: ESTUDO DE CASO DAS ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE TAQUARITINGA - SP	78
6.1 Metodologia.....	78
6.2 Informações sobre as Unidades Escolares Pesquisadas	80
6.3 Dados dos atores participantes da pesquisa	82
6.4 Concepções sobre a Gestão Democrática enquanto ferramenta de transformação social nos ambientes escolares	85
6.5 Concepções sobre os conceitos estruturantes da gestão democrática e suas aplicabilidades.....	88
6.6 Visões sobre a qualidade da educação nas escolas democratizadas.....	107
6.7 Os principais desafios para a implementação da Gestão Democrática	117
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES.....	128
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES DE ESCOLA....	129
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	136
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	140
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS	143
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	146

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE COMPROMISSO PARA A PESQUISA – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	147
APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE COMPROMISSO PARA A PESQUISA	150
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE COMPROMISSO PARA A PESQUISA – RESPONSÁVEIS POR ALUNOS	152
APÊNDICE I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	155
APÊNDICE J – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	160

APRESENTAÇÃO

As inquietações, as inflexões e os caminhos meandrosos, repletos por desafios de diversas naturezas, são característicos na história de relevante parte dos educadores, afinal, educar é um ato de amor e de dedicação constante. Educar requer coragem, persistência, resiliência e assertividade. Muito além de um direito social, assegurado legalmente a todos os cidadãos, a educação tem no seu âmago o poder libertador e a capacidade de transformação social.

Minha trajetória na Educação se assemelha com a de muitos profissionais que dedicam parte essencial de suas vidas na busca incessante por um ensino público de qualidade, na crença de que podemos, apesar das adversidades enfrentadas no cotidiano, construir por intermédio das escolas uma sociedade melhor, mais justa e sustentável.

Cursei toda a Educação Básica em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo, da pré-escola ao ensino médio. Embora tenha lembranças carinhosas, aprendizagens inesquecíveis, laços de afeto com as instituições pelas quais passei e gratidão pelos conhecimentos construídos, trago em minhas recordações questionamentos, em que determinados momentos me despertaram curiosidades, incertezas e até mesmo indignações.

Fui aluno na Educação Básica durante um período, nos anos 1990 e princípio do século XXI, marcado por intensas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no contexto internacional e no cenário nacional. Era uma sociedade permeada de valores contraditórios, os quais oscilavam entre o avanço do neoliberalismo e do processo de globalização, passando pela redemocratização do país, após décadas vivenciadas sob o domínio militar.

A redemocratização avançava num ambiente em que valores tradicionais e conservadores estavam ainda arraigados em grande parte da população do país. A instabilidade econômica se refletia nos demais setores da sociedade e não era diferente no campo educacional. Como pensar em uma escola democrática neste contexto?

Tenho recordações em que a escola onde cursei os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nem de longe aspirava valores democráticos. A participação dos meus pais nas reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) era restrita à assinatura de documentos ou a contribuições financeiras, para as quais sequer tinham conhecimento para onde o recurso seria destinado. Não se falava no Grêmios Estudantil e o protagonismo juvenil não fazia parte do cotidiano escolar, pois os estudantes não participavam das decisões tomadas pela escola,

sendo em algumas ocasiões, quando oportuno aos responsáveis pela gestão, informados sobre as ações já consolidadas pelos profissionais.

Nas aulas era visível o descontentamento de parte dos docentes com a presença de alunos oriundos de determinados bairros mais carentes economicamente, onde os problemas sociais por diversas vezes ultrapassavam os muros da escola, penetrando no ambiente escolar e interferindo no processo de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula. Diante desse cenário, não eram raros os comentários de alguns profissionais que reverenciavam o período militar, pois certos grupos sociais não frequentavam os bancos escolares, e desse modo, as adversidades presentes naquele momento não eram enfrentadas anteriormente.

Com o prestígio social do corpo docente e o controle autoritário exercido na escola, a qual não era para todos, os índices de reprovação e analfabetismo no país ao longo do século XX eram alicerçados numa escola seletiva e excludente. Tais fatores citados não me impediram de enxergar os graves problemas enfrentados no dia a dia das escolas públicas, como salas superlotadas, infraestrutura precária, péssimos salários dos docentes, violência escolar, ausência de formação continuada adequada aos professores, dentre tantos outros. Mas também não foram fortes o bastante para dificultar que eu construísse admiração por alguns daqueles profissionais, comprometidos com a árdua tarefa de ensinar e garantir a aprendizagem discente e de nutrir esperanças em um futuro diferente.

Após a conclusão do Ensino Médio, ingressei no curso de Geografia – Licenciatura Plena, motivado justamente por uma professora, já saudosa, a qual realizava discussões intensas e produtivas sobre geopolítica nas aulas, colaborando com a construção de um senso crítico e participativo muito produtivo nos alunos. A paixão por esta área foi inevitável. Na graduação, os estudos se aprofundaram e outras paixões por outros conhecimentos foram abastecendo minhas energias e direcionando meu itinerário rumo à educação, agora não mais como educando, mas como educador. Ciente dos desafios que me aguardariam e crente quanto ao poder transformador da educação, os primeiros passos nesta caminhada eram iminentes e o desejo de colaborar para a formação de cidadãos críticos e conscientes era cada vez mais claro nos meus objetivos.

O ingresso na carreira docente ocorreu há dezesseis anos, quando iniciei o ofício de Professor de Educação Básica II (professor especialista) na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Meus primeiros passos foram dados como professor eventual, substituindo os docentes que se ausentavam. Desempenhei por dois anos esta função, a qual se converteu num grande aprendizado em minha trajetória, pois me deparei com os mais diversificados desafios e a primeira constatação: o quão distante da realidade das escolas públicas o meio acadêmico

se encontrava. Preparar aulas, encontrar metodologias que atraíssem os alunos, gerir os conflitos existentes nas salas de aula, eram muitos os desafios, imersos num cenário de pouco ou nenhum respaldo. As faltas dos docentes eram constantes e por diversas vezes informadas com pouquíssima antecedência, o que dificultava um preparo mais adequado. Na rede estadual, os professores eventuais acabam substituindo nas mais variadas áreas, o que requer um trabalho com temas transversais ou mesmo adaptações dos conteúdos. O início deste processo foi muito árduo, não foram poucas as situações de dificuldade enfrentadas, em meio as incertezas que habitavam o dia a dia na escola. Pude constatar que o cenário autoritário, excludente e nada democrático que vivenciei enquanto aluno ainda estava fortemente presente na realidade das escolas por onde passei naquele momento.

Dois anos após aquele desafiador início, por intermédio de concurso de provas e títulos, ingressei como titular de cargo na rede pública paulista. O contexto era mais favorável para o desenvolvimento do trabalho que desejava junto aos alunos. O fato de ser docente efetivo e ter as aulas atribuídas desde o princípio do ano letivo, somado à experiência adquirida como professor eventual, me trouxeram um cenário muito interessante e consegui, dentro das possibilidades que tinha, iniciar o desenvolvimento de um trabalho que me trouxe realizações e experiências muito positivas quanto ao ensino de Geografia. Foram anos de muita aprendizagem e construção de conhecimento pelas escolas que passei. São diversas as lembranças dos alunos, das aulas, das situações de aprendizagem e das dificuldades enfrentadas, pois nem todos os dias são produtivos ou terminam da forma como planejamos nas escolas, que por diversas vezes situações inimagináveis ocorrem e alteram os trilhos dos caminhos inicialmente traçados.

De forma concomitante, iniciei minha trajetória na rede privada de ensino, enquanto docente de Geografia do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na qual atuo até o presente momento. Encontrei uma realidade distinta daquela vivenciada na rede estadual, também com a existência de alguns desafios, porém, em escala menor e de natureza diferente, com estrutura mais adequada, número de alunos reduzido e ausência dos problemas sociais característicos da rede pública.

Buscando maior conhecimento retornei ao universo acadêmico. Paralelamente ao ofício de professor, cursei mais outras duas graduações: História (além de constituir área intimamente associada ao conhecimento geográfico, me abriu um leque maior de possibilidades no processo de atribuição de aulas) e Pedagogia (ampliando meu universo no que se refere a maneira como enxergava a educação e criando novas possibilidades para atuar na gestão pedagógica), além de

uma especialização *lato sensu* em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e de diversos cursos de atualização e aperfeiçoamento em Geografia.

Nos anos que se seguiram, de forma natural, surgiu o convite para atuar na gestão da escola onde ministrava aulas de Geografia, na rede pública, para a função de Professor Coordenador Pedagógico. Foi uma experiência que mudou meu olhar quanto ao processo educacional, permitindo enxergar muito além da sala de aula, compreender a aprendizagem de forma mais completa. Durante os anos em que exerci esta função, tive a oportunidade de trabalhar com a formação continuada de professores, de acompanhar a organização da escola como um todo e conhecer mais a fundo toda a estrutura necessária para que as instituições escolares possam funcionar, os desafios que envolvem as escolas e as adversidades enfrentadas diariamente.

Um pouco mais adiante, exerci por um ano a função de vice-diretor na mesma escola, vivenciando a oportunidade de ampliar minha experiência, acompanhando de forma mais aproximada as tarefas administrativas necessárias para o bom funcionamento de uma Unidade Escolar.

No ano de 2018 ingressei no cargo de Diretor de Escola na rede pública paulista por intermédio de concurso público. Me deparei com um cenário bastante adverso, onde a Unidade Escolar em que iniciei este novo ofício (e onde atuo até o presente) possuía muitos desafios, como problemas administrativos, financeiros e pedagógicos de diversas ordens. Havia muita desmotivação na equipe e uma forte cultura autoritária arraigada no seio de toda a comunidade escolar, mas ao mesmo tempo, havia esperança, alegria e anseios por mudança. Foi neste cenário que embarquei naquele que foi e tem sido o maior desafio profissional por mim enfrentado: ser gestor de uma escola pública.

Muito além de ser gestor, meus princípios e desejos aspiravam por buscar a construção de uma escola democrática, de contribuir e auxiliar na implementação de um espaço educacional que pudesse colaborar para melhorar a qualidade de aprendizagem da comunidade.

Foi nutrido por esses sentimentos e imerso nesse contexto profissional que teve origem a ideia deste trabalho. Em meio a resquícios conservadores, numa sociedade pouco disposta e despreparada a viver de forma verdadeiramente democrática, pautado em marcos legais e diretrizes educacionais, elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: “*Em que medida as escolas públicas constituem espaços democráticos?*”

Qual a resposta para a pergunta anterior? Talvez não seja uma única resposta e possivelmente sejam respostas dotadas de grande complexidade.

Ao longo deste projeto tive contato com documentos oficiais, estudos acadêmicos e resultados de questionários aplicados aos mais variados segmentos que compõem as escolas, com diferentes olhares da comunidade escolar. Neste cenário de múltiplas respostas e de variadas considerações desenvolvi este trabalho, que ao invés de trazer respostas, trouxe novas inquietações e indagações.

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática pode ser compreendida como um modelo de administração, em que a participação na tomada de decisões dos distintos segmentos de uma comunidade é crucial no âmbito do processo educacional, por intermédio do fortalecimento dos órgãos colegiados (Associação de Pais e Mestres - APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano e Grêmio Estudantil) e na elaboração e execução de importantes decisões que devem nortear o trabalho desenvolvido no cotidiano das escolas, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Plano de Gestão Escolar (OLIVEIRA, 1997).

A gestão democrática está prevista nos marcos legais que permeiam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394) de 1996, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014, o Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE) de 2016, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017.

Conforme Peroni (2003), a implementação desta forma de gestão começou a ser proposta no final do século XX e no princípio do século XXI, imersa num cenário internacional e nacional marcado por intensas e relevantes transformações. O contexto político e socioeconômico da crise do sistema fordista de produção, a aceleração da globalização econômica e a expansão das políticas neoliberais e neoconservadoras, refletiram nas políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, nos ambientes escolares.

No Brasil, vivia-se o processo de redemocratização, marcado por inflexões importantes no curso da história e por contradições, sendo que valores conservadores arraigados e consolidados fortemente nas décadas anteriores, inseridos no regime militar, ainda assombravam a sociedade. A escola excludente e seletiva, que marcou várias décadas do século XX, viu-se intimidada a abrir as portas para as demais camadas sociais. Tal processo não foi acompanhado dos investimentos necessários para o desenvolvimento com qualidade que garantisse uma educação adequada para todos e pode-se assistir a uma série de problemas sociais ultrapassando os muros escolares, aliados às outras questões que deterioraram a qualidade de trabalho dos docentes e a aprendizagem plena dos estudantes nas escolas públicas (SANDER, 1995).

As primeiras décadas do século XXI têm sido marcadas pelas discussões em torno da preocupação com a busca de uma escola democratizada, ainda distante da realidade vivenciada nas Unidades Escolares, e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual consiste em um documento de caráter normativo que define o conjunto

orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC resultou em documento produzido colaborativamente, com o intuito de reduzir as desigualdades de aprendizagem, identificando as competências e habilidades fundamentais em cada etapa da Educação Básica, com obrigatoriedade de cumprimento (LEMES, 2021). As competências e as habilidades previstas na BNCC buscam o desenvolvimento da educação integral, como sistema aberto, completo e adaptado, que considera as necessidades específicas de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Lemes (2021) ressalta sobre a importância da escola estar organizada enquanto espaço de diálogo e de formação, como ambiente fomentador da aprendizagem e da democracia inclusiva, destacando os obstáculos e desinstrumentalizações que assolam os ambientes escolares, dificultando a democratização dessas unidades.

A implementação da gestão democrática constitui um grande desafio para as Unidades Escolares da Educação Básica na rede pública: ampliar a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, de forma qualitativa, de um modo que gestores, docentes, funcionários, discentes e responsáveis pelos estudantes possam se alinhar e buscar melhorias quanto à qualidade da aprendizagem e a participação plena no processo de tomada de decisões. Existem diversos obstáculos a serem superados quanto à autonomia e a participação da comunidade escolar, como a tendência de centralização das decisões nas mãos dos gestores; a concepção do conceito de participação, que por diversas vezes é compreendido sob a ótica quantitativa ao invés de considerar os aspectos qualitativos; além do estabelecimento de relações verticais, de mando e submissão em detrimento de relações horizontais, marcadas pela parceria e pela cooperação entre os membros que compõem a comunidade escolar (PARO, 1997).

O seguinte trabalho teve como principal objetivo refletir sobre em que medida as escolas públicas da rede estadual paulista constituem espaços plenamente democráticos? Para tanto, a gestão democrática na Educação Básica da rede pública paulista, será abordada como ferramenta de transformação social e inserida no contexto dos processos socioeconômicos e políticos da atualidade, permeada de avanços e adversidades, que enfrenta grandes desafios para a sua implementação nas escolas.

Como objetivos específicos destacamos: 1. Como analisar a participação dos diversos atores que compõem a comunidade escolar no processo de tomada de decisões e nas ações que

permeiam o cotidiano das escolas, por meio da atuação dos órgãos colegiados e na elaboração e execução de importantes documentos que norteiam o dia a dia das unidades educacionais públicas, como o Projeto Político Pedagógico (PPP); 2. O grau de autonomia que as Unidades Escolares possuem no contexto atual; 3. Os mecanismos de controle social presentes no cotidiano das escolas.

Como metodologia adotada para a realização da pesquisa foi utilizado o estudo de caso exploratório, com o intuito de analisar de forma específica, a implementação da gestão democrática em algumas escolas pertencentes à rede pública de uma determinada região do Estado de São Paulo.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa qualitativa por intermédio de revisão bibliográfica de artigos e textos quanto à temática da democratização da gestão escolar, e com o auxílio das teorias buscar problematizar práticas e analisar como a gestão democrática tem sido adotada nas escolas públicas.

Num segundo momento, foi realizada outra pesquisa por meio da aplicação de questionários, compostos por blocos de questões objetivas e abertas, com a participação de atores representantes dos diversos segmentos que constituem a comunidade escolar e membros dos órgãos colegiados das escolas (diretores, docentes, membros do Conselho de Escola, responsáveis pelos alunos, membros da APM, discentes e membros do Grêmio Estudantil).

Para tanto, a partir de amostragem, foram definidas três escolas da rede pública do Estado de São Paulo, vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de Taquaritinga, como participantes da pesquisa. A opção pela região de Taquaritinga justifica-se pelo fato da mesma ter apresentado bons indicadores educacionais nas avaliações externas em comparação com a média estadual e com a média nacional nos últimos cinco anos.

Tais escolas, apesar de estarem vinculadas à mesma Diretoria Regional de Ensino atendem a diferentes públicos e possuem suas especificidades pedagógicas, geográficas, culturais e socioeconômicas. As questões aplicadas buscaram apreender o grau de engajamento dos participantes no cotidiano da comunidade escolar, assim como o nível de participação e a criação de espaços democráticos, visando constatar diante de resultados educacionais, em que medida as escolas têm proporcionado condições para a gestão democrática de todos os membros da comunidade escolar. Após a obtenção dos dados, foram realizadas as análises e reflexões a respeito da implementação das práticas democráticas e do favorecimento da participação na gestão dessas escolas.

O capítulo “Os desafios da gestão democrática nas Escolas Públicas Brasileiras” aborda o contexto internacional e nacional que marcaram as últimas décadas do século XX e o princípio

do século XXI, destacando a proposta de inserção da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, envolta nas políticas de ajustes econômicos e na redução dos investimentos nos serviços sociais. Foram realizadas discussões sobre os principais desafios presentes na adoção de uma gestão mais democrática, como o maior envolvimento efetivo da comunidade escolar, a adoção de maior transparência na gestão destas unidades, o estabelecimento de parcerias mais consolidadas dentro das comunidades escolares e um controle social mais eficiente.

No capítulo “Os conceitos estruturantes da gestão democrática”, são apresentados alguns dos conceitos essenciais que compõem a proposta da democratização da gestão escolar, como a autonomia, a participação, a escola democratizada e o controle social. Além disso, também são apresentadas as definições que embasam a gestão democrática, como o caráter relacional da autonomia nas escolas, as suas dimensões e proposições conforme os documentos oficiais que norteiam a educação pública; a importância do aspecto qualitativo da participação da comunidade escolar e dos órgãos colegiados no processo de tomada de decisões; o conceito de escola democratizada enquanto espaço destinado a promover as condições de acesso e permanência à Educação Básica para todos os cidadãos; a adoção do controle social por intermédio do acompanhamento da sociedade de forma mais próxima na execução e atuação dos seus prepostos eleitos ou representantes no uso dos recursos públicos, podendo estar direcionado ao crescimento individual e a justiça social, comprometido com a liberdade e emancipação, que proporciona uma aprendizagem crítica, dando aos estudantes e demais membros da comunidade escolar voz ativa dentro das Unidades Escolares (MOREIRA, 1999).

No capítulo “O papel do Diretor de Escola na gestão democrática”, foi realizado um estudo a respeito da relevância e das formas de atuação e escolha do Diretor de Escola, considerado o líder responsável pela implementação da gestão democrática em cada Unidade Escolar, apontando como este profissional pode tanto contribuir para a consolidação da participação mais efetiva da comunidade escolar, quanto para o reforço de suas práticas autoritárias.

Já no capítulo “A questão da qualidade da Educação Básica Pública na rede estadual de São Paulo”, aborda-se o conceito de qualidade, o qual dentro do campo educacional envolve diversificados aspectos como a aprendizagem efetiva dos discentes (construindo os conhecimentos necessários para a sua formação em todas as áreas do conhecimento), o desenvolvimento humano pleno (indo este muito além do ensino de conteúdos curriculares presentes nas ementas de cada componente) e a alegria crítica (correspondente ao crescimento do potencial existente em cada aluno, tornando-o capaz de enfrentar os desafios dentro e além dos muros da escola) (VASCONCELOS, 2014). Para tanto, foram realizados estudos dos

indicadores educacionais, os quais são obtidos a partir de avaliações externas de larga escala, responsáveis por analisar o processo de ensino e aprendizagem nas redes, sistemas e unidades escolares. Este trabalho aborda dois indicadores educacionais utilizados no Brasil, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), sendo o primeiro federal e obtido a partir dos resultados da Prova Brasil, aplicada bianualmente a nível nacional em todas as escolas do país; e o segundo, por meio do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), aplicado anualmente na rede estadual paulista. Tais avaliações analisam dois aspectos: a proficiência dos alunos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar, representado este pelos índices de reprovação e evasão escolar. A partir de metas traçadas para cada Unidade Escolar, estes indicadores, teoricamente permitem analisar a evolução do processo de ensino e aprendizagem.

O capítulo final, “A gestão democrática na rede pública paulista: estudo de caso de escolas da Diretoria de Ensino da Região de Taquaritinga -SP”, contempla a pesquisa realizada neste trabalho, explicitando a metodologia utilizada - um estudo de caso, o qual constituiu na verificação, a partir de questionários aplicados com os diversos membros que compõem as comunidades escolares, sobre em que medida as escolas da rede pública paulista podem ser consideradas como espaços democráticos. O trabalho buscou investigar as perspectivas atuais e os maiores desafios enfrentados na implementação da gestão democrática nesta rede, a partir de dados obtidos junto aos membros dos órgãos colegiados e suas vivências no cotidiano escolar.

A implementação da gestão democrática constitui em um grande desafio para as Unidades Escolares da Educação Básica. Existem muitos obstáculos a serem superados quanto à plena autonomia e participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão. Deste modo, tais discussões são essenciais para avançarmos na promoção de uma educação pública de qualidade.

2 OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Intensas e aceleradas transformações nos mais diversificados âmbitos (político, socioeconômico e cultural) marcaram o final do século XX e o início do século XXI. Em poucas décadas, vivenciamos com intensidade jamais imaginada a ampliação do processo de globalização (e todas as implicações que o mesmo trouxe para os modos de vida, produção e consumo), a disseminação das políticas neoliberais, com alterações no padrão de intervenção estatal, o advento da Revolução Técnico-Científica, as alterações nos sistemas produtivos com o pós-fordismo e as práticas *toyotistas* nas unidades fabris, impondo novos e desafiadores paradigmas (ARAÚJO; CASTRO, 2011).

Diante deste novo contexto, a sociedade é encorajada a repensar conceitos antes consolidados, envolta num cenário de incertezas, transições e rupturas, embarcando em uma viagem com destino impreciso, no qual as demandas são das mais variadas e os interesses nem sempre são os mais nobres e explicitados. São imersos num intenso jogo político, o qual diviniza a acumulação e o maior lucro possível em detrimento de valores mais humanizados, comprometido com as exigências e os ajustes impostos por grandes organismos internacionais (PERONI, 2003).

Casassus (2001) destaca que o processo de globalização não é recente, sendo originário do remoto período das Grandes Navegações, há mais de quinhentos anos. No entanto, pode-se considerar recente a ampliação das áreas afetadas e a velocidade como a globalização tem ocorrido nos últimos anos, adentrando, além da esfera econômica, também no âmbito cultural e na identidade, promovendo uma desterritorialidade, na qual o Estado Nacional perde as suas fronteiras e emergem outros espaços.

Nesse sentido, muita atenção tem sido dada ao espaço da globalização, impulsionada pelo comércio mundial e tecnologias da informação. Em contrapartida, a ênfase tem sido colocada também no espaço local, dessa vez, igualmente impulsionada pelas tecnologias da informação e pelos processos de democratização. (CASASSUS, 2001, p. 8)

No início dos anos 1990 ocorreram marcos importantes no contexto das reformas da educação na América Latina que proporcionaram um contexto favorável ao fortalecimento da educação básica e para a satisfação das necessidades fundamentais de aprendizagem. Teve como instrumento fomentador, a reorientação do crédito internacional, presentes nas discussões e propostas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia (CASASSUS, 2001).

Realizada em 1991, com foco centrado na educação latino-americana, a Reunião de Ministros da Educação (Promedlac IV) trouxe importantes contribuições no âmbito das políticas educacionais:

Nessa reunião se determinou que a gestão seria o instrumento para passar de uma etapa de desenvolvimento à outra. Avançou-se também na precisão de algumas características que deveria ter esta gestão. O novo tipo de gestão deveria facilitar:

- 1 – a abertura do sistema, terminando com a sua auto-referência para responder as demandas da sociedade;
- 2 – o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados;
- 3 – um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico;
- 4 – a passagem da ênfase na quantidade para ênfase na qualidade (CASASSUS, 2001, p. 11).

Casassus (2001) ressalta que as importantes reuniões realizadas no final dos anos 1990 delinearão os três objetivos que orientaram as reformas educacionais na América Latina: situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento, por sua contribuição tanto no aspecto econômico, quanto no social, aumentando os recursos financeiros para o setor a partir de esforços internos e do crédito internacional, mediante endividamento externo; iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão, com ênfase na descentralização, na qualidade e na equidade; melhorar os níveis de qualidade do aprendizado por meio de ações no nível macro (sistemas nacionais de avaliação, programas compensatórios de discriminação e reforma curricular) e micro (foco na escola e na gestão, com a implantação de graus de autonomia e adaptações curriculares).

No nível micro, o fato mais notável é a focalização na escola. De algum modo, os processos de descentralização estão tocando a escola e a perspectiva das medidas de política tende a centrar-se nesse nível. Nesse domínio, a atenção tem sido centrada em particular na gestão escolar. Ali foram introduzidas novas orientações que tendem a gerar diferentes graus de autonomia. Os níveis de autonomia variam consideravelmente de país para país, mas o tema da autonomia está estabelecido. O outro tema que diz respeito ao nível do micro é a pedagogia; nele se busca o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às características da cultura, incluindo tanto as práticas como alguns dos conteúdos curriculares (CASASSUS, 2001, p. 24).

Dentro do contexto da globalização, há a emergência de um nível regional, que tem se expressado na instituição educacional. As políticas regionais ultrapassam o nível da política educacional nacional, mas também a influenciam, pois se refletem nela. A escola é a ponta de lança das necessárias reformas educacionais (CASASSUS, 2001, p.27). No Brasil, vivenciamos nesse período um processo de redemocratização e a adoção de medidas neoliberais, proporcionando novos contextos e evidenciando antigos problemas, que historicamente nunca estiveram no rol de prioridades dos governantes (SANDER, 1995).

As transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, em consequência dos processos de globalização, afetando a sociedade mundial e o nosso país, exigem o exame das condições objetivas destes impactos na sociedade brasileira, a fim de se poder perceber os desafios que elas nos apontam e os possíveis encaminhamentos ou respostas para as políticas públicas, a administração da educação e as políticas de formação de profissionais da educação (FERREIRA, 2003, p. 97).

Conforme Ferreira (2003), são diversos os desafios impostos pelas transformações socioeconômicas e políticas vivenciadas nas últimas décadas, as quais trouxeram um novo cenário para a educação no Brasil.

É num tempo como esse que nós, educadores e educadoras, nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais e vitais sobre nosso trabalho e nossas responsabilidades, a fim de respondê-las com propostas e ações coerentes e eficazes. É num tempo como esse que nós, administradores e administradoras da educação, nos vemos moralmente desafiados a responder de forma competente aos reclamos da sociedade contemporânea com decisões firmes e ousadas, comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira, do/a profissional da educação (FERREIRA, 2003, p. 104).

Ainda segundo Ferreira (2003), é imprescindível a defesa de uma escola pública, gratuita, democrática e de boa qualidade, sendo princípios inegociáveis. Deste modo, a partir do final do século XX é enfatizada a proposta da implantação da gestão democrática como alternativa na resolução de muitos dos problemas que assolam a sociedade.

Os termos gestão democrática, gestão participativa e gestão compartilhada não estão restritos ao campo educacional, mas compõem os objetivos dos educadores e dos movimentos sociais organizados na busca pela efetivação de projetos pedagógicos que contemplem uma escola pública de qualidade para todos (ABDIAN; HERNANDES, 2012).

A gestão democrática é compreendida como modelo de gestão no qual a participação na tomada de decisões é considerada crucial no âmbito do processo educacional, por intermédio do fortalecimento dos órgãos colegiados (Associação de Pais e Mestres - APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano e Grêmios Estudantil) e na elaboração e execução de importantes documentos que devem nortear o trabalho desenvolvido no cotidiano das escolas, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Plano de Gestão Escolar (OLIVEIRA, 1997).

Em seus princípios, artigos e incisos, a atual Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação, publicado em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, trazem em seus marcos legais a definição e a orientação de como a gestão deve ser realizada a nível local nas Unidades Escolares, defendendo a democratização da escola e da gestão escolar.

Conforme afirma Dourado (2003), a gestão democrática consiste em um processo de aprendizado e de luta política, no qual somos desafiados a repensar as estruturas de poder, as

quais historicamente se caracterizaram como autoritárias. No campo educacional, não devemos nos ater apenas à escolarização, sendo que esta possui local privilegiado, mas redimensionar o papel da escola, superando as visões que atrelam as instituições de ensino de maneira reducionista à lógica do mercado de trabalho. É urgente resgatar o papel político-institucional e a função social da escola.

A educação é considerada, na Constituição Federal de 1988, como um direito social (Artigo 6º), em conjunto com a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

São diversos os artigos e os incisos da Constituição Federal que determinam a concepção educacional imersa neste contexto do final do século XX. No inciso VI do artigo 206 define-se como um dos princípios educacionais nacionais a gestão democrática do ensino público. No artigo 208, dentre os deveres do Estado estão a garantia de uma educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (inciso I); a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (inciso II); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (inciso III); a oferta de ensino regular noturno (inciso VI); além de programas suplementares, como material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII).

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, também defende no inciso VIII do terceiro artigo, a gestão democrática do ensino público como um dos seus princípios. Para a efetivação desta, no artigo 14 da mesma lei estabelecem-se como fatores essenciais a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares. No artigo 15, fica determinado que os sistemas de ensino deverão assegurar que as unidades escolares tenham progressivos graus de autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira. No artigo 22, fica explicitada a finalidade principal da educação de desenvolver o educando, promovendo a formação para o exercício da cidadania.

O Plano Nacional da Educação (PNE) previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, com organização decenal, publicado em 2014, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Brasil, determina na sua meta dezenove a gestão democrática da educação como forma de gestão no âmbito das escolas públicas. Dentre as suas estratégias estão a proposta de fortalecimento dos colegiados, especialmente o Conselho de Escola, incentivando a participação e fiscalização na gestão educacional, a consulta e participação da comunidade na elaboração do Projeto Político Pedagógico, na elaboração do currículo, no Plano de Gestão

Escolar e no Regimento Interno, além de fomentar o favorecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas.

Discussões mais recentes, ocorridas de modo intenso a partir de 2017, envolvem a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da implementação da gestão democrática, considerando os fatores regionais, territoriais e culturais.

A BNCC consiste em um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

No período atual estamos literalmente estagnados em níveis de desempenho muito baixo na escolarização básica, apesar dos investimentos e das mudanças que ocorreram no período pós LDB de 1996. Conforme os preceitos estabelecidos nessa lei, e considerando as necessidades de superação da fragmentação no sistema escolar, algo absolutamente insuficiente apesar das ações oriundas das políticas educacionais, observa-se a proposição dos planos decenais de educação e se incentiva os debates na perspectiva da construção de uma Base Nacional Comum Curricular que visa garantir um padrão minimamente equânime de aprendizagens a todos nesse processo. Esse deveria ser um instrumento de referência para os conhecimentos mínimos de todos os alunos uma vez que a educação básica é alçada à condição de direito social (LEMES, 2021, p. 2195).

A BNCC resultou em documento produzido colaborativamente, com o intuito de reduzir as desigualdades de aprendizagem, identificando as competências e habilidades fundamentais em cada etapa da educação básica com obrigatoriedade de cumprimento (LEMES, 2021). As competências e as habilidades previstas na BNCC buscam o desenvolvimento da educação integral, como sistema aberto, completo e adaptado, que considera as necessidades específicas de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Entre outras dimensões estão sutilmente envolvidos o desenvolvimento dos sentidos, o domínio do caráter, a aquisição de valores humanos essenciais, o desenvolvimento de um sentido ético e estético, o aperfeiçoamento metódico e compreensivo das faculdades mentais (observação, concentração, memorização, imaginação, raciocínio). Os sistemas de ensino que sempre formam desiguais agora tem na educação integral sua alternativa inclusiva, acolhedora e humanizadora (FORTIER et al., 2018). A Educação Básica, assim posta, implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, estabelecendo um marco de ruptura com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (LEMES, 2021, p. 2201).

Lemes (2021) ressalta que a BNCC tem sido considerada um marco regulador no processo de escolarização, buscando garantir a organização dos planos de ação educacionais e administrativos, para de forma democrática atender as demandas educativas da sociedade com equidade.

A definição do ideal de escola democrática está presente nas abordagens e discussões desde o final do século XVIII, nos discursos emblemáticos do filósofo e matemático *Condorcet* e no projeto de decreto sobre a organização geral da educação pública, apresentado na Assembleia Legislativa em 1792, com o objetivo de proporcionar a todos o direito de aprender e o acesso às escolas. No Brasil, as referências à educação integral remontam à década de 1930, associada ao movimento Pioneiros da Educação Nova (LEMES, 2021).

É importante a escola estar organizada enquanto espaço de diálogo e de formação, como ambiente fomentador da aprendizagem e da democracia inclusiva, destacando os obstáculos e desinstrumentalizações que assolam os ambientes escolares, dificultando a democratização dessas unidades.

Há uma sensação de que o modelo de escola já, há algum tempo, encontra-se em estado de esgotamento de suas possibilidades estruturais para cumprir suas finalidades institucionais educativas e, apesar de organizacionalmente cumprir suas funções (...) (LEMES, 2021, p. 2204).

São princípios da BNCC, o respeito ao acolhimento da diversidade, igualdade e equidade no processo de escolarização (LEMES, 2021). Considerando que historicamente as desigualdades educacionais foram naturalizadas no país, neste contexto, são variados os desafios e as dificuldades enfrentadas pelas Unidades Escolares da proposta e responsabilidade dos novos conteúdos curriculares: superação do conservadorismo de nosso modelo tradicional de escolarização; o estímulo à sua aplicação na vida real; a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e ao protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Na BNCC, o conceito de autonomia ganha importante destaque, Lemes (2021) também reforça que os sistemas de ensino construam seus currículos, no âmbito das Unidades Escolares, elaborando propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes.

A BNCC, em seu pacto federativo, seus princípios de igualdade, diversidade e equidade, explicita que “as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 13); então, depreendesse aqui se colocar em destaque o princípio da democracia da/na escola como espaço/ambiente de diversidade, diálogo e de formação (LEMES, 2021, p. 2206).

Desta forma, ganha notoriedade a inconclusividade do termo democracia, quanto ao seu emprego e aos diversos sentidos atribuídos ao mesmo, o que de certo modo interfere no grau de autonomia das escolas (LEMES, 2021).

Nesse contexto, a inconclusividade do termo democracia, seu emprego e sentido polissêmico possibilita que o estado estabeleça (imponha?) regulamentações com excesso de detalhamento que tende a cercear (quase imobilizar) a dimensão pedagógica que, por sua vez, em grande parte do seu tempo, aguarda orientações, ordens e, por vezes autorização para agir. Essa (quase) imobilidade interfere diretamente na autonomia da escola para tomar decisões básicas na rotina própria da vida escolar e em seu Projeto Pedagógico que deixa de significar uma condição de trabalho que as próprias escolas estabelecem, para ser algo outorgado por normas regulamentares e diretrizes de ação comuns a todo sistema. Assim, a unidade escolar perde a materialidade de sua proposta para o ensinar e o aprender e assume uma condição heterônoma em relação ao sistema produzindo um esvaziamento do significado pedagógico (AZANHÁ, 1992). Parece que os determinantes da escola democratizada, no âmbito da BNCC, redefiniram o conceito para a unidade escolar eximindo-a de competência para tomar decisões e agir envolvendo a comunidade, a localidade ou a territorialidade (LEMES, 2021, p. 2206).

Lemes (2021) realiza diversas reflexões e indagações quanto à implementação da BNCC de forma democrática, a serviço da qualidade de ensino e da superação das desigualdades educacionais existentes na sociedade brasileira: há instrumentação operacional da Unidade Escolar para a implantação da BNCC? Há o devido preparo dos recursos humanos e disponibilidade material/instrumental para essas ações? Os fundamentos apresentados na BNCC parecem completos, porém são dotados de subjetividades e dificuldades operacionais, devido à centralidade administrativa, decisória e de gestão educacional, por vezes desconsiderando a complexidade, limitando os espaços de ação e a autonomia das escolas.

Importa observar e considerar que, do ponto de vista de uma escolarização democrática e da necessária autonomia da unidade escolar, não se exime a Administração/Gestão do Sistema de Ensino da responsabilidade de fixar e prover as diretrizes e as metas advindas de uma política pública para a educação, mas é preciso que se estabeleça claramente o espaço de ação da unidade escolar, de acordo com seu projeto pedagógico, em sua comunidade e no seu âmbito territorial de atuação e influência (LEMES, 2021, p. 2207).

Inserido num contexto repleto de adversidades que povoaram o final do século XX e tem caracterizado o início do século XXI, o desafio de promover a gestão democrática nas Unidades Escolares da Educação Básica brasileira está posto (CATANI; GUTIERREZ, 2003).

A origem etimológica da palavra gestão vem do latim (*gero, gessi, gestum, gerere*), com o significado de levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, gerar. Deriva desta palavra o substantivo *gestatio* (gestação), definido como ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo. Outro substantivo derivado de gestão, *gestus* (gesto) traz a ideia de feito, de execução, no plural *gesta*, simbolizando feitos ilustres, notáveis, nobres e corajosos (OLIVEIRA, 1997).

Conforme defende Freire (1992), apesar de suas imperfeições e limitações, a democracia é a forma de governo que vai ao encontro com a utopia de uma sociedade justa e igualitária.

Tudo que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE; SHOR, 1992, p.19).

De acordo com Barroso (2003), a gestão democrática nos move na direção oposta ao curso de nossa trajetória política, gerando inflexões no meandroso caminho percorrido pela breve história brasileira, sendo marcado pelo paternalismo e pelo autoritarismo.

A Constituição de 1988 em seu artigo 37 traz os princípios que devem reger a administração pública brasileira, dentre eles a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, propondo uma nova forma de administrar, em que a transparência, o diálogo, a justiça e a competência são vitais para a consolidação da cidadania democrática.

A gestão democrática envolve a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e nos processos decisórios (PARO, 1997).

Nogueira (2003), aponta que a crise da sociedade ultrapassou os muros da escola, colocando na berlinda práticas tradicionais, autoritarismos, valores conservadores e unilaterais, exigindo das equipes escolares posturas diferenciadas e comprometidas com o processo de transformação social.

A nossa parece ser uma época de paradoxos e poucas certezas. Se tudo está difícil no campo da escola e da educação, é quase impossível visualizar saídas que não passem pela edificação de um consistente sistema educacional e pela reinvenção da escola. Valorizamos a escola que não temos – a escola em si – em nome de convicções filosóficas e ético-políticas, mas também porque a sociedade informatizada que se anuncia como “sociedade inteligente” sancionou a educação como chave do futuro e plataforma para uma efetiva reforma cultural. Criticamos a escola que temos porque ela expressa muito mais o passado que deploramos do que o presente que nos desafia, porque a escola que temos não parece reunir condições de enfrentar uma época de transição e rupturas, de paradoxos e incertezas. Criticamos a escola que temos porque enxergamos nela o resultado vivo de políticas casuísticas, praticadas nos últimos anos, tendo como norte a ideia do “ajuste” e da reforma administrativa. Criticamos a escola existente porque a vemos como o resultado vivo da incapacidade social de se interessar ativamente pela escola, defendê-la e brigar por ela (NOGUEIRA, 2003, p. 19).

Nogueira (2003) defende a ideia de que é preciso refundar os contratos estabelecidos entre os diversos membros da equipe escolar (gestores, funcionários, docentes, discentes e responsáveis pelos estudantes) e desta com o Estado, criando oportunidades de espaços de maior participação, favorecendo o diálogo entre professores e alunos. Deste modo, a saída da intensa crise instaurada na escola, seria a construção de um sistema educacional consistente, capaz de promover a reinvenção da escola.

Um dos principais desafios é a recusa do fatalismo, compreendida a partir da visão de que os problemas da escola são inevitáveis e mais fortes do que nós, impostos pela lógica da globalização e aceitos passivamente pelo homem, que são responsáveis pelo enraizamento do sentimento de conformismo e promove o arquivamento do pensamento crítico (NOGUEIRA, 2003).

Para Nogueira (2003), a visão diabólica, descrente e negativa da política por relevantes camadas da população brasileira, denominada de política da berlinda, é apontada como outro obstáculo na implementação de uma gestão mais democrática. Tal posicionamento dificulta a superação dos problemas presentes nas escolas públicas.

Os indicadores educacionais brasileiros acusam elevadas taxas de evasão escolar e baixo rendimento nas avaliações externas contínuas. Os governantes têm apontado como uma das maiores causas pelo fracasso escolar a ineficiência da gestão nas unidades escolares, deixando de considerar fatores cruciais por tais resultados, como a falta de estrutura adequada, os baixos salários pagos aos profissionais da educação e a redução dos investimentos nos setores sociais, trazendo como alternativas soluções desconexas e permeadas de contradições (MACHADO, 2002).

Como solução para muitas das dificuldades enfrentadas, em quase todos os países da América Latina, os sistemas educacionais têm realizado processos de descentralização, os quais apresentam inconsistências e são dotados de grande complexidade (CASASSUS, 1990). No âmbito educacional, as políticas educacionais têm como objetivo principal assegurar uma educação de qualidade para todos.

Considera-se que a ideia de “centro” – neste caso o Estado – nesse caso, está associada à noção de “unidade”, e a ideia de “descentro” (se me permitem o abuso da linguagem), associada à noção de “diversidade”. Assim, um processo de descentralização constituiria uma relação de tensão entre duas orientações divergentes, uma das quais tenderia à maior unidade e a outra à maior heterogeneidade. O resultado traduzir-se-ia por um reordenamento das relações sociais. Naturalmente, a crescente complexidade das sociedades latino-americanas torna essa relação um processo crescentemente complexo. Se pudéssemos tirar uma foto do processo de descentralização de um Estado, nela apareceria uma multiplicidade de “pontos de equilíbrio”, refletindo diferentes níveis de maior ou menor diversidade (ou unidade, segundo a ótica do observador) entre diferentes setores do Estado, assim como no interior de um mesmo setor. Se fizéssemos um vídeo do processo, poderíamos perceber que os pontos de equilíbrio não são estáveis, que alguns são parte de uma linha tendendo à unidade e outros à diversidade (CASASSUS, 1990, p. 12).

Uma perspectiva mais utópica a respeito do processo de descentralização vincula diversidade com democracia, associando democratização e descentralização. Conforme exemplifica Casassus (1990), nessa perspectiva, um Estado será tanto mais democrático, quanto mais descentralizado ele for. Apesar de consensual, tal corrente não está isenta de ambiguidades

quanto ao significado dos seus conteúdos, como todas as transformações ocorridas ao longo das últimas décadas quanto ao conceito de democracia.

Numa perspectiva de consenso político, torna-se importante destacar que as autoridades centrais dos sistemas educacionais regionais têm manifestado sua insatisfação com a situação educacional nacional. A iniciativa de descentralizar, no campo educacional, tem partido do centro e não dos estamentos locais ou regionais (CASASSUS, 1990).

Apesar da expansão do acesso à educação, destacada por Casassus (1990), a mesma tem sido ofuscada pela incapacidade histórica que as sociedades latino-americanas têm enfrentado quanto a resolver a questão da exclusão social dos setores marginais e a garantia de uma educação de qualidade para todos, evidenciado nos dados quanto à evasão e reprovação escolar, principalmente dentre os setores rurais e urbanos periféricos.

Casassus (1990) reforça que os processos de desconcentração e descentralização que ocorrem nos sistemas educacionais dos países da América Latina são contextualizados e devem ser compreendidos como uma resposta quanto à incapacidade que os Estados têm demonstrado de resolver vários problemas educacionais. A descentralização e a desconcentração não são um fim em si mesmo, mas sim processos instrumentais de obtenção de êxito em diversos âmbitos, dentre os quais, o educacional.

O autor ainda destaca que as experiências de descentralização se apresentam com tendências de processos unidirecionais e sequenciais, com a passagem do poder central para o local, ocorrendo em dois momentos: inicialmente a desconcentração (a qual objetiva a eficiência do poder central, caracterizada como um movimento de cima para baixo) e posteriormente a descentralização (a qual visa assegurar a eficiência do poder local, sendo um movimento caracterizado como de baixo para cima).

Diante de tantas nuances, conceitos e desafios envoltos na problemática da democratização das instituições escolares, algumas questões nos conduzem para importantes reflexões: em que medida as escolas são verdadeiramente públicas? Em que medida a gestão democrática pode ser desenvolvida de forma plena?

Neste sentido, administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 1997, p. 13).

Para que a escola seja realmente pública é necessário criar mecanismos que a tornem democrática, em que pais, alunos, professores e diretores possam deliberar em conjunto para que a escola atenda as reais necessidades dos discentes, sendo a gestão democrática por diversas vezes considerada utópica (PARO, 1997).

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 1997, p. 13).

Paro (2015) defende que para a efetividade da escola pública, enquanto espaço democrático, é necessário que os gestores assumam os rumos e coloquem em prática mecanismos que facilitem a construção da autonomia, favorecendo a participação de toda a comunidade escolar na tomada de decisão. É necessário também descentralizar a gestão e romper com formas de organização arcaicas e pouco eficientes no contexto da democratização das escolas públicas, pois ao distribuir autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não perderá poder e sim compartilhará responsabilidades.

3 OS CONCEITOS ESTRUTURANTES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A implementação da gestão democrática constitui um dos maiores desafios para a sociedade atual, pois está atrelada à superação dos valores que marcaram por séculos a sociedade brasileira, qualificada por seu caráter excludente e seletivo (BRUNO, 1996).

Compreender esta forma de gestão e o favorecimento da participação na tomada de decisões requer estudos mais densos e um olhar mais cuidadoso quanto à realidade que permeia as escolas públicas, as quais além de prédios, livros, lousas e outros diversos materiais, são também constituídas de relações entre suas equipes e dos sonhos de profissionais e educandos. Neste contexto, torna-se muito relevante intensificar os estudos sobre esta forma de gestão (FERREIRA, 2003).

Conforme afirma Dourado (2003), a gestão democrática consiste em um processo de aprendizado e de luta política, em que somos desafiados a repensar as estruturas de poder, as quais historicamente se caracterizaram como autoritárias. No campo educacional, devemos redimensionar o papel da escola, superando as visões que atrelam as instituições de ensino de maneira reducionista à lógica do mercado de trabalho. É urgente resgatar o papel político-institucional e a função social da escola.

Deste modo, conforme Ferreira (2003), é importante refletir sobre alguns dos conceitos estruturantes da gestão democrática, como a autonomia, a participação, a escola democratizada e o controle social. São estes os conceitos basilares, que compõem a essência da democracia dentro das instituições escolares.

Percebe-se um deslocamento de sentido e até mesmo um esvaziamento destes conceitos basilares que constituem os eixos estruturantes da gestão democrática, entremeados a um embate que contrapõe de um lado o projeto democratizante e de outro os ideais neoliberais (DAGNINO, 2004).

Dagnino (2004) afirma que o processo do avanço democrático, contextualizado no período transicional após o término da ditadura militar no Brasil e nos demais países da América Latina, é repleto de limites e dilemas, enfrentando contradições, sendo caracterizado por um ritmo desigual, heterogêneo e acidentado. Deste modo, é importante reforçar o papel crucial da disputa política enquanto elemento constitutivo da construção e do aprofundamento da democracia, e também da crise discursiva que permeia tal contexto, contrapondo de um lado os ideais neoliberais e do outro o projeto democrático, promovendo uma confluência perversa.

Essa crise discursiva resulta de uma confluência perversa entre, de um lado, o projeto neoliberal que se instala em nossos países ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático (DAGNINO, 2004, p. 140).

A sociedade civil, a participação e a cidadania constituem as referências centrais para a compreensão dessa confluência perversa (DAGNINO, 2004). De um lado, tem ocorrido um processo de alargamento da democracia, presente na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e tomada de decisão nas questões e políticas públicas. São embasados no princípio de participação social, presente na Constituição Federal de 1988, sendo diversos os exemplos, como as eleições livres, a reorganização partidária e orçamento participativo nos municípios. De outro lado, a adoção de políticas de ajustes neoliberais, que possui progressiva isenção do Estado de seu papel de garantidor de direitos, o encolhimento de suas responsabilidades sociais e a sua transferência para a sociedade civil, conforme determinado pelo Consenso de Washington.

Meu argumento é, então, que a última década é marcada por uma confluência perversa entre esses dois projetos. A perversidade estaria colocada, desde logo, no fato de que, apontando para direções opostas e até antagonicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva (DAGNINO, 2004, p. 142).

A utilização de referências comuns em ambos os discursos (democrático e neoliberal), possui significados muito distintos que instauram uma crise discursiva, a qual obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. As concepções neoliberais instauram a perversidade e os dilemas que atravessam o avanço democrático no Brasil (DAGNINO, 2004). Essa confluência perversa ressalta a imensa complexidade existente no processo de estabelecimento de uma sociedade democrática.

Uma primeira implicação dessa alteração, se refere às relações Estado-sociedade civil e à necessidade de repensar, a partir dessa perspectiva, a análise recorrente dessas relações que tem como seu eixo central a clivagem entre a sociedade civil – considerada como “polo de virtudes democratizantes” – e o Estado, frequentemente visto como “encarnação do mal” e obstáculo fundamental à participação e à democratização. As consequências negativas dessa visão homogeneizadora se agravam na medida em que ela tende a simplificar a imensa complexidade do processo de construção democrática e das relações que o constituem. Assim, nessa visão, o ritmo e a natureza da construção democrática encontrariam grande parte de sua explicação na análise do conflito que deriva dessa clivagem entre Estado e sociedade civil. A noção de projetos políticos pode contribuir para superar essa visão homogeneizadora tanto do Estado quanto da sociedade civil e o reconhecimento da sua diversidade interna, como base para repensar as suas relações. A identificação e a distinção clara dos diferentes projetos políticos presentes no interior do aparato de Estado e na sociedade civil nos levam a perceber que a clivagem estrutural entre Estado e sociedade civil não é suficiente para entender as suas relações. Ela deve, então, ser combinada com outras clivagens, constituídas por esses distintos projetos, que não necessariamente coincidem com ela, mas a atravessam. Essa perspectiva de análise pode fornecer um cenário muito mais complexo da dinâmica da construção democrática do que a tão difundida redução maniqueísta dos dois polos principais dessa dinâmica (DAGNINO, 2004, p. 145).

A confluência perversa determina um obscurecimento das distinções e das divergências entre os modelos em questão, democrático e neoliberal, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos institucionais que possuem certa similaridade. Assim, as concepções neoliberais avançam, passando a ocupar terrenos antes insuspeitados, representando a nebulosidade nas intenções de participação (DAGNINO, 2014). Neste contexto, a perversidade e o dilema existentes promovem tensões no avanço democrático no Brasil. A resignificação de conceitos importantes como sociedade civil, participação e cidadania torna-se essencial, assim como a superação da visão minimalista neoliberal a respeito da política e da democracia, sendo necessário o reconhecimento da diversidade interna, a superação da visão maniqueísta entre sociedade civil e Estado, combinada com outras clivagens.

Para Oliveira (2003), tais conceitos estão no âmago da gestão democrática e permitem o entendimento mais aprofundado a respeito das práticas adotadas em cada Unidade Escolar, possibilitando a compreensão sobre a criação de efetivos espaços democráticos, que favoreçam a participação de todos os atores que constituem a comunidade escolar.

3.1 Autonomia

Barroso (2003) afirma que no ano 1990, houve uma alteração significativa no papel do Estado nos processos de decisão política e administrativa na educação. Na tentativa de superar a crise que assolava o campo educacional, os documentos legais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passaram a reconhecer a escola como local central na gestão, espaço que deve ser dotado de maior poder de decisão.

Nesse processo, o conceito de autonomia constitui um dos pilares da gestão democrática e não pode ser confundido com a concepção de independência. Trata-se de um conceito relacional, inserido num contexto de interdependências e num sistema de relações, pois somos autônomos em relação a algumas questões, mas não em relação a outras.

A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (Barroso, 2003, p. 16).

Os documentos oficiais (Constituição Federal e LDB) destacam a importância do desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia nas escolas, na qual os gestores devem criar condições para que ela seja construída democraticamente em cada instituição. Acredita-se que em determinadas situações e mediante certas condições, os colegiados que

representam as comunidades escolares podem gerir certos recursos de maneira mais eficaz que a administração central ou regional (OLIVEIRA, 1997). Convém considerar o importante papel desempenhado pelos órgãos colegiados, enquanto representativos dos distintos segmentos que compõem a comunidade escolar, apontando como um dos possíveis caminhos a trilhar ao longo deste processo, a adoção de uma gestão democrática a partir de representatividades por intermédio destes órgãos.

Por isso, o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino (BARROSO, 2003, p. 17).

Gerir uma Unidade Escolar de modo a contribuir para uma autonomia plena neste espaço é tarefa desafiadora, pois envolve um ambiente complexo, formado por diferentes detentores de influência, internos e externos, como os governantes, administradores, professores, alunos, pais e a sociedade local. Neste contexto, é importante frisar que nunca haverá autonomia dentro da escola sem o reconhecimento da autonomia de cada indivíduo. Também é pertinente reforçar que a autonomia não deve ser compreendida como instrumento defensor de interesses corporativistas, sendo que a mesma não pode ser compreendida como a autonomia de grupos ou segmentos (OLIVEIRA, 1997).

A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à acção dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola (BARROSO, 2003, p. 17).

Para Catani e Gutierrez (2003), cabe ressaltar que a autonomia da escola deve ser empregada em benefício da aprendizagem dos alunos. Autonomia também se aprende.

Já para Veiga (2000), ao discutir a autonomia, destaca quatro dimensões básicas para o bom funcionamento de uma instituição educativa, que devem estar articuladas entre si: autonomia administrativa (possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos); autonomia jurídica (se refere à possibilidade da escola elaborar as suas normas e orientações escolares de acordo com as legislações educacionais: matrícula, transferências de alunos, admissão de professores e outros); autonomia financeira (refere-se à disponibilidade de recursos financeiros capazes de permitir o funcionamento da escola) e a autonomia pedagógica (liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa, ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular e ao Projeto Pedagógico).

Essas dimensões estão extremamente articuladas, explicitando que a autonomia nas escolas não é aleatória, considerando que cada unidade possui as suas especificidades, o que requer projetos e ações pensadas e elaboradas no seu interior, pelos membros de sua equipe.

Neste sentido, conhecer a legislação e a estrutura organizacional não é suficiente para uma compreensão clara da realidade local, o que só pode ser adquirido por intermédio de vivências no ambiente escolar (VEIGA, 2000).

Reforçar esse conceito nas escolas implica em possibilitar mudanças culturais profundas, envolvendo todos os níveis, normas e estruturas. É preciso formar as pessoas para que as mesmas possam atuar de forma autônoma, nos diversos âmbitos: estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro (BARROSO, 2003).

3.2 Participação

Nas últimas décadas, o avanço do neoliberalismo e as transformações políticas e socioeconômicas vivenciadas de forma intensa com o processo de globalização conduziram a importantes alterações de paradigmas. O outrora pujante modelo de produção taylorista/fordista enfrentou importante revisão dando espaço a diferentes valores como a flexibilidade e o estabelecimento de relações mais igualitárias nos espaços produtivos, característicos do modelo denominado *toyotista* ou pós-fordista (ARAÚJO; CASTRO, 2011). Tais transformações econômicas e produtivas se expandiram para o ramo educacional, onde o conceito de participação adquiriu relevância na busca pela adoção da gestão democrática (CATANI; GUTIERREZ, 2003).

Conforme afirmam Catani e Gutierrez (2003), alguns esclarecimentos devem ser realizados acerca desse conceito, sendo que a participação enquanto ferramenta democratizadora não está atrelada a termos um grande número de pessoas presentes em reuniões, nem mesmo deve servir a interesses corporativistas, tampouco satisfazer as intenções do Estado em utilizar o discurso participativo para se eximir de suas obrigações diante da população.

O primeiro aspecto a ser destacado, para evidenciar a especificidade da escola pública, é a sua intensa relação com a comunidade, quer na prática cotidiana da administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Ou seja, a escola pública acaba lidando com o Brasil real, o Brasil da miséria, da pobreza em todos os seus sentidos, de uma forma muito mais direta e urgente que a universidade ou a empresa. Isto significa dizer que quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica (CATANI; GUTIERREZ, 2003, p. 62).

Quando refletimos de forma crítica sobre a gestão participativa nas escolas públicas devemos ter consciência que estamos abordando relações desiguais, num cenário de ambientes

desaparelhados do ponto de vista estrutural e financeiro para o enfrentamento dos desafios, em que a comunidade escolar predominantemente está despreparada para a prática da gestão participativa, e os colegiados (Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil) funcionam de forma muito aquém do que seria necessário e ideal (CATANI; GUTIERREZ, 2003).

A participação nas escolas se funda no diálogo entre as partes e há um longo e espinhoso caminho a percorrer para alcançar a democracia plena nas comunidades escolares, sendo que os desafios são vastos e os avanços têm sido discretos (BARROSO, 2003).

Enormes dificuldades para a prática participativa no âmbito de uma cultura autoritária, contraditória e no interior de organizações fragilizadas em termos de recursos e composta de membros profundamente díspares. (CATANI; GUTIERREZ, 2003, p. 64).

A LDB prevê a ampliação da participação da comunidade escolar para a implantação da cultura democrática nas escolas, com o intuito de flexibilizar e descentralizar as estruturas educacionais. Neste contexto, os membros da equipe escolar precisam participar de forma efetiva da elaboração de documentos essenciais como o Plano de Gestão Escolar, o Regimento Interno e a Proposta Pedagógica, se envolvendo nas tomadas de decisões e na definição dos caminhos que serão trilhados pela instituição. Com isso, fortalecem os colegiados e superam a visão autoritária de gestão, dando essa, lugar a uma gestão participativa, comprometida com a aprendizagem dos discentes (VEIGA, 2000).

Conforme relatam Catani e Gutierrez (2003), no ano de 1996 ao realizarem uma palestra sobre administração escolar e práticas participativas para professores e diretores da rede estadual no município de Ji-Paraná – RO, se depararam com os seguintes depoimentos:

Num determinado momento das exposições, uma diretora de escola pediu a palavra e fez um longo elogio à participação, apenas com uma ressalva: os pais analfabetos não poderiam opinar sobre a alfabetização dos filhos já que eles mesmos não eram alfabetizados. Complementando, outra colega manifestou que cada um poderia participar a partir da sua própria experiência, ou seja, uma mãe que fosse faxineira poderia participar ajudando na limpeza da escola, e assim por diante. (CATANI; GUTIERREZ, 2003, p. 72).

Os exemplos citados anteriormente não se configuram como formas plenas de participação na gestão escolar, pois não envolvem de maneira efetiva os atores da comunidade na tomada de decisão. Trata-se de formas de manipulação autoritária, de alienação ou mesmo de obtenção de trabalho não remunerado (CATANI; GUTIERREZ, 2003).

É importante diferenciar os conceitos de autoritarismo e direção. O primeiro representa a exacerbação da autoridade, o abuso de poder, defende interesses individualistas em detrimento dos interesses coletivos. Já o segundo, é construído e legitimado pela participação e pelo

exercício da democracia, com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Apenas por meio de uma participação efetiva da comunidade escolar que iremos avançar na concretização da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras (BARROSO, 2003).

Conforme afirma Paro (1990), a democracia não pode depender de concessões e deve ser construída por intermédio de processos democráticos na escola, existindo diversificados condicionantes para que a mesma seja alcançada nas instituições de ensino. Considera-se condicionantes materiais (péssimas condições de trabalho, precariedade dos prédios e equipamentos, classes abarrotadas, múltiplos períodos de funcionamento, falta de recursos didáticos, baixos salários, profissionais trabalhando em mais de uma unidade), condicionantes institucionais (escolas organizadas em relações verticais de mando e submissão em detrimento de relações horizontais de cooperação e solidariedade), condicionantes políticos (falta de recursos por omissão do Estado, mecanismo de ingresso ao cargo de Diretor de Escola), e condicionantes ideológicos (concepções, crenças de cada indivíduo que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro).

A escola pública, como acontece em geral com as instituições numa sociedade autoritária, é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas (PARO, 1997, p. 22).

Paro (1997) afirma também que a estrutura administrativa da escola deve estar adequada à realização dos seus objetivos educacionais, contemplando os interesses das camadas trabalhadoras com mecanismos que estimulem a participação de pais, alunos e membros da comunidade nas tomadas de decisões, dando sentido aos caminhos trilhados pelas escolas rumo a uma sociedade verdadeiramente democrática.

3.3 Escola Democratizada

Além da autonomia e da participação, a concepção de escola democratizada também deve ser considerada como um dos conceitos estruturantes da gestão democrática.

Lemes (2013) aborda sobre a importância da escola enquanto espaço destinado a promover as condições de acesso e permanência à Educação Básica para todos os cidadãos, sendo a escola democratizada algo muito mais a se alcançar do que a se defender.

A escola democratizada pressupõe condições de acesso e permanência, de todos os cidadãos, pelo menos, durante o período equivalente à escolarização básica. A instituição escola, dentro dos moldes tradicionais, no qual está instituída, não dispõe de instrumental, estrutura ou mesmo recursos suficientes para tanto. Assim, a organização curricular deverá ter uma conformação adequada a esta condição. A escola democratizada, no momento, é algo muito mais a se alcançar que a se defender. Nessa busca é preciso que se compreenda a necessária flexibilização da organização

curricular de forma que seja adequada aos desafios que estarão postos para esta trajetória em sua complexidade e circunstancialidade (LEMES, 2013, p. 169).

A preocupação quanto à organização do currículo é recorrente nas políticas educacionais brasileiras desde os anos 1920, por meio do movimento da Escola Nova, quando os processos de escolarização foram questionados, contestando o seu caráter elitista, reducionista e etnocêntrico (LEMES, 2013). Por mais de dois séculos, a educação jesuítica, orientada pelo *Ratio Studiorum*, manteve tais princípios em evidência, sendo que a ruptura dessa organização, ocorreu apenas por intermédio da Reforma Pombalina, a qual deslocou a educação à cargo do Estado, marcando um período de cinquenta anos em decadência, atraso e precariedade na educação nacional.

No período imperial, apenas a vinda da família real para o Brasil determinou a conclusão do rompimento com a escolástica jesuítica e o direcionamento das políticas públicas para outras demandas. Deste modo, somente no período republicano a educação é recolocada em efetiva evidência (LEMES, 2013).

Entre o declínio do movimento da escola nova, a partir dos anos 30, e a reforma dos anos 60, inúmeras outras reformas educacionais foram feitas; a última delas culminou na primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB 4024/61). Essa lei possibilitou que se retomassem os debates e a busca de argumentos que defendessem a necessidade da democratização da educação básica. Concebida e gestada democraticamente durante 12 anos no Congresso Nacional, foi regulamentada pelos militares no período posterior a 1964. Como não poderia ser diferente, essa regulamentação descaracterizou seus princípios democráticos e promoveu diretrizes pertinentes às novas características do poder instituído e em conformidade com os acordos internacionais firmados na época (LEMES, 2013, p. 171).

A ditadura militar, implantada no Brasil em 1964, a partir de atos institucionais, consolidou a adoção de práticas autoritárias e antidemocráticas, suprimindo os princípios de liberdade e democracia, representando um isolamento do país quanto às demandas políticas, acadêmicas, sociais e intelectuais do restante do mundo (LEMES, 2007).

Lemes (2007), também ressalta que nos anos 1980, a partir do processo de redemocratização do Brasil, de forma lenta e gradual, consolidou-se uma abertura política do regime militar e o retorno do país ao contexto internacional dos povos democráticos no mundo. Tal processo é concluído em 1988, com a promulgação da nova Constituição Brasileira.

O resultado deste debate foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Esta lei institui a democratização do ensino em todos os níveis. No entanto (Azanha, 1978) afirma que “democratizar a educação escolar implica uma democracia plena enquanto regime político (...) não se poderia, na atualidade, limitar sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Grécia Antiga onde a vida democrática era privilégio de alguns”. E conclui: “não se democratiza o ensino reservando-o para uns poucos sobre pretextos pedagógicos”. É então, nesse sentido que se procurou uma concepção adequada e atualizada para a democracia e a escola democrática. Esse sentido foi dado por Torres (2003) quando afirma: “a democracia radical vai além das tentativas de evitar formas de exclusão que impeçam a

participação política e social dos cidadãos. Essa democracia prega e defende igualdade radical nas interações raciais/ étnicas, de classes e de gênero”. É por essa ótica que, um contexto, verdadeiramente democrático, deve interpretar a escolarização democrática (LEMES, 2007, p. 4 – 5).

Uma escola democratizada deve ser plural, inclusiva e obrigatória, com um projeto humanizador que possa refletir as perspectivas de progresso do ser humano e da sociedade, no qual o processo de escolarização seja elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão (LEMES, 2007). Deste modo, a escolarização, necessariamente inclusiva, afirmará a necessidade do reconhecimento pelo acolhimento da culturalidade, da territorialidade e da diversidade.

3.4 Controle Social

No contexto da reforma democrática do Estado Brasileiro no final dos anos 1980, o conceito de controle social da educação ou controle democrático adquiriu o significado de participação da comunidade no acompanhamento da atuação do Estado, para que este haja em prol das instituições escolares. O controle social é definido neste contexto como um instrumento de participação social e de coibição da corrupção, pois há um acompanhamento da sociedade de forma mais próxima na execução e atuação dos seus prepostos eleitos ou representantes no uso dos recursos públicos (ABDIAN; HERNANDES, 2012).

Grau (1998) destaca que apesar dos esforços ocorridos antes da década de 1980, é nesse período que se fortalece a participação cidadã. Na América Latina, o fim de regimes autoritários, surgindo modelos de economia aberta, mesmo que já preconizando o Estado Mínimo, fortalece a participação nos municípios a partir da possibilidade das eleições. Na década de 1990, é possível verificar a aprovação de uma série de reformas constitucionais, que enfatizam os instrumentos da democracia direta, dando oportunidade à participação cidadã na administração pública.

É no quadro da descentralização da gestão municipal, que a noção de “co-governo” adquire seu maior impulso. E ainda que a ideia de constituir um novo órgão – o conselho municipal ou de bairro que passam a ter determinados poderes decisórios. A premissa central considerada nesse sentido é que o bairro – devido a seu tamanho reduzido – confere aos cidadãos a oportunidade de participar das decisões que os afetam e que por isso constitui uma sociedade política (GRAU, 1998, p.94).

Grau (1998) defende um novo modelo de administração pública baseado em alianças estratégicas entre o Estado e a sociedade, por meio da chamada *publicização*, a qual significa a transferência da gestão de serviços e atividades não exclusivas do Estado para o denominado setor público não-estatal, incorporando a tendência de tornar o que é público sob domínio público na prática.

Buscando enfrentar os principais problemas da administração pública, tais como paternalismo e apadrinhamento, Grau (1998) propõe uma nova perspectiva. A autora sugere que deverá haver uma superação da denominada matriz *estadocêntrica* pela instalação da matriz *sociocêntrica*, com maior participação da sociedade em todo este processo.

Moreira (1999) defende que a concepção de controle social deve ser orientada para a emancipação e para os interesses dos setores populares, não envolvendo necessariamente intenções conservadoras e coercitivas. Abordando o controle social, num viés mais tradicional, a escola e o currículo são vistos como instrumentos de aculturação, visando por intermédio dos conteúdos trabalhados, a manutenção da ordem social vigente.

Na perspectiva da Sociologia Funcionalista, voltada para a manutenção da ordem social, busca-se estabelecer uma harmonia entre as diferentes partes da sociedade e a formulação de valores e normas comuns aos diversos grupos sociais, envolvendo os esforços para adequar o comportamento de um indivíduo às expectativas de determinados grupos sociais. O controle social seria decorrente de treino, no qual o indivíduo interioriza determinadas aspirações, propósitos e princípios, além da renúncia/ retirada de valores indesejáveis (MOREIRA, 1999).

Tal perspectiva considera ser necessário corrigir as partes e os indivíduos que não se adaptam, utilizando como meios de controle social, a punição e a restrição, atribuindo ao controle social a função de inibir os comportamentos desviantes (MOREIRA, 1999).

A intenção básica, porém, nos dois casos, é a mesma, ajustar o indivíduo à sociedade, garantir a manutenção da ordem social e a ocorrência de mudanças apenas dentro dos limites pré-estabelecidos. Em ambos os casos, o controle social é visto como tendo por objetivo promover mais a estabilidade do que a transformação da sociedade: permitem-se mudanças no sistema e não do sistema (MOREIRA, 1999, p.43).

Tais abordagens não promovem uma preocupação significativa com a autonomia do homem e sua capacidade de fazer frente aos mecanismos de controle social, que visam perpetuar desigualdades e injustiças sociais. Desta forma, o controle social é reduzido a um processo unilateral, no qual o indivíduo aprende a fazer o que a sociedade deseja, sendo que o controle social poderá ocorrer de forma implícita ou de forma explícita.

Conforme Moreira (1999), o controle social explícito corresponde a uma forma mais direta de controle, caracterizado pela preocupação com modos diretos e artificiais de controle que operem externamente ao indivíduo, utilizando a coerção como principal mecanismo e buscando a conformidade comportamental. Neste sentido, o sistema escolar seria um dos mais eficientes instrumentos de controle, devido a sua capacidade de transmitir modos apropriados de conduta e pensamento.

Pode-se observar que o controle social explícito é associável à tendência curricular usualmente denominada tecnicista, contribuindo para imprimir-lhe um caráter fundamentalmente conservador. Nessa tendência, os mecanismos de controle social utilizados no currículo têm por meta a formação de cidadãos socializados segundo as normas, valores e padrões culturais dominantes. Em outras palavras, o currículo tecnicista é visto como favorecendo conformidade e homogeneidade social, ao invés de diversidade, e contribuindo para a preservação da estrutura social vigente, ao invés de contribuir para a sua superação. A ênfase é na estabilidade do sistema social e não em sua transformação (MOREIRA, 1999, p. 45).

O controle social implícito, identificado na tendência curricular progressista, é caracterizado pela preocupação com modos indiretos e internos de controle que operam no indivíduo por meio de processos sócio-psicológicos, preocupação com a consciência social e a personalidade. Tem foco nos modos de controle inconscientes e espontâneos, que valorizam o autocontrole como mais importante meio de controle. Nesta concepção, há espaços para a interação entre o indivíduo e os grupos controladores, sendo uma extensão da socialização (MOREIRA, 1999). Neste sentido, há a necessidade de que a escola tenha um ambiente simplificado, equilibrado e livre de impurezas do meio social. A fonte primária do controle social estaria na própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, no qual os indivíduos têm a oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis. “(...) o controle não ter por finalidade violar a liberdade individual. Não é a vontade de uma pessoa que estabelece a ordem, mas o espírito dominante do grupo. É, então, o interesse do grupo como um todo que deve predominar” (MOREIRA, 1999, p. 46).

Dewey (1979 apud MOREIRA, 1999) defendia uma transformação pacífica da sociedade e desejava que a escola atenuasse os problemas decorrentes da industrialização e da urbanização. A crença no poder do intelecto o fez colocar os intelectuais, ao invés da massa, na condução do processo de mudança, transformando ciência e tecnologia nos principais instrumentos de controle social. Falava-se democracia e educação, sem de fato ameaçar a elite que controlava o sistema.

Na concepção da Teoria Crítica, o controle social apresenta possibilidades positivas e negativas. Considerando a necessidade de o currículo estar direcionado ao crescimento individual e a justiça social, é necessário ser comprometido com a liberdade e emancipação que proporciona uma aprendizagem crítica, que dá aos estudantes voz ativa e fornece conhecimento e habilidades para a sobrevivência, além do crescimento no mundo moderno (MOREIRA, 1999).

Que tipo de cidadão esse currículo alternativo e essa teoria do controle social pretendem formar? O cidadão crítico, autônomo, participante, ativo e possuidor de conhecimentos e habilidades que o levem a contribuir para a promoção de melhores e mais justas condições de vida para todos os que vêm tendo essas mesmas condições negadas, bem como a lutar pelo acesso de todos à cidadania e a avaliar permanente e

lucidamente os rumos de sua sociabilidade. A transformação que esse currículo pretende favorecer é bastante clara: não se trata de simples aperfeiçoamento da ordem existente, mas sim de uma mudança radical, considerados os limites, as possibilidades e as características das condições históricas (MOREIRA, 1999, p. 50).

A questão do controle social, além do currículo formal (conteúdos curriculares, recursos, metodologia, relação professor-aluno e procedimentos de avaliação), torna-se mais complexa ao incluir o currículo oculto (normas, valores, crenças, rituais, práticas, relações hierárquicas de poder, regras, procedimentos, características físicas do ambiente escolar, características da natureza do agrupamento humano presente na escola e mensagens implícitas no discurso dos professores). Trata-se de um terreno no qual as lutas ideológicas e políticas podem ser travadas, sendo propícios a intervenções que visam mudanças sociais (MOREIRA, 1999).

Além das preocupações com o currículo formal e o currículo oculto, é fundamental ter atenção aos aspectos do currículo em ação, evitando efeitos paralelos indesejáveis que possam neutralizar os esforços quanto ao desenvolvimento no estudante de consciência crítica e de consciência de classe (MOREIRA, 1999). É necessário favorecer resistências, lutar por uma escola e um ensino de qualidade, por uma avaliação curricular democrática.

O principal modelo adotado de controle social é o formato de Conselhos, os quais se configuram como órgãos que legalmente funcionam como instrumentos de atuação da comunidade no controle social. De origem latina, *consilium*, a palavra conselho provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, ouvir e ser ouvido (OLIVEIRA, 1997).

Conforme Ferreira (2003), os Conselhos têm a função de proporcionar maiores possibilidades de participação à população, configurando importantes espaços de debates em diversificadas áreas, como por exemplo os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS), os quais tem como função na educação o controle e o acompanhamento do Programa Nacional de Alimentação (PNAE), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).

Com a municipalização do ensino, o controle social tem auxiliado o órgão central repassador de recursos na responsabilidade da fiscalização desses, como instância representativa, de acompanhamento da gestão e de encaminhamento de denúncias (ABDIAN; HERNANDES, 2012).

O funcionamento adequado desses Conselhos garante para a gestão transparência e eficiência em questões basilares das escolas, como a alimentação escolar, o transporte e as obras de infraestrutura. Além da lisura, proporciona maior envolvimento da população e maior legitimidade para a gestão educacional (VEIGA, 2000).

No âmbito interno das Unidades Escolares, o fortalecimento dos órgãos colegiados como o Conselho de Escola, o Conselho de Classe/ Série/ Ano, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres (APM) são de grande relevância para a democratização da gestão e para o controle social por parte da comunidade escolar (VEIGA, 2000).

Conforme Ferreira (2003), o Conselho de Escola é um órgão de representação da comunidade escolar e envolve membros de todos os segmentos da escola, sendo um espaço de construção de novas maneiras de compartilhar o poder de decisão e a corresponsabilidade. O Conselho de Escola é fruto de um processo coerente de construção coletiva, sendo crucial para a democratização da educação na escola, que deve privilegiar o diálogo e o consenso na tomada de decisão.

Dentre as principais funções do Conselho de Escola, destacam-se a deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica. Constituído anualmente por intermédio de um processo eletivo, executa importantes deliberações como o estabelecimento de metas/ diretrizes, projetos de atendimento ao aluno, aplicação dos recursos recebidos do governo estadual e do governo federal, designação/ dispensa de vice-diretor e a elaboração do calendário escolar (FERREIRA, 2003).

O Conselho de Classe/ Série/ Ano/ Termo constitui um outro mecanismo de participação da comunidade na gestão e principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o Conselho de Classe não deve ser uma instância que tem como função reunir-se ao final de cada bimestre ou do ano letivo para definir a aprovação ou reprovação de alunos, mas deve atuar em espaço de avaliação permanente, que tenha como objetivo avaliar o trabalho pedagógico e as atividades da escola. Nessa ótica, é fundamental que se reveja a atual estrutura dessa instância, discutindo sua função, sua natureza e seu papel na Unidade Escolar (FERREIRA, 2003). Do mesmo modo, as APMs e os Grêmios Estudantis também configuram em importantes espaços de participação, possuindo suas especificidades, mas sendo essenciais para a democratização da gestão escolar (ABDIAN; HERNANDES, 2012).

Conforme Veiga (2002), a gestão democrática, assim como o controle social também se dão no âmbito da elaboração de importantes documentos que norteiam a organização do trabalho nas escolas, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Tal documento deve ser construído com o intuito de apontar um rumo, uma direção e um sentido específico para cada

Unidade Escolar. É marcado pelo estabelecimento de um compromisso coletivo em prol da aprendizagem dos alunos, que reforça um trabalho integrado e organizado da equipe escolar, pautado no estabelecimento de relações horizontais contrárias as noções de mando e submissão, contemplando a qualidade de ensino.

A construção do Projeto Político Pedagógico exige reflexão sobre as finalidades da escola e explicitação do seu papel social. Tal processo deve favorecer a participação de toda a comunidade escolar, pautado em alguns princípios essenciais, como: liberdade, solidariedade, pluralismo de ideias, igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, qualidade, transparência e participação. Trata-se de um movimento constante, que requer tempo, reflexão e consenso, portanto, algo inacabado e contextualizado dentro da realidade na qual a escola se encontra inserida (VEIGA, 2002).

Para que a escola seja realmente pública é necessário criar mecanismos que a tornem democrática, no qual pais, alunos, professores e diretores possam deliberar em conjunto para que a escola atenda as reais necessidades dos discentes (PARO, 1997).

4 O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

No contexto da implementação da gestão democrática nas escolas públicas da Educação Básica é de grande relevância abordar as funções e o papel das equipes gestoras, principalmente do Diretor de Escola, sendo este, em tese, responsável por liderar este processo, promovendo a construção de espaços com maior participação dos colegiados e de toda a comunidade escolar (PARO, 2015).

Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Também na mídia e no senso comum acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração de nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público (PARO, 2015, p. 17-18).

Veiga (2000) afirma que o objetivo central da gestão deve ser a condução da escola em prol da aprendizagem dos alunos, sendo esta a atividade-fim de todo o processo educacional, proporcionando o respaldo necessário aos colegiados (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Ano/ Série e Grêmios Estudantil), buscar garantia das condições de acesso e permanência dos alunos, fortalecimento do trabalho coletivo, da ética profissional e o compromisso das ações com o Projeto Político Pedagógico da escola, com foco na qualidade da educação.

Cabe aos gestores responsáveis pelo funcionamento da Unidade Escolar, a organização de todos os elementos que influenciam direta ou indiretamente no trabalho pedagógico, incluindo o bom funcionamento dos espaços e a disponibilização de recursos, além da garantia da legalidade em todas as ações praticadas (PARO, 2015).

Dentre as premissas da gestão democrática, destaca-se a necessidade do trabalho escolar ser realizado de forma coletiva, com respeito às características, funções, competências e responsabilidades de todos os membros da equipe. Favorecer a criação de espaços de interlocução, em que o diálogo seja empregado como ferramenta com o propósito de mobilizar todos os atores escolares na busca das melhores estratégias para o enfrentamento dos desafios existentes no cotidiano escolar (FERREIRA, 2003).

As discussões a respeito da administração escolar são profundas e dotadas de relevante variedade e densidade no meio acadêmico, coexistindo desde estudos em que a preocupação se atém aos custos do ensino, em que deve ser realizado de forma racional e eficiente, enquadrada esta visão nos princípios da qualidade total, pertencente à gestão empresarial gerencialista; até vertentes que defendem uma gestão democrática, na qual os líderes deste processo, principalmente os diretores de escola, devem garantir a participação e atuação efetiva dos colegiados e de todos os demais segmentos da comunidade escolar na tomada de decisão e na

construção do Projeto Político Pedagógico, dos planos de ação, na aplicação dos recursos financeiros, na elaboração do regimento interno, na construção/ revisão do Plano de Gestão Escolar e em todas as demais ações relevantes (GENTILI, 1995).

Paro (2015) destaca que a complexidade da administração dos espaços escolares inclui diversos setores para o bom funcionamento das instituições: administração de pessoal, administração de material, administração financeira; compondo uma série de atividades-meio, as quais são essenciais para o bom desempenho da atividade fim: uma aprendizagem de qualidade para todos os discentes.

Diante deste cenário, uma questão crucial se põe: qual é o papel do Diretor de Escola na implementação de uma gestão democrática, cujo objetivo principal se traduz em uma escola pública de qualidade, com aprendizagem efetiva dos estudantes?

Essas dimensões fundamentam-se em razões técnicas e políticas, embora seja muito difícil distinguir umas das outras – visto que as razões técnicas estão impregnadas de conotações políticas, e as razões políticas não podem ser dissociadas de suas implicações técnicas. Assim, é por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) que desejamos um diretor cuja ação esteja articulada ao bom desenvolvimento de um ensino fundamental comprometido com a construção de personalidades humano-históricas e que seja a base da formação do cidadão; mas são as razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que nos convencem da necessidade do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeitos que se afirmam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor (PARO, 2015, p. 109).

O Diretor de Escola, legalmente, para diversificadas tarefas administrativas, é o responsável último pela administração escolar, pois coordena o trabalho de todos, e deve, teoricamente, estimular os seus subordinados, comandando a proposição e o alcance de metas. Portanto, é considerado por todos, o elemento mais importante na administração escolar (PARO, 2015).

Conforme Paro (2015), por diversas vezes, ocorre uma valorização exacerbada do diretor, a qual é utilizada como álibi para justificar algumas das causas dos baixos índices de proficiência e elevados indicadores de fluxo nas escolas públicas, minimizando fatores de forte impacto na aprendizagem dos alunos, como a carência de recursos e os baixos salários, atribuindo a responsabilidade quase total ao diretor pelos destinos da escola.

O comprometimento e a ética profissional devem fazer parte das características do profissional, o qual tem o dever de atuar de forma que favoreça o respeito às diferenças e diversidades existentes no ambiente escolar, não sendo admitidas posturas individualistas ou fragmentadas. O reconhecimento da autoridade do Diretor de Escola, passa muito pela conduta adotada pelo mesmo nas variadas situações enfrentadas no cotidiano escolar (PARO, 2015).

Um dos maiores desafios do Diretor de Escola é a superação da dicotomia existente

entre tarefas pedagógicas e tarefas administrativas, atividades-meio e atividades-fim:

Se se considera o caráter mediador da administração, sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas as atividades-meio, mas também as atividades-fim, em especial aquelas que se dão na relação educador-educando, pois a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado (PARO, 2015, p. 25).

O autor ainda ressalta que muitas vezes há relatos de diretores de escola quanto à questão da preocupação exacerbada com tarefas administrativas e com cumprimento das políticas educacionais, as quais acabam criando situações em que o tempo disponível para que estes profissionais se dediquem as questões pedagógicas (essenciais para os objetivos das escolas) se torne demasiadamente escasso. Neste sentido, é importante que todos tenham clareza que o Diretor de Escola não é apenas um administrador, mas antes de tudo é um educador. Outro ponto de extrema relevância se refere a questão da conduta deste gestor. A forma de conduzir adotada pelo Diretor tem repercussões profundas (nem sempre aparentes) na escola, nos educadores e nos educandos. Portanto, todos devem ter a convicção de que a administração escolar não é um processo desligado da atividade educacional. “Ser um educador é a forma de buscar a eficiência na escola. Não é possível buscar a eficiência na escola se não se estiver preocupado (envolvido) com o bem-estar dos alunos” (PARO, 2015, p. 27).

O termo direção é constantemente utilizado como sinônimo de chefia, gestão, governos, administração, coordenação, supervisão, superintendência (PARO, 2015). Neste contexto, outra questão posta se refere a exigência de formação administrativa ao profissional que desempenha a função ou o cargo de Diretor de Escola. Quais seriam os requisitos necessários para o desempenho desta função ou cargo? Tal questão também é dotada de certa complexidade no meio acadêmico, envolvendo discussões que consideram a necessidade de formação técnica específica até posicionamentos que defendem como principal fator a aprendizagem em serviço, sendo como critério exigido a experiência pedagógica no ambiente escolar.

Ao abordar o tema administração escolar, pensa-se na figura do Diretor, ocupante do cargo hierarquicamente mais elevado na Unidade Escolar. Trata-se de uma função bastante abrangente, conforme abordado anteriormente, com dimensões políticas, técnicas e filosóficas. Paro (2015) afirma que a concepção a respeito da figura do Diretor de Escola é similar à do dirigente de qualquer empresa econômica, incluindo tratamento e expectativas similares dentro da ótica capitalista. No entanto, há enormes contrastes quanto aos objetivos buscados pelas empresas daqueles alçados pelas escolas.

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém essencialmente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem a sua direção (PARO, 2015, p. 115).

O Diretor de Escola é um funcionário do Estado e como tal, precisa cumprir determinadas condutas administrativas, as quais nem sempre são coerentes com os objetivos educativos, além de seguir os rigores administrativos que tornam a relação existente entre as atividades-meio e as atividades-fim bastante questionáveis, por vezes, distantes do nobre ofício de garantir a aprendizagem e a qualidade da educação (PARO, 2015).

Em outras palavras: se a administração (subsumida pela direção) é mediação para a realização de fins, será razoável que fins tão antagônicos quanto os da empresa capitalista (apropriação do excedente de trabalho pela capital) e o da escola (construção, pela educação, de sujeitos humano-históricos) sejam obtidos de forma idêntica, ou semelhante, sem levar em conta a singularidade do processo de produção pedagógico nem questionar os efeitos deletérios de uma coordenação do esforço humano coletivo na escola nos moldes do controle do trabalho alheio inerente à gerência capitalista? (PARO, 2015, p. 43).

Não se pode ignorar a singularidade do trabalho escolar, o qual se diferencia das empresas capitalistas, por ter como princípios e objetivos tarefas nobres: a formação de cidadãos conscientes por meio de uma educação de qualidade, moldada nos pilares da gestão democrática, muito distintos estes dos ideais de acumulação e lucro, pelos quais primam as empresas. Portanto, trata-se de objetivos antagônicos entre as empresas capitalistas e as instituições escolares (FERREIRA, 2003).

As discussões sobre as modalidades de escolha dos dirigentes escolares no Brasil adquiriram papel relevante nos estudos sobre a gestão democrática a partir dos anos 1980. A forma de provimento ao cargo de diretor não define o exercício, mas interfere no curso da gestão. São diversas as discussões acerca das possibilidades de ingresso nesta importante função, e neste trabalho são abordadas algumas delas: a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos, o diretor de carreira, a nomeação por meio de concurso público, a indicação por meio de listas (tríplices ou sêxtuplas) e as eleições diretas (DOURADO, 2003).

A livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se caracteriza como prática clientelística, com a adoção da política do favoritismo, na qual o diretor adota uma postura autoritária, com forte ingerência dos governantes nas decisões tomadas dentro do ambiente escolar. Para esta modalidade, o critério de escolha era o favorecimento em detrimento da competência do profissional ou mesmo sem respaldo algum da comunidade, sendo que este formato já de início elimina todo e qualquer candidato com ideologias opostas ao do prefeito ou do governador (DOURADO, 2003).

Outra modalidade de acesso ao cargo de gestor escolar é o diretor de carreira, no qual o ingresso à esta função é determinado por meio de critérios como tempo de serviço, merecimento e escolarização. De acordo com Dourado (2003), diversas críticas são realizadas para esta

opção, como a ausência de planos de carreira, a manutenção da ingerência do Estado e do clientelismo, além da exclusão da comunidade na definição de seu destino.

A nomeação ao cargo de diretor por intermédio de concurso público é uma das modalidades possíveis, a qual privilegia os méritos intelectuais dos profissionais, sendo um contraponto à indicação política. Dourado (2003) afirma que o trabalho do Diretor de Escola não se resume à dimensão técnica, repleta de atividades burocráticas e administrativas, mas inclui também o desenvolvimento do projeto político pedagógico, sendo que este acaba secundarizado nesta modalidade.

Há também a possibilidade de indicação por meio de listas, tríplexes ou sêxtuplas, realizadas por consultas à comunidade escolar que indica nomes de possíveis diretores, no qual um dentre os destacados é eleito pelo poder executivo. Dourado (2003) faz diversos apontamentos para esta modalidade, afirmando que apesar da comunidade inicialmente indicar possíveis nomes, perde-se o controle do processo, considerando que a determinação do profissional que executará esta função é realizada pelos governantes. “Neste caso, a comunidade escolar normalmente é chamada para legitimar as ações autocráticas dos poderes públicos sob a égide do discurso de participação/democratização das relações escolares” (DOURADO, 2003, p. 84).

Defendida por Dourado (2003) como uma das formas mais democráticas de definição do dirigente escolar, as eleições diretas se baseiam na crença sobre a retomada dos destinos da gestão. Esta modalidade apresenta limitações, especialmente pelo fato de estar inserida numa sociedade marcada por interesses antagônicos e irreconciliáveis, não sendo por si só a democratização da gestão, e não pode ser considerada uma ação terminal, pois necessita estar associada a outros instrumentos.

O processo de eleição dos diretores apresenta muitas variações nos estados e nos municípios onde é adotado, sendo que em alguns casos o colégio eleitoral inclui toda a comunidade escolar, e em outros se restringe a parte dela, com ponderações distintas entre os diferentes atores envolvidos (DOURADO, 2003).

É fundamental garantir a participação de todos e ter consciência de que a eleição não é a panaceia para todos os problemas da escola. Há que se cuidar de não transpor para a escola os vícios das eleições gerais, como o “voto de cabresto” e as “trocas de favores”. Portanto, além da melhoria dos processos de escolha de diretores, há que se garantir a institucionalização e o fortalecimento de outros mecanismos de participação colegiada na escola, como os conselhos e assembleias escolares. Embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas – não sendo o único, é necessário compreender os vícios e as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis. Por isso, não consideramos a eleição, por si só, garantia da democratização da gestão, mas referendamos essa modalidade enquanto instrumento para o exercício democrático. A forma de provimento no cargo

pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Assim, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser um instrumento associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares (DOURADO, 2003, p.6).

Dentre todas as perspectivas expostas, é importante ressaltar que a definição das formas de acesso ao cargo de Diretor de Escola precisa estar atrelada ao projeto político pedagógico das instituições, comprometido com a democratização da gestão escolar, que proporciona condições de melhorias na aprendizagem dos discentes (PARO, 2015).

Dentro da gestão democrática, o papel do Diretor de Escola e mesmo a sua autoridade ganham outras nuances e objetivos. Ideais como a concordância livre e consciente dos membros da equipe escolar, a participação efetiva dos colegiados e a superação das relações verticais devem nortear os ambientes escolares. Cabe ao Diretor, neste contexto, estar comprometido com a construção de personalidades humano-históricas e fomentar a consolidação de espaços com caráter dialógico-democrático dentro dos ambientes escolares (PARO, 2015).

5 A QUESTÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

A gestão democrática das escolas envolve também o aspecto qualitativo. Trata-se de uma questão complexa, idealizada e inconclusa, porém essencial para a construção de uma sociedade mais justa, que assegure a todos o acesso a uma educação capaz de formar cidadãos conscientes e engajados na superação dos problemas que permeiam a atual sociedade (ALMEIDA *et al*, 2013).

Conquistar a qualidade social, democrática da educação implica a escola cumprir sua função social, que passa por três tarefas básicas: Aprendizagem Efetiva, Desenvolvimento Humano Pleno e Alegria Crítica (Docta Gaudium) de cada um e de todos os educandos (VASCONCELOS, 2014, p.2).

Conforme afirma Vasconcelos (2014), a qualidade na educação envolve diversas variáveis e compromissos para que se torne possível a construção de uma nova sociedade, considerando as tarefas básicas: a aprendizagem efetiva dos discentes (construindo os conhecimentos necessários para a sua formação em todas as áreas do conhecimento), o desenvolvimento humano pleno (indo este muito além do ensino de conteúdos curriculares presentes nas ementas de cada componente) e a alegria crítica (a douta alegria, sendo esta correspondente ao crescimento do potencial existente em cada aluno, tornando-o capaz de enfrentar os desafios dentro e além dos muros da escola) em que exista comprometimento com o desenvolvimento humano integral. Deve-se considerar também o respeito entre os membros da comunidade escolar; o acesso aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade; a formação de um ambiente onde todos possam aprender de forma constante, em que a pesquisa e a experimentação estejam presentes, assim como a fruição e produção das artes, e a aquisição de conhecimentos relativos à informática e a construção de um espaço de fácil acesso para toda a comunidade sem exclusões de qualquer natureza.

Ao tratarmos da qualidade na educação, alguns mitos estão envolvidos nesta questão, dentre os quais a crença de que a qualidade da educação é um problema recente. Tal ideia se relaciona ao preconceito do acesso das camadas populares à escola pública, intensificado a partir dos anos 1980, contrapondo ao chamado “período de ouro”, quando a escola pública se destacava por seu caráter elitista, excludente e produtora do fracasso escolar (VASCONCELOS, 2014).

Segundo Vasconcelos (2014), outro mito presente nesta questão, corresponde a visão de que a escola privada é de melhor qualidade, a qual teria modelos para serem seguidos pelas escolas públicas. Tal crença é plausível de vários questionamentos como os baixos resultados

apresentados por todas as escolas brasileiras, incluindo as escolas particulares, nas avaliações externas de larga escala, como o SAEB e o PISA.

Por diversas vezes, no senso comum, vincula-se qualidade aos índices de reprovação na Educação Básica ou a aprovação nos vestibulares. No entanto, as escolas privadas e as escolas públicas possuem diferentes propostas e muitas vezes esta visão reforça a exclusão social por meio da seleção financeira, da prática de exames para admissão de alunos, da expulsão de estudantes considerados problema, dentre outros fatores. Os interesses comerciais e políticos por diversificadas ocasiões dão notoriedade as fragilidades e criticam a escola pública, poupando a rede privada de ensino, como se apenas a primeira apresentasse problemas. (VASCONCELOS, 2014).

Em sua análise, Vasconcelos (2014) também aborda os pressupostos teórico-metodológicos envolvidos na questão da qualidade da educação, afirmando ser essencial o reconhecimento da historicidade deste aspecto, sendo que a preocupação com esta questão sempre existiu. No entanto, nos últimos anos houve maior intensidade nas discussões sobre a qualidade da educação, estando essa associada principalmente à onda da Gestão da Qualidade Total (GQT) presente no meio empresarial, principalmente no contexto dos anos 1980/1990, período marcado pelo avanço das políticas neoliberais, no qual destacou-se a crença de que tudo o que fosse oriundo do setor privado seria considerado a solução para diversos problemas, como por exemplo as questões relacionadas à educação. Neste contexto, o Brasil vivenciava o processo de redemocratização, inserido na intensificação do processo de globalização, com a difusão de valores como a produtividade, a competitividade, a busca por resultados e a satisfação dos clientes (ALMEIDA *et al*, 2013).

A compreensão da qualidade da educação envolve também a questão da criticidade ao analisar o tema, superando a visão do assunto reduzida à aparência. São diversos os obstáculos enfrentados no cotidiano nas escolas públicas brasileiras, como a falta de recursos didáticos, problemas nas estruturas dos prédios, baixos salários dos profissionais da educação, salas com superlotação de alunos, escolas funcionando em três turnos. Essas não podem ser, de forma simplória, qualificadas como problemas de gestão, pois envolvem questões bem mais amplas e complexas (OLIVEIRA, 1997).

A busca pela qualidade educacional precisa ser compreendida por sua processualidade, em que se deve fazer o melhor possível para o momento, em uma combinação entre a urgência das transformações e a paciência histórica. Por diversas vezes, esta visão de processo está ausente nas questões escolares (VASCONCELOS, 2014).

Dada a amplitude e complexidade do problema da qualidade da educação, não devemos esperar grandes mudanças imediatamente. Este fato exige uma visão de processo, de tal forma que mantenhamos o maior empenho em fazer o que é possível no momento (ter a coragem e a humildade de dar o passo possível) e, ao mesmo tempo, não abramos mão do desejado, do necessário (manter o ideal de mudanças mais radicais). Há sempre o perigo de envolvermo-nos nos discursos das boas intenções ou dos avanços parciais, e nos acomodarmos, perdermos a capacidade de nos indignar com os estragos que historicamente a escola vem provocando nas crianças, jovens e adultos (VASCONCELOS, 2014, p. 6).

Na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, especialmente na rede estadual de ensino, foco deste trabalho, a qualidade da educação tem sido tema constante nas políticas públicas e nos projetos e ações desenvolvidas nas Unidades Escolares. Para embasar tais políticas, projetos e ações tem sido realizado o uso de indicadores educacionais a partir dos resultados obtidos em avaliações externas de larga escala, a nível estadual e nacional.

O uso de indicadores não está restrito ao campo educacional, estando presente nos mais diversificados setores da economia e da sociedade com relevantes contribuições para o planejamento de políticas e para a administração pública. São utilizados também por organismos internacionais, podendo legitimar dados empíricos, promover a transparência e a confiabilidade, além de permitir o monitoramento e a avaliação das políticas públicas (MORENO, 2019).

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade, os quais podem qualificar algo. São um instrumento que sintetiza um conjunto de informações, quase sempre em um número, permitindo medir determinados fenômenos entre si ou ao longo de determinado tempo. Podem ser utilizados para verificação, observação, demonstração ou avaliação de determinados aspectos da realidade de acordo com um ponto de vista (MORENO, 2019, p. 25).

No contexto político e socioeconômico das últimas décadas do século XX e do princípio do século XXI, foram disseminados valores associados ao Estado Democrático de Direito, especialmente a partir da Constituição de 1988, se estendendo para o campo educacional conforme prevê a LDB de 1996, com foco na gestão democrática da educação (SHIROMA, 2002).

Conforme Moreno (2019), nesse cenário a preocupação com a qualidade da educação tornou-se fundamental e baseada no uso de indicadores de desempenho e qualidade, sendo esses apontados pelos resultados das avaliações externas (especialmente a Prova Brasil a nível federal e seu indicador IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; e da Prova Saesp a nível estadual e seu indicador IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), além do fluxo escolar (referente aos índices de reprovação e evasão escolar).

Tais indicadores são utilizados como diagnóstico da qualidade da educação escolar paulista, e a partir dos mesmos, são extraídos dados e informações sobre a aprendizagem na rede estadual, informando a sua evolução ano a ano (MORENO, 2019).

O Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 prevê no seu artigo 11 o uso destes indicadores para a obtenção de informações quanto à qualidade da educação, sendo que a sua sétima meta determina a necessidade de busca por melhoria nos indicadores, presentes em trinta e seis estratégias do mesmo.

Em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do PNE, o Plano Estadual de Educação (PEE - Lei nº 16.279, de 08/07/2016), reforça a utilização dos indicadores como instrumentos que podem aferir a qualidade da educação, previsto na sua meta sete e nas trinta e sete estratégias desta meta, as quais focam na melhoria da qualidade da educação como ponto chave.

Instituído pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. (MORENO, 2019).

Neste contexto, o IDEB, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de medir a qualidade da aprendizagem a nível nacional e estabelecer metas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, funciona como um indicador calculado a partir de dois componentes: o rendimento escolar (aprovação, obtido anualmente através do Censo Escolar – Educacenso) e as médias de desempenho dos estudantes nos exames aplicados (Prova Brasil e Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, realizado a cada dois anos). Para cada rede de ensino e para cada Unidade Escolar existe uma meta diferenciada (MORENO, 2019).

O início do SAEB foi em 1990, com a adesão de apenas 23 estados, ocorrendo por amostragem e sendo aplicado a cada dois anos. Entretanto, a partir de 1995, tornou-se de fato um sistema nacional, passando a abranger os ensinos fundamental e médio, com adesão de todos os estados. Além de verificar o desempenho dos alunos em testes de rendimento, investigam fatores socioeconômicos e contextuais (escola, gestão escolar e relação professor e aluno) que interferem na aprendizagem.

O sistema de avaliação, a partir de 2005, sofreu alterações em sua estrutura e passou a ser constituído por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que mantém as características concebidas originalmente ao SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), de base censitária, conhecida como Prova Brasil e com resultados para cada unidade da federação, por município e escola.

O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, estruturado em trinta ações voltadas para todos os níveis da educação, trouxe contribuições significativas e a necessidade de mecanismos para a verificação do cumprimento das metas fixadas. Atendendo a essa demanda, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), combinando o desempenho escolar dos alunos com o fluxo escolar (repetência, evasão e promoção) (MORENO, 2019, p. 51).

Conforme o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no Capítulo II, o qual trata sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, a qualidade deste nível educacional passa a ser aferido pelo IDEB, de acordo com seu terceiro artigo:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao compromisso (BRASIL, 2007).

A meta sete do Plano Nacional da Educação prevê índices que deveriam ser alcançados até 2021 por todos os segmentos da Educação Básica, visando fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio.

Quadro 1 – Metas do Plano Nacional da Educação para a Educação Básica

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Plano Nacional da Educação (2014).

Aplicado constantemente desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Saresp tem como objetivo analisar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dando subsídios para as tomadas de decisões relacionadas às políticas públicas educacionais paulistas (MONTEIRO, 2019).

A execução do SARESP presta-se, entre outras, às seguintes finalidades:

- fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede de ensino paulista;
- fornecer os resultados de Língua Portuguesa e de Matemática, de cada escola estadual, para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), como um dos critérios de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas;
- aprimorar o planejamento pedagógico das escolas, mediante a análise dos resultados e a comparação entre os resultados obtidos pela escola e os seus objetivos;

- divulgar publicamente os resultados da avaliação, informando os índices gerais de participação dos alunos e a média de proficiência do conjunto de escolas integrantes da avaliação, acompanhados da distribuição dos alunos nos diferentes níveis de proficiência ou de desempenho, considerando os anos e as disciplinas avaliadas;
- disponibilizar os resultados de cada escola à população em geral, condição essencial para o acompanhamento do ensino ministrado nas escolas paulistas, resultando em um estímulo à participação da sociedade civil na busca da melhoria da qualidade do aproveitamento escolar; e
- desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação da Educação Básica no Estado de São Paulo, fortalecendo a cooperação entre as instâncias envolvidas (SÃO PAULO, 2019).

O Saresp consiste em avaliação de larga escala, pautada na metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), na qual ocorre uma comparação de resultados ano a ano, e destes também com o SAEB, permitindo acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos (MORENO, 2019).

Quanto às provas, são elaboradas com base na metodologia dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB), permitindo classificar os diferentes níveis de desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades, além de envolver a aplicação de questionário socioeconômico. Os resultados desta avaliação geram o indicador IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), baseado nos níveis de proficiência dos alunos em Matemática e em Língua Portuguesa, o fluxo escolar (taxas de reprovação e evasão escolar), além do Índice de Nível Socioeconômico – INSE (aferido a partir dos dados da vulnerabilidade social da comunidade escolar, a qual conforme a concepção da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, promove interferências nos resultados da aprendizagem dos discentes e conseqüentemente refletem nos indicadores) e serve de base para o planejamento das ações de cada Unidade Escolar (SÃO PAULO, 2019).

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo igual – ano letivo. Por esse motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprendem) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprendem) (SEE, 2016, p. 1).

Apesar de apresentarem diferenças e guardarem especificidades, o IDEB e o IDESP possuem algumas características semelhantes, pois permitem análises a respeito da evolução do processo de ensino e aprendizagem por determinados períodos, sendo a avaliação Saresp aplicada anualmente, ao passo que a Prova Brasil é realizada a cada dois anos. O Saresp apresenta como indicadores de níveis de proficiência conforme o desempenho em abaixo do básico (alunos que demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram), básico (alunos que demonstram desenvolvimento parcial), adequado (alunos que demonstram domínio dos

conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram) e avançado (alunos que demonstram domínio além dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram); já a Prova Brasil/ IDEB, permite classificar o nível de proficiência em insuficiente, básico, proficiente e adequado. “(...) o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 375).

Os resultados obtidos nestas avaliações externas de larga escala como a Prova Brasil e Saresp, por si só não podem ser considerados como fatores que garantam a plena qualidade nas Unidades Escolares e tampouco assegurem a adoção de práticas democráticas nestes espaços. Trata-se de indicadores importantes e que propiciam elementos para análise do processo educacional nas redes de ensino (ALVES, 2010).

A partir da análise dos desenhos das avaliações, Bonamino e Sousa (2012) identificaram três gerações de avaliações da educação em larga escala, responsáveis por consequências diferenciadas no currículo escolar.

A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. No estágio atual das iniciativas de avaliação em larga escala, emergem outros dois novos modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. Na literatura sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda. Já quando as consequências são sérias, elas são chamadas de *high stakes* ou de responsabilização forte (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006). Tais avaliações são respectivamente identificadas, como avaliações de segunda e terceira geração (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Para Bonamino e Sousa (2012), as avaliações de primeira geração têm como objetivo o acompanhamento da evolução da qualidade da educação, sendo que os resultados são divulgados na mídia para consulta pública, porém, não são devolvidos para as escolas. Já as avaliações de segunda geração, além da divulgação pública, contemplam a devolução dos resultados para as escolas, mas sem estabelecer consequências materiais (*low stakes*), gerando apenas consequências consideradas simbólicas, como a divulgação e apropriação dos resultados pelos pais e pela sociedade. As avaliações de segunda geração, de certo modo, objetivam favorecer a mobilização das equipes escolares quanto à melhoria da educação, pois podem gerar algum grau de pressão dos pais e da comunidade sobre a escola na busca por melhor desempenho. As avaliações de terceira geração proporcionam políticas de responsabilização forte (*high stakes*), pois a partir dos resultados, divulgados e apropriados pelas escolas, são lançadas sanções ou recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e das escolas, como

por exemplo, os mecanismos de remuneração em função das metas estabelecidas, denominados na rede estadual de São Paulo de política de bonificação por resultados.

As avaliações de terceira geração, que subsidiam políticas de responsabilização, associam gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização, envolvendo participação e contestação pública, como mecanismos de controle social dos governantes pelos governados, no sentido de os governantes responsabilizarem-se diante do povo por seus atos e omissões no exercício do poder público (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Bonamino e Sousa (2012) exemplificam como modelo de avaliação de primeira geração o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1991 pelo MEC, realizado bienalmente, de forma amostral, incluindo questionários sobre as características socioculturais e hábitos de estudos, além das matrizes de referência. Caracterizado por diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, tal avaliação possui baixo nível de interferência na vida das escolas e no currículo, pois não divulga o desempenho individual dos alunos e das escolas.

Bonamino e Sousa (2012) consideram a Prova Brasil como avaliação de segunda geração, sendo aplicada de forma sistemática desde 2005, pois aumenta o conteúdo informacional e as consequências sobre a escola, agregando à perspectiva diagnóstica, uma noção de responsabilização (ainda branda), que permite a comparação dos resultados ao longo do tempo com a adoção de metas para as escolas e redes, por intermédio do envio de boletins às escolas e da divulgação de rankings na mídia. Também identificam o Saresp que é aplicado desde 1996, como avaliação de terceira geração, com dupla orientação, auxiliando na elaboração de políticas públicas e na construção do projeto político pedagógico das escolas.

Em termos de responsabilização, no entanto, a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do Ideb integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característico das políticas de responsabilização sólida (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

A noção de responsabilização concretizou-se no ano 2000 com a instituição do Bônus Mérito, cuja a distribuição levou em conta os resultados do Saresp por meio do estabelecimento do Plano de Metas. Incluindo dentre os objetivos educacionais da rede paulista, as escolas que alcançassem as metas pré-estabelecidas pelo governo estadual receberiam remunerações, assim como as Unidades Escolares que não apresentassem as evoluções propostas, teriam a aplicação de instrumentos de sanções, conforme previsto na meta nove deste plano (Gestão de Recursos e Políticas de Incentivos):

Meta 9 – Gestão de Recursos e Políticas de Incentivos:

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes;
- O SARESP e as taxas de aprovação serão a base das metas estabelecidas por escola;
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas;
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma;
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado;
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.386).

Bonamino e Sousa (2012) alertam que o uso dos resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um exemplo é a situação conhecida por ensinar para o teste, ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo, que promove um estreitamento do currículo possuindo múltiplos objetivos, pois as avaliações externas priorizam objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática, ou ainda promovem uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados das avaliações.

É a partir dos estudos realizados na segunda metade da década de 2000 que são identificadas evidências de efeitos do SARESP no contexto escolar. Lilian Rose Freire (2008) realça, nas conclusões de sua pesquisa, realizada em uma escola da rede estadual, alguns usos dos resultados do SARESP, tais como: I) utilização na composição das notas bimestrais dos alunos; II) reprodução de questões na prova unificada criada pela escola, com a intenção de treinar os alunos para a avaliação; III) utilização, pelos professores de português, das orientações do SARESP relativas à correção de redações, para orientar os alunos nas redações escolares, o que pode representar aprimoramento de práticas vigentes; IV) incentivo à participação dos alunos no dia da aplicação das provas do SARESP, por meio de atribuição de nota a ser considerada na média bimestral.

As informações apresentadas por essa pesquisa indicam que o significado assumido pelo SARESP e por seus resultados no contexto da escola pesquisada não se associa à ideia de uma avaliação que traga subsídios para a orientação e o replanejamento do trabalho escolar. Com exceção da iniciativa no uso de critérios para correção de redações, a interação com o SARESP, ao que parece, é mais instrumental, no sentido de implantar iniciativas que possam ajudar os alunos a obterem melhores resultados, como ensinar a preencher gabaritos e aplicar provas com questões semelhantes às provas do Sistema (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.385).

Por outro lado, Bonamino e Sousa (2012) relatam também que os dados obtidos na avaliação Saesp são analisados e discutidos no planejamento escolar, realizado no início do ano, e também no replanejamento, no início do segundo semestre letivo. Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados, influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos e orientando o trabalho pedagógico.

(...) as pesquisas também mostram que a primeira geração de avaliação em larga escala, ou seja, a avaliação sem consequências, minimiza esses problemas, porque os diretores e professores veem-se menos ameaçados pela avaliação e podem assumi-la, ou não, com maior liberdade. Nesse contexto, em contrapartida, tais profissionais raramente se sentem obrigados a prestar conta dos resultados de seu trabalho ou têm motivação para inteirar-se dos resultados das avaliações e para levá-los em consideração em sua atuação educacional e pedagógica (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

As autoras ainda enfatizam que o grande desafio se encontra na compatibilização dos objetivos, desenhos e usos dos resultados das três gerações de avaliações externas de larga escala, as quais podem informar dados importantes sobre o aprendizado e as habilidades essenciais de Língua Portuguesa e Matemática, assim como uma definição mais clara do aprendizado dos alunos ao final de cada ano letivo ou ciclo escolar.

Deste modo, Dourado (2003) destaca que a qualidade na educação envolve outros fatores além dos resultados das avaliações externas, consistindo em fenômeno complexo, abrangente e inconcluso, passando por alterações ao longo do tempo que envolvem múltiplas dimensões, extra e intraescolares, incluindo os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os demais fatores que interferem direta ou indiretamente nos resultados obtidos pelas escolas.

5.1 Características da Rede Pública Estadual de São Paulo e das Unidades Escolares vinculadas à Diretoria de Ensino – Região de Taquaritinga - SP

A rede pública de educação do Estado de São Paulo é a maior rede de ensino do Brasil e da América Latina, contando com 5,4 mil escolas, atendendo a aproximadamente 3,5 milhões de alunos e possuindo 234 mil servidores nos Quadros do Magistério, Apoio Escolar e Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2019).

A rede está organizada em 91 Diretorias Regionais de Ensino, onde atuam aproximadamente 190 mil professores e 5 mil diretores de escola, se encontrando estruturada em três órgãos vinculados: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e o CEAE (Conselho Estadual de Alimentação Escolar) (SÃO PAULO, 2019).

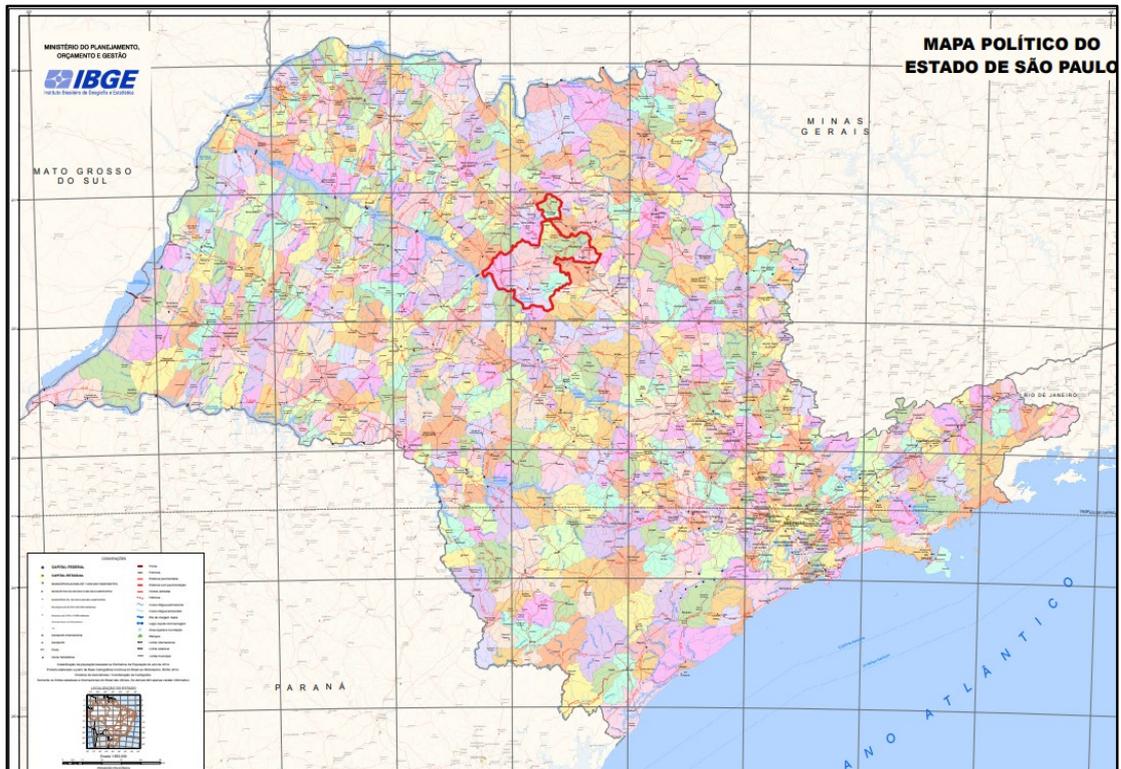
Toda esta dimensão se reflete na diversidade existente quanto ao público atendido pela rede, que possui desde unidades localizadas no centro da capital do Estado, até instituições situadas em comunidades tradicionais indígenas e quilombolas. Neste cenário, são diversas as realidades existentes dentro do sistema público de ensino, conforme o contexto social no qual se encontram instaladas.

Conforme o artigo 21 da LDB (Lei nº 9394/1996) a Educação Básica está organizada em três etapas: Educação Infantil (abrangendo as crianças de 0 aos 5 anos), Ensino Fundamental (dividido em Anos Iniciais – abrangendo alunos dos 6 aos 10 anos, ou seja, do 1º Ano ao 5º Ano; e em Anos Finais – abrangendo alunos dos 11 aos 14 anos, ou seja, do 6º Ano ao 9º Ano) e Ensino Médio (abrangendo alunos dos 15 aos 17 anos, organizado em três séries), sendo que este trabalho abrange análise de Unidades Escolares que atendem ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, portanto, não envolverá a Educação Infantil.

Considerando a vasta dimensão da rede pública paulista de educação, este trabalho ficará restrito a análise dos dados de uma das noventa e uma Diretorias Regionais de Ensino que compõem a Secretaria Estadual da Educação, a Diretoria Regional de Taquaritinga – SP, a qual tem apresentado bons resultados nas avaliações externas, dentro do contexto estadual.

A Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga é responsável por trinta e seis Unidades Escolares Estaduais, situadas em onze municípios (Figura 1 e Quadro 2), sendo eles: Borborema, Cândido Rodrigues, Dobrada, Fernando Prestes, Ibitinga, Itápolis, Pirangi, Santa Ernestina, Tabatinga, Taquaritinga e Vista Alegre do Alto, abrangendo também sob a sua jurisdição unidades escolares vinculadas às redes municipais e escolas da rede privada.

Figura 1 – Mapa dos municípios abrangidos pela Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga - SP



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

Quadro 2 – Dados dos municípios que compõem a Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga - SP

MUNICÍPIOS	POPULAÇÃO ABSOLUTA (Habitantes) *Dados estimados 2021	ÁREA TERRITORIAL (Km ²)	DENSIDADE DEMOGRÁFICA (habitantes/ Km ²) *Dados estimados 2021	TOTAL DE UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS	IDEB – ANOS INICIAIS 2019 (Rede Pública)	IDEB – ANOS FINAIS 2019 (Rede Pública)
Borborema	16.278	552,256	29,475	03	6,5*	5,3
Cândido Rodrigues	2.805	70,892	39,567	01	6,9*	5,2*
Dobrada	9.088	149,729	60,696	03	5,9	5,3
Fernando Prestes	5.805	169,990	34,149	01	6,8*	5,8
Ibitinga	61.150	689,391	88,701	08	6,8	5,5
Itápolis	43.536	996,747	43,678	10	7,0	5,8
Pirangi	11.524	215,809	53,399	01	6,9*	5,2

Santa Ernestina	5.577	134,421	41,489	01	6,5*	5,0
Tabatinga	16.787	368,604	45,542	02	6,5	5,5
Taquaritinga	53.988	594,335	90,837	05	6,3*	5,0
Vista Alegre do Alto	9.163	95,429	96,019	01	6,6*	5,6
TOTAL	235.701	4.037,603	58,376	36	6,6	5,3

**Segmento atendido integralmente pela rede municipal.*

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

Localizada na região central do Estado de São Paulo, a Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga – SP é composta por municípios de pequena população absoluta, sendo Cândido Rodrigues, com 2.805 habitantes - o menos populoso, e Ibitinga, com 61.150 habitantes - o mais populoso, compreendendo ao todo população estimada em 235.701 habitantes, conforme dados do IBGE de 2021. A densidade demográfica, compreendida como a quantidade de habitantes por km², também apresenta baixos valores, variando entre 29,475 habitantes/ km², em Borborema, e 96,019 habitantes/ km² em Vista Alegre do Alto, apresentando valor médio de 58,376 habitantes por km².

Trata-se de uma área constituída por pequenos municípios, os quais apresentam como principal base econômica a agropecuária. Nos últimos anos, a Diretoria de Ensino de Taquaritinga tem apresentado indicadores acima da média estadual e federal nas avaliações externas de larga escala, destacando-se no cenário educacional.

As notas obtidas na avaliação da Prova Brasil realizada em 2019, apontam como valores médios no IDEB 6,6 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 5,8 para os Anos Finais do Ensino Fundamental e 4,5 para o Ensino Médio, nos municípios abrangidos pela Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga (Quadros 3, 4 e 5).

Quadro 3 - IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP

MUNICÍPIOS	2011	2013	2015	2017	2019	META PARA 2021
Borborema*	5,5	5,5	6,1	6,4	6,5	5,7
Cândido Rodrigues*	5,7	7,0	6,6	7,1	6,9	5,7
Dobrada	5,8	5,2	6,4	6,1	5,9	5,7
Fernando Prestes*	6,3	6,3	6,5	6,3	6,8	5,7
Ibitinga	6,0	6,3	6,7	7,0	6,8	5,7
Itápolis	6,5	6,3	6,9	6,8	7,0	5,7
Pirangi*	5,1	5,2	5,6	6,5	6,9	5,7

Santa Ernestina*	5,7	7,1	6,7	6,7	6,5	5,7
Tabatinga	5,3	5,8	5,9	6,6	6,5	5,7
Taquaritinga*	5,8	5,7	5,9	6,2	6,3	5,7
Vista Alegre do Alto*	6,5	6,2	6,6	6,6	6,6	5,7
Municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga	5,8	6,0	6,3	6,5	6,6	5,7
Estado de São Paulo (Escolas públicas)	5,4	5,7	6,4	6,5	6,6	5,7
Brasil	5,1	5,4	5,8	6,0	6,1	

*Nestes municípios, o segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é totalmente atendido pela rede municipal.

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 fev 2022.

Conforme previsto no PNE, a meta para o ano de 2021 quanto aos resultados obtidos no IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º Ano) a nível nacional era 5,7. Ao observarmos os dados anteriores, é possível verificar que os onze municípios pertencentes à região analisada neste trabalho apresentam indicadores superiores à meta em todos os municípios desde 2017, com o IDEB superior aos indicadores da média estadual e nacional. Considerando o último ano analisado neste estudo (2019), pode-se observar que a nota da Diretoria de Ensino de Taquaritinga foi de 6,6, igualando a média do Estado de São Paulo (Quadro 3) e se apresentando superior à meta a nível nacional (6,1).

Quadro 4 - IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP

MUNICÍPIOS	2011	2013	2015	2017	2019	META PARA 2021
Borborema	4,6	5,1	5,3	5,1	5,3	5,2
Cândido Rodrigues*	5,2	5,0	6,1	5,7	5,2	5,2
Dobrada	4,4	5,1	5,2	5,0	5,3	5,2
Fernando Prestes	5,4	5,5	5,4	5,8	5,8	5,2
Ibitinga	4,9	5,4	5,2	5,3	5,5	5,2
Itápolis	5,2	5,4	5,5	5,4	5,8	5,2
Pirangi	4,7	4,9	5,6	5,2	5,2	5,2
Santa Ernestina	4,7	4,9	5,1	5,0	5,0	5,2
Tabatinga	4,8	4,8	4,9	5,2	5,5	5,2
Taquaritinga	4,7	4,7	5,1	4,8	5,0	5,2
Vista Alegre do Alto	4,8	5,5	5,3	5,6	5,6	5,2
Municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga	4,8	5,1	5,3	5,7	5,8	5,2
Estado de São Paulo (Escolas públicas)	4,4	4,4	4,7	4,9	5,2	5,2

Brasil	3,9	4,0	4,2	4,5	4,7	
--------	-----	-----	-----	-----	-----	--

**Neste município, o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental é totalmente atendido pela rede municipal.*

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 fev 2022.

Quanto aos resultados apresentados nos municípios em análise, relativos aos Anos Finais do Ensino Fundamental que compreende do 6º ao 9º Ano, a Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga também apresentou indicadores superiores aos do Brasil e aos do Estado de São Paulo durante o período analisado, sendo que no último ano presente no Quadro 4, a média dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga foi de 5,8, ao passo que a nota estadual foi de 5,2 e a nota nacional foi de apenas 4,7, considerando que a meta para os Anos Finais do Ensino Fundamental é de 5,2 para 2021.

Quadro 5 - IDEB – Ensino Médio dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP

MUNICÍPIOS	2011*	2013*	2015*	2017	2019	META PARA 2021
Borborema				4,0	4,3	5,0
Cândido Rodrigues				4,9	4,1	5,0
Dobrada				4,0	4,1	5,0
Fernando Prestes				4,4	5,1	5,0
Ibitinga				4,3	4,9	5,0
Itápolis				4,4	4,7	5,0
Pirangi				4,5	4,7	5,0
Santa Ernestina				4,2	3,9	5,0
Tabatinga				4,4	5,0	5,0
Taquaritinga				4,3	4,5	5,0
Vista Alegre do Alto				4,4	5,0	5,0
Municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga				4,4	4,5	5,0
Estado de São Paulo (Escolas públicas)				3,8	4,3	5,0
Brasil				3,5	3,9	

**Nestes anos a Prova Brasil não foi aplicada nas terceiras séries do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo.*

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 fev 2022.

Quanto ao Ensino Médio é importante considerar que a Prova Brasil, fornecedora de dados de proficiência para a obtenção do IDEB, tornou-se obrigatória para esta etapa da Educação Básica apenas a partir de 2017, o que justifica a apresentação de dados somente a partir deste ano no Quadro 5. Considerando também que a meta estipulada no PNE para o

Ensino Médio é de 5,0 para 2021, é possível constatar que todos os níveis analisados (municípios, Estado de São Paulo e Brasil) não alcançaram o índice projetado até momento, revelando relevantes dificuldades nesta etapa da Educação Básica. Ao realizar as comparações, novamente constata-se que os indicadores regionais, apesar de ainda distantes da meta desejada pelo PNE, seguem superiores as médias estadual e nacional.

No que se refere aos indicadores estaduais obtidos por meio da combinação da Prova Saesp e do fluxo escolar, representados pelo IDESP, é também possível analisar que a região de Taquaritinga tem apresentado no período de 2015 a 2019 resultados superiores aos da média da rede estadual.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a meta determinada para ser atingida em 2030 pelo Programa de Qualidade da Escola, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é de 7,0, a qual ainda não foi atingida na região. A partir do Quadro 6, pode-se constatar que a região em análise tem obtido resultados superiores aos da média estadual, apesar de ter apresentado oscilações entre 2015 e 2019, e queda no último ano analisado, em 2019, quando apresentou IDESP de 6,35, ao passo que a média estadual foi de 5,64.

Quadro 6 - IDESP – Anos Iniciais do Ensino Fundamental dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga - SP

IDESP – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL						
	2015	2016	2017	2018	2019	META 2030
ESTADO	5,25	5,40	5,33	5,55	5,64	7,00
DIRETORIA DE ENSINO TAQUARITINGA - SP	7,00	6,62	6,85	6,88	6,35	7,00

Fonte: Programa de Qualidade da Escola. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 fev 2022.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o cenário se repete e as dificuldades da rede estadual são maiores quanto ao alcance da meta estipulada pelo Programa de Qualidade da Escola para 2030, o qual aponta como índice ideal 6,0. Nos últimos anos toda a rede de ensino do Estado de São Paulo tem apresentado queda nos indicadores do IDESP, porém a região de Taquaritinga, apesar de oscilações, tem conservado indicadores superiores aos da média estadual, sendo que em 2019 a região apresentou o IDESP de 4,12 para esta etapa, superando a média estadual, a qual foi de 3,51.

Quadro 7 - IDESP – Anos Finais do Ensino Fundamental dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga - SP

IDESP – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL						
	2015	2016	2017	2018	2019	META 2030
ESTADO	3,06	2,93	3,21	3,38	3,51	6,0
DIRETORIA DE ENSINO TAQUARITINGA - SP	4,44	4,72	4,81	4,08	4,12	6,0

Fonte: Programa de Qualidade da Escola. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 fev 2022.

No Ensino Médio os indicadores nas avaliações externas são os mais preocupantes e mais distantes da meta do Programa de Qualidade da Escola (5,0). No período analisado houve considerável queda nestes indicadores, conforme evidencia o Quadro 8, sendo que do mesmo modo que ocorreu com as etapas anteriores do Ensino Fundamental, a média regional tem sido superior (2,87 em 2019) a estadual (2,44 em 2019).

Quadro 8 - IDESP – Ensino Médio dos municípios da Diretoria de Ensino de Taquaritinga - SP

IDESP – ENSINO MÉDIO						
	2015	2016	2017	2018	2019	META 2030
ESTADO	2,25	2,30	2,36	2,51	2,44	5,0
DIRETORIA DE ENSINO TAQUARITINGA - SP	3,29	3,95	3,59	3,10	2,87	5,0

Fonte: Programa de Qualidade da Escola. Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 fev 2022.

De modo geral, a partir da análise dos dados apresentados, podemos concluir que, apesar de algumas quedas nos resultados das avaliações externas dos últimos anos e da distância quanto às algumas metas sugeridas, as escolas estaduais da Região de Taquaritinga – SP têm apresentado resultados positivos, dentro do contexto educacional estadual e nacional.

6 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA PAULISTA: ESTUDO DE CAMPO EXPLORATÓRIO DAS ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE TAQUARITINGA - SP

6.1 Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o estudo de caso exploratório, que consiste na análise de um assunto específico, tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, que possibilita aprofundar o conhecimento a respeito do tema, oferecendo subsídios para novas investigações da referida temática abordada no trabalho (GIL, 1999).

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 1999, p. 27)

Trata-se de uma investigação pautada em embasamento teórico, à luz das ideias de autores de referência sobre o tema pesquisado (gestão democrática nas escolas públicas), com uma investigação empírica que abrange por amostragem a coleta e a análise de dados.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa qualitativa por intermédio de revisão bibliográfica de artigos e textos quanto à temática da democratização da gestão escolar, com o intuito de que por meio das teorias buscar problematizar práticas e analisar em que medida a gestão democrática tem sido adotada nas escolas públicas.

Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa por meio da aplicação de questionários, compostos por blocos de questões objetivas e abertas, com a participação de atores representantes dos diversos segmentos que constituem a comunidade escolar e membros dos órgãos colegiados das escolas (diretores; docentes, membros do Conselho de Escola; responsáveis pelos alunos, membros da APM; e discentes, membros do Grêmio Estudantil).

Para tanto, a partir de amostragem, foram definidas três escolas da rede pública do Estado de São Paulo, vinculadas à Diretoria de Ensino da Região de Taquaritinga, como participantes da pesquisa. A opção pela região de Taquaritinga justifica-se pelo fato da mesma ter apresentado bons indicadores educacionais nas avaliações externas em comparação com a média estadual e com a média nacional nos últimos cinco anos.

Como fatores comuns nas escolas participantes da pesquisa, destacamos os resultados obtidos nas avaliações externas de larga escala (Saresp e Prova Brasil) e em seus indicadores

educacionais (respectivamente IDESP e IDEB) nos últimos anos, apresentando baixos índices de fluxo escolar (relativo à evasão e à reprovação) e bons resultados relativos à proficiência dos discentes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, obtendo deste modo, resultados acima da média da Diretoria de Ensino e da rede estadual de São Paulo.

Tais escolas, apesar de estarem vinculadas à mesma Diretoria Regional de Ensino atendem a diferentes públicos e possuem suas especificidades pedagógicas, geográficas, culturais e socioeconômicas.

Para cada segmento, os questionários foram específicos, considerando o papel teoricamente desempenhado por cada membro da comunidade escolar. Para os diretores de escola, principal gestor responsável pela Unidade Escolar dentro da hierarquia existente em cada instituição, o questionário foi composto por trinta e três questões, dividido em quatro seções, sendo que a seção inicial consistiu em coletar dados profissionais dos participantes a respeito da formação acadêmica, tempo de magistério, tempo de trabalho no cargo de diretor e situação funcional. Na segunda seção, por meio de questões de múltipla escolha foram abordadas perguntas relativas às perspectivas sobre a gestão democrática, considerando os marcos legais (como a Constituição de 1988, a LDB de 1996, o PNE de 2014 e o PEE de 2016) e a concepção dos gestores quanto aos conceitos-chave da gestão democrática: participação, autonomia e o controle social. Na terceira seção foram levantadas informações, também por questões fechadas, a respeito da participação da comunidade nos colegiados (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano) e documentos norteadores (Proposta Pedagógica, Regimento Interno e Plano de Gestão Escolar). Por fim, a quarta seção do questionário, composto por perguntas abertas, explorou temas cruciais dentro da gestão democrática relativos à qualidade do ensino, a participação efetiva da comunidade nas decisões e questões pedagógicas, buscando desvelar os desafios e os obstáculos para a implantação plena da gestão democrática nos ambientes escolares.

Quanto aos demais segmentos, a estrutura dos questionários foi mantida, com adequações nas especificidades da atuação de cada grupo. Para os professores, houve a aplicação de questionário com vinte e duas questões, divididas em quatro seções, sendo a primeira aberta às questões conceituais relacionadas à gestão democrática; na segunda seção foram levantados dados profissionais dos participantes; na terceira seção foram abordadas questões relativas às perspectivas da gestão democrática; na quarta e última seção, por intermédio de questões abertas sobre a qualidade de ensino, foram abordados os desafios de uma escola mais democrática e a participação nos colegiados e na elaboração e efetivação de documentos escolares relevantes.

Nos segmentos dos alunos e dos responsáveis pelos alunos, baseando-se na mesma estrutura, os questionários tiveram respectivamente vinte e duas e vinte e uma questões, também separados em quatro seções, inicialmente com questões fechadas de múltipla escolha com a coleta de dados pessoais e profissionais, sobre conceitos básicos da gestão democrática e a respeito da qualidade do ensino, dos indicadores educacionais e da participação da comunidade nos colegiados. A parte final composta por questões abertas, coletou informações destes segmentos com foco nos maiores desafios enfrentados para a efetivação da gestão democrática no âmbito do cotidiano escolar.

Após a obtenção dos dados houve uma tabulação e organização em cinco categorias: dados dos atores participantes da pesquisa; concepções sobre a gestão democrática enquanto ferramenta de transformação social nos ambientes escolares; concepções sobre os conceitos estruturantes da gestão democrática e suas aplicabilidades; visões sobre a qualidade da educação nas escolas democratizadas; os principais desafios para a implementação da gestão democrática.

De modo geral, as questões aplicadas buscaram apreender o grau de engajamento dos participantes no cotidiano da comunidade escolar, assim como o nível de participação, a criação de espaços democráticos, visando constatar diante de resultados educacionais em que medida as escolas têm proporcionado condições para a gestão democrática de todos os membros da comunidade escolar.

6.2 Informações sobre as Unidades Escolares Pesquisadas

As três Unidades Escolares participantes da pesquisa possuem características em comum, mas também apresentam especificidades importantes, sendo relevante contextualizá-las dentro do trabalho realizado, conforme ilustra o Quadro 9.

Quadro 9 - Dados das Unidades Escolares pesquisadas.

UNIDADE ESCOLAR	POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO OU DISTRITO (em habitantes)	TOTAL DE ALUNOS	SEGMENTOS ATENDIDOS	TURNOS DE FUNCIONAMENTO
Escola A	2.249	240	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio	Escola Regular: manhã (das 7h00 às 12h35) e tarde (das 12h45 às 18h20)
Escola B	43.536	300	Ensino Fundamental	Escola Integral (turno único: das

			(Anos Iniciais e Anos Finais)	7h00 às 16h00)
Escola C	61.150	650	Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio	Escola Regular: manhã (das 7h00 às 12h35) e tarde (das 12h45 às 18h20)

Fonte: Elaborado pelo autor

A escola A está localizada num distrito municipal, onde residem 2.249 habitantes (conforme dados do IBGE 2021) e atende a 240 alunos residentes na zona urbana e na zona rural. Trata-se da única Unidade Escolar do distrito, a qual funciona como escola regular nos turnos da manhã (das 7h00 às 12h35) e da tarde (das 12h45 às 18h20), com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º Ano), dos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º Ano) e do Ensino Médio (da 1ª a 3ª Série). O contexto econômico no qual a escola se encontra inserida tem como principal característica a dependência da atividade agropecuária, sendo que a escola constitui em importante aparato cultural local. A maioria dos profissionais que trabalham na escola (funcionários e professores) residem nos municípios vizinhos e viajam diariamente pequenas distâncias para exercer seus ofícios, sendo que apenas alguns moram no próprio distrito.

A escola B está localizada em um dos municípios da região estudada, onde residem 43.536 habitantes (IBGE 2021) e é uma dentre outras nove unidades da rede estadual paulista instaladas nesta área urbana, situando-se em bairro de classe média e classe média baixa. Trata-se de uma escola de período integral, a qual funciona das 7h00 às 16h00, atendendo alunos apenas do Ensino Fundamental, dos Anos Iniciais (do 3º ao 5º Ano) e dos Anos Finais (6º e 7º Ano). A Unidade Escolar possui aproximadamente 300 alunos e a maioria do corpo docente e dos funcionários residem no próprio município, possuindo moradia nos bairros próximos da escola. A agropecuária também tem relevância na economia local, porém, a atividade comercial é geradora de importante volume de empregos.

Localizada na área central do município mais populoso da Diretoria de Ensino de Taquaritinga – SP, onde residem mais de 61.000 habitantes (IBGE 2021), a escola C é uma das escolas estaduais locais (há outras sete escolas pertencentes à rede estadual neste município). Atende a públicos diversificados no contexto socioeconômico e possui turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio, funcionando nos turnos da manhã (das 7h00 às 12h35) e da tarde (das 12h45 às 18h20), com aproximadamente 650 alunos. A economia local é bastante dependente da produção e do comércio de bordados, gerando considerável volume de trabalho informal, muitos deles exercidos pelos alunos do Ensino Médio no contraturno.

6.3 Dados dos atores participantes da pesquisa

Inicialmente optamos por apresentar o perfil profissional e acadêmico dos participantes da pesquisa em cada um dos segmentos que compõem a Unidade Escolar: diretores de escola, docentes, discentes e responsáveis pelos alunos.

O Diretor de Escola é o responsável último pela administração escolar, pois coordena o trabalho de todos e deve estimular os membros da comunidade, comandando a proposição e o alcance da melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Portanto, seu papel é crucial na gestão das Unidades Escolares. O comprometimento e a ética devem fazer parte das características deste profissional, o qual tem o dever de atuar de forma que favoreça o respeito às diferenças existentes no ambiente escolar (PARO, 2015).

Quadro 10 - Dados Profissionais – Diretores de Escola

UNIDADE ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE GESTÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Escola A	Graduação	Mais de 21 anos	10 a 21 anos	Titular de cargo
Escola B	Mestrado	Mais de 21 anos	10 a 21 anos	Titular de cargo
Escola C	Especialização	Mais de 21 anos	10 a 21 anos	Titular de cargo

Fonte: Elaborado pelo autor

Os diretores participantes da pesquisa possuem formações profissionais distintas, sendo que um deles possui graduação em Pedagogia (escola A), outro aprofundou seus estudos no nível de especialização lato sensu em gestão educacional (escola C) e um terceiro possui mestrado acadêmico em Educação Escolar (escola B). Todos os participantes possuem mais de vinte e um anos dedicados ao trabalho no magistério público paulista, sendo que o tempo despendido à direção escolar varia entre os participantes (de 10 a 21 anos).

Todos os três diretores participantes da pesquisa são titulares de cargo no ofício de diretor de escola, ou seja, ingressaram no posto de gestor por meio de concurso público. É importante ressaltar que na rede estadual de São Paulo, há apenas duas possibilidades de ingresso ao cargo de diretor de escola, por concurso público de provas e títulos ou por intermédio de designação, conforme as regras vigentes na Resolução SE 82/2013 (dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério), sendo que neste último caso, os candidatos docentes previamente inscritos com tal interesse, mediante a critérios como o tempo de serviço e a aprovação em concursos públicos, porém não efetivos no cargo de diretor, são classificados e concorrem para atender às vagas remanescentes não ocupadas por titulares de cargo. Deste modo, ambas as situações não

envolvem a comunidade escolar na escolha da definição dos profissionais que ocuparão o posto que liderará o processo educacional em cada unidade.

De acordo com Paro (2015), é importante ressaltar que a definição das formas de acesso ao cargo de Diretor de Escola precisa estar atrelada ao projeto político pedagógico das instituições, comprometido com a democratização da gestão escolar, proporcionando condições de melhorias na aprendizagem dos discentes.

Dourado (2003) destaca que a forma de provimento ao cargo de Diretor não consiste na ação terminal que possa garantir a democratização da gestão, pois há outros fatores relevantes associados à prática que podem favorecer ou dificultar a participação dos membros da comunidade escolar nas importantes demandas e decisões adotadas por cada equipe.

Os profissionais responsáveis por ministrar as aulas e auxiliar a proporcionar as condições necessárias para que os espaços escolares possam contribuir para a democratização e a participação discente - no que se refere aos docentes participantes da pesquisa (Quadro 11) - todos possuem graduação completa, sendo que um deles (professor da escola B), possui pós-graduação (especialização *lato sensu*).

Quadro 11 - Dados profissionais – Docentes

UNIDADE ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE TRABALHO NA ATUAL ESCOLA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Escola A	Graduação	6 a 10 anos	5 anos	Titular de cargo
Escola B	Especialização	Mais de 20 anos	16 a 20 anos	Titular de cargo
Escola C	Graduação	16 a 20 anos	16 a 20 anos	Titular de cargo

Fonte: Elaborado pelo autor

O professor da escola A possui entre 6 e 10 anos dedicados à educação, o professor da escola C possui entre 16 e 20 anos de magistério e o professor da B possui mais de 20 anos dedicados ao magistério público. Apenas o docente da escola A está há 5 anos na atual instituição, os outros dois (escolas B e C) estão entre 16 e 20 anos na escola onde executam suas funções atualmente. Os três participantes são titulares de cargo (ingressaram por concurso público de provas e títulos). Na rede estadual de São Paulo, além dos professores efetivos (titulares de cargo), também existem docentes estáveis (não concursados, porém possuem estabilidade garantida, conforme a Lei nº 500/2007) e contratados temporários (conforme a Lei 1093/2009).

Dos alunos participantes da pesquisa (Quadro 12), um cursa o sétimo ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental (escola B) e outros dois cursam a segunda série do Ensino Médio

(escolas A e C). O aluno da escola A estuda há onze anos nesta mesma escola, considerando que a Unidade oferece desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Já o aluno da escola B, está há seis anos na mesma Unidade (desde o início dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). O aluno da escola C está há três anos na unidade escolar.

Quadro 12 - Dados Escolares – Discentes

UNIDADE ESCOLAR	ESCOLARIZAÇÃO	TEMPO QUE ESTÁ MATRICULADO NESTA ESCOLA	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO GRÊMIO ESTUDANTIL	FUNÇÃO DESEMPENHADA NO GRÊMIO ESTUDANTIL
Escola A	2ª Série (EM)	11 anos	5 anos	Coordenador Geral de Relações Sociais do Centro de Mídias e do Conviva
Escola B	7º Ano (EF)	6 anos	2 anos	Coordenador Financeiro
Escola C	2ª Série (EM)	3 anos	1 ano	Coordenador Geral de Relações Sociais do Centro de Mídias e do Conviva

Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os alunos participantes da pesquisa são membros do Grêmio Estudantil de suas respectivas escolas, sendo que o tempo de participação neste colegiado varia de 1 ano (escola C) a 5 anos (escola A). O aluno gremista da escola B desempenha dentro do Grêmio Estudantil o cargo de Coordenador Financeiro (responsável pelo acompanhamento junto aos demais colegiados – APM e Conselho de Escola, dos repasses, projetos e prestações de contas de recursos recebidos pela escola); já os alunos gremistas das escolas A e C desempenham o cargo de Coordenador Geral de Relações Sociais do Centro de Mídias e do Conviva, cargo associado a ações como o fomento ao bom convívio no ambiente escolar, a propagação do respeito aos direitos humanos, que objetiva facilitar a divulgação de cursos, avaliações externas, concursos e outras boas práticas. Participa de formações junto à plataforma do Centro de Mídias (criada para ações de formação dos professores, transmissões de aulas, interação entre a comunidade escolar e outras atividades que colaboram para a melhoria do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos). Tais funções, assim como todas as ações, deveres, direitos e projetos do Grêmio Estudantil estão presentes na Resolução SEDUC 18/2022, a qual estabelece os modelos de Estatuto Padrão dos grêmios na rede pública paulista. Já o Conviva, consiste em ações adotadas pela Secretaria Estadual da Educação com o intuito de melhorar o clima organizacional das escolas e reduzir os conflitos no cotidiano das unidades, promovendo

formações para os profissionais da educação, as quais são replicadas por vice-diretores e professores orientadores junto às lideranças estudantis do Grêmio, visando tornar o ambiente escolar mais acolhedor e seguro. Cabe ao Grêmio, sob a liderança do Coordenador Geral de Relações Sociais replicar tais iniciativas, multiplicando-as junto aos demais estudantes.

Quanto aos responsáveis pelos alunos participantes desta pesquisa (Quadro 13), todos concluíram a Educação Básica, sendo que um deles apresenta Ensino Médio Completo (escola B) e outros dois apresentam Ensino Superior Completo (escolas A e C).

Quadro 13 - Dados – Responsáveis pelos alunos.

UNIDADE ESCOLAR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO QUE O ALUNO ESTÁ MATRICULADO NESTA ESCOLA	TOTAL DE FILHOS MATRICULADOS NESTA UNIDADE	MEMBRO DE COLEGIADO	PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DOS COLEGIADOS
Escola A	Ensino Superior Completo	5 a 6 anos	1	CONSELHO DE ESCOLA APM	Frequentemente
Escola B	Ensino Médio Completo	5 a 6 anos	1	CONSELHO DE ESCOLA APM	Frequentemente
Escola C	Ensino Superior Completo	5 a 6 anos	2	CONSELHO DE ESCOLA	Às vezes

Fonte: Elaborado pelo autor

Um deles, escola C, é responsável por dois alunos que estudam na escola fonte desta pesquisa, e outros dois possuem apenas um aluno na unidade em análise. O tempo em que os alunos (filhos dos responsáveis participantes) estudam na atual Unidade Escolar varia entre cinco e seis anos. Os participantes são membros do Conselho de Escola (todos) e da APM (os responsáveis por alunos das escolas A e B), relatam frequentar assiduamente as reuniões destes colegiados, com exceção do responsável por aluno da escola C, o qual relatou frequentar as reuniões do Conselho de Escola apenas às vezes.

6.4 Concepções sobre a Gestão Democrática enquanto ferramenta de transformação social nos ambientes escolares

Após o levantamento do perfil dos participantes, a pesquisa abordou temas ligados a construção de conhecimentos e concepções acerca do funcionamento das escolas enquanto

espaços que contribuam para a promoção de ambientes democráticos.

Quando questionados a respeito das Unidades Escolares onde executam seus ofícios ou estudam constituírem espaços democráticos, todos os participantes concordam positivamente, porém para alguns, apenas de forma parcial (Quadro 14).

Quadro 14 - As escolas onde atuam/ estudam são espaços democráticos?

SEGMENTOS	Totalmente democrática	Parcialmente democrática	Não é democrática
Diretores	1	2	0
Docentes	2	1	0
Discentes	1	2	0
Responsáveis pelos alunos	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Baseando-se nos documentos legais que normatizam a gestão educacional em nosso país (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, PNE de 2014 e PEE de 2016), os participantes consideram plenamente a gestão democrática como essencial na escola pública (com exceção de um dos diretores participantes que concorda parcialmente com tal afirmação), conforme p Quadro 15.

Quadro 15 - A gestão democrática é essencial nas escolas públicas?

SEGMENTOS	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não
Diretores	2	1	0
Docentes	3	0	0
Discentes	3	0	0
Responsáveis pelos alunos	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Ferreira (2003) reforça ser imprescindível a defesa de uma escola pública, gratuita, democrática e de boa qualidade, constituindo este um princípio inegociável. Neste cenário, observamos distintos posicionamentos quanto à compreensão da gestão democrática como caminho ideal para a melhoria do ensino nas escolas públicas.

Quadro 16 - A gestão democrática pode ser considerada como o caminho ideal para a melhoria do ensino na rede pública paulista?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“(…) a partir da participação nas discussões e tomadas de decisões das partes envolvidas nos processos que se desenrolam na escola, especialmente os voltados para a aprendizagem dos estudantes, assumem compromissos publicamente com a coletividade que acarreta maior comprometimento de todos com os objetivos e metas acordados.”
Diretor da Escola B	“[...] cada comunidade escolar tem suas características e necessidades, ouvir as pessoas envolvidas nesse processo é essencial para acolher, resolver problemas e direcionar as ações para as suas perspectivas”.
Diretor da Escola C	“[...] principalmente no que se refere na consciência de atuar junto a escola para que seja bem utilizado o recurso público em prol da comunidade”
Professor da Escola A	“[...] desde que ela ocorra em todos os níveis hierárquicos, inclusive no tratamento que a SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) dispensa a toda rede [...]”.
Professor da Escola B	“Sim”.
Professor da Escola C	“[...] visto que, uma sociedade que se pretende democrática deverá lançar mão da participação efetiva e integral de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, construindo assim, práticas mais democratizadas e coletivas, participativas e inclusivas. No qual, as ações e decisões serão compartilhadas como tarefa coletiva de formação do novo homem: politicamente correto, consciente, capaz de transformar o espaço, consolidar novos paradigmas, realizar melhorias em todas as áreas do conhecimento [...]”
Aluno da Escola A	“Sim, é muito importante a participação de todos nas decisões da escola, ouvir, saber, ser informado sobre os acontecimentos, sobre os investimentos, sobre os projetos, estar presente nas reuniões.”
Aluno da Escola B	“Sim.”
Aluno da Escola C	“Sim, completamente.”
Responsável por aluno – Escola A	“Sim, é importante que os pais saibam de tudo o que acontece na escola, na vida escolar de seus filhos, para ajudar no processo de aprendizagem deles.”
Responsável por aluno – Escola B	“Sim, acho essencial que as famílias estejam participando de todo o processo educacional.”
Responsável por aluno – Escola C	“Sim, acredito que a gestão democrática seja muito importante.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Constatamos que todos se posicionaram de modo positivo quanto à concepção da gestão democrática ser essencial para a melhoria do ensino nas escolas públicas (Quadro 16), sendo que o Diretor da escola A afirmou que esta forma de gestão contribui bastante, pois “[...] a partir da participação nas discussões e tomadas de decisões das partes envolvidas nos processos que se desenrolam na escola, especialmente os voltados para a aprendizagem dos estudantes, assumem compromissos publicamente com a coletividade que acarreta maior

comprometimento de todos com os objetivos e metas acordados.”

Para o segmento dos professores, há um consenso quanto à gestão democrática ser o caminho ideal para a melhoria da qualidade da educação pública. Para o professor da escola A, a gestão democrática é essencial “[...] desde que ela ocorra em todos os níveis hierárquicos, inclusive no tratamento que a SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) dispensa a toda rede [...]”. O professor da escola C reforçou tal posicionamento “[...] visto que, uma sociedade que se pretende democrática deverá lançar mão da participação efetiva e integral de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, construindo assim, práticas mais democratizadas e coletivas, participativas e inclusivas. No qual, as ações e decisões serão compartilhadas como tarefa coletiva de formação do novo homem: politicamente correto, consciente, capaz de transformar o espaço, consolidar novos paradigmas, realizar melhorias em todas as áreas do conhecimento [...]”.

Todos os alunos e responsáveis pelos alunos afirmaram acreditar que a gestão democrática e participativa seja o caminho ideal para a melhoria da qualidade de ensino na rede pública paulista.

Dourado (2003) destaca que a gestão democrática consiste em um processo de aprendizado e de luta política, no qual somos desafiados a repensar as estruturas de poder, as quais historicamente se caracterizaram como autoritárias. Deste modo, a clareza quanto à compreensão da importância da gestão democrática estar presente no cotidiano dos ambientes escolares, representa um importante avanço dentre os atores que compõem a comunidade escolar.

6.5 Concepções sobre os conceitos estruturantes da gestão democrática e suas aplicabilidades

Ferreira (2003) identifica como alguns dos conceitos estruturantes da gestão democrática: a autonomia, a participação e o controle social, sendo que os participantes da pesquisa, mediante aos questionamentos efetuados, trouxeram importantes contribuições quanto à implementação da democratização das escolas.

Um dos pilares da gestão democrática encontra-se no conceito de autonomia, o qual deve ser concebido como um conceito relacional, pois somos autônomos em relação a algumas questões e não em relação a outras, inserido num contexto de interdependências e num sistema de relações (BARROSO, 2003).

Dentro desta concepção, todos os participantes foram indagados quanto ao grau de satisfação da escola onde atuam/ estudam constituir um espaço dotado de autonomia satisfatória, de acordo com o Quadro 17:

Quadro 17 – Você considera a escola onde atua/ estuda com autonomia satisfatória?

SEGMENTOS	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não
Diretores	1	2	0
Docentes	1	2	0
Discentes	1	1	1
Responsáveis pelos alunos	2	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se constatar que os participantes consideram, em sua maioria, os espaços escolares onde atuam ou estudam como espaços parcialmente autônomos. Barroso (2003) destaca que é preciso formar as pessoas para que possam atuar de forma autônoma, nos diversos âmbitos: estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro.

O conceito de participação sustenta um dos eixos estruturantes da gestão democrática e se funda no diálogo entre as partes, neste sentido, há um longo e espinhoso caminho a percorrer para alcançar a democracia plena nas comunidades escolares (BARROSO, 2003).

Quadro 18 - Como você avalia a participação da comunidade no cotidiano da escola?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Diretores	0	3	0	0
Docentes	1	0	2	0
Discentes	0	3	0	0
Responsáveis pelos alunos	0	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao conceito de participação, inicialmente todos os atores participantes da pesquisa apontaram as suas concepções gerais sobre a participação da comunidade no cotidiano da escola (Quadro 18). Os resultados demonstraram que a maioria dos participantes consideraram como satisfatória a participação da comunidade escolar.

É de suma importância destacar que a participação enquanto ferramenta democratizadora não está atrelada a fatores quantitativos, como por exemplo, um grande número de pessoas presentes em reuniões, que nem mesmo deve servir a interesses

corporativistas, tampouco satisfazer as intenções do Estado em utilizar o discurso participativo para se eximir de suas obrigações diante da população (CATANI; GUTIERREZ, 2003).

Em seguida, os diferentes atores foram convidados à avaliarem a participação de cada segmento (direção, funcionários, professores, alunos e responsáveis pelos alunos) no ambiente das Unidades Escolares.

Quadro 19 - De modo geral, como você avalia a participação da direção (Diretor e Vice-Diretor) e da coordenação pedagógica (coordenadores) no cotidiano da escola?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	3	0	0
Docentes	0	3	0	0
Discentes	1	1	1	0
Responsáveis pelos alunos	2	1	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 20 - De modo geral, como você avalia a participação dos funcionários no cotidiano da escola?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	2	1	0	0
Docentes	2	1	0	0
Discentes	2	1	0	0
Responsáveis pelos alunos	2	1	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 21 - De modo geral, como você avalia a participação dos professores no cotidiano da escola?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	3	0	0
Docentes	1	2	0	0
Discentes	1	2	0	0
Responsáveis pelos alunos	1	2	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 22 - De modo geral, como você avalia a participação dos alunos no cotidiano da escola?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	2	1	0
Docentes	1	1	1	0
Discentes	0	2	1	0
Responsáveis pelos alunos	2	0	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 23 - De modo geral, como você avalia a participação dos responsáveis pelos alunos no cotidiano da escola?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	2	1	0
Docentes	0	1	1	1
Discentes	1	2	0	0
Responsáveis pelos alunos	0	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme os dados presentes nos Quadros 19 a 23, os quais analisam a participação dos distintos segmentos que compõem a comunidade escolar em uma escala que varia de excelente a insatisfatória, constatamos que os participantes predominantemente consideraram como satisfatória a participação da direção e da coordenação pedagógica no cotidiano escolar; como predominantemente excelente a participação dos funcionários; predominantemente satisfatória a participação dos professores, dos alunos e dos responsáveis pelos alunos.

Conforme Catani e Gutierrez (2003) ressaltam, é fundamental vivenciarmos formas plenas de participação nas escolas, as quais necessitam ser capazes de superar fatores quantitativos, e demandam qualidade e constância, além de propor de maneira efetiva que os atores da comunidade participem das tomadas de decisões. Portanto, é preciso analisar como tem ocorrido qualitativamente a participação de cada segmento na realidade do cotidiano das escolas.

Arelado ao conceito de participação, o controle social consiste em um dos eixos estruturantes da gestão democrática, e conforme afirmam Abdian e Hernandez (2012), abrange a participação da comunidade no acompanhamento da atuação do Estado para que este haja em prol das instituições escolares.

Nos ambientes escolares, o controle social é exercido por meio da atuação dos órgãos colegiados (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano e Grêmios Estudantil), os quais se configuram como órgãos que legalmente funcionam como instrumentos de atuação

da comunidade e proporcionam maiores possibilidades de participação à população (OLIVEIRA, 1997).

Neste contexto, quanto à participação nas reuniões do Conselho de Escola, os diretores participantes foram questionados a respeito do nível de envolvimento de cada um dos segmentos das escolas (docentes, funcionários, discentes, responsáveis pelos alunos e especialistas da educação – gestores), conforme demonstra o Quadro 24.. Numa escala organizada em quatro níveis de satisfação (excelente, satisfatória, pouco satisfatória e insatisfatória), relativa ao aspecto qualitativo da participação de cada segmento neste colegiado, todos os diretores participantes avaliaram como satisfatória a participação do corpo docente nestas reuniões; já a participação dos funcionários e dos discentes oscilou entre satisfatória (escolas A e B) e pouco satisfatória (escola C); a participação dos responsáveis pelos alunos também oscilou entre satisfatória (escola A) e pouco satisfatória (escolas B e C); ainda sob a ótica dos diretores de escola a participação dos especialistas da educação (gestores: diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) variou entre excelente (escola B) e satisfatória (escolas A e C).

Quadro 24 - Quanto ao Conselho de Escola, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação de cada segmento?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	1	2	0	0
Docentes	0	3	0	0
Discentes	0	2	1	0
Responsáveis pelos alunos	0	1	2	0
Funcionários	0	2	1	0

**Respostas dos Diretores de Escola*

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerado como o colegiado com maior atuação deliberativa, o Conselho de Escola possui quatro reuniões ordinárias e reuniões extraordinárias indefinidas, que ocorrem conforme as necessidades apresentadas ao longo do ano letivo. Quando indagados sobre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões do Conselho de Escola, todos os diretores participantes concordaram que a participação dos gestores e docentes é mais efetiva do que os demais segmentos, os quais participam de forma mais tímida ou não participam de tais reuniões. Conforme afirma o Diretor da escola A “[...] a participação é similar aos demais colegiados. Alguns poucos são efetivamente participativos, expondo ideias, opiniões, questionamentos e

críticas, sugestões e proposições. Isto, entre todos os segmentos. Contudo, os pais e alunos são mais tímidos para se expressarem”.

Quadro 25 - Como ocorre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões do Conselho de Escola? Quais temas são discutidos nas reuniões?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	<p>“[...] a participação é similar aos demais colegiados. Alguns poucos são efetivamente participativos, expondo ideias, opiniões, questionamentos e críticas, sugestões e proposições. Isto, entre todos os segmentos. Contudo, os pais e alunos são mais tímidos para se expressarem”.</p> <p>“[...] elaboração de calendário escolar, apreciação de planos de trabalho (Plano Gestão), plano de aplicação financeira da APM, plano de recuperação de estudos e aprendizagem de alunos, plano de ação formativa dos profissionais da escola e questões e regras de convivência”</p>
Diretor da Escola B	<p>“[...] A participação é razoável, poderia ser melhor”.</p> <p>“[...] sugestões para o bom uso da verba escolar, participação da comunidade na tomada de decisões, casos específicos de indisciplina, análise de datas de eventos escolares, índice de desenvolvimento escolar, tomadas de decisões para o processo pedagógico, entre outros”</p>
Diretor da Escola C	<p>“Precisamos melhorar a cultura participativa na nossa comunidade, nem todos participam da forma ideal, com opiniões, com ideias. Aqueles que estão presentes precisariam realmente ser mais efetivos”.</p> <p>“[...] uso de verbas e aprovação de documentação”</p>
Docente da Escola A	<p>“[...] em decisões pedagógicas, há voz para o conselho. Para outras decisões, no entanto, a mesma é desconsiderada, como por exemplo, quando se trata de desejos da SEE.”</p>
Docente da Escola B	<p>“Sim. Muito satisfatória”.</p> <p>“São discutidos temas de interesse da comunidade escolar: como o calendário, projetos de recuperação, sobre verbas”.</p>
Docente da Escola C	<p>“Sim, tenho participado e percebo um grande envolvimento.”.</p> <p>“Todos os assuntos discutidos são muito importantes, como os eventos da escola e algumas situações disciplinares mais graves”.</p>
Aluno da Escola A	<p>“Não tenho recordações destas reuniões.”</p>
Aluno da Escola B	<p>“Participo às vezes, lembro que já discutimos sobre alguns projetos e festas da escola, onde demos algumas ideias.”</p>
Aluno da Escola C	<p>“Participei algumas vezes, acho que duas ou três vezes das reuniões de Conselho de Escola”.</p> <p>“[...] lembro que falamos sobre algumas mudanças no calendário, que teríamos de repor algumas aulas, além de uma situação de reforma da escola, do piso das salas de aula”.</p>
Responsável pelo aluno da Escola A	<p>“Sempre participei da APM e do Conselho da escola dos meus filhos. Mas, são poucos pais que participam, sempre os mesmos pais”.</p> <p>“Lembro de uma vez de termos discutido sobre um problema grave de comportamento de um aluno. A família estava presente, e foi pesado. Também lembro de falarmos sobre o calendário, de festas da escola [...]”.</p>
Responsável pelo aluno da Escola B	<p>“Participei algumas vezes, mas não lembro exatamente dos temas que discutimos”.</p>
Responsável pelo aluno da Escola C	<p>“Toda vez que posso, participo. Às vezes é difícil, pois a rotina é corrida e o horário, geralmente no final da tarde, pra mim, às vezes é complicado. Lembro de falarmos sobre a cantina, alguns casos de suspensão de aluno, de verbas também [...]”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto aos temas tratados nestas reuniões do Conselho de Escola, o Diretor da escola A relatou que são tratados assuntos como “[...] *elaboração de calendário escolar, apreciação de planos de trabalho (Plano Gestão), plano de aplicação financeira da APM, plano de recuperação de estudos e aprendizagem de alunos, plano de ação formativa dos profissionais da escola e questões e regras de convivência*”. Para o Diretor da escola B, são tratados temas como “[...] *sugestões para o bom uso da verba escolar, participação da comunidade na tomada de decisões, casos específicos de indisciplina, análise de datas de eventos escolares, índice de desenvolvimento escolar, tomadas de decisões para o processo pedagógico, entre outros*”. Já para o Diretor da escola C, os principais temas presentes nas reuniões do Conselho de Escola tem sido: “[...] *uso de verbas e aprovação de documentação*”.

Dos professores participantes da pesquisa, dois são membros do Conselho de Escola das unidades onde atuam. Todos afirmaram que participam das reuniões do colegiado. O docente representante da escola A, apesar de avaliar como positiva a participação dos docentes, realizou ressalvas importantes, levantando problemas, afirmando que a participação ocorre apenas para o atendimento de demandas estritamente pedagógicas e restritas às necessidades dos órgãos superiores: “[...] *em decisões pedagógicas, há voz para o conselho. Para outras decisões, no entanto, a mesma é desconsiderada, como por exemplo, quando se trata de desejos da SEE*”.

Os relatos deixam claro a forma como muitos dos membros da comunidade escolar enxergam a participação em reuniões de colegiados, como algo apenas burocrático e distante de suas realidades, com pouco ou nenhum envolvimento/ engajamento.

Paro (1997) reforça que para a escola ser realmente pública é necessário criar mecanismos que a tornem democrática, em que pais, alunos, professores e diretores possam deliberar em conjunto para que a escola atenda as reais necessidades dos discentes. Neste contexto, o fortalecimento dos Conselhos de Escola é essencial para proporcionar condições de participação com maior qualidade nas decisões e na definição dos rumos adotados pela escola. Assim, as APMs e os Grêmios Estudantis também configuram em importantes espaços de participação, possuindo suas especificidades, mas sendo essenciais para a democratização da gestão escolar (ABDIAN; HERNANDES, 2012).

Levando em consideração a mesma escala de análise (excelente, satisfatória, pouco satisfatória e insatisfatória), e tendo como referência o aspecto qualitativo (anteriormente explicitado), de acordo com o Quadro 26, os três diretores participantes consideraram como satisfatória a participação do corpo docente; relativo à participação dos funcionários nestas reuniões, dois dos diretores avaliaram como satisfatória a participação (escolas A e B) e um como pouca satisfatória (escola C); quanto à participação dos discentes, apenas um Diretor

(escola A), considerou como satisfatória (escola A) e os outros dois (escolas B e C), consideraram como pouco satisfatória; quanto aos responsáveis pelos alunos, o cenário obtido foi o de dois diretores avaliarem como satisfatória a participação deste segmento nestas reuniões (escolas A e B) e outro Diretor avaliar como pouco satisfatória (escola C); quanto aos gestores, na visão dos diretores de escola, a participação dos especialistas da educação variou entre excelente (escola B) e satisfatória (escolas A e C).

Quadro 26 - Quanto a APM (Associação de Pais e Mestres), considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação de cada segmento?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	1	2	0	0
Docentes	0	3	0	0
Discentes	0	1	2	0
Responsáveis pelos alunos	0	2	1	0
Funcionários	0	2	1	0

**Respostas dos Diretores de Escola*

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao aspecto qualitativo relativo às reuniões da APM foram coletadas informações dos gestores, docentes e responsáveis pelos alunos (Quadro 27):

Quadro 27 - Como ocorre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões da APM – Associação de Pais e Mestres?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] a participação quantitativamente é satisfatória, mas qualitativamente de alguns poucos é realmente efetiva”
Diretor da Escola B	“[...] A participação sempre é complicada, principalmente quando precisamos eleger uma nova diretoria da APM. São poucos os pais que querem, acham difícil, alegam não ter tempo para vir nas reuniões”. “
Diretor da Escola C	“[...] normalmente quem mais participa são funcionários e docentes”
Docente da Escola A	“[...] participo, mas a participação ainda deixa a desejar”.
Docente da Escola B	“Sim. Os professores participam de maneira satisfatória.”
Docente da Escola C	“[...] tenho participado e percebo um grande envolvimento. As questões são explanadas, debatidas e analisadas pelos participantes. No intuito de formar cidadãos do bem, conscientes do seu papel, com espírito coletivo, tanto na escola como em toda sociedade”.
Responsável pelo aluno da Escola A	“Participo sempre, e acho muito importante que todos participem, é a única maneira de ajudarmos a escola estar cada vez melhor”.

Responsável pelo aluno da Escola B	“Gostaria que mais pais participassem, dessem as suas opiniões. Acaba que sempre são as mesmas pessoas que participam e poucas falam ou se posicionam.”
Responsável pelo aluno da Escola C	“Sempre participei da APM, mas não são todos os pais que gostam de participar ou que colaboram para melhorar a escola”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto às reuniões da APM, vários problemas foram apontados pelos diretores participantes, como o fato de que apenas os segmentos dos professores e funcionários participarem efetivamente das reuniões, conforme afirmam o Diretor da escola C, “[...] *normalmente quem mais participa são funcionários e docentes*” e o Diretor da escola A “[...] *a participação quantitativamente é satisfatória, mas qualitativamente de alguns poucos é realmente efetiva*”.

Dois dos professores participantes da pesquisa também são membros da APM das escolas onde atuam e apontaram problemas quanto à participação do corpo docente neste colegiado, sendo que o professor representante da escola B afirmou: “[...] *participo, mas a participação ainda deixa a desejar*”. Já o professor da escola C, se posicionou de forma mais otimista quanto à participação docente nas reuniões: “[...] *tenho participado e percebo um grande envolvimento. As questões são explanadas, debatidas e analisadas pelos participantes. No intuito de formar cidadãos do bem, conscientes do seu papel, com espírito coletivo, tanto na escola como em toda sociedade*”.

Trata-se de uma questão cultural, em que poucos nutrem o desejo de participar e acompanhar as decisões da escola. Como afirmado por Paro (1997), a participação vai muito além da presença em reuniões ou da assinatura de documentos.

Colegiado responsável por garantir a ampliação do protagonismo juvenil e a concretização da escola como espaço democrático, o Grêmio Estudantil também teve a sua participação analisada sob a ótica dos diretores de escola nesta pesquisa (Quadro 28).

Quadro 28 - A escola favorece a criação de espaços para o protagonismo juvenil dos alunos pertencentes ao Grêmio Estudantil?

SEGMENTOS	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Diretores	2	0	1	0	0
Docentes	3	0	0	0	0
Discentes	0	2	1	0	0
Responsáveis pelos alunos	1	2	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Predominantemente, os participantes avaliaram que sempre ou na maioria das vezes a escola tem favorecido a criação de espaços para o protagonismo juvenil dos alunos pertencentes ao Grêmio Estudantil. Quanto à participação dos alunos gremistas nas reuniões pedagógicas dos demais colegiados, há divergentes opiniões dos diretores, sendo que na escola A o Diretor afirmou que sempre ocorre participação dos alunos gremistas nestas reuniões, já na escola B a participação ocorre na maioria das vezes e na escola C acontece apenas às vezes (Quadro 29).

Quadro 29 - Os alunos gremistas são convidados a participarem de reuniões pedagógicas importantes, como o Conselho de Classe/ Série/ Ano, reuniões do Conselho de Escola ou da APM?

Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
1	1	1	0	0

**Respostas dos Diretores*

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao processo eleitoral anual do Grêmio (Quadro 30), todos os diretores participantes afirmaram que consideram que tal processo ocorre sempre de forma democrática e transparente, incentivando a participação de todos os alunos.

Quadro 30 - O processo eleitoral anual do Grêmio Estudantil ocorre de forma democrática e transparente, incentivando a participação de todos os alunos?

Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
3	0	0	0	0

**Respostas dos Diretores*

Fonte: Elaborado pelo autor

Veiga (2000) reforça a importância do fortalecimento dos órgãos colegiados, como o Conselho de Escola, o Conselho de Classe/ Série/ Ano/ Termo, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres (APM), como instrumentos muito importantes para o processo de democratização da gestão e para o controle social por parte da comunidade escolar.

Aprofundando a questão do protagonismo juvenil por meio do Grêmio, no Quadro 31 é possível constatar que todos os participantes afirmaram que tem ocorrido avanços nos últimos anos no que se refere à maior participação dos estudantes no ambiente escolar, porém há ainda bastante o que melhorar neste quesito, conforme afirma o diretor da escola A “[...] *ainda prevalece certa cautela por parte dos profissionais da educação quanto às ações do grêmio em relação à organização e disciplina estabelecida na escola que acarreta queda no engajamento*

dos gremistas no desempenho de suas funções”; e o diretor da escola B, “[...] ainda há necessidade de orientações, aos quais... ainda não são totalmente autônomos.”

Quadro 31 - Como ocorre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões do Grêmio Estudantil?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] ainda prevalece certa cautela por parte dos profissionais da educação quanto às ações do grêmio em relação à organização e disciplina estabelecida na escola que acarreta queda no engajamento dos gremistas no desempenho de suas funções”
Diretor da Escola B	“[...] ainda há necessidade de orientações, aos quais... ainda não são totalmente autônomos”
Diretor da Escola C	“[...] acredito que avançamos um pouco nos últimos anos, há alunos mais participativos, ativos na escola. Porém, nem todos da equipe escolar estimulam, ao contrário, alguns dificultam esta participação”.
Docente da Escola A	“[...] a escola dá voz ao Grêmio. Porém, talvez o que falte ainda é um pouco mais de protagonismo juvenil”
Docente da Escola B	“Tenho assistido um aumento da atuação do Grêmio na escola, mas precisaria estimular alguns alunos mais faltosos ou até mesmo com problemas disciplinares a participarem mais, pois pode ajudar a engajá-los mais na escola”.
Docente da Escola C	“[...] ainda não é o ideal, os alunos gremistas precisam ter mais autonomia, mais iniciativa e ajudar a resolver algumas questões da escola”.
Aluno da Escola A	“[...] participação no Conselho de Classe, preparação da festa do dia das mães, organização/diplomação da posse do Grêmio e organização da festa junina e outros”
Aluno da Escola B	“[...] realizamos brincadeiras no recreio para as crianças do fundamental, música no recreio, campanha sobre a dengue estão sendo praticadas”
Aluno da Escola C	“[...] projetos que visam melhorar o ambiente escolar e as relações entre alunos e professores”

Fonte: Elaborado pelo autor

Na visão dos professores participantes, as escolas têm proporcionado condições para que o Grêmio Estudantil possa desenvolver suas ações de forma plena, colaborando para o protagonismo juvenil. Apenas o professor da escola A realizou ressalvas: “[...] a escola dá voz ao Grêmio. Porém, talvez o que falte ainda é um pouco mais de protagonismo juvenil”.

Dentre as ações realizadas pelo Grêmio Estudantil na visão dos alunos gremistas participantes desta pesquisa, no que se refere à promoção do protagonismo juvenil e a gestão democrática, os discentes relataram algumas ações, as quais variam desde práticas lúdicas até atividades acadêmicas ou mesmo a participação em algumas reuniões pedagógicas, conforme relato do aluno da escola B: “[...] realizamos brincadeiras no recreio para as crianças do fundamental, música no recreio, campanha sobre a dengue estão sendo praticadas”. O aluno

gremista da escola A relatou como práticas “[...] *participação no Conselho de Classe, preparação da festa do dia das mães, organização/diplomação da posse do Grêmio e organização da festa junina e outros*”. Já o aluno da escola C relatou algumas atividades praticadas pelo colegiado gremista na unidade onde estuda: “[...] *projetos que visam melhorar o ambiente escolar e as relações entre alunos e professores*”.

O estímulo ao protagonismo, a lisura, a eficiência e transparência, proporcionam maior envolvimento da população e maior legitimidade para a gestão educacional (VEIGA, 2000).

Referente às reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano, colegiado que se reúne ao final de cada bimestre letivo com o intuito de analisar a aprendizagem de cada turma e de cada aluno da Unidade Escolar, todos os diretores participantes consideraram como satisfatória a participação do corpo docente em tais reuniões; dois dos diretores participantes (escolas A e C) afirmaram que na maioria das vezes as reuniões deste colegiado conta com a participação de discentes, e um diretor (escola B) afirmou que estas reuniões nunca contam com a participação dos alunos. Quando participam, no caso de duas das escolas pesquisadas (A e C), a participação dos discentes foi considerada como satisfatória pelos diretores. Já a participação dos responsáveis pelos alunos e dos funcionários de duas das escolas pesquisadas, foram apontadas como pouco satisfatórias.

Quadro 32 - Quanto ao Conselho de Classe/ Série/ Ano, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação de cada segmento?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	3	0	0
Docentes	0	3	0	0
Discentes	0	2	0	1
Responsáveis pelos alunos	0	1	2	0
Funcionários	0	1	2	0

**Respostas dos Diretores*

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 33 - O corpo discente participa das reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano?

Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
0	2	0	0	1

**Respostas dos Diretores*

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto à organização das reuniões bimestrais do Conselho de Classe/ Série/ Ano (Quadro 32 a 35), o Diretor da escola A relatou que “[...] *as reuniões são realizadas em cada turno de aulas das respectivas classes com a participação da equipe gestora, docentes e alunos*

representantes dos demais discentes de cada turma. São registradas em ata. No início dela são apresentados resultados gerais de cada classe nas avaliações internas e externas, as impressões dos alunos sobre as características de sua turma com potencialidades e necessidades. O mesmo se dá com a apresentação da ótica dos professores. Depois são apresentados os casos individuais dos alunos, com apontamentos das causas prováveis de seu desempenho e, conseqüentemente possíveis soluções e providências cabíveis, bem como a quem compete a sua concretude e forma de acompanhamento”. Já na escola B, o Diretor informou que as reuniões também são periodicamente realizadas com a presença de gestores, professores e alunos representantes: “[...] são organizadas junto aos professores/equipe gestora/equipe pedagógica; aos quais por sua vez são realizadas em momento oportuno no ambiente escolar, juntamente com todos os interessados e equipes representativas dos estudantes atuantes no espaço escolar”. Por meio do relato da escola C, percebe-se que há uma menor dedicação à tal reunião e que a mesma não conta com a participação dos estudantes por meio de alunos representantes de turma, conforme afirmação do Diretor: “[...] as reuniões são realizadas somente com a presença da equipe gestora e dos professores das turmas”.

Quadro 34 - Como ocorre a participação de cada um dos segmentos nas reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] as reuniões são realizadas em cada turno de aulas das respectivas classes com a participação da equipe gestora, docentes e alunos representantes dos demais discentes de cada turma. São registradas em ata. No início dela são apresentados resultados gerais de cada classe nas avaliações internas e externas, as impressões dos alunos sobre as características de sua turma com potencialidades e necessidades. O mesmo se dá com a apresentação da ótica dos professores. Depois são apresentados os casos individuais dos alunos, com apontamentos das causas prováveis de seu desempenho e, conseqüentemente possíveis soluções e providências cabíveis, bem como a quem compete a sua concretude e forma de acompanhamento”
Diretor da Escola B	“[...] são organizadas junto aos professores/equipe gestora/equipe pedagógica; aos quais por sua vez são realizadas em momento oportuno no ambiente escolar, juntamente com todos os interessados e equipes representativas dos estudantes atuantes no espaço escolar”
Diretor da Escola C	“[...] as reuniões são realizadas somente com a presença da equipe gestora e dos professores das turmas”
Docente da Escola A	“[...] em reuniões coletivas, com o corpo docente e alunos – (representantes de classe), analisamos os resultados obtidos pelos estudantes e as defasagens apresentadas no bimestre. As informações e notas são explanadas, debatidas e analisadas pelos participantes. As habilidades com índices mais baixos são organizadas em planos de ação. Havendo um consenso, tudo é registrado”

Docente da Escola B	“[...] são reuniões com ampla participação docente, mediadas pela Coordenação e Direção”
Docente da Escola C	“[...] em período que permita a maior participação de pais possível”.
Aluno da Escola A	“Nas reuniões sempre o representante de classe da minha turma participa, ele conversa com a turma toda e leva nossos apontamentos, nossos problemas para o Diretor e os professores discutirem. Na reunião ele sempre nos conta que os professores falam sobre a situação da turma em geral, mas também sobre cada aluno individualmente. Depois, com a ajuda de algum professor, geralmente o orientador da classe, nós conversamos sobre o que precisamos melhorar”.
Aluno da Escola B	“Já participei algumas vezes, lembro que estudamos sobre cada um dos alunos, sobre os problemas e sobre o que podemos melhorar.”
Aluno da Escola C	“Não me lembro de ter participado destas reuniões”.

Fonte: Elaborado pelo autor

O professor da escola A relata a organização das reuniões deste colegiado da seguinte maneira: “[...] em reuniões coletivas, com o corpo docente e alunos – (representantes de classe), analisamos os resultados obtidos pelos estudantes e as defasagens apresentadas no bimestre. As informações e notas são explanadas, debatidas e analisadas pelos participantes. As habilidades com índices mais baixos são organizadas em planos de ação. Havendo um consenso, tudo é registrado”. Neste caso, percebe-se todo um engajamento da comunidade escolar neste importante momento do ano letivo, com análises organizadas e desdobramentos nas atividades pedagógicas que serão realizadas no decorrer dos bimestres seguintes.

Na descrição do professor da escola B, também é possível verificar participação e engajamentos positivos nestas reuniões: “[...] são reuniões com ampla participação docente, mediadas pela Coordenação e Direção”. Porém, percebe-se que tal engajamento e tal participação se restringe aos profissionais da escola, deixando de lado os discentes e os seus responsáveis, os quais ficam de fora de todo o processo.

Para o professor representante da escola C, há necessidade de ampliar a participação nas reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano, com a inclusão do segmento dos responsáveis pelos alunos, sendo necessário adequar inclusive o horário em que as mesmas são realizadas, conforme relato: “[...] em período que permita a maior participação de pais possível”.

Já no segmento dos alunos, surgiram relatos que demonstram pouca participação ou desconhecimento sobre o assunto (escolas B e C). A exceção se encontra na escola A, onde um relato de expressiva participação foi descrito pelo aluno: “Nas reuniões sempre o representante de classe da minha turma participa, ele conversa com a turma toda e leva nossos apontamentos, nossos problemas para o Diretor e os professores discutirem. Na reunião ele sempre nos conta que os professores falam sobre a situação da turma em geral, mas também sobre cada aluno

individualmente. Depois, com a ajuda de algum professor, geralmente o orientador da classe, nós conversamos sobre o que precisamos melhorar”.

Em todos os exemplos coletados a partir dos relatos dos participantes, independente do segmento em questão, fica claro, conforme defende Paro (2015), para que a escola pública de qualidade se efetive, é necessário que se adotem mecanismos que facilitem a construção da autonomia, que favorecem a participação de toda a comunidade na tomada de decisões, descentralizando a gestão e rompendo com as formas arcaicas de organização escolar. Portanto, é necessário compartilhar responsabilidades.

No que se refere a divulgação antecipada das reuniões dos órgãos colegiados, prática fundamental para fomentar e possibilitar a participação dos atores escolares na tomada de decisões, os participantes da pesquisa afirmaram que, sempre ou na maioria das vezes, tais divulgações ocorrem com antecedência (Quadro 35).

Quadro 35 - A escola torna pública com antecedência as reuniões dos colegiados (APM, Conselho de Escola e Conselho de Classe/ Série/ Ano), convocando e/ou convidando a comunidade para participar?

SEGMENTOS	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Diretores	1	1	1	0	0
Docentes	2	1	0	0	0
Discentes	1	2	0	0	0
Responsáveis pelos alunos	1	2	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Outro tema importante é relativo ao modo como as Unidades Escolares dão publicidade às suas ações (projetos, informes, destinação dos repasses, entre outros). As respostas variam entre a utilização de comunicados impressos fixados nos murais dos espaços coletivos; uso de canais virtuais (*blogs, webpages* e redes sociais); por meio de livros próprios no formato de atas, nos quais apenas os membros associados tem acesso; além da divulgação nas reuniões pedagógicas, das quais participam docentes e responsáveis pelos alunos.

Quadro 36 - Como a escola dá publicidade às suas ações (projetos, informes e destinação dos repasses)?

SEGMENTOS	Diretores	Docentes	Discentes	Responsáveis pelos alunos
Através de comunicados impressos fixados em murais nos espaços coletivos do prédio.	2	0	1	0
Através de canais virtuais, como <i>blogs</i> , <i>webpages</i> e redes sociais.	0	1	2	1
Através de atas registradas em livros próprios apenas pelos membros dos colegiados.	1	1	0	2
Através de reuniões pedagógicas entre corpo docente e responsáveis pelos alunos.	0	1	0	0
A escola não dá publicidade às suas ações.	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Para Oliveira (1997), o principal modelo adotado de controle social é o formato de conselhos, os quais se configuram como órgãos que legalmente funcionam como instrumentos de atuação da comunidade no controle social.

A elaboração de documentos importantes, norteadores da organização escolar, como o Regimento Interno, a Proposta Política Pedagógica e o Plano de Gestão Escolar também constituem importante instrumental para fomentar a democratização dos ambientes escolares (OLIVEIRA, 1997).

Quanto à participação da comunidade relativa à última revisão destes importantes documentos escolares, numa escala de satisfação classificada em quatro níveis (excelente, satisfatória, pouco satisfatória e insatisfatória), a maioria dos segmentos foi avaliada com participação satisfatória, conforme apontado no Quadro 37.

Quadro 37 - Participação da comunidade escolar relativa à última revisão dos principais documentos escolares referentes à gestão democrática (Regimento Interno, Proposta Política Pedagógica e Plano de Gestão Escolar)

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Diretores	0	2	0	1
Docentes	0	2	0	1
Discentes	0	2	1	0
Responsáveis pelos alunos	0	2	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao serem indagados a respeito de como ocorre o processo de elaboração de tais documentos (Quadro 38), o Diretor da escola A relatou “[...] *a proposta pedagógica foi elaborada em 2016 em várias reuniões de discussões sobre temas como o ser humano que precisamos formar para o mundo contemporâneo, por exemplo e outros como, o papel do professor, avaliação etc, que partiam do individual, passavam para grupos e eram socializadas em plenária. Daí os registros dessas reuniões foram sistematizados num texto por uma comissão de três redatores. Texto que fora submetido ao Conselho de Escola e aprovado por ele. Desde então, a cada ano no planejamento inicial a Proposta Pedagógica é revisitada, retomada e reajustada às demandas que surgem. O Plano de Gestão Escolar é compilado pelo Diretor em num único documento, juntando vários outros elaborados previamente com o coletivo da escola, como Calendário Escolar, Plano de Gestão Integrada do Método de Melhoria da Escola, por exemplo e outros de organização e funcionamento da escola. Já o Regimento Escolar foi elaborado seguindo as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais de São Paulo e seguindo orientações e determinações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e sofre alterações quando ocorrem mudanças substanciais na escola, devido a alterações de currículo, carga horária de cursos, mudanças de critérios de avaliação e normas de convivência, por exemplo*”. O Diretor da escola B informou que a elaboração de tais documentos “[...] ocorre em datas específicas apontadas pela Diretoria de Ensino, bem como em momentos de alterações de resoluções, alterações no processo pedagógico oferecido e principalmente na transição de um sistema para outro, dando um caráter mais formal e burocrático aos referidos documentos”. Já o Diretor da escola C, de forma mais sucinta, relatou que “[...] *A Proposta Pedagógica é revista em planejamento escolar, já o Plano de Gestão e o Regimento Escolar são embasados na Legislação*”.

Quadro 38 - Como ocorre o processo de elaboração dos documentos (Regimento Interno, Proposta Política Pedagógica e Plano de Gestão Escolar)?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] a proposta pedagógica foi elaborada em 2016 em várias reuniões de discussões sobre temas como o ser humano que precisamos formar para o mundo contemporâneo, por exemplo e outros como, o papel do professor, avaliação etc., que partiam do individual, passavam para grupos e eram socializadas em plenária. Daí os registros dessas reuniões foram sistematizados num texto por uma comissão de três redatores. Texto que fora submetido ao Conselho de Escola e aprovado por ele. Desde então, a cada ano no planejamento inicial a Proposta Pedagógica é revisitada, retomada e reajustada às demandas que surgem. O Plano de Gestão Escolar é compilado pelo diretor em num único documento, juntando vários outros elaborados previamente com o coletivo da escola, como Calendário Escolar, Plano de Gestão Integrada do Método de Melhoria da Escola, por exemplo e outros de organização e funcionamento da escola. Já o Regimento Escolar foi elaborado seguindo as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais de São Paulo e seguindo orientações e determinações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo sofre alterações quando ocorrem mudanças substanciais na escola, devido a alterações de currículo, carga horária de cursos, mudanças de critérios de avaliação e normas de convivência, por exemplo”.
Diretor da Escola B	“[...] ocorre em datas específicas apontadas pela Diretoria de Ensino, bem como em momentos de alterações de resoluções, alterações no processo pedagógico oferecido e principalmente na transição de um sistema para outro”
Diretor da Escola C	“[...] A Proposta Pedagógica é revista em planejamento escolar, já o Plano de Gestão e o Regimento Escolar são embasados na Legislação”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Com exceção da escola A, baseando-se nos relatos dos diretores, percebemos que as demais escolas (B e C) encaram a produção desses importantes documentos de forma mais burocrática, para o cumprimento de exigências e formalidades, demonstrando pouco ou nenhum envolvimento da comunidade escolar neste processo.

Os Quadros 39, 40 e 41 trazem importantes informações quanto à participação dos distintos segmentos na elaboração dos documentos norteadores das escolas.

Quadro 39 - Conhecimentos sobre os documentos escolares – Proposta Pedagógica

SEGMENTO	Participei da elaboração	Já ouvi falar, mas não tive contato	Nunca ouvi falar
Docentes	2	1	0
Discentes	0	2	1
Responsáveis pelos alunos	0	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 40 - Conhecimentos sobre os documentos escolares – Plano de Gestão Escolar

SEGMENTO	Participei da elaboração	Já ouvi falar, mas não tive contato	Nunca ouvi falar
Docentes	0	1	2
Discentes	0	0	3
Responsáveis pelos alunos	0	0	3

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 41 - Conhecimentos sobre os documentos escolares – Regimento Interno

SEGMENTO	Participei da elaboração	Já ouvi falar, mas não tive contato	Nunca ouvi falar
Docentes	0	2	1
Discentes	0	2	1
Responsáveis pelos alunos	0	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto à participação dos professores na elaboração dos referidos documentos, os relatos foram diferenciados. No que se refere à última revisão da Proposta Política Pedagógica apenas o professor representante da escola C informou não ter participado do processo, sendo que os demais (escolas A e B) avaliam sua participação como satisfatória e ativa. Discentes e responsáveis pelos alunos demonstraram não ter tido nenhum contato com tal documento.

Quanto ao Plano de Gestão Escolar, nenhum dos participantes participou da elaboração ou atualização do mesmo, sendo que apenas o docente da escola B demonstrou conhecimento sobre o documento, o que reforça a descrição do Diretor da escola A sobre tal documento, que acaba ficando restrito ao seu trabalho, sem ao menos ser divulgado junto à comunidade escolar, pois acaba cumprindo muito mais um papel burocrático do que na prática auxiliar na gestão escolar.

Quanto ao Regimento Interno, a situação é bem similar, sendo que dois professores demonstraram conhecimento superficial a respeito, ao passo que um dos professores (escola C) demonstrou desconhecimento sobre o documento. Dois dos alunos participantes e dois dos responsáveis pelos alunos relataram ter conhecimento do Regimento Interno da escola (escolas A e B) e um terceiro aluno e um terceiro responsável (escola C) afirmaram nunca ter ouvido falar deste documento.

Deste modo, a gestão democrática pressupõe maior participação de todos os membros da comunidade escolar nos momentos cruciais, dentre os quais a elaboração e a execução no cotidiano escolar destes importantes documentos norteadores são de grande relevância para as escolas (FERREIRA, 2003).

6.6 Visões sobre a qualidade da educação nas escolas democratizadas

Lemes (2013) afirma que a escola democratizada é muito mais algo a se alcançar do que a se defender, necessitando estar focada nas condições de acesso e permanência à Educação Básica para todos os cidadãos. Uma escola democratizada deve ser plural, inclusiva e obrigatória, com um projeto humanizador que possa refletir as perspectivas de progresso do ser humano e da sociedade, no qual o processo de escolarização seja elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão.

Neste contexto, a gestão democrática das escolas envolve também o aspecto qualitativo. Trata-se de uma questão complexa, idealizada e inconclusa, porém essencial para a construção de uma sociedade mais justa, que assegure a todos o acesso à uma educação capaz de formar cidadãos conscientes (ALMEIDA *et al*, 2013).

Desta forma, foram abordadas de qual maneira a atuação de cada segmento pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e confluir na direção dos objetivos da gestão democrática (Quadros 42 a 46).

Quadro 42 - Como você avalia o papel do diretor de escola no que se refere à garantia da gestão democrática e da qualidade do ensino?

SEGMENTOS	Diretores	Docentes	Discentes	Responsáveis pelos alunos
Muito importante, o Diretor exerce o papel principal..	1	0	1	2
Importante, porém, há outros fatores que colaboram muito.	2	3	2	1
Importante, há outros fatores que colaboram pouco	0	0	0	0
Não possui importância para a gestão democrática	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

A maioria dos participantes concebe a participação do Diretor de Escola enquanto líder do processo educacional como muito importante ou ainda como importante (porém, consideram a existência de outros importantes fatores que contribuem para a garantia da qualidade educacional).

Paro (2015) destaca que dentro da gestão democrática, o papel do Diretor de Escola e mesmo a sua autoridade ganham outras nuances e objetivos, sendo necessário que o fortalecimento da participação efetiva dos colegiados e a superação das relações verticais

devem nortear os ambientes escolares. Cabe ao Diretor fomentar a consolidação de espaços com caráter dialógico-democrático dentro das escolas.

Quadro 43 - Como a atuação do gestor pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] penso que o gestor pode colaborar com a melhoria da qualidade do ensino buscando garantir as melhores condições de trabalho para os profissionais da escola e para os alunos, no que se refere às condições e disponibilidade de espaços e materiais, mais ainda no levantamento das necessidades e demandas locais e estabelecimento coletivo de objetivos e metas possíveis de serem alcançados pela organização escolar. E, concomitantemente, cuidando das relações entre as pessoas para que os conflitos que permeiam o dia a dia da escola contribuam para o crescimento dos indivíduos e da instituição de ensino”
Diretor da Escola B	“[...] o gestor é o articulador da escola. Sua missão é ouvir, discutir e desencadear as ações que envolvam a todos os segmentos”.
Diretor da Escola C	“[...] pode colaborar no que tange em publicizar as ações da escola, de forma a permitir cada vez mais a adesão da comunidade para que juntos solucionem os problemas enfrentados no ambiente escolar.”

Fonte: Elaborado pelo autor

O Diretor da escola A se posicionou quanto à questão afirmando: “[...] *penso que o gestor pode colaborar com a melhoria da qualidade do ensino buscando garantir as melhores condições de trabalho para os profissionais da escola e para os alunos, no que se refere às condições e disponibilidade de espaços e materiais, mais ainda no levantamento das necessidades e demandas locais e estabelecimento coletivo de objetivos e metas possíveis de serem alcançados pela organização escolar. E, concomitantemente, cuidando das relações entre as pessoas para que os conflitos que permeiam o dia a dia da escola contribuam para o crescimento dos indivíduos e da instituição de ensino*”. Já o Diretor da escola B, acredita que “*o gestor é o articulador da escola. Sua missão é ouvir, discutir e desencadear as ações que envolvam a todos os segmentos*”. Para o Diretor da escola C, o gestor “[...] *pode colaborar no que tange em publicizar as ações da escola, de forma a permitir cada vez mais a adesão da comunidade para que juntos solucionem os problemas enfrentados no ambiente escolar*”.

Conforme afirma Vasconcelos (2014), a qualidade na educação envolve algumas variáveis e compromissos para que se torne possível a construção de uma nova sociedade, considerando as tarefas básicas: a aprendizagem efetiva dos discentes (construindo os conhecimentos necessários para a sua formação em todas as áreas do conhecimento), o desenvolvimento humano pleno (indo muito além do ensino de conteúdos curriculares presentes nas ementas de cada componente) e a alegria crítica (a doura alegria, sendo esta correspondente

ao crescimento do potencial existente em cada aluno, tornando-o capaz de enfrentar os desafios dentro e além dos muros da escola).

Quadro 44 - Como a atuação do docente pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Professor da Escola A	“[...] é o professor que executa diretamente ações que podem transformar os alunos nos âmbitos acadêmico e socioemocional”.
Professor da Escola B	“[...] com uma postura comprometida e ética, o professor faz a diferença no ambiente escolar”
Professor da Escola C	“[...] o ato pedagógico envolve muito mais do que atividades sistemáticas de interação entre os seres sociais. Envolve reflexão a respeito das relações entre professor e alunos. Envolve compromisso, dedicação, doação, empatia; ideais de um mundo melhor. A metodologia de ensino deve ir além de atividades convencionais, é preciso navegar nas águas instigantes da formação social e profissional do estudante, usar materiais didáticos contextualizados, incentivar o protagonismo juvenil e a Pedagogia da Presença, provocar o pensamento crítico, trazer a ação-reflexão-ação de Paulo Freire para a prática diária de uma sala de aula, consequentemente transformar o mundo”.

Fonte: Elaborado pelo autor

No segmento dos professores, referindo-se como a atuação do docente pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática, todos os docentes participantes reforçaram o importante papel desempenhado pelos professores nas salas de aulas junto aos discentes. O professor da escola A afirmou que “[...] *é o professor que executa diretamente ações que podem transformar os alunos nos âmbitos acadêmico e socioemocional*”. Para o professor da escola B, a atuação docente é essencial neste processo, pois os educadores podem contribuir muito: “[...] *com uma postura comprometida e ética, o professor faz a diferença no ambiente escolar*”. O professor da escola C, destacou que “[...] *o ato pedagógico envolve muito mais do que atividades sistemáticas de interação entre os seres sociais. Envolve reflexão a respeito das relações entre professor e alunos. Envolve compromisso, dedicação, doação, empatia; ideais de um mundo melhor. A metodologia de ensino deve ir além de atividades convencionais, é preciso navegar nas águas instigantes da formação social e profissional do estudante, usar materiais didáticos contextualizados, incentivar o protagonismo juvenil e a Pedagogia da Presença, provocar o pensamento crítico, trazer a ação-reflexão-ação de Paulo Freire para a prática diária de uma sala de aula, consequentemente transformar o mundo*”.

Quadro 45 - Como a atuação dos alunos pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Aluno da Escola A	“[...] com a atuação e participação dos alunos o ensino pode ser melhor qualificado, com maior interação e troca de interesses”.
Aluno da Escola B	“[...] palestras, demonstrações, experimentos, projetos envolvendo os alunos para a melhoria da escola, entre outros”.
Aluno da Escola C	“É muito importante que os alunos participem, coloquem as suas opiniões e ajudem a cuidar das suas escolas.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Para os alunos participantes da pesquisa, uma participação mais ativa dos discentes por meio de uma gestão democrática das escolas pode trazer importantes contribuições para a melhoria da qualidade da educação, conforme afirma o estudante da escola A: “[...] *com a atuação e participação dos alunos o ensino pode ser melhor qualificado, com maior interação e troca de interesses*”. O estudante da escola B afirma que algumas práticas das unidades podem colaborar para incrementar a participação discente, como: “[...] *palestras, demonstrações, experimentos, projetos envolvendo os alunos para a melhoria da escola, entre outros*”.

Quadro 46 - Como a atuação dos responsáveis pelos alunos pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e para a gestão democrática?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Responsável por aluno da Escola A	“[...] participando mais da vida escolar do seu filho , assim saberá as dificuldades e poderá contribuir com ideias para ajudar o aprendizado do seu filho.”
Responsável pelo aluno da Escola B	“[...] despertar o estímulo pessoal do aluno.”
Responsável pelo aluno da Escola C	“[...] através do interesse maior de aprendizagem de ambas as partes: professor e aluno.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Na opinião dos responsáveis pelos alunos, a atuação deste segmento pode contribuir para melhorar a qualidade da educação e também para concretizar a formação da escola enquanto espaço democrático e participativo por intermédio de práticas simples, como a maior interação entre as escolas e as famílias, conforme afirma o representante da escola A: “[...] *participando mais da vida escolar do seu filho , assim saberá as dificuldades e poderá contribuir com ideias para ajudar o aprendizado do seu filho*”. Para o representante da escola C, é necessário haver “[...] *interesse maior de aprendizagem de ambas as partes: professor e aluno*” e “[...] *despertar o estímulo pessoal do aluno*”, conforme afirma o responsável por aluno da escola B.

Vasconcelos (2014) ressalta a urgência de existir comprometimento com o desenvolvimento humano integral; respeito entre os membros da comunidade escolar e acesso aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade.

Deste modo, pode-se observar que em todos os segmentos, os participantes reconheceram a relevância da participação no cotidiano da escola e da complexidade envolvida nesta questão, onde ações das mais diversificadas são necessárias e podem contribuir para a democratização do ambiente escolar, auxiliando na melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino nas escolas públicas.

Ao abordar de forma mais aprofundada a questão da qualidade da educação e os seus vínculos com a participação da comunidade escolar (gestores, funcionários, docentes, discentes e responsáveis pelos alunos) nas reuniões dos colegiados, o Diretor da escola B foi o único a reafirmar uma posição de satisfação com tal participação, sendo que os diretores das escolas A e C demonstraram preocupação com participações ainda insuficientes, conforme afirmações do Diretor da escola A “[...] *considero que entre aqueles que comparecem às reuniões a qualidade ainda é pouco satisfatória, pois alguns estão sempre com pressa, querendo que a reunião acabe logo, incluindo nisso profissionais da educação. Ainda assim, alguns poucos fazem a diferença aproveitando esses espaços para contribuir com sugestões e ou questionamentos que favorecem reflexões para a gestão da escola*”. Tal posição foi reforçada pelo Diretor da escola C, “[...] *ainda acho tímida a participação da comunidade escolar, as pessoas às vezes parecem não querer se envolver e não ter tempo para certas discussões. Também acho que falta o hábito de participar tendo em vista que esse processo de democratização da escola é relativamente recente*”.

Quadro 47 - Como você avalia a participação da comunidade no cotidiano da escola e qualidade de ensino?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] considero que entre aqueles que comparecem às reuniões a qualidade ainda é pouco satisfatória, pois alguns estão sempre com pressa, querendo que a reunião acabe logo, incluindo nisso profissionais da educação. Ainda assim, alguns poucos fazem a diferença aproveitando esses espaços para contribuir com sugestões e ou questionamentos que favorecem reflexões para a gestão da escola”.
Diretor da Escola B	“[...] nos últimos anos tem ocorrido melhoras na participação. Acredito que tivemos alguns avanços satisfatórios, mais pais tem participado das reuniões na escola.”

Diretor da Escola C	“[...] ainda acho tímida a participação da comunidade escolar, as pessoas às vezes parecem não querer se envolver e não ter tempo para certas discussões. Também acho que falta o hábito de participar tendo em vista que esse processo de democratização da escola é relativamente recente”
Docente da Escola A	“[...] ainda é uma participação fragilizada”.
Docente da Escola B	“[...] atualmente a comunidade escolar pouco se envolve com os assuntos escolares”
Docente da Escola C	“[...] o trabalho educativo requer ações coletivas e compartilhadas. A essência deve estar na responsabilização coletiva, pelas ações da escola, pelas decisões em relação ao seu funcionamento, organização e estrutura. Em nossa escola, existe um grande envolvimento por parte da comunidade escolar, tudo o que caracteriza o trabalho educativo recebe carinho e atenção, ação e reflexão, sempre buscando o envolvimento coletivo”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Distintos posicionamentos e percepções foram identificados quanto ao vínculo entre qualidade da educação e participação da comunidade escolar dentro do segmento dos professores. Para o docente da escola C, a participação da comunidade dentro do ambiente escolar é avaliada como satisfatória: “[...] *o trabalho educativo requer ações coletivas e compartilhadas. A essência deve estar na responsabilização coletiva, pelas ações da escola, pelas decisões em relação ao seu funcionamento, organização e estrutura. Em nossa escola, existe um grande envolvimento por parte da comunidade escolar, tudo o que caracteriza o trabalho educativo recebe carinho e atenção, ação e reflexão, sempre buscando o envolvimento coletivo*”. Já os docentes participantes representantes das escolas A e B, concebem a participação ainda como fragilizada e insuficiente, conforme relata o professor da escola B: “[...] *atualmente a comunidade escolar pouco se envolve com os assuntos escolares*”. Tal posicionamento é reforçado pelo docente representante da escola A: “[...] *ainda é uma participação fragilizada*”.

A qualidade da educação envolve a criticidade associada ao tema, no qual diversos obstáculos enfrentados diariamente precisam ser superados. Para Oliveira (1997), não se trata de problemas exclusivamente relacionados à gestão, não sendo possível reduzir de modo simplório um tema complexo e inconcluso, como a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas.

Moreno (2019) destaca que a preocupação com a qualidade da educação tornou-se fundamental e baseada no uso de indicadores de desempenho e qualidade, sendo esses apontados pelos resultados das avaliações externas (IDESP e IDEB).

Quando questionado sobre a crença da qualidade de ensino estar atrelada a bons resultados nas avaliações externas de larga escala (Saresp e Prova Brasil), o Diretor da escola

A afirmou que acredita que também seja este um fator que representa a qualidade do ensino, porém “[...] não penso que uma prova possa dar conta de avaliar a qualidade do ensino, pois me parece difícil este instrumento avaliativo se limitar a verificar possíveis saberes cognitivos. Outros, de ordem socioemocional, por exemplo, que preenchem o dia a dia da escola e contribuem e ou concorrem com o ensino e aprendizagem de conteúdos convencionais não são verificados”. O Diretor da escola B também crê na existência de outros fatores além daqueles analisados pelas avaliações externas, “[...] sem dúvida elas são importantes para uma visão geral da escola e ajudam no desenvolvimento de ações corretivas, porém por si só não acredito que sejam responsáveis por bons resultados da escola. Os bons resultados decorrem de conhecer seu aluno e suas necessidades, participação da família e equipe engajada”. Assim como os outros gestores, o Diretor da escola C defende que apesar da importância destas provas, há outros fatores que precisam ser considerados quanto à qualidade da educação “[...] devido acreditar que os resultados refletem uma fotografia momentânea do processo pedagógico escolar, não refletindo naquele instante o seu todo e outros momentos vivenciados”.

Quadro 48 - Opinião sobre a crença da qualidade de ensino estar atrelada a bons resultados nas avaliações externas de larga escala (Saresp e Prova Brasil)

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] não penso que uma prova possa dar conta de avaliar a qualidade do ensino, pois me parece difícil este instrumento avaliativo se limitar a verificar possíveis saberes cognitivos. Outros, de ordem socioemocional, por exemplo, que preenchem o dia a dia da escola e contribuem e ou concorrem com o ensino e aprendizagem de conteúdos convencionais não são verificados”
Diretor da Escola B	“[...] sem dúvida elas são importantes para uma visão geral da escola e ajudam no desenvolvimento de ações corretivas, porém por si só não acredito que sejam responsáveis por bons resultados da escola. Os bons resultados decorrem de conhecer seu aluno e suas necessidades, participação da família e equipe engajada”.
Diretor da Escola C	“[...] devido acreditar que os resultados refletem uma fotografia momentânea do processo pedagógico escolar, não refletindo naquele instante o seu todo e outros momentos vivenciados”
Docente da Escola A	“[...] os resultados podem ser manipulados e não são capazes de medir a dimensão da complexidade da formação de um ser humano”
Docente da Escola B	“[...] deveria estar, mas nem sempre é o que acontece, pois, muitos resultados não são reais”
Docente da Escola C	“[...] os resultados podem ser manipulados e não são capazes de medir a dimensão da complexidade da formação de um ser humano”
Responsável pela Escola A	“[...] está sempre pedindo a nossa colaboração de estarmos sempre acompanhando os estudos de nossos filhos e mostrando a importância que são essas avaliações para a escola e principalmente para os nossos filhos que é uma maneira de sabermos se eles estão aprendendo”
Responsável pela Escola B	“A equipe da escola sempre conscientiza sobre a importância destas avaliações, acredito que não seja apenas este fator que garante que a escola

	tenha boa qualidade, e sim, ter boas aulas, bons professores, todos comprometidos com a qualidade.”
Responsável pela Escola C	“Acho que estas provas ajudam a sabermos como a escola está indo, o que precisa melhorar. Mas também acredito que existam muitos outros fatores que podem tornar a escola de boa qualidade.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao abordar estes mesmos questionamentos ao segmento dos professores, apesar de reconhecerem a importância de tais avaliações e de que as mesmas servem como parâmetro para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, que proporcionam informações relevantes para o planejamento estratégico de cada Unidade Escolar, foram trazidas diversas preocupações quanto à fidedignidade na realização de tais avaliações e também o fato das provas não abordarem todas as dimensões que envolvem a complexidade da formação do ser humano, que vão muito além da formação acadêmica.

Neste cenário, o professor da escola C, relatou no seu discurso o caráter diagnóstico destas avaliações externas de larga escala: “[...] *as avaliações Saresp e a Prova Brasil servem como parâmetros para a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Com os resultados em mãos, o professor pode refletir sobre a sua prática, redefinir estratégias, focar nas defasagens da turma. Fazer assim, um planejamento estratégico em busca da melhoria contínua de todo o processo*”. O professor representante da escola A discorda da percepção de que a qualidade da educação esteja vinculada a bons resultados nas avaliações externas, afirmando que “[...] *os resultados podem ser manipulados e não são capazes de medir a dimensão da complexidade da formação de um ser humano*”. O professor da escola B apresentou posicionamento bem similar ao da escola A, reforçando que nem sempre os resultados nestas avaliações refletem uma boa qualidade de ensino: “[...] *deveria estar, mas nem sempre é o que acontece, pois, muitos resultados não são reais*”.

Todos os responsáveis por alunos participantes desta pesquisa alegaram ter conhecimento dos resultados anuais da escola nas avaliações externas, afirmando que as provas são divulgadas com antecedência pelos gestores e professores, os quais realizam reuniões prévias para incentivar a participação e o comprometimento dos estudantes, além de transmitir orientações às famílias sobre a realização das provas. A respeito disto, o representante da escola A afirmou que a escola “[...] *está sempre pedindo a nossa colaboração de estarmos sempre acompanhando os estudos de nossos filhos e mostrando a importância que são essas avaliações para a escola e principalmente para os nossos filhos que é uma maneira de sabermos se eles estão aprendendo*”.

Quadro 49 - Você tem conhecimento dos resultados da escola nas avaliações do Saresp e da Prova Brasil?

SEGMENTOS	Sim	Não
Gestores	3	0
Docentes	3	0
Discentes	1	2
Responsáveis pelos alunos	3	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 50 - Como a escola onde você atua tem se organizado para a participação nas avaliações externas (Saresp e Prova Brasil)?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] Buscamos compreender os instrumentos avaliativos das avaliações externas para que nossos alunos possam estar familiarizados com seu formato. Divulgamos seus resultados e metas previstas. Incentivamos todos os estudantes a participarem das aplicações das avaliações externas com o devido comprometimento com a busca de melhores resultados para a instituição escolar a quem pertencem. Os resultados são analisados para que os redirecionamentos necessários e possíveis sejam acordados coletivamente com os profissionais da escola para melhoria das práticas pedagógicas.”
Diretor da Escola B	“[...]Através de retomadas de conceitos e realização de provas e simulados.”
Diretor da Escola C	“[...]De forma a prepará-los e conscientizá-los sobre a ação e a importância de se avaliar o momento pedagógico vivenciado.”
Docente da Escola A	“[...]Realizando a proposta pedagógica por ela adotada, tentando respeitar o máximo possível a autonomia da unidade escolar.”
Docente da Escola B	“[...]De forma preparada e organizada.”
Docente da Escola C	“[...] Em reuniões - ATPCs, recebemos orientações de como aplicar as avaliações, dia e horários definidos. Os alunos recebem orientações e são conscientizados da importância das avaliações externas, como os resultados são decisivos para apontar as defasagens, os índices baixos, as retomadas de conteúdo, orientando os Planos de Ação e Nivelamento. Os responsáveis são avisados e orientados para participarem do processo.”
Aluno da Escola A	“São realizadas orientações por parte dos professores e da coordenadora, fazemos simulados nas aulas, eles nos explicam como são as provas, quantas perguntas, como preencher o gabarito. Isso dura muitas aulas, e é repetido muitas vezes [...]”
Aluno da Escola B	“Há um breve aviso e incentivo dos professores para com os alunos para que dessa forma, todos se dediquem e consigam realizar as provas em questão, com excelência.”
Aluno da Escola C	“Treinamos bastante, com provas, simulados. [...]”
Responsável por aluno da Escola A	Está sempre pedindo a nossa colaboração de estarmos sempre acompanhado os estudos de nossos filhos e mostrando a importância que são essas avaliações para a escola e principalmente para os nossos filhos que é uma maneira de sabermos se eles estão aprendendo
Responsável por aluno da Escola B	Bem interessados..
Responsável por aluno da Escola C	Com a colaboração e empenho de todos os envolvidos

Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto aos estudantes, o representante da escola B demonstrou conhecimento sobre os resultados obtidos na prova, relatando que “[...] *há um breve aviso e incentivo dos professores para com os alunos para que dessa forma, todos se dediquem e consigam realizar as provas em questão, com excelência*”. Para o estudante da escola C, a equipe escolar tem se preparado sempre. O estudante da escola A afirmou “[...] *são realizadas orientações por parte dos professores e da coordenadora, fazemos simulados nas aulas, eles nos explicam como são as provas, quantas perguntas, como preencher o gabarito. Isso dura muitas aulas, e é repetido muitas vezes*”.

Os relatos demonstram que existe uma preocupação por parte das equipes escolares com as avaliações externas e com os respectivos indicadores educacionais. Nas afirmações dos gestores e professores destaca-se a preocupação que nem sempre os resultados destas avaliações proporcionam um retrato fiel à realidade da aprendizagem dos alunos, e que há muitos outros fatores envolvidos na questão da qualidade do ensino, os quais vão muito além dos resultados.

Para o Diretor da escola A, é necessário a realização de todo um trabalho prévio quanto à compreensão da estrutura da prova, assim como a divulgação e o incentivo para que toda a comunidade compreenda a importância de tais avaliações no processo de ensino e aprendizagem, “[...] *buscamos compreender os instrumentos avaliativos das avaliações externas para que nossos alunos possam estar familiarizados com seu formato. Divulgamos seus resultados e metas previstas. Incentivamos todos os estudantes a participarem das aplicações das avaliações externas com o devido comprometimento com a busca de melhores resultados para a instituição escolar a quem pertencem. Os resultados são analisados para que os redirecionamentos necessários e possíveis sejam acordados coletivamente com os profissionais da escola para melhoria das práticas pedagógicas*”. Para o Diretor da escola B, a preparação específica da prova junto aos alunos já seria suficiente, “[...] *de forma a prepará-los e conscientizá-los sobre a ação e a importância de se avaliar o momento pedagógico vivenciado*”. O Diretor da escola C também foi mais pontual nesta questão, defendendo a necessidade de treinos para que os alunos assimilem a organização da prova e obtenham maior sucesso “[...] *através de retomadas de conceitos e realização de provas e simulados*”.

Na visão dos professores participantes da pesquisa, há todo um processo de preparação para a realização de tais avaliações. São realizadas ações ao longo de todo o ano letivo e pontualmente orientações específicas no período próximo as datas das provas, conforme relata o professor da escola C: “[...] *em reuniões - ATPCs, recebemos orientações de como aplicar as avaliações, dia e horários definidos. Os alunos recebem orientações e são conscientizados da importância das avaliações externas, como os resultados são decisivos para apontar as*

defasagens, os índices baixos, as retomadas de conteúdo, orientando os Planos de Ação e Nivelamento. Os responsáveis são avisados e orientados para participarem do processo”.

É necessário cuidado com visões imediatistas e preocupadas estritamente com indicadores educacionais. Vasconcelos (2014) ressalta que a busca pela qualidade educacional precisa ser compreendida por sua processualidade, em que se deve fazer o melhor possível para o momento, em uma combinação entre a urgência das transformações e a paciência histórica.

Bonamino e Sousa (2012) consideram que estas avaliações são categorizadas no grupo da terceira geração, marcadas por políticas de responsabilização, envolvendo participação e contestação pública, como mecanismos de controle social dos governantes pelos governados no que tange aos resultados obtidos nas mesmas.

A implementação da gestão democrática neste contexto, atrelada à gestão por resultados está envolta numa crise discursiva, imersa numa confluência perversa, conforme Dagnino (2014) contrapõe duas vertentes opostas que contrapõem o projeto democrático e os ideais neoliberais.

6.7 Os principais desafios para a implementação da Gestão Democrática

Como parte final do questionário, os participantes foram indagados quanto aos maiores desafios enfrentados no cotidiano para a efetivação da gestão democrática no ambiente escolar (Quadro 51). Para o Diretor da escola A os maiores de desafios seriam “[...] *a sobrecarga de tarefas e informações passadas e requeridas pelos órgãos superiores, aliada à falta de tempo tanto pela imposição de prazos apertados quanto pelas condições das jornadas de trabalho que restringem os espaços de tempo para discussão e reflexão*”. Para o diretor da escola B, o principal obstáculo seria “[...] *O desafio de estar sempre publicizando os atos inerentes ao ambiente escolar, bem como promovendo a transparência/incentivando a comunidade para que possam colaborar com as ações tomadas/realizadas no dia a dia escolar*”. E para o Diretor da escola C, o maior desafio é “[...] *estimular uma participação responsável*”.

Quadro 51 - Quais são os maiores desafios para a implementação da gestão democrática na escola?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] <i>a sobrecarga de tarefas e informações passadas e requeridas pelos órgãos superiores, aliada à falta de tempo tanto pela imposição de prazos apertados quanto pelas condições das jornadas de trabalho que restringem os espaços de tempo para discussão e reflexão</i> ”

Diretor da Escola B	“[...] O desafio de estar sempre publicizando os atos inerentes ao ambiente escolar, bem como promovendo a transparência/incentivando a comunidade para que possam colaborar com as ações tomadas/realizadas no dia a dia escolar”.
Diretor da Escola C	“[...] estimular uma participação responsável”
Docente da Escola A	“[...] o trabalho com a coletividade, exatamente na práxis. Já que teoria e prática devem andar de braços dados”
Docente da Escola B	“[...] quando ela só é executada quando há interesse de meus superiores. Do contrário, são só imposições”
Docente da Escola C	“[...] encontrar pessoas realmente comprometidas”
Aluno da Escola A	“ [...] maior colaboração, mais vontade de todos, para dar certo todos precisam participar”.
Aluno da Escola B	“[...] os alunos sejam mais responsáveis e saibam mais o bem que a escola proporciona”
Aluno da Escola C	“Adaptar a estrutura educacional e estabelecer condições adequadas para que todos sejam inclusos”.
Responsável por aluno da Escola A	“Garantir que todos, alunos, pais, professores, diretores, participem mais da escola, das decisões, tragam ideias. Ir além das reuniões, participar mesmo, colocar a mão na massa”.
Responsável por aluno da Escola B	“[...] todos entenderem a importância da escola, do ensino na vida dos filhos, que só dá um excelente resultado quando trabalhamos juntos, ou seja, todos querendo a mesma coisa que é o aprendizado, formar excelentes profissionais para que cada um possa ter um futuro melhor” “[...] a escola tem o desafio de incentivar a participação de 100 % dos pais e mães na vida escolar dos filhos”
Responsável por aluno da Escola C	“[...] são vários desafios, aumentar a participação, conversar mais com todos, cada um fazer corretamente o seu papel”.

Fonte: Elaborado pelo autor

Para o segmento dos professores, os maiores desafios para a efetivação da gestão democrática no ambiente escolar são a necessidade de articular teoria e prática, o comprometimento das pessoas e a superação das relações profissionais verticais, compostas por imposições dos órgãos superiores e dos superiores imediatos dentro das unidades escolares, conforme relataram: “[...] *o trabalho com a coletividade, exatamente na práxis. Já que teoria e prática devem andar de braços dados*”, segundo o docente da escola A; “[...] *quando ela só é executada quando há interesse de meus superiores. Do contrário, são só imposições*”, relato do docente da escola B; “[...] *encontrar pessoas realmente comprometidas*”, conforme o docente da escola C.

Para os alunos, os maiores desafios quanto à adoção plena de uma gestão democrática se encontram na colaboração de todos os segmentos, na melhoria das condições estruturais das

escolas e na valorização dos estudos por parte dos estudantes, conforme afirma o aluno da escola B, para que a escola obtenha maior qualidade e seja um espaço democrático, é preciso que “[...] *os alunos sejam mais responsáveis e saibam mais o bem que a escola proporciona*”.

Na visão dos responsáveis pelos alunos, a gestão democrática também passa pelo reconhecimento do valor da escola pela sociedade e do incentivo que os profissionais da educação devem oferecer aos estudantes, conforme afirma o representante da escola B, o qual relata que a democratização do ambiente escolar ocorrerá apenas quando “[...] *todos entenderem a importância da escola , do ensino na vida dos filhos, que só dá um excelente resultado quando trabalhamos juntos, ou seja, todos querendo a mesma coisa que é o aprendizado, formar excelentes profissionais para que cada um possa ter um futuro melhor*”. O representante da escola B reforça a importância da participação de todos no processo de tomada de decisões, “[...] *a escola tem o desafio de incentivar a participação de 100 % dos pais e mães na vida escolar dos filhos*”.

Considerando os valores que marcaram por séculos a sociedade brasileira, qualificada por seu caráter excludente e seletivo, a implementação da gestão democrática constitui em si um grande desafio, em que alguns avanços foram alcançados, porém, ainda discretos diante das demandas existentes nas escolas (BRUNO, 1996).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do breve percurso traçado do final do século XX até o presente momento, intensas e aceleradas transformações marcaram o mundo, com a intensificação do processo de globalização, o avanço das políticas neoliberais, o advento de novas etapas do processo de industrialização e a consolidação de novos paradigmas econômicos, culturais e sociais.

Neste cenário, permeado de incertezas, transições e rupturas, Peroni (2003) destaca algumas marcas impressas na sociedade atual, como a divinização da acumulação de capital em detrimento de valores mais humanizados, comprometidos exclusivamente com ajustes econômicos impostos por grandes organismos internacionais.

No Brasil, vivenciamos no período um processo de redemocratização, mas com a manutenção do conservadorismo, sendo que as preocupações sociais nunca estiveram no rol de prioridades dos governantes (SANDER, 1995).

E dentro do mesmo cenário, com resquícios de autoritarismo e valores excludentes e seletivos, os quais proporcionam a restrição de direitos básicos a parcelas significativas da população brasileira, um novo paradigma é proposto: a gestão democrática.

Dagnino (2004) sugere a existência de uma crise discursiva e um esvaziamento conceitual dos eixos estruturantes da democracia, em meio a uma confluência perversa, a qual contrapõe de um lado o alargamento de princípios democráticos, defensores estes de maior participação social, embasados na Constituição Federal de 1988, e de outro lado, a disseminação dos ideais neoliberais, com a progressiva isenção do Estado do seu papel garantidor de direitos e o encolhimento de suas responsabilidades sociais.

Neste contexto, termos como gestão democrática, gestão participativa e gestão compartilhada disseminam-se no meio educacional (ABDIAN; HERNANDES, 2012). Tais práticas passaram a ser apontadas como alternativa na resolução de muitos dos problemas que assolam as escolas e a sociedade como um todo.

Definida como modelo de gestão focado na participação da comunidade escolar na tomada de decisões e pelo fortalecimento dos órgãos colegiados (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano e Grêmios Estudantil), além do reforço na elaboração e execução dos documentos norteadores do cotidiano das escolas públicas (Proposta Pedagógica, Regimento Interno e Plano de Gestão Escolar), a gestão democrática constitui um princípio inegociável e uma prioridade dentro das instituições de ensino.

Apesar dos documentos oficiais que tratam da gestão educacional no Brasil presentes nos artigos, incisos e parágrafos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação de São Paulo e da BNCC, orientarem para a democratização das escolas públicas, o desafio da implementação da gestão democrática constitui uma tarefa hercúlea.

Lemes (2013) afirma que a escola democratizada é muito mais algo a se alcançar do que a se defender. Uma escola democratizada deve ser plural, inclusiva e obrigatória, com um projeto humanizador, que possa refletir as perspectivas de progresso do ser humano e da sociedade, no qual o processo de escolarização seja elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão

A democracia não pode depender de concessões e deve ser construída por intermédio de processos democráticos na escola, existindo diversificados condicionantes para que a mesma seja alcançada nas instituições de ensino (condicionantes materiais, institucionais, políticos e ideológicos).

A gestão democrática em todos os âmbitos da sociedade, figura como relevante alternativa na resolução de muitos dos problemas e tende a ser considerada como condição para a sobrevivência da própria democracia. Para Hollander (2000), inspirado em Dewey (1911), “(...) a democracia tem que renascer em cada geração e a educação é a sua parteira”.

Ao longo da pesquisa, constatamos que as dificuldades na implantação da gestão democrática iniciam-se nas expectativas da população quanto à organização e o papel da escola. São diversos os obstáculos enfrentados: a fragilidade da nossa democracia, a descrença na política, os mitos existentes quanto à questão da qualidade educacional e a resistência quanto à participação efetiva da comunidade na vida escolar dos discentes. Nogueira (2003) destaca em seus estudos a necessidade da superação destas visões e posturas fatalistas.

Muitos problemas marcaram o processo de democratização e o acesso à escola pública de qualidade em nosso país, como a precarização da infraestrutura escolar, os incipientes investimentos nas escolas, a péssima remuneração dos docentes, a superlotação das salas de aula, a frágil formação inicial e continuada dos nossos professores, a violência escolar, dentre tantos outros, culminaram com a desvalorização social dos docentes, das aulas e muitas vezes das Unidades Escolares.

Mesmo com todos esses obstáculos, observamos que alguns avanços ocorreram, como a formação dos órgãos colegiados (APM e Conselho de Escola) e algumas ações de fomento à participação da comunidade no cotidiano escolar, com algum grau de esforço por parte dos gestores, exemplificados na organização das reuniões dos Conselhos de Classe/ Série/ Ano; o incentivo ao protagonismo dos educandos por meio do fortalecimento dos Grêmios Estudantis; os processos de elaboração do Projeto Político Pedagógico; as discussões com os membros da

comunidade escolar a respeito da definição dos gastos dos repasses públicos recebidos e as tentativas de maior envolvimento dos atores escolares no processo de tomada de decisão.

No entanto, são ações específicas, isoladas e ainda incipientes dentro das demandas existentes em cada escola, marcadas ainda por alguns equívocos e distorções quanto à compreensão da democratização e dos seus conceitos essenciais, como a autonomia, a participação e o controle social.

A busca pela qualidade educacional através do alcance de metas traçadas para cada unidade nas avaliações externas de larga escala, como o Saesp e a Prova Brasil, nos conduzem a armadilhas, que não garantem um ensino de qualidade ou não representam preocupações com a aprendizagem plena dos alunos.

Vasconcelos (2014) defende a existência de algumas variáveis e compromissos no que tange a qualidade das instituições escolares, destacando a aprendizagem efetiva dos discentes, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica.

Deste modo, torna-se essencial superar a visão que atrela exclusivamente a qualidade educacional aos indicadores obtidos por intermédio de avaliações externas de larga escala. Tais instrumentos podem trazer contribuições importantes no acompanhamento da evolução da aprendizagem dos sistemas de ensino e das Unidades Escolares, desde que aplicados com fidedignidade e compromisso. No entanto, é necessário reconhecer a existência de outras variáveis essenciais na formação dos discentes e que devem ser consideradas para aferir a qualidade do ensino. Vale também considerar que o conceito de qualidade é algo complexo e inconcluso, permeado de múltiplas análises, imerso no cenário da confluência perversa defendida por Dagnino (2004).

Por meio desta pesquisa foi possível perceber que os cenários encontrados, apesar da aplicação de questionário em escolas da mesma rede de ensino, na mesma região geográfica, com bons indicadores e com características pedagógicas próximas, são heterogêneos, refletindo múltiplas realidades, constituídas em meandrosos roteiros, marcados por distintas inflexões.

É possível notar esforços de determinadas comunidades escolares para incentivar e incrementar a gestão democrática nos seus locais de trabalho e estudo. No entanto, tais práticas esbarram em problemas estruturais, de fortes enraizamentos históricos e culturais.

Para Barroso (2003), a gestão democrática nos move na direção oposta do curso de nossa trajetória política, gerando inflexões importantes no itinerário percorrido pela breve história brasileira. A gestão democrática envolve a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e nos processos decisórios.

Dentre as distorções presentes na aplicabilidade da gestão democrática no interior das escolas, a questão da participação, a qual ainda é muitas vezes atrelada a fatores quantitativos em detrimento dos fatores qualitativos, ocupa lugar central. A participação vai muito além do número de pessoas presentes nas reuniões organizadas pelos gestores escolares ou mesmo na assinatura de documentos pelos demais segmentos que compõem a comunidade escolar para validar decisões já sacramentadas pelos gestores. Participar significa se envolver, colaborar, ter suas opiniões consideradas para a tomada de decisões, para a definição dos rumos que cada Unidade Escolar enquanto organização viva e ativa, deve definir.

A participação nas escolas deve estar fundamentada no diálogo entre as partes. Deste modo, há um longo e espinhoso caminho a percorrer para alcançar a democracia plena nas comunidades escolares (BARROSO, 2003).

Quanto aos colegiados, podemos observar que apesar dos avanços importantes dos últimos anos, ainda que bastante tímidos, é preciso percorrer um longo caminho, o qual necessita de apoio dos gestores que conduzem cada escola, com a criação de espaços de escuta ativa, de fortalecimento do protagonismo juvenil e de transparência.

Acreditamos que seja a gestão democrática a forma mais apropriada para a condução das escolas e que ocorreram avanços quanto a determinados aspectos. Porém, ainda há uma distância considerável para alcançar a situação ideal. Trata-se de um longo processo, permeado por princípios e valores culturais que conduzem a uma importante inflexão e ao enfrentamento de um meandroso caminho, em que há diversas sinuosidades, de variadas ordens.

No entanto, compreendemos que seja um percurso necessário, por mais desafiador e tortuoso que possa ser, e que conduzirá as escolas a se constituírem como locais dispostos a formar cidadãos críticos para que a sociedade possa ser mais assertiva, justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z., HERNANDES, E. D. K. **As concepções de gestão e a vivência da prática escolar democrática.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, p. 144-162, 2012.
- ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. **O Ideb:** limites e ilusões de uma política educacional. Educação & Sociedade. Campinas, v. 34, nº 125, p. 1153-1174, out-dez, 2013.
- ALVES, N. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos:** para além dos processos de regulação. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1195 – 1222, out-dez, 2010.
- ALVES, R. **Gaiolas ou Asas?** Por uma educação romântica. Campinas: Papyrus, p. 29 – 32, 2022.
- ARAÚJO, S; CASTRO, A.D.A. **Gestão Educativa Gerencial:** superação do modelo burocrático? In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. RJ.v.19, nº 0 70, p.81-106, 2011.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.C. (Org.). **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, p. 11 – 32, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.
- BRUNO, L. **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo.** São Paulo, Atlas, 1996.
- BONAMINO, A; SOUSA, S. S. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- CATANI, A. M.; GUTIERREZ, G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N.C. (Org.). **Gestão Democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, p. 59 a 76, 2003.
- CASASSUS, J. **A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização.** UNESCO. Primeiro estudo comparativo internacional. Santiago do Chile: Laboratório 79 Latino Americano de Avaliação de Qualidade da Educação, 2001. Caderno de Pesquisa, n.114, p.7-28.
- CASASSUS, J. **Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica.** Cadernos de Pesquisas, São Paulo, 74 (11-19), 1990.

DAGNINO, E. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa**. In: Política & Sociedade, v. 3, n. 5, p. 139-164, 2004.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, N.C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N.C. **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P.; SHOR I. **Medo e ousadia: o cotidiano dos professores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.19, 1986.

GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAU, N. C. **Repensado o público através da sociedade**: novas formas de gestão pública e representação social. Trad. de Carolina Andrade. Rio de Janeiro: Revan; Brasília: ENAP,1998.

HOLLANDER, E. L. The Engaged University. Academe, July/August. 2000. Disponível em: <<http://www.aaup.org/publications/Academe/2000/00ja/JA00Holl.htm>>.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br> . Acesso em: 02 mar. 2022.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 02 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> . Acesso em: 02 mar. 2022.

LEMES, S. S. **A organização do currículo e a escola democratizada: pistas históricas e perspectivas necessárias**. Site da UNESP/PROGRAD, 2007 (Publicação eletrônica). Disponível em: https://sol.unesp.br/usuario/pdf/kuka_2.pdf Acesso em: 10 jun. 2007.

LEMES, S. S. **O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias**. In: Cadernos de Formação - Formação de professores. PROGRAD/UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

LEMES, S. S. Excertos da BNCC: discussão de fundamentos e considerações conceituais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2193–2211, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i3.15837. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15837>. Acesso em: 8 jan. 2023.

MACHADO, L. M. **Política e Gestão da Educação**: Dois Olhares. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2002.

MORENO, L. **Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica**: em análise o IDEB e o IDESP nas ações de intervenções pedagógicas de gestão. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2019.

MOREIRA, B. F. A. **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

NOGUEIRA, M. A. **Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania**. In: MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., p. 17 – 32, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da educação**. Desafios contemporâneos. Petrópolis, Vozes, 1997.

PARO, V. H. **Administração escolar e qualidade do ensino**: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 18, 1997, Porto Alegre. Anais: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre, ANPAE, p. 303-314, 1997.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo, Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997.

PERONI, V. **Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina** - construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo, Autores Associados, 1995.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Plano Estadual de Educação de São Paulo, SEE, 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 52 de 14 de agosto de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, SEE, 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 56 de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, SEE, 2016

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 82, de 16 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre as substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério, SEE, 2013.

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC nº 18, de 08 de março de 2022**. Dispõe sobre o modelo do Estatuto Padrão do Grêmio Estudantil, SEDUC, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Programa de qualidade da escola**: nota técnica. São Paulo: SE, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **SARESP**: Documento de Implantação. São Paulo: FDE, 1996.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Desafio da qualidade de educação**: gestão da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. (10ª edição). Campinas, SP: Editora Papirus, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES DE ESCOLA

TEMA PESQUISADO: Os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista

PÚBLICO-ALVO: Diretores de Escola

Este questionário constitui parte integrante da pesquisa de mestrado de Mateus Sebastião da Silva, sob a orientação do Professor Doutor Ricardo Ribeiro, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Campus de Araraquara – SP.

DADOS PROFISSIONAIS

Coleta de alguns dados dos profissionais participantes.

1 - Qual a sua formação acadêmica?

- (1) Licenciatura Plena
- (2) Especialização Lato Sensu
- (3) Mestrado
- (4) Doutorado

2 – Qual o seu tempo de serviço no magistério público?

- (1) Até 5 anos
- (2) Entre 6 e 10 anos
- (3) Entre 11 e 15 anos
- (4) Entre 16 e 20 anos
- (5) Mais de 21 anos

3 – Há quanto tempo você atua no cargo ou função de Diretor nesta escola?

- (1) Até 5 anos
- (2) Entre 6 e 10 anos
- (3) Entre 11 e 15 anos
- (4) Entre 16 e 20 anos
- (5) Mais de 21 anos

4 - Qual a sua situação funcional quanto ao ofício de Diretor de Escola?

- (1) Ingressou ao cargo de Diretor por meio de concurso público
- (2) Designado para exercer o papel de Diretor de Escola

PERSPECTIVAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

*A partir do final do século XX foi enfatizada a proposta da implantação da **gestão democrática e participativa** como alternativa na resolução de muitos dos problemas que assolam a sociedade e as escolas.*

*Os termos **gestão democrática**, **gestão participativa** e **gestão compartilhada** não estão restritos ao campo educacional, mas compõem os objetivos dos educadores e dos movimentos sociais organizados na busca pela efetivação de projetos pedagógicos que contemplem uma escola pública de qualidade e democrática para todos.*

A gestão democrática e participativa envolve alguns fatores básicos: a participação da comunidade nos colegiados (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano e Grêmio Estudantil), participação da comunidade na tomada de decisões importantes, na destinação dos recursos financeiros recebidos pelas escolas e na elaboração e consolidação de importantes documentos, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno e o Plano de Gestão Escolar, além dos demais projetos pedagógicos e planos de ação.

A partir desta perspectiva, convidamos a responder as próximas questões:

5 – Você considera a escola onde atua como um espaço democrático e participativo?

- (1) Sim, totalmente.
- (2) Sim, parcialmente.
- (3) Não.

6 – Os documentos legais que normatizam a gestão educacional no Brasil (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, Plano Nacional da Educação de 2014 e Plano Estadual de Educação de 2016) consideram a gestão democrática como essencial na escola pública.

Você concorda com este posicionamento?

- (1) Concordo plenamente
- (2) Concordo parcialmente
- (3) Discordo parcialmente
- (4) Discordo totalmente

7 – De modo geral, enquanto gestor, como você avalia a participação da comunidade no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

8 – A autonomia constitui um dos conceitos fundamentais da gestão democrática, sendo que os documentos oficiais destacam a importância do desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia nas escolas, onde os gestores devem criar condições para que ela seja construída democraticamente em cada instituição.

Você considera a escola onde atua com autonomia satisfatória para a gestão democrática?

- (1) Sim, totalmente.
- (2) Sim, parcialmente.
- (3) Não.

9 – Na elaboração da última revisão do Regimento Interno, como você avalia a participação da comunidade escolar?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

10 – Na elaboração da última revisão da Proposta Política Pedagógica, como você avalia a participação da comunidade escolar?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória

- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

11 – Na elaboração da última revisão do Plano de Gestão Escolar, como você avalia a participação da comunidade escolar?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

O controle social constitui outro conceito fundamental da gestão democrática, representando a participação da comunidade no acompanhamento da atuação do Estado para que este haja em prol das instituições escolares. Portanto, o controle social é definido neste contexto como um instrumento de participação social e de coibição da corrupção, pois há um acompanhamento da sociedade de forma mais próxima na execução e atuação dos recursos, nos programas e nos projetos das Unidades Escolares.

12 - Neste contexto, como a escola dá publicidade às suas ações (projetos, informes e destinação dos repasses)?

- (1) Através de comunicados impressos fixados em murais nos espaços coletivos do prédio escolar
- (2) Através de canais virtuais, como blogs, webpages e redes sociais
- (3) Através de atas registradas em livros próprios apenas pelos membros dos colegiados
- (4) Através de reuniões pedagógicas entre corpo docente e responsáveis pelos alunos.
- (5) A escola não dá publicidade às suas ações.

13 – A escola torna pública com antecedência as reuniões dos colegiados (APM, Conselho de Escola e Conselho de Classe/ Série/ Ano), convocando e/ou convidando a comunidade para participar?

- (1) Sempre
- (2) Na maioria das vezes
- (3) Às vezes
- (4) Raramente
- (5) Nunca

ASPECTOS QUALITATIVOS NA ATUAÇÃO DOS COLEGIADOS

Para as questões a seguir, no que se refere à participação da comunidade escolar (nos diversos segmentos: docentes, discentes, responsáveis pelos alunos, funcionários e gestores), consideraremos os aspectos qualitativos. Portanto, não será considerada a quantidade de participantes nas reuniões e sim a participação plena destes na tomada de decisões, o grau de autonomia, o protagonismo e a consolidação de um ambiente democrático dentro da escola.

14.1 – Quanto ao Conselho de Escola, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação do corpo docente?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

14.2 – Quanto ao Conselho de Escola, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos funcionários?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

14.3 – Quanto ao Conselho de Escola, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos discentes?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

14.4 – Quanto ao Conselho de Escola, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos responsáveis pelos alunos?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

14.5 – Quanto ao Conselho de Escola, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos gestores?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

15.1 – Quanto à APM (Associação de Pais e Mestres), considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação do corpo docente?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

15.2 – Quanto à APM (Associação de Pais e Mestres), considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos funcionários?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

15.3 – Quanto à APM (Associação de Pais e Mestres), considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos discentes?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

15.4 – Quanto à APM (Associação de Pais e Mestres), considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos responsáveis pelos alunos?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

15.5 – Quanto à APM (Associação de Pais e Mestres), considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos gestores?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

16.1 – Quanto ao Conselho de Classe/ Série/ Ano, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação do corpo docente?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

16.2 – O corpo discente participa das reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano?

- (1) Sempre
- (2) Na maioria das vezes
- (3) Às vezes
- (4) Raramente
- (5) Nunca

16.3 – Quanto ao Conselho de Classe/ Série/ Ano, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação dos discentes?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

17 – A escola favorece a criação de espaços para o protagonismo juvenil dos alunos pertencentes ao Grêmio Estudantil?

- (1) Sempre
- (2) Na maioria das vezes
- (3) Às vezes
- (4) Raramente
- (5) Nunca

18 – Os alunos gremistas são convidados a participarem de reuniões pedagógicas importantes, como o Conselho de Classe/ Série/ Ano, reuniões do Conselho de Escola ou da APM?

- (1) Sempre
- (2) Na maioria das vezes
- (3) Às vezes
- (4) Raramente
- (5) Nunca

19 – O processo eleitoral anual do Grêmio Estudantil ocorre de forma democrática e transparente, incentivando a participação de todos os alunos?

- (1) Sempre
- (2) Na maioria das vezes
- (3) Às vezes
- (4) Raramente
- (5) Nunca

20 – Como ocorre a divulgação dos resultados obtidos pela escola nas avaliações externas, como o Saresp e a Prova Brasil e de seus respectivos indicadores (Idesp e Ideb)?

- (1) Através de comunicados impressos fixados em murais nos espaços coletivos do prédio escolar
- (2) Através de canais virtuais, como blogs, webpages e redes sociais
- (3) Através de atas registradas em livros próprios apenas pelos membros dos colegiados
- (4) Através de reuniões pedagógicas entre corpo docente e responsáveis pelos alunos.
- (5) A escola não dá publicidade aos resultados das avaliações externas.

21 – Você acredita que a gestão democrática contribui para a qualidade da educação e para bons resultados nas avaliações externas de larga escala, como a Prova Brasil e o Saresp?

- (1) Sempre
- (2) Na maioria das vezes
- (3) Às vezes
- (4) Raramente
- (5) Nunca

22 – Como você avalia o papel do Diretor de Escola no que se refere à garantia da gestão democrática e da qualidade do ensino?

- (1) Muito importante o Diretor exerce o papel principal.
- (2) Importante, porém há outros fatores que colaboram muito
- (3) Importante, há outros fatores que colaboram pouco
- (4) Não possui importância para a gestão democrática e a qualidade do ensino

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ONDE SOU GESTOR - um olhar mais detalhado

As questões a seguir deverão ser respondidas baseadas na experiência que você possui enquanto Diretor de Escola, na Unidade onde exerce a função/ cargo atualmente.

Para os fins desta pesquisa, será muito importante o detalhamento da sua visão educacional contextualizada dentro da realidade onde atua, apresentando argumentos sobre o seu posicionamento.

23 – Você acredita que a gestão democrática e participativa seja o caminho ideal para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública?

24 – Como a atuação do gestor pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino?

25 – Periodicamente, são divulgados resultados de avaliações externas de larga escala, como o Saresp e a Prova Brasil, as quais são utilizadas como parâmetros para aferir a qualidade do

ensino nas redes públicas do país. Você acredita que a qualidade da educação está vinculada a bons resultados nestas avaliações?

26 - Como a escola onde você atua tem se organizado para a participação nas avaliações externas (Saresp e Prova Brasil)?

27 – De modo geral, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação da comunidade escolar (gestores, funcionários, docentes, discentes e responsáveis pelos alunos) nas reuniões dos colegiados (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano, Grêmio Estudantil)?

28 – A escola proporciona condições para que o Grêmio Estudantil desenvolva efetivamente as suas ações, colaborando para o protagonismo juvenil?

29 – Quanto à APM, os membros deste colegiado participam efetivamente das reuniões ordinárias e extraordinárias? Em caso afirmativo, como esta participação ocorre?

30 – Como são organizadas as reuniões bimestrais do Conselho de Classe/ Série/ Ano?

31 – Quais temas são tratados nas reuniões do Conselho de Escola? Como é participação dos representantes de cada segmento (gestores, docentes, funcionários, alunos e responsáveis pelos alunos)?

32 – Como ocorre o processo de elaboração de documentos escolares, como a Proposta Pedagógica, o Plano de Gestão Escolar e o Regimento Interno?

33 - Quais são os maiores desafios para a efetivação da gestão democrática no ambiente escolar?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

TEMA PESQUISADO: Os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista

PÚBLICO-ALVO: Professores

Este questionário constitui parte integrante da pesquisa de mestrado de Mateus Sebastião da Silva, sob a orientação do Professor Doutor Ricardo Ribeiro, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Campus de Araraquara – SP.

DADOS PROFISSIONAIS

Coleta de alguns dados dos profissionais participantes.

1 - Qual a sua formação acadêmica?

- (1) Licenciatura Plena
- (2) Especialização Lato Sensu
- (3) Mestrado
- (4) Doutorado

2 – Qual o seu tempo de serviço no magistério público?

- (1) Até 5 anos
- (2) Entre 6 e 10 anos
- (3) Entre 11 e 15 anos
- (4) Entre 16 e 20 anos
- (5) Mais de 21 anos

3 – Há quanto tempo você atua como professor nesta escola?

- (1) Até 5 anos
- (2) Entre 6 e 10 anos
- (3) Entre 11 e 15 anos
- (4) Entre 16 e 20 anos
- (5) Mais de 21 anos

4 - Qual a sua situação funcional quanto ao ofício de professor?

- (1) Titular de cargo (ingressou a partir de concurso público)
- (2) Estável
- (3) Contrato temporário

1.2 – PERSPECTIVAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A partir do final do século XX foi enfatizada a proposta da implantação da gestão democrática e participativa como alternativa na resolução de muitos dos problemas que assolam a sociedade e as escolas.

Os termos gestão democrática, gestão participativa e gestão compartilhada não estão restritos ao campo educacional, mas compõem os objetivos dos educadores e dos movimentos sociais organizados na busca pela efetivação de projetos pedagógicos que contemplem uma escola pública de qualidade e democrática para todos.

A gestão democrática e participativa envolve alguns fatores básicos: a participação da comunidade nos colegiados (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano e Grêmio Estudantil), participação da comunidade na tomada de decisões importantes, na destinação dos recursos financeiros recebidos pelas escolas e na elaboração e consolidação de importantes documentos, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Interno e o Plano de Gestão Escolar, além dos demais projetos pedagógicos e planos de ação.

A partir desta perspectiva, convidamos a responder as próximas questões:

5 – Você considera a escola onde atua como um espaço democrático e participativo?

- (1) Sim, totalmente
- (2) Sim, parcialmente
- (3) Não

6 – Os documentos legais que normatizam a gestão educacional no Brasil (Constituição Federal de 1988, LDB de 1996, Plano Nacional da Educação de 2014 e Plano Estadual de Educação de 2016) consideram a gestão democrática como essencial na escola pública. Você concorda com este posicionamento?

- (1) Concordo plenamente
- (2) Concordo parcialmente
- (3) Discordo parcialmente
- (4) Discordo totalmente

7 – De modo geral, enquanto professor, como você avalia a participação da comunidade no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Insatisfatória

8 – A autonomia constitui um dos conceitos fundamentais da gestão democrática, sendo que os documentos oficiais destacam a importância do desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia nas escolas, onde os gestores devem criar condições para que ela seja construída democraticamente em cada instituição. Você considera a escola onde atua com autonomia satisfatória para a gestão democrática?

- (1) Sim, totalmente
- (2) Sim, parcialmente
- (3) Não

CONTROLE SOCIAL

O controle social constitui outro conceito fundamental da gestão democrática, representando a participação da comunidade no acompanhamento da atuação do Estado para que este haja em prol das instituições escolares. Portanto, o controle social é definido neste contexto como um instrumento de participação social e de coibição da corrupção, pois há um acompanhamento da sociedade de forma mais próxima na execução e atuação dos recursos, nos programas e nos projetos das Unidades Escolares.

9 - Neste contexto, como a escola dá publicidade às suas ações (projetos, informes e destinação dos repasses)?

- (1) Através de comunicados impressos fixados em murais nos espaços coletivos do prédio escolar
- (2) Através de canais virtuais, como blogs, webpages e redes sociais
- (3) Através de atas registradas em livros próprios apenas pelos membros dos colegiados
- (4) Através de reuniões pedagógicas entre corpo docente e responsáveis pelos alunos.
- (5) A escola não dá publicidade às suas ações.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ONDE SOU PROFESSOR - um olhar mais detalhado

As questões a seguir deverão ser respondidas baseadas na experiência que você possui enquanto professor da rede pública estadual, na Unidade onde exerce este ofício. Para os fins desta pesquisa, será muito importante o detalhamento da sua visão educacional contextualizada dentro da realidade onde atua, apresentando argumentos sobre o seu posicionamento.

10 – Você acredita que a gestão democrática e participativa seja o caminho ideal para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública?

11 – Como a atuação do professor pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino?

12 – Periodicamente, são divulgados resultados de avaliações externas de larga escala, como o Saresp e a Prova Brasil, as quais são utilizadas como parâmetros para aferir a qualidade do ensino nas redes públicas do país. Você acredita que a qualidade da educação está vinculada a bons resultados nestas avaliações?

13 - Como a escola onde você atua tem se organizado para a participação nas avaliações externas (Saresp e Prova Brasil)?

14 – De modo geral, considerando o aspecto qualitativo, como você avalia a participação da comunidade escolar (gestores, funcionários, docentes, discentes e responsáveis pelos alunos) nas reuniões dos colegiados (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano, Grêmios Estudantil)?

15 – A escola proporciona condições para que o Grêmios Estudantil desenvolva efetivamente as suas ações, colaborando para o protagonismo juvenil?

16 – Você tem participado das reuniões da APM (Associação de Pais e Mestres)? Em caso afirmativo, como você avalia a participação dos professores nestas reuniões na escola onde atua?

17 – Como são organizadas as reuniões bimestrais do Conselho de Classe/ Série/ Ano?

18 – Você tem participado das reuniões do Conselho de Escola? Em caso afirmativo, como você avalia a participação dos professores nestas reuniões na escola onde atua?

19 – Você participou da última elaboração/ revisão da Proposta Pedagógica? Em caso afirmativo, como você avalia a sua participação?

20 - Você participou da última elaboração/ revisão do Plano de Gestão Escolar? Em caso afirmativo, como você avalia a sua participação?

21 - Você participou da última elaboração/ revisão do Regimento Interno? Em caso afirmativo, como você avalia a sua participação?

22 - Quais são os maiores desafios para a efetivação da gestão democrática no ambiente escolar?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

TEMA PESQUISADO: Os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista

PÚBLICO-ALVO: Alunos

Este questionário constitui parte integrante da pesquisa de mestrado de Mateus Sebastião da Silva, sob a orientação do Professor Doutor Ricardo Ribeiro, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Campus de Araraquara – SP.

DADOS DOS PARTICIPANTES

Coleta de alguns dados dos participantes.

- 1 - Em qual ano/ série você estuda?
- 2 - Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- 3 - Há quanto tempo você participa do Grêmio Estudantil?
- 4 - Quais as suas funções no Grêmio Estudantil?
- 5 - Quais ações o Grêmio tem realizado na sua escola?

VOCÊ SABE O QUE É GESTÃO DEMOCRÁTICA?

A gestão democrática é uma forma de administração da escola onde há maior participação de toda a comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, alunos e pais) nas decisões e no cotidiano da escola, participando dos eventos, dos investimentos nas melhorias da estrutura do prédio, na elaboração de documentos e na realização de projetos importantes.

6 – Você considera a escola onde estuda como um espaço democrático e participativo?

- (1) Sim, totalmente.
- (2) Sim, parcialmente.
- (3) Não

7 – De modo geral, como você avalia a participação da direção (diretor e vice-diretor) e da coordenação (coordenadores) no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

8 – De modo geral, como você avalia a participação dos funcionários no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

9 – De modo geral, como você avalia a participação dos professores no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

10 – De modo geral, como você avalia a participação dos alunos no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

11 – De modo geral, como você avalia a participação dos pais e/ou responsáveis pelos alunos no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

REGIMENTO INTERNO

O Regimento Interno é o documento que apresenta um conjunto de normas e regras da escola, detalhando os direitos e os deveres de cada um, assim como a escola deve funcionar para garantir a aprendizagem dos alunos.

12 - Você conhece o Regimento Interno da escola?

- (1) Sim, já tive contato com o Regimento Interno.
- (2) Nunca tive contato, mas já ouvi falar sobre o Regimento Interno.
- (3) Nunca ouvi falar

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica é o documento que reflete a identidade da escola, sua missão e seus valores. Construída por toda a comunidade escolar, a proposta pedagógica dá o direcionamento para garantir o aprendizado dos alunos e como ele será alcançado.

13 - Você conhece a Proposta Pedagógica da Escola?

- (1) Sim, já tive contato com a Proposta Pedagógica.
- (2) Nunca tive contato, mas já ouvi falar sobre a Proposta Pedagógica.
- (3) Nunca ouvi falar.

14 - Você tem conhecimento dos resultados da escola nas avaliações do Saresp e da Prova Brasil?

- (1) Sim
- (2) Não

15 - Você participa das reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano da sua escola?

- (1) Sim
- (2) Não

16 - Você acompanha onde são aplicadas as verbas que a escola recebe?

- (1) Sim
- (2) Não

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ONDE SOU ALUNO - um olhar mais detalhado

As questões a seguir deverão ser respondidas baseadas na experiência que você possui enquanto estudante.

17 – Você acredita que a gestão democrática e participativa (onde todos participam mais) seja o caminho ideal para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública?

18 - Na sua visão de estudante, o que é necessário para que a escola possa proporcionar um ensino de boa qualidade?

19 – Como a atuação dos alunos pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino?

20 - Como a escola onde você estuda tem se organizado para a participação nas avaliações externas (Saresp e Prova Brasil)?

21 – A escola proporciona condições para que o Grêmio Estudantil desenvolva efetivamente as suas ações?

22 - Quais são os maiores desafios para a escola ser de fato um ambiente democrático, com a participação de todos?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

TEMA PESQUISADO: Os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista

PÚBLICO-ALVO: Responsáveis pelos alunos

Este questionário constitui parte integrante da pesquisa de mestrado de Mateus Sebastião da Silva, sob a orientação do Professor Doutor Ricardo Ribeiro, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, na linha de pesquisa Política e Gestão Educacional, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Campus de Araraquara – SP.

DADOS DOS PARTICIPANTES

Coleta de alguns dados dos participantes.

1 - Qual o seu grau de instrução educacional?

- (1) Ensino Fundamental incompleto
- (2) Ensino Fundamental completo
- (3) Ensino Médio incompleto
- (4) Ensino Médio completo
- (5) Ensino Superior incompleto
- (6) Ensino Superior completo

2 - Você é responsável por quantos alunos que estudam nesta escola?

3 - Há quanto tempo os alunos pelos quais você é responsável estudam nesta escola?

4 - Você participa das reuniões da APM (Associação de Pais e Mestres)?

- (1) Sim, frequentemente.
- (2) Sim, às vezes.
- (3) Não participo.

5 - Você participa das reuniões do Conselho de Escola?

- (1) Sim, frequentemente.
- (2) Sim, às vezes.
- (3) Não participo.

VOCÊ SABE O QUE É GESTÃO DEMOCRÁTICA?

A gestão democrática é uma forma de administração da escola onde há maior participação de toda a comunidade escolar (diretores, professores, funcionários, alunos e pais) nas decisões e no cotidiano da escola, participando dos eventos, dos investimentos nas melhorias da estrutura do prédio, na elaboração de documentos e na realização de projetos importantes.

6 – Você considera a escola onde estuda como um espaço democrático e participativo?

- (1) Sim, totalmente.
- (2) Sim, parcialmente.
- (3) Não

7 – De modo geral, como você avalia a participação da direção (diretor e vice-diretor) e da coordenação (coordenadores) no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

8 – De modo geral, como você avalia a participação dos funcionários no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

9 – De modo geral, como você avalia a participação dos professores no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

10 – De modo geral, como você avalia a participação dos alunos no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

11 – De modo geral, como você avalia a participação dos pais e/ou responsáveis pelos alunos no cotidiano da escola?

- (1) Excelente
- (2) Satisfatória
- (3) Pouco satisfatória
- (4) Ruim
- (5) Péssima

REGIMENTO INTERNO

O Regimento Interno é o documento que apresenta um conjunto de normas e regras da escola, detalhando os direitos e os deveres de cada um, assim como a escola deve funcionar para garantir a aprendizagem dos alunos.

12 - Você conhece o Regimento Interno da escola?

- (1) Sim, já tive contato com o Regimento Interno.
- (2) Nunca tive contato, mas já ouvi falar sobre o Regimento Interno.
- (3) Nunca ouvi falar

PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta pedagógica é o documento que reflete a identidade da escola, sua missão e seus valores. Construída por toda a comunidade escolar, a proposta pedagógica dá o direcionamento para garantir o aprendizado dos alunos e como ele será alcançado.

13 - Você conhece a Proposta Pedagógica da Escola?

- (1) Sim, já tive contato com a Proposta Pedagógica.
- (2) Nunca tive contato, mas já ouvi falar sobre a Proposta Pedagógica.
- (3) Nunca ouvi falar.

14 - Você tem conhecimento dos resultados da escola nas avaliações do Saresp e da Prova Brasil?

- (1) Sim
- (2) Não

15 - Você participa das reuniões do Conselho de Classe/ Série/ Ano da sua escola?

- (1) Sim
- (2) Não

16 - Você acompanha onde são aplicadas as verbas que a escola recebe?

- (1) Sim
- (2) Não

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ONDE SOU RESPONSÁVEL POR ALUNO - um olhar mais detalhado

As questões a seguir deverão ser respondidas baseadas na experiência que você possui enquanto estudante.

17 – Você acredita que a gestão democrática e participativa (onde todos participam mais) seja o caminho ideal para a melhoria da qualidade do ensino na rede pública?

18 - Na sua visão de responsável por aluno, o que é necessário para que a escola possa proporcionar um ensino de boa qualidade?

19 – Como a atuação dos pais e/ou responsáveis pelos alunos pode colaborar para a melhoria da qualidade do ensino?

20 - Como a escola onde você estuda tem se organizado para a participação nas avaliações externas (Saresp e Prova Brasil)?

21 - Quais são os maiores desafios para a escola ser de fato um ambiente democrático, com a participação de todos?

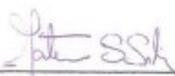
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Mateus Sebastião da Silva, RG 41.529.076-4, vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação Escolar – da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: “As perspectivas e os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista”, sob minha responsabilidade. O objetivo é investigar e analisar como a comunidade escolar da rede estadual da Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga – SP tem participado da gestão das Unidades Escolares no cotidiano das instituições.

A coleta de dados será realizada pelo próprio pesquisador, por meio da interpretação de questionários aplicados a Diretores de Escola, docentes, alunos e responsáveis pelos alunos de três Unidades Escolares vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de Taquaritinga, conforme amostragem.

Atenciosamente,



Mateus Sebastião da Silva

Taquaritinga, 11 de agosto de 2022

De acordo em:



Maristela Gallo
RG: 23.258.849 - 1
Dirigente Regional de Ensino

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE COMPROMISSO PARA A PESQUISA – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS CAMPUS DE ARARAQUARA – SP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE COMPROMISSO PARA A PESQUISA

Título do Projeto: As perspectivas e os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista

Pesquisador: Mateus Sebastião da Silva

Idade:

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “As perspectivas e os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista”, de responsabilidade do pesquisador Mateus Sebastião da Silva. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar – UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo verificar em que medida as escolas pública da rede estadual de São Paulo tem adotado práticas que oportunizam a gestão democrática e participativa, favorecendo maior democratização da comunidade escolar na tomada de decisões e fortalecimento dos colegiados dentro das instituições.

Leia com atenção o que se segue. Coloco-me à disposição para sanar qualquer dúvida. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1 – Com este trabalho, pretende-se abordar o tema da gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, analisando os espaços de participação, o conhecimento e a interação com os colegiados (APM – Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano, Grêmio Estudantil) e a visão sobre a qualidade da educação.

2 – A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com respostas fechadas e abertas na escola onde atuo.

3 – Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de possíveis danos à dimensão física, psíquica, moral e cultural, que serão minimizados mediante o acompanhamento e a intervenção do pesquisador, interrompendo o processo a qualquer momento, caso seja necessário, esclarecendo eventuais dúvidas que causem desconforto ao participante.

4 – Ao participar deste trabalho, contribuirei indiretamente para potenciais melhorias na qualidade do ensino, na organização do trabalho escolar, possibilitando a promoção da qualidade digna de vida garantindo os direitos sociais, civis e culturais. Os participantes poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa quanto a posterior adoção de medidas mais democráticas dentro dos espaços escolares, uma vez que as reflexões propostas deverão também fomentar maior protagonismo dentro do ambiente escolar, incentivando o engajamento para os diversos atores que compõem a comunidade, o fortalecimento dos órgãos colegiados e a maior participação na vida escolar, contribuindo para avanços na qualidade educacional.

5 – A minha participação neste projeto deverá ter a duração média de sessenta minutos para responder ao questionário.

6 – Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7 – Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determinação.

8 – Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9 – Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para os fins desta pesquisa.

10 – Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Mateus Sebastião da Silva, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone (16) 99603 7491, e-mail: mateus.sebastiao@unesp.br.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em Dissertação de Mestrado, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Local: _____, _____ de _____ de 20__.

(assinatura)

Pesquisador Responsável:
Nome: Mateus Sebastião da Silva
Tel: (16) 99603 7491
E-mail: mateus.sebastiao@unesp.br

(assinatura)

Orientador Prof. (a) Dr. (a) Ricardo Ribeiro
Tel: (16) 99714 2309
E-mail: ricardo.ribeiro@unesp.br

Assinatura do participante

APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE COMPROMISSO PARA A PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS CAMPUS DE ARARAQUARA – SP

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ibitinga, _____ de _____ de 2022

Olá, estamos convidando você para participar do trabalho intitulado “As perspectivas e os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista”. O objetivo do trabalho é compreender em que medida as escolas públicas paulistas tem se constituído em espaços que promovam práticas de gestão democrática, onde a participação de todos nas decisões e no cotidiano escolar é favorecida.

A sua participação irá contribuir com a compreensão de quão democrática as escolas têm sido no dia a dia, na tomada de decisões e nas reuniões dos colegiados, como a APM – Associação de Pais e Mestres, o Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil.

Caso você aceite, irá responder questionários, com perguntas abertas e fechadas, onde você poderá emitir a sua opinião e a sua análise de como são realizadas as práticas da escola, apontando os pontos positivos e os pontos que necessitam de melhorias.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

É assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não rotulação dos participantes, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos mesmos, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. A pesquisa assegurará todos os direitos previstos no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Caso você não entenda ou não goste de qualquer situação durante a realização do questionário, ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar o

professor/pesquisador Mateus Sebastião da Silva, pessoalmente ou pelo telefone (16) 99603-7491.

Não vamos falar seu nome/identificação em nenhum lugar, nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa. O que você falar durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo professor/pesquisador.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS, ela fala sobre o respeito ao ser humano.

Depois que a pesquisa acabar, os resultados serão informados para você e seus pais, será utilizada para o trabalho final do curso de Mestrado do pesquisador, também poderá ser publicada em uma revista, ou livro, ou conferência, etc.

Ao participar desta pesquisa, você poderá contribuir para que as escolas possam adotar práticas mais democráticas, fortalecendo o protagonismo dos estudantes e demais membros da comunidade escolar, incentivando a participação de todos na vida escolar e a melhoria na qualidade educacional. Os participantes poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa quanto a posterior adoção de medidas mais democráticas dentro dos espaços escolares, uma vez que as reflexões propostas deverão também fomentar maior protagonismo dentro do ambiente escolar, incentivando maior engajamento aos diversos atores que compõem a comunidade, o fortalecimento dos órgãos colegiados e a maior participação na vida escolar, contribuindo para avanços na qualidade educacional.

Eu entendi que a pesquisa é sobre a gestão democrática e participação nas escolas públicas e que busca contribuir para o estudo de como esta prática tem sido desenvolvida nas escolas estaduais de São Paulo.

Eu aceito participar do trabalho.

Assinatura

Nome do Pesquisador Responsável: Mateus Sebastião da Silva

Fone: (16) 3262-3569 / (16) 99603-7491

E-mail: mateus.sebastiao@unesp.br

Contato do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara -
FCLar/UNESP/Araraquara

Fone: (16) 3334-6224

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE COMPROMISSO PARA A PESQUISA – RESPONSÁVEIS POR ALUNOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS CAMPUS DE ARARAQUARA – SP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE COMPROMISSO PARA A PESQUISA

Título do Projeto: As perspectivas e os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista

Pesquisador: Mateus Sebastião da Silva

Idade:

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “As perspectivas e os desafios da gestão democrática na Educação Básica Pública Paulista”, de responsabilidade do pesquisador Mateus Sebastião da Silva. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar – UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo verificar em que medida as escolas pública da rede estadual de São Paulo tem adotado práticas que oportunizam a gestão democrática e participativa, favorecendo maior democratização da comunidade escolar na tomada de decisões e fortalecimento dos colegiados dentro das instituições.

Leia com atenção o que se segue. Coloco-me à disposição para sanar qualquer dúvida. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1 – Com este trabalho, pretende-se abordar o tema da gestão democrática e participativa nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, analisando os espaços de participação, o conhecimento e a interação com os colegiados (APM – Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, Conselho de Classe/ Série/ Ano, Grêmios Estudantil) e a visão sobre a qualidade da educação.

2 – A minha participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com respostas fechadas e abertas na escola onde sou responsável por aluno.

3 – Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de possíveis danos à dimensão física, psíquica, moral e cultural, que serão minimizados mediante o acompanhamento e a intervenção do pesquisador, interrompendo o processo a qualquer momento, caso seja necessário, esclarecendo eventuais dúvidas que causem desconforto ao participante.

4 – Ao participar deste trabalho, contribuirei indiretamente para potenciais melhorias na qualidade do ensino, na organização do trabalho escolar, possibilitando a promoção da qualidade digna de vida garantindo os direitos sociais, civis e culturais. Os participantes poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa quanto a posterior adoção de medidas mais democráticas dentro dos espaços escolares, uma vez que as reflexões propostas deverão também fomentar maior protagonismo dentro do ambiente escolar, incentivando o engajamento para os diversos atores que compõem a comunidade, o fortalecimento dos órgãos colegiados e a maior participação na vida escolar dos alunos pelos quais o participante é responsável, contribuindo para avanços na qualidade educacional.

5 – A minha participação neste projeto deverá ter a duração média de sessenta minutos para responder ao questionário.

6 – Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7 – Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determinação.

8 – Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9 – Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para os fins desta pesquisa.

10 – Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Mateus Sebastião da Silva, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone (16) 99603 7491, e-mail: mateus.sebastiao@unesp.br.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em Dissertação de Mestrado, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Local: _____, _____ de _____ de 20__.

(assinatura)

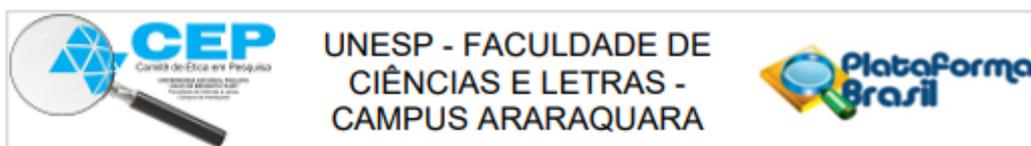
Pesquisador Responsável:
Nome: Mateus Sebastião da Silva
Tel: (16) 99603 7491
E-mail: mateus.sebastiao@unesp.br

(assinatura)

Orientador Prof. (ª) Dr. (ª) Ricardo Ribeiro
Tel: (16) 99714 2309
E-mail: ricardo.ribeiro@unesp.br

Assinatura do participante

APÊNDICE I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA PAULISTA

Pesquisador: MATEUS SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60330622.4.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.574.076

Apresentação do Projeto:

O presente projeto está situado no campo da gestão democrática, e tem como objetivo principal " levantar práticas exitosas dentro da rede pública paulista, ratificada através de avanços apresentados nos indicadores educacionais estaduais e nacionais, os quais apontam dados relevantes quanto à proficiência dos estudantes, a evasão escolar e a aprovação para o ingresso no Ensino Superior".(Informações retiradas das informações Básicas sobre o Projeto).

Como metodologia propõe "mediante processo amostral e aplicação de questionários, às escolas que têm obtido os índices mais elevados nas avaliações externas de larga escala nos cinco últimos anos, buscando elucidar em que medida há adoção de práticas democráticas nestas unidades".(Informações retiradas das informações Básicas sobre o Projeto). "Aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas sobre práticas associadas à gestão democrática e participativa, junto aos membros da comunidade escolar (gestores, docentes, discentes e responsáveis pelos alunos). Participarão da pesquisa, a qual abará 3 Unidades Escolares, em cada escola: um Diretor de Escola, um professor participante do Conselho de Escola, um aluno participante do Grêmio Estudantil e um responsável por aluno, participante da APM - Associação de Pais e Mestres". (Informações retiradas das informações Básicas sobre o Projeto). Como metodologia, após coleta de dados, os quais serão obtidos por meio de questionários com

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105

Bairro: CENTRO

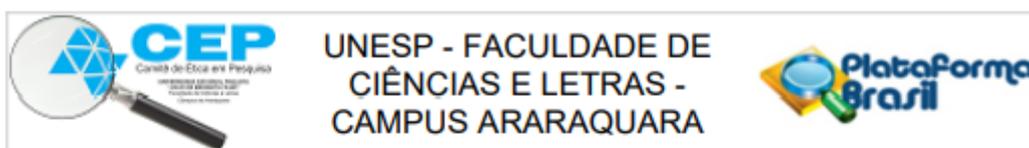
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6467

E-mail: comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.574.076

perguntas abertas e fechadas, os mesmos serão tabulados pelo pesquisador, o qual analisará quão democráticas e participativas tem sido as escolas participantes da pesquisa. A pesquisa acontecerá em três escolas da rede estadual da Região de Taquaritinga - SP, as quais têm apresentado bons resultados nas avaliações externas, com a participação de 4 membros de cada escola, sendo 1 Diretor de Escola, 1 docente (membro do Conselho de Escola), 1 aluno (membro do Grêmio Estudantil) e 1 responsável por aluno (membro da APM - Associação de Pais e Mestres).

Objetivo da Pesquisa:

Este trabalho objetiva realizar pesquisa sobre práticas de gestão democrática realizadas nas escolas públicas da rede estadual paulista, proporcionando condições para garantir que as Unidades Escolares possam constituir espaços democráticos, participativos e emancipatórios. (Informações retiradas das informações Básicas sobre o Projeto)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

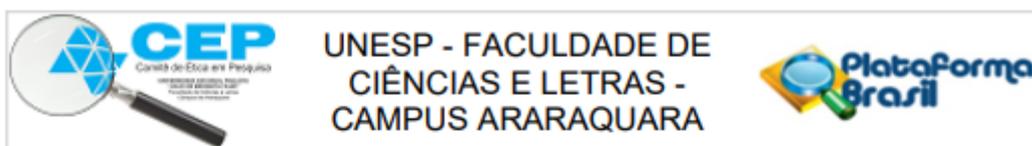
Riscos:

Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de possíveis danos à dimensão física, psíquica, moral e cultural, que serão minimizados mediante o acompanhamento e a intervenção do pesquisador, interrompendo o processo a qualquer momento, caso seja necessário, esclarecendo eventuais dúvidas que causem desconforto ao participante. (Informações retiradas das informações Básicas sobre o Projeto)

Benefícios:

A pesquisa permitirá analisar, por intermédio da aplicação de questionários, em que medida as escolas que têm apresentado melhor desempenho nas avaliações externas de larga escala (Saresp e Prova Brasil) na Região de Taquaritinga - SP, na rede estadual, tem proporcionado condições para o desenvolvimento de práticas democráticas e o estímulo da participação plena da comunidade na vida escolar. Deste modo, as boas práticas poderão ser divulgadas para as Unidades Escolares e a partir dos levantamentos realizados, poderão ser apontados os maiores desafios comuns, possibilitando a proposição de soluções e melhorias. Os participantes poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa quanto a posterior adoção de medidas mais democráticas dentro dos espaços escolares, uma vez que as reflexões propostas deverão também fomentar maior protagonismo dentro do ambiente escolar, incentivando maior engajamento aos diversos atores que compõem a comunidade, o fortalecimento dos órgãos colegiados e a maior participação na vida escolar, contribuindo para avanços na qualidade educacional. (Informações retiradas das

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.574.076

informações Básicas sobre o Projeto)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide conclusões e pendências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusões e pendências

Recomendações:

Este Comitê orienta a armazenar todo e qualquer material de pesquisa com seres humanos em computador e/ou HD externo pessoal(is), evitando-se o armazenamento em nuvem, drives compartilhados, computadores em rede, diminuindo, assim, a possibilidade de vazamento dos dados e, por consequência, a identificação do participante

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

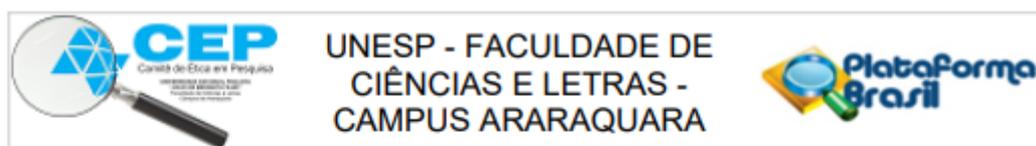
Após análise das correções realizadas no protocolo, deliberamos que:

1- O protocolo apresenta apenas 1 termo de consentimento para adultos profissionais da educação, contudo, tendo em vista que trata-se de uma pesquisa que envolve menores de 18 anos, solicitamos que haja um termo de consentimento específico para os responsáveis. O termo de consentimento apresentado ao final do TALE não atende às exigências da CONEP, pois deve conter as mesmas informações prestadas aos profissionais da educação e não é substituído por uma assinatura de "ciência" no TALE. (ATENDIDO)

Retirar o pedido de nome e número de RG do TCLE, segundo o Manual de Pendências da CONEP: "Informações adicionais no campo de assinaturas: Embora se entenda que, do ponto de vista jurídico, o TCLE represente um contrato entre o participante de pesquisa e o pesquisador/patrocinador, o TCLE tem a função precípua de informar e respeitar a autonomia do participante de pesquisa e não propriamente de se estabelecer vínculo contratual entre as partes. Informações adicionais, além do nome e data de assinatura, não são considerados essenciais do ponto de vista bioético. Sendo assim, a Conep tem solicitado que informações como RG, CPF, endereço, entre outras sejam removidas do campo de assinatura." (ATENDIDO)

Projeto de Pesquisa e Informações Básicas sobre o Projeto

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3334-6467 E-mail: comitedeetica.fcjar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.574.076

1- Solicitamos que sejam descritos pormenorizadamente as formas de abordagem dos participantes e os cuidados que serão tomados durante a coleta de dados, a fim de minimizar os riscos. Essas informações devem constar no Projeto de Pesquisa e Informações Básicas sobre o projeto.(ATENDIDO)

Riscos e Benefícios

1- Tendo em vista que não existe até o presente momento gradação de riscos, solicitamos a retirada do termo "riscos mínimos" dos locais em que foram escritos, e a substituição dos riscos que constam nas Informações Básicas Sobre o Projeto, por aquele expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.(Ver resoluções 466 de 2012 e 510 de 2016)(ATENDIDO)

2- Quanto aos benefícios, foram indicados os benefícios da pesquisa para área, assim como possíveis benefícios com a divulgação de práticas exitosas. Solicitamos que o pesquisador deixe de forma mais objetiva como os participantes podem se beneficiar dos resultados da pesquisa, nas Informações básicas sobre o projeto e nos Termos de Consentimento e Assentimento.(Ver resoluções 466 de 2012 e 510 de 2016) (ATENDIDO)

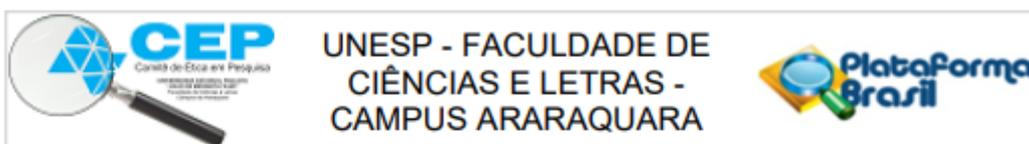
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 10/082022, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1973191.pdf	17/07/2022 14:53:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	17/07/2022 14:50:58	MATEUS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Profissionais da Educação.pdf	17/07/2022 14:50:39	MATEUS SILVA	Aceito

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.574.076

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	17/07/2022 14:49:51	MATEUS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveispelosalunos.pdf	17/07/2022 14:49:34	MATEUS SILVA	Aceito
Outros	Solicitacaodeautorizacao.pdf	27/06/2022 21:04:23	MATEUS SILVA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	27/06/2022 21:02:48	MATEUS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto__.pdf	27/06/2022 20:46:21	MATEUS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 10 de Agosto de 2022

**Assinado por:
Luciana Massi
(Coordenador(a))**

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

APÊNDICE J – TABULAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

DADOS PROFISSIONAIS – DIRETORES DE ESCOLA

UNIDADE ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE GESTÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Escola A	Graduação	Mais de 21 anos	10 a 21 anos	Titular de cargo
Escola B	Mestrado	Mais de 21 anos	10 a 21 anos	Titular de cargo
Escola C	Especialização	Mais de 21 anos	10 a 21 anos	Titular de cargo

Fonte: Elaborado pelo autor

DADOS PROFISSIONAIS – DOCENTES

UNIDADE ESCOLAR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE TRABALHO NA ATUAL ESCOLA	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Escola A	Graduação	6 a 10 anos	5 anos	Titular de cargo
Escola B	Especialização	Mais de 20 anos	16 a 20 anos	Titular de cargo
Escola C	Graduação	16 a 20 anos	16 a 20 anos	Titular de cargo

Fonte: Elaborado pelo autor

DADOS ESCOLARES – DISCENTES

UNIDADE ESCOLAR	ESCOLARIZAÇÃO	TEMPO QUE ESTÁ MATRICULADO NESTA ESCOLA	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO GRÊMIO ESTUDANTIL	FUNÇÃO DESEMPENHADA NO GRÊMIO ESTUDANTIL
Escola A	2ª Série (EM)	11 anos	5 anos	Coordenador Geral de Relações Sociais do Centro de Mídias e do Conviva
Escola B	7º Ano (EF)	6 anos	2 anos	Coordenador Financeiro
Escola C	2ª Série (EM)	3 anos	1 ano	Coordenador Geral de Relações Sociais do Centro de Mídias e do Conviva

Fonte: Elaborado pelo autor

DADOS – RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

UNIDADE ESCOLAR	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO QUE O ALUNO ESTÁ MATRICULADO NESTA ESCOLA	TOTAL DE FILHOS MATRICULADOS NESTA UNIDADE	MEMBRO DE COLEGIADO	PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DOS COLEGIADOS
Escola A	Ensino Superior Completo	5 a 6 anos	1	CONSELHO DE ESCOLA APM	Frequentemente
Escola B	Ensino Médio Completo	5 a 6 anos	1	CONSELHO DE ESCOLA APM	Frequentemente
Escola C	Ensino Superior Completo	5 a 6 anos	2	CONSELHO DE ESCOLA	Às vezes

Fonte: Elaborado pelo autor

AS ESCOLAS ONDE ATUAM/ ESTUDAM SÃO ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS E PARTICIPATIVOS?

SEGMENTOS	Totalmente democrática	Parcialmente democrática	Não é democrática
Diretores	1	2	0
Docentes	2	1	0
Discentes	1	2	0
Responsáveis pelos alunos	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

A GESTÃO DEMOCRÁTICA É ESSENCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS?

SEGMENTOS	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não
Diretores	2	1	0
Docentes	3	0	0
Discentes	3	0	0
Responsáveis pelos alunos	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

A GESTÃO DEMOCRÁTICA PODE SER CONSIDERADA COMO O CAMINHO IDEAL PARA A MELHORIA DO ENSINO NA REDE PÚBLICA PAULISTA?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“(…) a partir da participação nas discussões e tomadas de decisões das partes envolvidas nos processos que se desenrolam na escola, especialmente os voltados para a aprendizagem dos estudantes, assumem compromissos publicamente com a coletividade que acarreta maior comprometimento de todos com os objetivos e metas acordados.”
Diretor da Escola B	“[...] cada comunidade escolar tem suas características e necessidades, ouvir as pessoas envolvidas nesse processo é essencial para acolher, resolver problemas e direcionar as ações para as suas perspectivas”.
Diretor da Escola C	“[...] principalmente no que se refere na consciência de atuar junto a escola para que seja bem utilizado o recurso público em prol da comunidade”
Professor da Escola A	“[...] desde que ela ocorra em todos os níveis hierárquicos, inclusive no tratamento que a SEE (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) dispensa a toda rede [...]”.
Professor da Escola B	“Sim”.
Professor da Escola C	“[...] visto que, uma sociedade que se pretende democrática deverá lançar mão da participação efetiva e integral de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Construindo assim, práticas mais democratizadas e coletivas, participativas e inclusivas. No qual, as ações e decisões serão compartilhadas como tarefa coletiva de formação do novo homem: politicamente correto, consciente, capaz de transformar o espaço, consolidar novos paradigmas, realizar melhorias em todas as áreas do conhecimento [...]”
Aluno da Escola A	“Sim, é muito importante a participação de todos nas decisões da escola, ouvir, saber, ser informado sobre os acontecimentos, sobre os investimentos, sobre os projetos, estar presente nas reuniões.”
Aluno da Escola B	“Sim.”
Aluno da Escola C	“Sim, completamente.”
Responsável por aluno – Escola A	“Sim, é importante que os pais saibam de tudo o que acontece na escola, na vida escolar de seus filhos, para ajudar no processo de aprendizagem deles.”
Responsável por aluno – Escola B	“Sim, acho essencial que as famílias estejam participando de todo o processo educacional.”
Responsável por aluno – Escola C	“Sim, acredito que a gestão democrática seja muito importante.”

Fonte: Elaborado pelo autor

VOCÊ CONSIDERA A ESCOLA ONDE ATUA/ ESTUDA COM AUTONOMIA SATISFATÓRIA?

SEGMENTOS	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não
Diretores	1	2	0
Docentes	1	2	0
Discentes	1	1	1
Responsáveis pelos alunos	2	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO COTIDIANO DA ESCOLA?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Diretores	0	3	0	0
Docentes	1	0	2	0
Discentes	0	3	0	0
Responsáveis pelos alunos	0	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

DE MODO GERAL, COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DA DIREÇÃO (DIRETOR E VICE-DIRETOR) E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (COORDENADORES) NO COTIDIANO DA ESCOLA?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	3	0	0
Docentes	0	3	0	0
Discentes	1	1	1	0
Responsáveis pelos alunos	2	1	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

DE MODO GERAL, COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS NO COTIDIANO DA ESCOLA?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	2	1	0	0
Docentes	2	1	0	0
Discentes	2	1	0	0
Responsáveis pelos alunos	2	1	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

DE MODO GERAL, COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO COTIDIANO DA ESCOLA?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	3	0	0
Docentes	1	2	0	0
Discentes	1	2	0	0
Responsáveis pelos alunos	1	2	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

DE MODO GERAL, COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO COTIDIANO DA ESCOLA?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	2	1	0
Docentes	1	1	1	0
Discentes	0	2	1	0
Responsáveis pelos alunos	2	0	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor

DE MODO GERAL, COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS NO COTIDIANO DA ESCOLA?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	2	1	0
Docentes	0	1	1	1
Discentes	1	2	0	0
Responsáveis pelos alunos	0	3	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

QUANTO AO CONSELHO DE ESCOLA, CONSIDERANDO O ASPECTO QUALITATIVO, COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DE CADA SEGMENTO?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	1	2	0	0
Docentes	0	3	0	0
Discentes	0	2	1	0
Responsáveis pelos alunos	0	1	2	0
Funcionários	0	2	1	0

**Respostas dos Diretores de Escola*

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO DE CADA UM DOS SEGMENTOS NAS REUNIÕES DO CONSELHO DE ESCOLA? QUAIS TEMAS SÃO DISCUTIDOS NAS REUNIÕES?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	<p>“[...] a participação é similar aos demais colegiados. Alguns poucos são efetivamente participativos, expondo ideias, opiniões, questionamentos e críticas, sugestões e proposições. Isto, entre todos os segmentos. Contudo, os pais e alunos são mais tímidos para se expressarem”.</p> <p>“[...] elaboração de calendário escolar, apreciação de planos de trabalho (Plano Gestão), plano de aplicação financeira da APM, plano de recuperação de estudos e aprendizagem de alunos, plano de ação formativa dos profissionais da escola e questões e regras de convivência”</p>
Diretor da Escola B	<p>“[...] A participação é razoável, poderia ser melhor”.</p> <p>“[...] sugestões para o bom uso da verba escolar, participação da comunidade na tomada de decisões, casos específicos de indisciplina, análise de datas de eventos escolares, índice de desenvolvimento escolar, tomadas de decisões para o processo pedagógico, entre outros”</p>
Diretor da Escola C	<p>“Precisamos melhorar a cultura participativa na nossa comunidade, nem todos participam da forma ideal, com opiniões, com ideias. Aqueles que estão presentes precisariam realmente ser mais efetivos”.</p> <p>“[...] uso de verbas e aprovação de documentação”</p>
Docente da Escola A	<p>“[...] em decisões pedagógicas, há voz para o conselho. Para outras decisões, no entanto, a mesma é desconsiderada, como por exemplo, quando se trata de desejos da SEE.”</p>
Docente da Escola B	<p>“Sim. Muito satisfatória”.</p> <p>“São discutidos temas de interesse da comunidade escolar: como o calendário, projetos de recuperação, sobre verbas”.</p>
Docente da Escola C	<p>“Sim, tenho participado e percebo um grande envolvimento.”.</p> <p>“Todos os assuntos discutidos são muito importantes, como os eventos da escola e algumas situações disciplinares mais graves”.</p>
Aluno da Escola A	<p>“Não tenho recordações destas reuniões.”</p>
Aluno da Escola B	<p>“Participo às vezes, lembro que já discutimos sobre alguns projetos e festas da escola, onde demos algumas ideias.”</p>
Aluno da Escola C	<p>“Participei algumas vezes, acho que duas ou três vezes das reuniões de Conselho de Escola”.</p> <p>“[...] lembro que falamos sobre algumas mudanças no calendário, que teríamos de repor algumas aulas, além de uma situação de reforma da escola, do piso das salas de aula”.</p>
Responsável pelo aluno da Escola A	<p>“Sempre participei da APM e do Conselho da escola dos meus filhos. Mas, são poucos pais que participam, sempre os mesmos pais”.</p> <p>“Lembro de uma vez de termos discutido sobre um problema grave de comportamento de um aluno. A família estava presente, e foi pesado. Também lembro de falarmos sobre o calendário, de festas da escola [...]”.</p>
Responsável pelo aluno da Escola B	<p>“Participei algumas vezes, mas não lembro exatamente dos temas que discutimos”.</p>
Responsável pelo aluno da Escola C	<p>“Toda vez que posso, participo. Às vezes é difícil, pois a rotina é corrida e o horário, geralmente no final da tarde, pra mim, às vezes é complicado. Lembro de falarmos sobre a cantina, alguns casos de suspensão de aluno, de verbas também [...]”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

QUANTO A APM (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES), CONSIDERANDO O ASPECTO QUALITATIVO, COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DE CADA SEGMENTO?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	1	2	0	0
Docentes	0	3	0	0
Discentes	0	1	2	0
Responsáveis pelos alunos	0	2	1	0
Funcionários	0	2	1	0

**Respostas dos Diretores de Escola*

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO DE CADA UM DOS SEGMENTOS NAS REUNIÕES DA APM – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] a participação quantitativamente é satisfatória, mas qualitativamente de alguns poucos é realmente efetiva”
Diretor da Escola B	“[...] A participação sempre é complicada, principalmente quando precisamos eleger uma nova diretoria da APM. São poucos os pais que querem, acham difícil, alegam não ter tempo para vir nas reuniões”.
Diretor da Escola C	“[...] normalmente quem mais participa são funcionários e docentes”
Docente da Escola A	“[...] participo, mas a participação ainda deixa a desejar”.
Docente da Escola B	“Sim. Os professores participam de maneira satisfatória.”
Docente da Escola C	“[...] tenho participado e percebo um grande envolvimento. As questões são explanadas, debatidas e analisadas pelos participantes. No intuito de formar cidadãos do bem, conscientes do seu papel, com espírito coletivo, tanto na escola como em toda sociedade”.
Responsável pelo aluno da Escola A	“Participo sempre, e acho muito importante que todos participem, é a única maneira de ajudarmos a escola estar cada vez melhor”.
Responsável pelo aluno da Escola B	“Gostaria que mais pais participassem, dessem as suas opiniões. Acaba que sempre são as mesmas pessoas que participam e poucas falam ou se posicionam.”
Responsável pelo aluno da Escola C	“Sempre participei da APM, mas não são todos os pais que gostam de participar ou que colaboram para melhorar a escola”.

Fonte: Elaborado pelo autor

A ESCOLA FAVORECE A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS PARA O PROTAGONISMO JUVENIL DOS ALUNOS PERTENCENTES AO GRÊMIO ESTUDANTIL?

SEGMENTOS	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Diretores	2	0	1	0	0
Docentes	3	0	0	0	0
Discentes	0	2	1	0	0
Responsáveis pelos alunos	1	2	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

OS ALUNOS GREMISTAS SÃO CONVIDADOS A PARTICIPAREM DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS IMPORTANTES, COMO O CONSELHO DE CLASSE/ SÉRIE/ ANO, REUNIÕES DO CONSELHO DE ESCOLA OU DA APM?

Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
1	1	1	0	0

**Respostas dos Diretores*

Fonte: Elaborado pelo autor

O PROCESSO ELEITORAL ANUAL DO GRÊMIO ESTUDANTIL OCORRE DE FORMA DEMOCRÁTICA E TRANSPARENTE, INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ALUNOS?

Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
3	0	0	0	0

**Respostas dos Diretores*

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO DE CADA UM DOS SEGMENTOS NAS REUNIÕES DO GRÊMIO ESTUDANTIL?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] ainda prevalece certa cautela por parte dos profissionais da educação quanto às ações do grêmio em relação à organização e disciplina estabelecida na escola que acarreta queda no engajamento dos gremistas no desempenho de suas funções”
Diretor da Escola B	“[...] ainda há necessidade de orientações, aos quais... ainda não são totalmente autônomos”
Diretor da Escola C	“[...] acredito que avançamos um pouco nos últimos anos, há alunos mais participativos, ativos na escola. Porém, nem todos da equipe escolar estimulam, ao contrário, alguns dificultam esta participação”.
Docente da Escola A	“[...] a escola dá voz ao Grêmio. Porém, talvez o que falte ainda é um pouco mais de protagonismo juvenil”

Docente da Escola B	“Tenho assistido um aumento da atuação do Grêmio na escola, mas precisaria estimular alguns alunos mais faltosos ou até mesmo com problemas disciplinares a participarem mais, pois pode ajudar a engajá-los mais na escola”.
Docente da Escola C	“[...] ainda não é o ideal, os alunos gremistas precisam ter mais autonomia, mais iniciativa e ajudar a resolver algumas questões da escola”.
Aluno da Escola A	“[...] participação no Conselho de Classe, preparação da festa do dia das mães, organização/diplomação da posse do Grêmio e organização da festa junina e outros”
Aluno da Escola B	“[...] realizamos brincadeiras no recreio para as crianças do fundamental, música no recreio, campanha sobre a dengue estão sendo praticadas”
Aluno da Escola C	“[...] projetos que visam melhorar o ambiente escolar e as relações entre alunos e professores”

Fonte: Elaborado pelo autor

QUANTO AO CONSELHO DE CLASSE/ SÉRIE/ ANO, CONSIDERANDO O ASPECTO QUALITATIVO, COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DE CADA SEGMENTO?

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Gestores	0	3	0	0
Docentes	0	3	0	0
Discentes	0	2	0	1
Responsáveis pelos alunos	0	1	2	0
Funcionários	0	1	2	0

**Respostas dos Diretores*

Fonte: Elaborado pelo autor

O CORPO DISCENTE PARTICIPA DAS REUNIÕES DO CONSELHO DE CLASSE/ SÉRIE/ ANO?

Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
0	2	0	0	1

**Respostas dos Diretores*

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO OCORRE A PARTICIPAÇÃO DE CADA UM DOS SEGMENTOS NAS REUNIÕES DO CONSELHO DE CLASSE/ SÉRIE/ ANO?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] as reuniões são realizadas em cada turno de aulas das respectivas classes com a participação da equipe gestora, docentes e alunos representantes dos demais discentes de cada turma. São registradas em ata. No início dela são apresentados resultados gerais de cada classe nas avaliações internas e externas, as impressões dos alunos sobre as características de sua turma com potencialidades e necessidades. O mesmo se dá com a apresentação da ótica dos professores. Depois são apresentados os casos individuais dos alunos, com apontamentos das causas prováveis de seu desempenho e, conseqüentemente possíveis soluções e providências cabíveis, bem como a quem compete a sua concretude e forma de acompanhamento”
Diretor da Escola B	“[...] são organizadas junto aos professores/equipe gestora/equipe pedagógica; aos quais por sua vez são realizadas em momento oportuno no ambiente escolar, juntamente com todos os interessados e equipes representativas dos estudantes atuantes no espaço escolar”
Diretor da Escola C	“[...] as reuniões são realizadas somente com a presença da equipe gestora e dos professores das turmas”
Docente da Escola A	“[...] em reuniões coletivas, com o corpo docente e alunos – (representantes de classe), analisamos os resultados obtidos pelos estudantes e as defasagens apresentadas no bimestre. As informações e notas são explanadas, debatidas e analisadas pelos participantes. As habilidades com índices mais baixos são organizadas em planos de ação. Havendo um consenso, tudo é registrado”
Docente da Escola B	“[...] são reuniões com ampla participação docente, mediadas pela Coordenação e Direção”
Docente da Escola C	“[...] em período que permita a maior participação de pais possível”.
Aluno da Escola A	“Nas reuniões sempre o representante de classe da minha turma participa, ele conversa com a turma toda e leva nossos apontamentos, nossos problemas para o Diretor e os professores discutirem. Na reunião ele sempre nos conta que os professores falam sobre a situação da turma em geral, mas também sobre cada aluno individualmente. Depois, com a ajuda de algum professor, geralmente o orientador da classe, nós conversamos sobre o que precisamos melhorar”.
Aluno da Escola B	“Já participei algumas vezes, lembro que estudamos sobre cada um dos alunos, sobre os problemas e sobre o que podemos melhorar.”
Aluno da Escola C	“Não me lembro de ter participado destas reuniões”.

Fonte: Elaborado pelo autor

A ESCOLA TORNA PÚBLICA COM ANTECEDÊNCIA AS REUNIÕES DOS COLEGIADOS (APM, CONSELHO DE ESCOLA E CONSELHO DE CLASSE/ SÉRIE/ ANO), CONVOCANDO E/OU CONVIDANDO A COMUNIDADE PARA PARTICIPAR?

SEGMENTOS	Sempre	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Diretores	1	1	1	0	0
Docentes	2	1	0	0	0
Discentes	1	2	0	0	0
Responsáveis pelos alunos	1	2	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO A ESCOLA DÁ PUBLICIDADE ÀS SUAS AÇÕES (PROJETOS, INFORMES E DESTINAÇÃO DOS REPASSES)?

SEGMENTOS	Diretores	Docentes	Discentes	Responsáveis pelos alunos
Através de comunicados impressos fixados em murais nos espaços coletivos do prédio.	2	0	1	0
Através de canais virtuais, como <i>blogs</i> , <i>webpages</i> e redes sociais.	0	1	2	1
Através de atas registradas em livros próprios apenas pelos membros dos colegiados.	1	1	0	2
Através de reuniões pedagógicas entre corpo docente e responsáveis pelos alunos.	0	1	0	0
A escola não dá publicidade às suas ações.	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR RELATIVA À ÚLTIMA REVISÃO DOS PRINCIPAIS DOCUMENTOS ESCOLARES REFERENTES À GESTÃO DEMOCRÁTICA (REGIMENTO INTERNO, PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA E PLANO DE GESTÃO ESCOLAR)

SEGMENTOS	Excelente	Satisfatória	Pouco satisfatória	Insatisfatória
Diretores	0	2	0	1
Docentes	0	2	0	1
Discentes	0	2	1	0
Responsáveis pelos alunos	0	2	1	0

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO OCORRE O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS DOCUMENTOS (REGIMENTO INTERNO. PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA E PLANO DE GESTÃO ESCOLAR)?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] a proposta pedagógica foi elaborada em 2016 em várias reuniões de discussões sobre temas como o ser humano que precisamos formar para o mundo contemporâneo, por exemplo e outros como, o papel do professor, avaliação etc., que partiam do individual, passavam para grupos e eram socializadas em plenária. Daí os registros dessas reuniões foram sistematizados num texto por uma comissão de três redatores. Texto que fora submetido ao Conselho de Escola e aprovado por ele. Desde então, a cada ano no planejamento inicial a Proposta Pedagógica é revisitada, retomada e reajustada às demandas que surgem. O Plano de Gestão Escolar é compilado pelo diretor em num único documento, juntando vários outros elaborados previamente com o coletivo da escola, como Calendário Escolar, Plano de Gestão Integrada do Método de Melhoria da Escola, por exemplo e outros de organização e funcionamento da escola. Já o Regimento Escolar foi elaborado seguindo as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais de São Paulo e seguindo orientações e determinações da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo sofre alterações quando ocorrem mudanças substanciais na escola, devido a alterações de currículo, carga horária de cursos, mudanças de critérios de avaliação e normas de convivência, por exemplo”.
Diretor da Escola B	“[...] ocorre em datas específicas apontadas pela Diretoria de Ensino, bem como em momentos de alterações de resoluções, alterações no processo pedagógico oferecido e principalmente na transição de um sistema para outro”
Diretor da Escola C	“[...] A Proposta Pedagógica é revista em planejamento escolar, já o Plano de Gestão e o Regimento Escolar são embasados na Legislação”.

Fonte: Elaborado pelo autor

CONHECIMENTOS SOBRE OS DOCUMENTOS ESCOLARES – PROPOSTA PEDAGÓGICA

SEGMENTO	Participei da elaboração	Já ouvi falar, mas não tive contato	Nunca ouvi falar
Docentes	2	1	0
Discentes	0	2	1
Responsáveis pelos alunos	0	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor

CONHECIMENTOS SOBRE OS DOCUMENTOS ESCOLARES – PLANO GESTÃO ESCOLAR

SEGMENTO	Participei da elaboração	Já ouvi falar, mas não tive contato	Nunca ouvi falar
Docentes	0	1	2
Discentes	0	0	3
Responsáveis pelos alunos	0	0	3

Fonte: Elaborado pelo autor

CONHECIMENTOS SOBRE OS DOCUMENTOS ESCOLARES – REGIMENTO INTERNO

SEGMENTO	Participei da elaboração	Já ouvi falar, mas não tive contato	Nunca ouvi falar
Docentes	0	2	1
Discentes	0	2	1
Responsáveis pelos alunos	0	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO VOCÊ AVALIA O PAPEL DO DIRETOR DE ESCOLA NO QUE SE REFERE À GARANTIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DA QUALIDADE DO ENSINO?

SEGMENTOS	Diretores	Docentes	Discentes	Responsáveis pelos alunos
Muito importante, o Diretor exerce o papel principal..	1	0	1	2
Importante, porém, há outros fatores que colaboram muito.	2	3	2	1
Importante, há outros fatores que colaboram pouco	0	0	0	0
Não possui importância para a gestão democrática	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO A ATUAÇÃO DO GESTOR PODE CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO E PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] penso que o gestor pode colaborar com a melhoria da qualidade do ensino buscando garantir as melhores condições de trabalho para os profissionais da escola e para os alunos, no que se refere às condições e disponibilidade de espaços e materiais, mais ainda no levantamento das necessidades e demandas locais e estabelecimento coletivo de objetivos e metas possíveis de serem alcançados pela organização escolar. E, concomitantemente, cuidando das relações entre as pessoas para que os conflitos que permeiam o dia a dia da escola contribuam para o crescimento dos indivíduos e da instituição de ensino”
Diretor da Escola B	“[...] o gestor é o articulador da escola. Sua missão é ouvir, discutir e desencadear as ações que envolvam a todos os segmentos”.
Diretor da Escola C	“[...] pode colaborar no que tange em publicizar as ações da escola, de forma a permitir cada vez mais a adesão da comunidade para que juntos solucionem os problemas enfrentados no ambiente escolar.”

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO A ATUAÇÃO DO DOCENTE PODE COLABORAR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO E PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Professor da Escola A	“[...] é o professor que executa diretamente ações que podem transformar os alunos nos âmbitos acadêmico e socioemocional”.
Professor da Escola B	“[...] com uma postura comprometida e ética, o professor faz a diferença no ambiente escolar”
Professor da Escola C	“[...] o ato pedagógico envolve muito mais do que atividades sistemáticas de interação entre os seres sociais. Envolve reflexão a respeito das relações entre professor e alunos. Envolve compromisso, dedicação, doação, empatia; ideais de um mundo melhor. A metodologia de ensino deve ir além de atividades convencionais, é preciso navegar nas águas instigantes da formação social e profissional do estudante, usar materiais didáticos contextualizados, incentivar o protagonismo juvenil e a Pedagogia da Presença, provocar o pensamento crítico, trazer a ação-reflexão-ação de Paulo Freire para a prática diária de uma sala de aula, conseqüentemente transformar o mundo”.

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO A ATUAÇÃO DOS ALUNOS PODE COLABORAR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO E PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Aluno da Escola A	“[...] com a atuação e participação dos alunos o ensino pode ser melhor qualificado, com maior interação e troca de interesses”.
Aluno da Escola B	“[...] palestras, demonstrações, experimentos, projetos envolvendo os alunos para a melhoria da escola, entre outros”.
Aluno da Escola C	“É muito importante que os alunos participem, coloquem as suas opiniões e ajudem a cuidar das suas escolas.”

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO A ATUAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS PODE COLABORAR PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO E PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Responsável por aluno da Escola A	“[...] participando mais da vida escolar do seu filho , assim saberá as dificuldades e poderá contribuir com ideias para ajudar o aprendizado do seu filho.”
Responsável pelo aluno da Escola B	“[...] despertar o estímulo pessoal do aluno.”
Responsável pelo aluno da Escola C	“[...] através do interesse maior de aprendizagem de ambas as partes: professor e aluno.”

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NO COTIDIANO DA ESCOLA E QUALIDADE DE ENSINO?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] considero que entre aqueles que comparecem às reuniões a qualidade ainda é pouco satisfatória, pois alguns estão sempre com pressa, querendo que a reunião acabe logo, incluindo nisso profissionais da educação. Ainda assim, alguns poucos fazem a diferença aproveitando esses espaços para contribuir com sugestões e ou questionamentos que favorecem reflexões para a gestão da escola”.
Diretor da Escola B	“[...] nos últimos anos tem ocorrido melhoras na participação. Acredito que tivemos alguns avanços satisfatórios, mais pais tem participado das reuniões na escola.”
Diretor da Escola C	“[...] ainda acho tímida a participação da comunidade escolar, as pessoas às vezes parecem não querer se envolver e não ter tempo para certas discussões. Também acho que falta o hábito de participar tendo em vista que esse processo de democratização da escola é relativamente recente”

Docente da Escola A	“[...] ainda é uma participação fragilizada”.
Docente da Escola B	“[...] atualmente a comunidade escolar pouco se envolve com os assuntos escolares”
Docente da Escola C	“[...] o trabalho educativo requer ações coletivas e compartilhadas. A essência deve estar na responsabilização coletiva, pelas ações da escola, pelas decisões em relação ao seu funcionamento, organização e estrutura. Em nossa escola, existe um grande envolvimento por parte da comunidade escolar, tudo o que caracteriza o trabalho educativo recebe carinho e atenção, ação e reflexão, sempre buscando o envolvimento coletivo”.

Fonte: Elaborado pelo autor

OPINIÃO SOBRE A CRENÇA DA QUALIDADE DE ENSINO ESTAR ATRELADA A BONS RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LARGA ESCALA (SARESP E PROVA BRASIL)

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] não penso que uma prova possa dar conta de avaliar a qualidade do ensino, pois me parece difícil este instrumento avaliativo se limitar a verificar possíveis saberes cognitivos. Outros, de ordem socioemocional, por exemplo, que preenchem o dia a dia da escola e contribuem e ou concorrem com o ensino e aprendizagem de conteúdos convencionais não são verificados”
Diretor da Escola B	“[...] sem dúvida elas são importantes para uma visão geral da escola e ajudam no desenvolvimento de ações corretivas, porém por si só não acredito que sejam responsáveis por bons resultados da escola. Os bons resultados decorrem de conhecer seu aluno e suas necessidades, participação da família e equipe engajada”.
Diretor da Escola C	“[...] devido acreditar que os resultados refletem uma fotografia momentânea do processo pedagógico escolar, não refletindo naquele instante o seu todo e outros momentos vivenciados”
Docente da Escola A	“[...] os resultados podem ser manipulados e não são capazes de medir a dimensão da complexidade da formação de um ser humano”
Docente da Escola B	“[...] deveria estar, mas nem sempre é o que acontece, pois, muitos resultados não são reais”
Docente da Escola C	“[...] os resultados podem ser manipulados e não são capazes de medir a dimensão da complexidade da formação de um ser humano”
Responsável pela Escola A	“[...] está sempre pedindo a nossa colaboração de estarmos sempre acompanhando os estudos de nossos filhos e mostrando a importância que são essas avaliações para a escola e principalmente para os nossos filhos que é uma maneira de sabermos se eles estão aprendendo”
Responsável pela Escola B	“A equipe da escola sempre conscientiza sobre a importância destas avaliações, acredito que não seja apenas este fator que garante que a escola tenha boa qualidade, e sim, ter boas aulas, bons professores, todos comprometidos com a qualidade.”
Responsável pela Escola C	“Acho que estas provas ajudam a sabermos como a escola está indo, o que precisa melhorar. Mas também acredito que existam muitos outros fatores que podem tornar a escola de boa qualidade.”

Fonte: Elaborado pelo autor

VOCÊ TEM CONHECIMENTO DOS RESULTADOS DA ESCOLA NAS AVALIAÇÕES DO SARESP E DA PROVA BRASIL?

SEGMENTOS	Sim	Não
Gestores	3	0
Docentes	3	0
Discentes	1	2
Responsáveis pelos alunos	3	0

Fonte: Elaborado pelo autor

COMO A ESCOLA ONDE VOCÊ ATUA TEM SE ORGANIZADO PARA A PARTICIPAÇÃO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS (SARESP E PROVA BRASIL)?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] Buscamos compreender os instrumentos avaliativos das avaliações externas para que nossos alunos possam estar familiarizados com seu formato. Divulgamos seus resultados e metas previstas. Incentivamos todos os estudantes a participarem das aplicações das avaliações externas com o devido comprometimento com a busca de melhores resultados para a instituição escolar a quem pertencem. Os resultados são analisados para que os redirecionamentos necessários e possíveis sejam acordados coletivamente com os profissionais da escola para melhoria das práticas pedagógicas.”
Diretor da Escola B	“[...]Através de retomadas de conceitos e realização de provas e simulados.”
Diretor da Escola C	“[...]De forma a prepará-los e conscientizá-los sobre a ação e a importância de se avaliar o momento pedagógico vivenciado.”
Docente da Escola A	“[...]Realizando a proposta pedagógica por ela adotada, tentando respeitar o máximo possível a autonomia da unidade escolar.”
Docente da Escola B	“[...]De forma preparada e organizada.”
Docente da Escola C	“[...] Em reuniões - ATPCs, recebemos orientações de como aplicar as avaliações, dia e horários definidos. Os alunos recebem orientações e são conscientizados da importância das avaliações externas, como os resultados são decisivos para apontar as defasagens, os índices baixos, as retomadas de conteúdo, orientando os Planos de Ação e Nivelamento. Os responsáveis são avisados e orientados para participarem do processo.”
Aluno da Escola A	“São realizadas orientações por parte dos professores e da coordenadora, fazemos simulados nas aulas, eles nos explicam como são as provas, quantas perguntas, como preencher o gabarito. Isso dura muitas aulas, e é repetido muitas vezes [...]”
Aluno da Escola B	“Há um breve aviso e incentivo dos professores para com os alunos para que dessa forma, todos se dediquem e consigam realizar as provas em questão, com excelência.”
Aluno da Escola C	“Treinamos bastante, com provas, simulados. [...]”
Responsável por aluno da Escola A	Está sempre pedindo a nossa colaboração de estarmos sempre acompanhado os estudos de nossos filhos e mostrando a importância que são essas avaliações para a escola e principalmente para os nossos filhos que é uma maneira de sabermos se eles estão aprendendo
Responsável por aluno da Escola B	Bem interessados..
Responsável por aluno da Escola C	Com a colaboração e empenho de todos os envolvidos

Fonte: Elaborado pelo autor

QUAIS SÃO OS MAIORES DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA?

RESPONDENTES	RESPOSTAS
Diretor da Escola A	“[...] a sobrecarga de tarefas e informações passadas e requeridas pelos órgãos superiores, aliada à falta de tempo tanto pela imposição de prazos apertados quanto pelas condições das jornadas de trabalho que restringem os espaços de tempo para discussão e reflexão”
Diretor da Escola B	“[...] O desafio de estar sempre publicizando os atos inerentes ao ambiente escolar, bem como promovendo a transparência/incentivando a comunidade para que possam colaborar com as ações tomadas/realizadas no dia a dia escolar”.
Diretor da Escola C	“[...] estimular uma participação responsável”
Docente da Escola A	“[...] o trabalho com a coletividade, exatamente na práxis. Já que teoria e prática devem andar de braços dados”
Docente da Escola B	“[...] quando ela só é executada quando há interesse de meus superiores. Do contrário, são só imposições”
Docente da Escola C	“[...] encontrar pessoas realmente comprometidas”
Aluno da Escola A	“ [...] maior colaboração, mais vontade de todos, para dar certo todos precisam participar”.
Aluno da Escola B	“[...] os alunos sejam mais responsáveis e saibam mais o bem que a escola proporciona”
Aluno da Escola C	“Adaptar a estrutura educacional e estabelecer condições adequadas para que todos sejam inclusos”.
Responsável por aluno da Escola A	“Garantir que todos, alunos, pais, professores, diretores, participem mais da escola, das decisões, tragam ideias. Ir além das reuniões, participar mesmo, colocar a mão na massa”.
Responsável por aluno da Escola B	“[...] todos entenderem a importância da escola, do ensino na vida dos filhos, que só dá um excelente resultado quando trabalhamos juntos, ou seja, todos querendo a mesma coisa que é o aprendizado, formar excelentes profissionais para que cada um possa ter um futuro melhor” “[...] a escola tem o desafio de incentivar a participação de 100 % dos pais e mães na vida escolar dos filhos”
Responsável por aluno da Escola C	“[...] são vários desafios, aumentar a participação, conversar mais com todos, cada um fazer corretamente o seu papel”.

Fonte: Elaborado pelo autor