



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

ELZA DE ARAUJO GÓES

**PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: a experiência sobre o
modelo de Gestão Participativa em quatro escolas municipais
de São José do Rio Preto/SP**



ARARAQUARA – SP
2019

ELZA DE ARAUJO GÓES

PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: a experiência sobre o modelo de Gestão Participativa em quatro escolas municipais de São José do Rio Preto/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.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA
2019

Góes, Elza de Araujo

PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: a experiência sobre o modelo de Gestão Participativa em quatro escolas municipais de São José do Rio Preto/SP / Elza de Araujo Góes – 2019
221 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Ricardo Ribeiro

1. Gestão Democrática. 2. Gestão Educacional e Escolar. 3. Comunidade de Aprendizagem. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ELZA DE ARAUJO GÓES

**PROJETO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: a experiência sobre o
modelo de Gestão Participativa em quatro escolas municipais
de São José do Rio Preto/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.
Linha de Pesquisa: Política e Gestão
Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Data da defesa: 22/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
UNESP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Marta Leandro da Silva
UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. João Ernesto Nicoletti
Faculdade de Educação, Ciências e Artes Dom Bosco de Monte Aprazível

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

Ao meu pai, Odilon de Góes, e à minha mãe, Alice de Araujo Góes (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da realização de muitos projetos nas vidas pessoal e profissional.

À minha família, que me apoia em todas as decisões. Em especial aos meus filhos, Francisco de Assis Borges Junior e Franciane Góes Borges, por todo o carinho e incentivo e por compartilharem comigo os desafios e vitórias, principalmente no que se refere à realização deste trabalho.

Aos meus pais, Odilon e Alice (*in memoriam*), pela educação que me deram, e por terem me ensinado o respeito pelas pessoas. À minha mãe, em particular, por ter me incentivado a acreditar que eu poderia atingir meus propósitos por meio da educação.

Ao Paulo Sergio B. Pupim, que esteve sempre presente ao meu lado, por toda a compreensão, incentivo e apoio para a realização desta investigação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, que acreditou no meu potencial e, com o seu conhecimento, contribuiu para que o meu projeto de pesquisa se tornasse realidade.

Aos professores doutores João Ernesto Nicoletti e Marta Leandro da Silva, pela atenção dispensada ao meu trabalho e pelas valiosas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus amigos, Eliani Cristina M. da Silva, Marcelo Veloso, Maridalva O. A. Bertacini e Osvaldo Bauch, companheiros de estrada e de estudos, pelo compartilhamento de ideias e trabalhos no decorrer das aulas, seminários, cursos e leituras. Especialmente, à minha amiga Maridalva, por sua presença constante, com conselhos, incentivos e palavras verdadeiras, sempre carregadas de amor e carinho.

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire (2000, p. 33).

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar o papel da gestão escolar em quatro escolas públicas do município de São José do Rio Preto, as quais aderiram à proposta do projeto Comunidade de Aprendizagem, e discutir em que medida as propostas apresentadas por esse projeto poderão contribuir com o processo de gestão democrática nessas escolas. O Projeto Comunidade de Aprendizagem foi criado e desenvolvido pelo *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades*, da Universidade de Barcelona, na Espanha, sendo validado cientificamente pela comunidade europeia por desenvolver ações em países e contextos diferentes. A proposta do projeto Comunidade de Aprendizagem tem como base a ação Comunicativa de Jürgen Habermas e a dialogicidade de Paulo Freire, além de outros autores dentro das áreas da psicologia, da sociologia e da pedagogia, entre outros. A proposta apresenta uma organização e um planejamento de atividades educativas de êxito, os quais envolvem a participação de pais, estudantes, professores, funcionários da escola e comunidade. Suas atividades são baseadas nos princípios da Aprendizagem Dialógica, cujas ações são voltadas para a gestão democrática e para a liderança participativa, a qual implica a melhoria da organização do espaço escolar e da aprendizagem dos estudantes, a equidade e a melhoria das relações sociais. Como metodologia de trabalho, realizou-se um levantamento bibliográfico inicial sobre a temática da gestão democrática e, posteriormente, uma análise de documentos oficiais que normatizam a gestão democrática no sistema de ensino das escolas públicas, bem como de registros sobre a experiência vivenciada no acompanhamento da implantação do projeto Comunidade de Aprendizagem nas quatro instituições de ensino que aceitaram desenvolver a proposta. As análises foram realizadas com base em referenciais teóricos que investigam políticas educacionais sobre gestão democrática e na óptica de autores e pesquisadores sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagem. Depois dessas análises, foram relacionados os aspectos preponderantes do projeto em cada uma das escolas, e foi discutido o papel do gestor dessas unidades escolares em relação às ações desenvolvidas na proposta do projeto Comunidade de Aprendizagem. Ao final, verificamos que as contribuições da proposta levam a um melhor planejamento e organização dos espaços escolares, como constatado por alguns pesquisadores. Porém, os fatores externos, como a estrutura política do sistema, a descontinuidade de políticas públicas e a falta de participação são condicionantes que dificultam o desenvolvimento do planejamento das ações nas escolas pesquisadas. Ademais, a maior barreira para o desenvolvimento das atividades do projeto é a falta de envolvimento e comprometimento nas ações planejadas, influenciada pela subjetividade dos sujeitos que estão na liderança da gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Gestor Escolar; Comunidade de Aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims at analyzing the role of school management in four public schools of São José do Rio Preto that acceded to the proposal of the project Learning Community, as well as discussing how the proposals presented by that project can contribute to the process of democratic management in that schools. The Project Learning Community was created and developed by the *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades*, of the University of Barcelona, Spain, and was scientifically legitimated by the European Community for developing actions in different countries and contexts. The proposal of the Project Learning Community is based on Jungen Habermas' concept of communicative action, and on Paulo Freire's concept of dialogicity, besides other writers of areas like Psychology, Sociology, Pedagogy, among others. The proposal presents an organization and a planning of successful educational activities, involving the participation of parents, students, teachers, school employees and community. Its activities are based on the principles of Dialogical Learning, whose actions are focuses on democratic management and on the participative leadership, which implicates better organization of the school space and enables the improvement of students' learning, the equity and the improvement of social relationships. As methodology, we made, initially, a bibliographic survey about the thematic of democratic management and, posteriorly, an analysis of official documents that normatize the democratic management in the education system of public schools, as well as registrations about the experience in the monitoring of the implementation of the Project Learning Community in the four schools that acceded to the proposal. The analyzes were carried out based on theoretical references that investigate educational policies on democratic management and from the point of view of authors and researchers on the proposal of Learning Communities. After these analyzes, the preponderant aspects of the project were listed in each of the schools, and the role of the management of these school units in relation to the actions developed in the project of the Learning Community project was discussed. At the end, it was verified that the contributions of this proposal lead to better planning and organization of school spaces, as observed by some researchers. However, the external factors, such as the political structure of the system, the discontinuity of public policies and the lack of participation are constraints that hamper the development of the planning of actions in the schools surveyed. In addition, the greatest barrier to the development of project actions is the lack of involvement and commitment in the planned actions, influenced by the subjectivity of the subjects who are in the leadership of the school management.

Keywords: Democratic Management; School Manager; Learning Community.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes do 5º ano das escolas públicas da rede municipal utilizando os <i>tablets</i> nas Tertúlias Literárias Dialógicas	118
Figura 2 – Estudantes do 5º ano das escolas públicas da rede municipal utilizando <i>tablets</i> nas Tertúlias Literárias Dialógicas	118
Figura 3 – Abertura do evento Socialização das Atuações Educativas de Êxito nas Escolas que são Comunidades de Aprendizagem de São José do Rio Preto, com a formadora do IN	121
Figura 4 – Abertura cultural do evento Socialização das Atuações Educativas de Êxito nas Escolas que são CA de SJRP — Estudantes de uma das escolas de CA	122
Figura 5 – Painel inicial dos sonhos.....	127
Figura 6 – Nuvens dos sonhos.....	127
Figura 7 – Estudantes, familiares e membros da comunidade escrevendo seus sonhos	127
Figura 8 – Primeira reunião da Comissão Mista para a priorização dos sonhos	129
Figura 9 – Comissões Mistas trabalhando na priorização dos sonhos	129
Figura 10 – Sonho realizado: Papai Noel na escola	135
Figura 11 – Fada dos Sonhos	146
Figura 12 – Estudante durante a escrita do sonho	146
Figura 13 – Céu dos sonhos	146
Figura 14 – Reunião para categorização dos sonhos.....	147
Figura 15 – Reunião para categorização dos sonhos.....	147
Figura 16 – Divulgação do Projeto CA para os pais e comunidade.....	147
Figura 17 – Assembleia para a comunicação dos sonhos à comunidade	148
Figura 18 – Sonho de um pai de aluno: convivência e pedagógico	148
Figura 19 – Sonho de uma mãe de aluno da escola: pedagógico	149
Figura 20 – Sonho de um aluno: Infraestrutura e Pedagógico	149
Figura 21 – Pais, responsáveis e comunidade conhecendo a proposta da CA	158
Figura 22 – Colcha de retalhos dos sonhos	158
Figura 23 – Detalhe da colcha de retalhos dos sonhos.....	159
Figura 24 – Bilhete com o sonho de um pai/responsável.....	159
Figura 25 – Reunião para categorizar e priorizar os sonhos	159
Figura 26 – Reunião de Comissão Mista para categorização dos sonhos	161
Figura 27 – Reunião das Comissões Mistas para categorização e priorização dos sonhos.....	161
Figura 28 – Banner sobre as Tertúlias Literárias apresentado no V Encontro Internacional de CA...	165
Figura 29 – Padrinho de leitura.....	166
Figura 30 – Padrinho de leitura.....	166
Figura 31 – Alunos da Educação Infantil – Etapa II em uma Tertúlia Literária Dialógica.....	166
Figura 32 – Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em uma Tertúlia Literária Dialógica	167
Figura 33 – Grupos Interativos na etapa I da Educação Infantil.....	167
Figura 34 – Grupos Interativos na etapa I da Educação Infantil.....	167
Figura 35 – Estudantes e funcionários plantando mudas no jardim da escola	171
Figura 36 – Estudantes e funcionários plantando mudas no jardim.....	171
Figura 37 – Estudantes realizando as entrevistas com seus pares.....	177
Figura 38 – Estudantes realizando as entrevistas com seus pares.....	177
Figura 39 – Reunião de Comissão Mista para categorização dos sonhos	177
Figura 40 – Estudantes construindo os canteiros na horta	179
Figura 41 – Estudantes plantando sementes de verduras na horta	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atribuições do Diretor de Escola	99
Quadro 2 – Escolas que fazem parte do sistema municipal de ensino de SJRP.....	113
Quadro 3 – Prioridades e ações planejadas pela Comissão de Infraestrutura	130
Quadro 4 – Prioridades e ações planejadas pela Comissão Pedagógica	131
Quadro 5 – Prioridades e ações planejadas pela Comissão de Relacionamento	133
Quadro 6 – Ações planejadas realizadas e não realizadas.....	134
Quadro 7 – Plano de Ação da Escola A para o segundo semestre de 2016	137
Quadro 8 – Relação dos sonhos da Escola B	150
Quadro 9 – Sonhos categorizados na Escola C	163
Quadro 10 – Registro das ações da Comissão de Relacionamento	164
Quadro 11 – Registro das ações da Comissão Pedagógica – Gestão de Aprendizagem.....	164
Quadro 12 – Cronograma das Tertúlias e Grupos Interativos – 1º semestre de 2016.....	169
Quadro 13 – Plano de Ação para o segundo semestre de 2016/2017.....	171
Quadro 14 – Cronograma das ações para o segundo semestre de 2016.....	182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estudantes da rede municipal de SJRP.....	113
Tabela 2 – Número de estudantes matriculados em SJRP	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEEs	Atuações Educativas de Êxito
APM	Associação de Pais e Mestres
CA	Comunidade de Aprendizagem
CAPS–AD	Centro de Atenção Psicossocial -Álcool e Drogas
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial infantil
CE	Conselho Escolar
CFB	Constituição Federal do Brasil
CME	Conselho Municipal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência a Assistência Social
CREA/UB-ES	Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, da Universidade de Barcelona, na Espanha
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMCOP	Empresa Municipal de Construções de Casas Populares
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FEUNICAMP	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAFCE	Grupo de Articulação em Fortalecimento dos Conselhos Escolares
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IN	Instituto Natura
INCLUD-ED	Estratégias para a inclusão a coesão social para educação na Europa
LDB	Lei de Diretrizes Básicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAEE	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família

NIASE/UFSCAR	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa, da Universidade Federal de São Carlos
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEB I	Professor do Ensino Básica I (Educação Infantil e Fundamental (1º ao 5º anos)
PEB II	Professor de Educação Básica II (6º ao 9º anos e Ensino Médio)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PISA(OCDE)	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico)
PPM	Preparo Pedagógico de Materiais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RH	Recursos Humanos
SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SJRP	São José do Rio Preto
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TPE	Todos pela Educação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UBSF	Unidade Básica de Saúde Familiar
UE	Unidade Escolar
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Caminhos metodológicos	25
1.2 Perguntas de pesquisa	28
1.3 Justificativa	29
1.4 Objetivo geral	29
1.5 Objetivos específicos	30
1.6 Procedimentos de coleta de dados	30
1.7 Procedimento de levantamento bibliográfico	31
1.8 Procedimentos de análise	35
2 A PROPOSTA DO PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM	38
2.1 Aprendizagem dialógica	38
2.1.1 A Concepção Comunicativa de Jürgen Habermas	38
2.1.2 A Dialogicidade de Paulo Freire	41
2.1.3 Princípios da Aprendizagem Dialógica	44
2.2 Comissões Mistas	47
2.3 Comissão Gestora	49
2.4 As Atuações Educativas de Êxito	50
2.4.1 Biblioteca Tutorada	50
2.4.2 Grupos Interativos	51
2.4.3 Tertúlias Literárias Dialógicas	52
2.4.4 Formação de Familiares	52
2.4.5 Participação educativa da comunidade/formação de voluntários	53
2.4.6 Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos	54
2.4.7 Formação Pedagógica Dialógica	56
2.5 Início da proposta no Brasil	57
2.5.1 Por que o IN investe em projetos educacionais?	58
3 GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA	63
3.1 Princípios e amparo legal que norteiam a gestão escolar democrática	66
3.2 A prática da gestão democrática participativa nas escolas públicas	72
3.3 Planejamento e organização escolar	77
3.3.1 Planejamento	77
3.3.2 Organização da gestão escolar	86
3.4 A autonomia da gestão escolar	88
4 A GESTÃO DO ENSINO E A CA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SJRP	93

4.1 A rede municipal de educação de SJRP	93
4.1.1 Regulamentação e atribuições do diretor de escola	97
4.1.2 Regulamentação e atribuições do Conselho Escolar no município	101
4.1.3 O Conselho Municipal e suas atuações democráticas	103
4.1.4 Meta 19 no Plano Municipal de Educação de SJRP	106
4.2 Descontinuidade, estagnação de projetos e programas educacionais	108
4.3 Caracterização da rede municipal de ensino de SJRP	113
4.4 Implantação do Projeto Comunidade de Aprendizagem no município de SJRP	114
5 ESCOLAS EM TRANSFORMAÇÃO	123
5.1 Contextualização e caracterização da Escola A	123
5.1.1 O bairro	124
5.1.2 A escola	125
5.1.3 Transformação da escola em CA	126
5.2 Contextualização e caracterização da Escola B	142
5.2.1 O bairro	143
5.2.2 A escola	144
5.2.3 Transformação da escola em CA	145
5.3 Contextualização e caracterização da Escola C	155
5.3.1 O bairro	156
5.3.2 A escola	157
5.3.3 Transformação da escola em CA	158
5.4 Caracterização e contextualização da Escola D	173
5.4.1 O bairro	174
5.4.2 A escola	174
5.4.3 Transformação da escola em CA	176
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICES	203
Apêndice A – Quadro Sintético do Levantamento Bibliográfico	203
Apêndice B – Termo de Consentimento Esclarecido	209
ANEXOS	210
Anexo A – Modelo Integrado da CA	210
Anexo B – Modelos de Monitoramento	211
Anexo C – Modelo de Questionário Preenchido pelas Escolas	215
Anexo D – Critérios Esperados – I e II Anos de Adesão	218

1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como educadora, tenho tido uma preocupação constante com a construção de um modelo de gestão democrática participativa que contribua para a formação integral das pessoas. Meu campo de atuação profissional sempre foi o ensino público, mais especificamente no município de São José do Rio Preto (SJRP), interior do estado de São Paulo.

Atuei durante dez anos como professora de Ensino Fundamental I e, nesse período, defrontei-me com diretores cujas práticas autoritárias e centralizadoras tolhiam a participação dos professores na elaboração do plano escolar, de projetos pedagógicos, eventos e em outras tomadas de decisões. Um exemplo a ser citado ocorreu em uma escola da rede municipal. Em uma das reuniões de pais, estes sugeriram a construção de uma horta, para enriquecer a merenda, e de um jardim, para torná-la mais bonita. Consciente de que a proposta enriqueceria a aprendizagem, possibilitando elaborar um projeto multidisciplinar envolvendo várias áreas do currículo, estendido a outros professores, pais de alunos e funcionários da escola, levei a ideia à gestora. Esta, além de negar a proposta, argumentou que a implementação de tal projeto daria muito trabalho e poderia gerar problemas com pais e familiares na escola.

Contudo, o que determinou meu caminho profissional, levando-me a buscar entender melhor como se consolidam modelos de administração no bojo das unidades educativas, foram os 15 anos dedicados à área, na função de gestora. Como coordenadora pedagógica, vivenciei situações que proporcionaram superar as frustrações da atuação como professora. Planejei projetos pedagógicos conjuntamente aos professores e um diretor aberto à participação da comunidade escolar, inclusive na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Diferentemente, vivenciei situações em outras escolas em que o gestor, com o propósito de melhor organizar o trabalho, criava regras arbitrárias de seleção (estudantes com melhor desempenho eram matriculados em períodos diferentes dos outros) e não estimulava o fortalecimento de um comportamento mais autônomo dos jovens (havia sempre uma sensação de que propostas surgidas entre os estudantes tinham como objetivo burlar a atividade pedagógica). Além disso, práticas de constrangimento e humilhação (estudantes com notas baixas eram perfilados na frente da turma) eram compreendidas como práticas pedagógicas recomendáveis. Situações desse tipo causavam-me insatisfação e foram responsáveis pelo meu afastamento da escola, levando-me a aceitar uma proposta de trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SME) de SJRP.

Na função de Gerente de Educação Especial¹, no período de fevereiro de 2010 a setembro de 2014, observei que, nas escolas em que havia a afeição do diretor ao processo de inclusão de estudantes com deficiência, a equipe de professores e funcionários colaborava com essa prática de inclusão, ao contrário do que ocorria nas escolas em que os diretores não aderiam à causa.

Nesse percurso profissional, também assumi a função de Assistente Técnico na SME de SJRP, de setembro de 2014 a dezembro de 2016. Uma das minhas responsabilidades era acompanhar a implantação do Projeto Comunidade de Aprendizagem² (doravante, Projeto CA), que é desenvolvido em parceria com o Instituto Natura, em quatro escolas públicas do município.

Atualmente, no cargo de Supervisora de Ensino, ainda me defronto com alguns diretores com práticas de gestão e perfil de liderança altamente centralizadoras. Trata-se de diretores que entendem exercer uma gestão democrática porque participam das reuniões dos Conselhos de Escola e ouvem seus membros. Entretanto, não acolhem as propostas que surgem nesse espaço. Outra prática muito comum entre esses gestores que se imaginam realizando uma gestão democrática é a apresentação de uma proposta previamente elaborada por eles, de forma a ser aprovada pelo coletivo, sem nenhum tipo de discussão ou colaboração por parte da comunidade escolar.

Diante desse contexto, tive a oportunidade de conhecer a proposta do Projeto CA, no município de SJRP, em setembro de 2014. Pude perceber, então, que as práticas e atuações desenvolvidas no projeto eram inclusivas e participativas e que, talvez, esse projeto pudesse contribuir com as ações dos gestores das escolas no processo de gestão democrática. Isso me levou a aceitar a proposta de realizar a capacitação sobre CA³, oferecida pelo Instituto Natura, em parceria com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE/UFSC) e o *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* da Universidade de Barcelona, na Espanha (CREA/UB-ES)⁴, e

¹ Função estabelecida no cronograma da SME de São José do Rio Preto e indicada pela secretária municipal de educação para atuar na Gerência de Educação Especial, tendo como uma das responsabilidades o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com deficiência nas escolas públicas da rede municipal de educação.

² Para melhor compreensão do leitor, a proposta do projeto Comunidade de Aprendizagem será explicada adiante, na seção 2. Há outras propostas de Comunidades de Aprendizagem pelo mundo, mas a referida é a que foi desenvolvida pelo *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (CREA), da Universidade de Barcelona, na Espanha.

³ CA: sigla que será utilizada como referência à proposta Comunidades de Aprendizagem (está registrada na tabela de siglas).

⁴ O CREA é um grupo de pesquisa localizado no Parque Científico de Barcelona, fundado por Ramón Flecha, em setembro de 1991. O grupo conta hoje com cerca de noventa membros, entre professores, bolsistas e profissionais de diversas áreas. Como uma característica singular em grupos de pesquisa espanhola, os membros do CREA

a acompanhar a implantação do projeto em quatro unidades escolares do município de SJRP durante o ano de 2015.

Os três primeiros módulos da capacitação, intitulada “Formação de Formadores em CA”, ocorreram na cidade de São Paulo, nos dias 18 e 23 de maio; 10 e 14 de agosto; e 17 e 18 de novembro de 2015, respectivamente. Para a conclusão do curso, foram realizadas 64 horas de estágio em escolas do município de SJRP que estavam em processo de implantação do projeto. Também foi elaborado um artigo sobre o processo de implantação do projeto no município, para apresentação ao final do curso, contabilizando 180 horas para a certificação como Formadora Local.

Durante essa trajetória vivenciada em escolas de meu município, pude notar como a gestão democrática é um processo moroso, difícil de ser constituído, apesar de instituído na lei. Conhecer um projeto cuja proposta traz a participação da comunidade e permite atuações educativas de êxito (AEEs) em vários contextos educacionais despertou em mim o desejo de estudar mais para compreender a realidade das escolas que aderiram à proposta. O mestrado proporcionou-me um estudo mais rigoroso e sistemático, por meio do qual pude relacionar as contribuições da proposta do Projeto CA com as ações do gestor escolar no desenvolvimento da gestão democrática, assim como pude refletir acerca das dificuldades desse profissional em trabalhar com a participação da comunidade escolar.

Em meio a essas experiências pessoais, profissionais e formativas, foi possível perceber que, ao longo das últimas décadas, a sociedade passou por várias transformações, muitas delas fomentadas pela busca de um mundo mais igualitário, o que conduziu a uma revisão dos valores que norteiam a estrutura social. Nessa busca por mais justiça social, as discussões em torno da diversidade vieram à tona e vários movimentos surgiram, a fim de apoiar as mudanças e clamar pela adequação de diversos segmentos da sociedade. Dentre esses, destacam-se as escolas, que devem se ajustar aos ideais inclusivos e democráticos, promovendo as transformações sociais necessárias.

A gestão democrática é, hoje, um dos principais temas de debates, especialmente no âmbito da escola pública, que, muitas vezes, tende a interiorizar uma gestão baseada no conservadorismo, no tradicionalismo e no autoritarismo. Na qualidade de organização social e cultural, a escola demanda que cada sujeito envolvido em seu processo educacional tenha seu

representam um grande pluralismo em termos de ideologias, disciplinas, gêneros, opções sexuais, formas de vida, idades, origens, classes sociais, culturas, nacionalidades e religiões. Com base no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional e em colaboração com tais pesquisadores e estudiosos promoveu a implementação de Comunidades de Aprendizagem em escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio. Para detalhes, cf. <http://creaub.info/cat/>.

papel adequadamente definido, com participação efetiva, para o desenvolvimento de propostas a serem executadas.

Nesse contexto, a educação é um dos caminhos para se construir uma sociedade mais igualitária e justa para as presentes e futuras gerações. Dessa forma, sem a participação efetiva de todos e sem investimentos na área de educação não há como formar profissionais e cidadãos participativos, críticos e conscientes, conforme descrito em nossa Constituição Cidadã⁵.

No Brasil, o modelo de gestão escolar vigente até o período militar era caracterizado pelo autoritarismo, por modelos hierárquicos e centralizados, separando as atividades administrativas das pedagógicas. Ao gestor escolar era proposto cuidar das tarefas cotidianas ligadas à administração e suas ações envolvendo os alunos tinham objetivos somente disciplinares, com pouco envolvimento nos aspectos pedagógicos e quase nenhum envolvimento com a comunidade escolar.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (CFB), ao incorporar a gestão democrática da educação como demanda dos movimentos sociais, garantiram-se novas formas de organização e administração do sistema, tendo como objetivo a universalização do ensino a toda a população, com uma concepção de educação emancipadora, fundamentada no exercício efetivo da cidadania. A democratização da escola, embora tenha sido um tema constante na história da educação brasileira, conforme se observa nos referenciais teóricos acerca do assunto, apenas recentemente teve as reflexões e debates transformados em ações práticas dentro dos sistemas educacionais. Esse tipo de gestão é discutido por alguns estudiosos e pesquisadores da área de educação e entendido como um dos instrumentos para a melhoria da qualidade da educação e do acesso à escola.

Em suas discussões, Paro (2007, p. 12) entende que,

[...] na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos.

Sendo assim, para o autor, esse tipo de gestão democrática participativa envolve, em suas ações, além do gestor escolar, professores, funcionários, estudantes e pais que estejam imbuídos na melhoria do processo pedagógico da escola. Spósito (2000), por sua vez,

⁵ Foi assim chamada a Constituição de 1988, por Ulisses Guimarães, em discurso, por ocasião da promulgação da Carta Magna. Essa denominação se dá pelo fato de o texto expressar um grande avanço, do ponto de vista democrático, em relação às demais constituições brasileiras, no que se refere à ampliação dos direitos individuais e sociais e da participação política direta dos diversos segmentos da sociedade.

compreende que, nesse tipo de gestão, há a necessidade de participação de setores mais amplos, além daqueles já citados, como a de moradores da localidade e dos movimentos populares e sindicais, nos órgãos gestores. Dessa maneira, a gestão escolar assume o desafio de envolver a participação crítica e reflexiva das pessoas para um trabalho coletivo, tanto nas tomadas de decisões quanto no planejamento de suas ações, rompendo com paradigmas da centralização de poder e de um sistema tradicional de ensino que durante muito tempo fez parte da história de nossa educação.

Spósito (2000, p. 54) afirma que, “[...] a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria de qualidade de ensino se ela for concebida em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas” e que “[...] deve ser um instrumento de transformação das práticas pedagógicas, não a sua reiteração” (p. 55).

Trata-se de uma mudança de paradigma marcada por uma forte tendência à adoção de práticas participativas e democráticas nas escolas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, por exemplo, a escolha das características de produtos e serviços para a instituição, na qual devem interagir dirigentes, funcionários e educadores, estabelecendo alianças, redes e parcerias na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. Nesse processo, não apenas a equipe escolar desenvolve a consciência necessária sobre a participação a fim de promover mudanças para a melhoria da escola, mas também a própria sociedade poderá cobrar tais ações.

Na concepção de Ribeiro (2013, p. 1-2),

[...] não há dúvidas de que muitos dos problemas que uma determinada escola enfrenta decorrem de questões que estão fora, ou além, das possibilidades da sua equipe de gestão. Entretanto não há como deixar de reconhecer que existe uma dimensão, nas escolas, dentro do espaço de governabilidade dos membros da sua comunidade (professores, funcionários, pais, alunos e equipe de gestão), no qual eles têm possibilidades para operar e implementar mudanças que podem explicar resultados surpreendentes e/ou promover mudanças que aprimoram de forma significativa a qualidade do trabalho educacional desenvolvido nessa determinada unidade escolar.

A organização da gestão nas escolas públicas requer um trabalho dinâmico, exigindo, do gestor, planejamento e atuações em uma ação coletiva e dialógica com os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Requer, ainda, que se desenvolva uma liderança que compartilhe responsabilidades, promovendo a participação de tais sujeitos na construção do PPP, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Paro (2007), em uma gestão democrática, o gestor precisará saber como trabalhar os conflitos e desencontros e deverá ter competência para buscar novas alternativas e certificar-se de que elas atendam aos interesses da comunidade escolar. Em suas discussões sobre a temática, o autor ressalta que cabe ao gestor atuar como mediador e articulador, ouvir a todos e acompanhar todas as demandas da escola. Tal trabalho exige uma visão abrangente de tudo o que acontece dentro e fora do ambiente escolar, para que se possa utilizar a participação de todos os atores na construção do projeto pedagógico, o qual deve partir da realidade dos educandos. Dessa forma, os estudantes devem atuar como porta-vozes de direitos, deveres e saberes em uma ação dialógica, com o objetivo de melhorar a aprendizagem.

O gestor escolar, nesse cenário, ganha importância ímpar no seio da instituição educacional, pois ele é o sujeito social capaz de afastar uma prática instrucionista que leva à fragmentação do conhecimento e não “[...] privilegia a habilidade de argumentar, mas sim o alinhamento” (DEMO, 2004, p. 33). Para isso, o gestor deve promover situações que abram espaço para reflexões com o intuito de incentivar os profissionais da educação e os demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a adentrarem o universo discente e conhecerem sua cultura e o saber que traz consigo e, a partir disso, vivenciarem práticas do contexto do educando, possibilitando, dessa forma, a construção de novos conhecimentos. Isso porque, conforme argumenta Freire (2002 p. 59), “[...] não é possível ao(à) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola”. Dessa forma, tal vivência possibilita o conhecimento das necessidades efetivas dos estudantes, e a consequente superação de eventuais obstáculos. Os saberes da cultura cotidiana dos educandos nos trazem uma nova compreensão de educação, realizada a partir de uma concepção que permite a troca e a relação efetiva com as pessoas, deixando de ser uma relação imposta e autoritária de um e submissão conformista do outro.

Atualmente, a ação das políticas educacionais do país é a de incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões referentes ao Ensino Público da Educação Básica. Contudo, em seus estudos e reflexões, Veiga (2003, p. 269) ressalta:

A reforma educacional, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tem nos dados alguns exemplos de incitações teóricas a uma participação formal, legitimadora, porém, há um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos. Dessa forma, as políticas públicas constroem e orientam algumas condições de inovação.

Sendo assim, ao mesmo tempo que a política orienta a participação no processo de gestão democrática, os governantes lançam medidas técnicas e normas regulatórias que tolhem a autonomia das escolas, dando importância aos resultados quantitativos alcançados por meio de processos burocráticos, bem como à padronização dos modelos engessados. Um exemplo dessa prática é a elaboração do PPP, pois, quando esse projeto é elaborado pelos sistemas, ele se resume a um conjunto de atividades cuja proposta é gerar um documento pronto e acabado que, por sua vez, exclui do processo os atores sociais que deveriam constituir-lo por meio de uma produção coletiva.

Considerando, ainda, a questão da participação da comunidade na escola, Paro (2007, p. 13) afirma:

[...] não basta permitir formalmente que os pais participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. A esse respeito, uma medida que acredito deva ser tomada pelo Congresso Constituinte é a instituição de dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. Tal dispositivo poderia ser imaginado, a princípio, na forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos, nos dias em que tivesse que comparecer à escola para participar de assembleias ou tratar de problemas relacionados à escolarização do filho. Estabelecido o princípio, a matéria seria depois regulamentada por meio de lei complementar.

No processo histórico da educação brasileira, é observada a falta de ações pontuais dos governantes e dos gestores das escolas em aproximar as famílias dos alunos que fazem uso da educação pública do espaço escolar e das decisões que são realizadas nele. De maneira geral, ocorreu o contrário: o que marcou a educação do país foram o autoritarismo e as práticas excludentes que comumente imperaram nos modelos de gestão educacional.

Atualmente, a falta de aproximação entre a escola e a comunidade é uma barreira a ser vencida, pois ainda há práticas de modelos administrativos nas quais o gestor é o detentor das decisões, o que leva à compreensão de que esse é um dos motivos de ainda haver tanta dificuldade na implantação da gestão democrática e participativa nas escolas públicas.

Nesse contexto, o Projeto CA, apresentado neste estudo, é um projeto criado pelo CREA/UB-ES, baseado em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito (AEEs)⁶, sendo elas: a Biblioteca Tutorada, os Grupos Interativos, as Tertúlias Literárias Dialógicas, a Formação de Familiares, a Participação Educativa da Comunidade, o Modelo Dialógico de Prevenção e

⁶ As AEEs serão detalhadas na seção 2, item 2.4.

Resolução de Conflitos e a Formação Dialógica Pedagógica, que favorecem e envolvem a participação da comunidade, superando as desigualdades sociais, tendo como objetivo a transformação educacional. Seu alicerce conceitual está referendado pelas conclusões do Projeto INCLUD-ED⁷ (2006-2011), cujo principal objetivo tem sido analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social. As AEEs foram estudadas nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação Profissional e em Programas de Educação Especial de escolas regulares, contribuindo para a aprendizagem e para evitar o abandono escolar.

Bianchini (2011, p.15), em seus estudos, ressalta que:

Esta proposta nasceu, mais especificamente, na Espanha a partir da experiência da escola de pessoas adultas criada na fase de transição democrática espanhola (década de 1980), a partir do término do período ditatorial daquele país. A Escola da Verneda de Sant-Martí surge do movimento de trabalhadores de um bairro de Barcelona que, ao invadirem um prédio abandonado, que outrora serviu ao regime franquista, instalam uma proposta escolar pautada nos princípios da democracia deliberativa, ou seja, na participação popular e na tomada de decisão pública. Além disso, a experiência vivida em tertúlias literárias dialógicas, no espaço de formação de pessoas adultas, resultava da vivência da Aprendizagem Dialógica e esta passa a ser tomada como conceito central para o processo de transformação dos espaços escolar em Comunidades de Aprendizagem.

A proposta foi “[...] criada em 1978 na Escola de Pessoas Adultas da Verneda de Sant Martí, e implementada no sistema regular de ensino fundamental, desde 1995, em escolas da Espanha” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012, p. 14). Por meio da democracia participativa e deliberativa, foi possível mobilizar muitas ações, melhorando a educação e as condições de vida dessa população. Coletivamente, os participantes tinham experiências educativas e exercitavam a Aprendizagem Dialógica. A proposta surgiu há aproximadamente 40 anos e se expandiu por outros países, passando, nesse período, por várias mudanças e adaptações.

O CA é um projeto de transformação social e cultural que se inicia na escola e pode se expandir para toda a comunidade, a partir da participação de familiares e de voluntários nas decisões e nas atividades da escola. Para ser considerada uma CA, a escola implementa as AEEs e passa por um processo de transformação que envolve seus diferentes atores. A proposta é

⁷ INCLUD-ED é a sigla, em inglês, para “Estratégias para a inclusão e a coesão social para educação na Europa” (*Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*). O programa foi financiado pelo Programa Marco (*Framework Programme – FP*) da Comissão Europeia, sendo considerado o mais importante programa europeu de apoio à pesquisa que promove e financia investigações de excelência para responder aos principais desafios sociais, econômicos e ambientais da Europa. Para mais informação, cf. <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>.

validada em vários países e em diferentes contextos sociais, nos quais houve melhora tanto nas relações sociais quanto na aprendizagem dos educandos. De acordo com Braga, Gabassa e Mello (2010), essa proposta apresenta dois objetivos centrais: a) proporcionar a aprendizagem de máxima qualidade às crianças, jovens, adultos e familiares que de alguma maneira se envolvem no ambiente escolar, partindo das necessidades específicas de cada escola; b) promover a convivência respeitosa entre todas as pessoas envolvidas nos processos educativos da escola.

A estruturação e o conceito de CA são balizados pela aprendizagem dialógica e por pesquisas científicas desenvolvidas ao longo de mais de 30 anos, envolvendo uma equipe com cerca de 70 estudiosos de diferentes países e diversos campos do conhecimento.

A Metodologia Comunicativa, utilizada por tais estudiosos no projeto para a construção do conhecimento, baseia-se no diálogo igualitário entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas. Segundo os relatórios do INCLUD-ED (2006-2011), essa metodologia inclui as contribuições de orientações objetivistas e construtivistas da educação, contudo, prioriza os processos de reflexão crítica, autorreflexão e intersubjetividade. O significado, no entanto, é construído por meio da comunicação interativa, que leva a alcançar os acordos entre os sujeitos. Os resultados obtidos pela pesquisa são o produto da colaboração dos pesquisadores com os agentes sociais, em vez de um diálogo sobre eles.

De acordo com Aubert et al. (2016, p. 137), a aprendizagem dialógica,

[...] é produzida em *diálogos igualitários*, em interações nas quais é reconhecida a *inteligência cultural* em todas as pessoas e que são direcionadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar ao sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, estão orientadas por princípios *solidários* e nas quais a *igualdade e a diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores.

Para que a proposta de implementação de CAs se efetive tendo como base a Aprendizagem Dialógica, torna-se necessário conhecer o conceito de democracia⁸, já que esta é um processo que pressupõe relações dialógicas entre as pessoas na sociedade, especialmente

⁸ Democracia é o governo do povo. A palavra vem do grego, sendo formada por *demos* que quer dizer “povo” e *kratos* que tem como significado “poder”. Fonte: <https://www.significados.com.br/democracia/>. É um regime político em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal. Ela abrange as condições sociais, econômicas e culturais que permitem o exercício livre e igual da autodeterminação política. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Democracia>.

no âmbito escolar, uma vez que “[...] o diálogo é um ato de criação e não pode servir como instrumento que um sujeito utiliza para conquistar outro. A única conquista implícita no diálogo freiriano é a conquista do mundo em comunhão pelos sujeitos dialógicos” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 46).

Segundo Braga, Gabassa e Mello (2010), as relações desiguais são produzidas historicamente em uma sociedade cujas desigualdades de relações e de ideologias servem para estabelecer e manter hierarquias, privilégios e explorações. Para entender o que determina uma postura dialógica e igualitária é necessário estar aberto a tomar decisões no âmbito coletivo, a fim de obter o bem comum. Nesse ponto, o conceito de ação comunicativa, desenvolvido por Habermas (1997), une-se ao dialogismo de Freire, segundo o qual “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho” (FREIRE, 1986, p. 44), como suporte ao princípio de diálogo igualitário, constituindo a aprendizagem dialógica. O conceito da palavra verdadeira, na perspectiva de Paulo Freire, transforma o mundo em sua essência e unidade de ser em ação e reflexão. A transformação ocorre porque transcende a concepção teórica para o campo da ação e da reflexão e nos leva ao encontro em que se solidarizam os atos de agir e de refletir dos sujeitos.

Aubert et al. salientam que a conceituação da aprendizagem dialógica reúne as contribuições coerentes de autores como

[...] Vygotsky, Rogoff, Bruner ou Wells que destacam a importância do diálogo a partir das concepções socioculturais e Mead a partir do interacionismo simbólico. Vygotsky mostra como é possível percorrer a zona de desenvolvimento proximal por meio de interações. Rogoff investiga extensamente a interação comunicativa entre pessoas adultas da comunidade e meninos e meninas em atividades culturais. Bruner explica como a cultura é elaborada e reelaborada mediante o diálogo e, além disso, destaca que o futuro da psicologia encontra-se no estudo da intersubjetividade. Wells estuda profundamente como meninos e meninas questionam e transformam o conhecimento pelo diálogo. Por outro lado, Freire, na Teoria da Ação Dialógica, revela como a natureza da pessoa é dialógica. Habermas estabelece, como premissa de sua Teoria da Ação Comunicativa, que todas as pessoas são capazes de produzir linguagem e ação, o que lhes permite interagir e chegar a acordos (AUBERT et al., 2016, p. 67).

Aubert et al. (2016) ressaltam, todavia, que os autores mencionados na aprendizagem dialógica são recolocados no contexto da sociedade da informação⁹. As experiências realizadas

⁹ Em 1933, o economista Fritz Machlup foi um dos primeiros a desenvolver o conceito de “sociedade da informação”, estudando o efeito das patentes na pesquisa. Seu trabalho culminou no importante estudo “*The production and distribution of knowledge in the United States*”, em 1962, que foi traduzido para o russo e o

por Flecha (1997), nas quais foram utilizadas essas concepções, ocorreram em contextos educacionais em que os alunos eram considerados fracassados e conseguiram superar os rótulos negativos atrelados a eles. Foi possível, assim, por meio da participação e do diálogo, valorizar todo o conhecimento e as habilidades dos alunos que, ao terem contato com outros alunos, construíram outros conhecimentos.

A proposta de implementação de CAs apresenta elementos que estão presentes em relações democráticas participativas, visto que sua organização e seu planejamento oportunizam e garantem às pessoas envolvidas na comunidade escolar serem ouvidas e terem voz na tomada de decisões coletivas. A força está na argumentação das palavras, não no cargo ou *status* que a pessoa ocupa. O ser humano é valorizado em primeiro lugar, tendo em vista a superação das desigualdades. Na gestão participativa das CAs, um dos elementos relevantes é a Comissão Gestora, que desenvolve um trabalho em conjunto com as Comissões Mistas e impulsiona as práticas e a efetivação das AEEs.

Na esteira dessa visão democrática, Botton, Puigvert e Serradell (2009) destacam que a CA visa trazer uma visão igualitária, contribuindo com a permanência das crianças e dos adolescentes nas escolas e com o acesso ao conhecimento. Considera-se que o multiculturalismo é uma realidade, e é direito de todos viver da maneira que desejam, sendo papel da educação, além do desempenho acadêmico, proporcionar a redução de conflitos sociais que possam emergir.

Diante desse contexto, no próximo tópico, será apresentada a metodologia desta pesquisa.

1.1 Caminhos metodológicos

O presente trabalho foi realizado por meio da abordagem metodológica de caráter qualitativo, devido ao fato de a pesquisadora participar diretamente do processo de implantação da proposta de implementação de CAs, acompanhando as atuações das quatro escolas que aderiram ao projeto.

O acompanhamento se iniciou entre 2015 e 2016. No segundo semestre de 2016, tiveram início as aulas das disciplinas no mestrado e, com o olhar de pesquisadora, foram registradas, em relatos descritivos, as ações planejadas e realizadas pelas escolas, a partir de anotações em

japones. O termo, também conhecido como “sociedade do conhecimento” ou “nova economia”, surgiu no fim do século XX, com origem no termo “globalização”.

planilhas (elaboradas pela pesquisadora, intitulada pelo IN como Formadora Local) e por meio das análises dos registros e dos questionários trimestrais¹⁰ respondidos pela escola. Em nenhum momento houve o afastamento do rigor da metodologia da pesquisa, por parte da formadora local, ao se colocar na condição de pesquisadora no contexto das investigações. Em 2017, afastada do acompanhamento como Formadora Local de CA, ao retornar para o cargo de supervisora de ensino, iniciaram-se as análises dos materiais produzidos e a busca por mais registros das escolas.

Para Bogdan e Biklen (1994), a abordagem da investigação qualitativa requer que o mundo seja submetido a uma análise mais aprofundada, com a concepção de que nada é comum e de que, na totalidade dos fatos, há um potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Na concepção da autora e pesquisadora Alves-Mazotti (2001), as pesquisas qualitativas são consideradas multimetodológicas, e podem utilizar vários procedimentos e instrumentos de coleta de dados: observação participante ou não, entrevista e análise dos documentos. Na busca por uma metodologia com enfoque qualitativo para as pesquisas educacionais, encontra-se a etnografia, que procura compreender a situação cotidiana e a descrição da cultura local.

Na abordagem de André (1995), o tempo de permanência no campo da pesquisa do tipo etnográfica pode variar conforme os objetivos desta, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que ele tem com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo. Segundo a autora, o que se tem feito atualmente é uma “adaptação da etnografia à educação”, que visa à efetivação de um estudo desse tipo e que permite ao pesquisador um tempo reduzido em campo. A observação participante abrange as observações realizadas diretamente no campo, complementadas pelas anotações realizadas *in loco*; pode-se, ainda, realizar entrevistas com o objetivo de confrontar a realidade. Na análise dos documentos, utiliza-se de fotografias e de gravações. A observação participante busca compreender as interações que se processam no dia a dia escolar, nas suas “[...] dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica” (ANDRÉ, 1997a, p. 102).

Para o estudo das CAs e das atividades educativas de êxito desenvolvidas em sua proposta, foi necessário utilizar ferramentas de análise e metodologias que melhor se adequassem à explicação dos fatos a serem estudados. Apesar de a pesquisa não ser de caráter etnográfico, ela tem a essência da observação participante, devido ao tempo que a pesquisadora dedicou a acompanhar e vivenciar as ações do Projeto CA, semanalmente, nas Tertúlias

¹⁰ Instrumento para acompanhamento pela formadora do IN, anexo C.

Literárias Dialógicas; a observar atividades dos grupos interativos; à participação mensal em Comissões Mistas e nas reuniões de formação com as coordenadoras pedagógicas, bem como nas reuniões trimestrais com a formadora do IN e as gestoras (diretoras e coordenadoras pedagógicas) das escolas.

Segundo Rampazzo (2002), a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos e fenômenos (variáveis) sem pretensão de modificá-los; estuda fatos e acontecimentos do mundo físico, estrutural, como também os aspectos humanos subjetivos, sem a interferência do pesquisador. No período em que se acompanharam as ações do projeto, foram realizadas orientações das ações, porém, a partir de 2017, na compilação e na análise de todos os dados e materiais coletados, prezou-se pelo afastamento, com o olhar de pesquisadora, sobre os registros produzidos.

A pesquisa apresenta a descrição das observações e analisa as ações desenvolvidas a partir do conjunto de registros da Formadora Local e das quatro escolas que aceitaram desenvolver a proposta do Projeto de CA. Para André (1995, p. 28), “[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Dessa forma, o pesquisador e o objeto pesquisado se relacionam, pois, ao estar inserido no contexto da investigação, o pesquisador se constitui como um instrumento principal da pesquisa e os dados coletados em campo são, na sua maioria, descritivos.

Na pesquisa, também foi utilizada a análise documental, visto que esse método “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Tendo em vista que “[...] são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (idem, *ibidem*), para analisar o processo de implantação da proposta de implementação de CAs nas quatro escolas, foram utilizados os seguintes documentos: planos escolares, relatórios das reuniões das comissões mistas, relatórios trimestrais respondidos pelas escolas e planilha da formadora local. Assim, a análise documental forneceu subsídios necessários para alcançar os objetivos propostos neste estudo.

Conforme Severino (2007, p. 122), na pesquisa documental,

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Para Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa documental consiste na análise de fontes primárias, ou seja, a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não. Essas fontes podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois de sua ocorrência, o que explica a análise dos registros da formadora local e ações desenvolvidas e questionários trimestrais de CA, em 2015 e 2016, sobre os fatos ocorridos na gestão da Secretaria Municipal De Educação, no município de São José do Rio Preto, no início do ano de 2017.

Os relatos de cada escola foram apresentados não na intenção de se fazer uma comparação entre elas, mas no sentido de descrever a especificidade de cada uma na implantação do projeto e, assim, conferir visibilidade às ações dos protagonistas envolvidos no contexto escolar.

1.2 Perguntas de pesquisa

O cenário atual enfatiza a importância da escola em nossa sociedade, com destaque para a gestão democrática da escola pública e, de modo especial, para o papel da gestão escolar nesse processo.

Acreditando que não existe mudança educacional sem mobilização de gestores, professores, alunos e pais, e sem desenvolver uma visão participativa sobre os valores e atitudes profissionais básicos, buscou-se, por meio deste estudo, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual o papel do gestor escolar nas quatro escolas da rede municipal de SJRP em relação à implementação do Projeto CA e ao processo de gestão democrática?
- 2) Quais as contribuições da proposta do Projeto CA para a melhoria das ações no processo da gestão democrática participativa nas escolas?
- 3) Quais as dificuldades das escolas em desenvolver a gestão democrática com a participação da comunidade escolar?

1.3 Justificativa

A gestão democrática preconizada nas leis brasileiras ainda está em processo lento de implantação nas escolas do país. Algumas pesquisas mostram que houve avanços em algumas escolas brasileiras, porém, na maioria delas, ainda há uma gestão unilateral, cujas decisões, quando apresentadas ao Conselho de Escola, já vêm prontas; e os conselheiros, sem conhecer devidamente o papel que representam, votam as medidas apresentadas sem questionamentos, acreditando ser aquele o melhor caminho tomado pelo gestor e/ou pela equipe escolar.

Essa concepção de poder está arraigada em nossas práticas e pode influenciar os gestores escolares das instituições públicas a praticarem uma gestão hierárquica vertical, balizada nas relações de poder, e a colocarem em primeiro lugar uma gestão voltada a resultados, sem a preocupação com o processo de aprendizagem e com as relações e interações com o outro.

Acreditando que o Projeto CA pode auxiliar nas ações dos gestores e fazer uma diferença positiva no processo de envolvimento da comunidade escolar para uma participação efetiva nas tomadas de decisões administrativas e pedagógicas, desenvolveu-se uma análise desse contexto nas escolas públicas, especificamente nas escolas que aceitaram desenvolver a proposta do Projeto CA na rede municipal de SJRP. A hipótese que permeou esta pesquisa foi a de que a implantação da proposta do Projeto CA pode contribuir para aprimorar as ações da gestão escolar no processo da gestão democrática.

Assim, salienta-se a importância deste estudo na medida em que este trabalho poderá proporcionar subsídios e ampliação do conhecimento sobre a participação na gestão democrática e comunidades de aprendizagem aos profissionais que lidam com o tema na rede municipal de ensino e na academia.

1.4 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o papel da gestão escolar em quatro escolas públicas do município de SJRP que aceitaram desenvolver a proposta do Projeto CA, buscando verificar em que medida ele contribui com a democratização da gestão democrática.

1.5 Objetivos específicos

Constituem-se objetivos específicos desta pesquisa os relacionados a seguir:

- apresentar e analisar as reflexões de autores e pesquisadores contemporâneos sobre a temática da gestão democrática, especificamente ao que concerne à participação da comunidade escolar, ao planejamento, à organização escolar e à autonomia do gestor escolar;
- abordar os pressupostos da aprendizagem dialógica e o início do Projeto CA no Brasil e justificar a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de SJRP e o Instituto Natura;
- identificar e descrever a estrutura pedagógico-organizacional de quatro escolas da rede municipal que aceitaram desenvolver a proposta do Projeto CA;
- descrever e analisar a gestão democrática na rede municipal de ensino em seus aspectos legais e as funções atribuídas ao gestor escolar;
- identificar e descrever a estrutura pedagógico-organizacional de quatro escolas da rede municipal que aceitaram desenvolver a proposta do Projeto CA;
- investigar as ações dos gestores das escolas por meio de observações e registros realizados pela formadora local no município de SJRP e dos registros das escolas que estão em processo de transformação em Comunidade de Aprendizagem;
- verificar os principais desafios da gestão para a efetividade da gestão democrática e participativa das quatro escolas selecionadas.

1.6 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento e análise:

- 1) dos registros oficiais do município de SJRP:
 - a) documentos oficiais do município no que concerne à gestão democrática e ao cargo de diretor escolar (Leis Ordinárias, Leis Complementares, Decretos, Resoluções, Portarias e Comunicados);
 - b) site oficial que referencia o número de estudantes no Censo Escolar da Rede Municipal (INEP, 2014);
 - c) dados fornecidos pelo setor de Demanda Escolar da Secretaria Municipal de Educação em relação ao número de:

- escolas e professores da educação pública que compõem a rede municipal de ensino de SJRP (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2014).
- estudantes, professores, especialistas das escolas públicas da rede municipal de SJRP (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018);
- estudantes, professores, turmas das escolas da CA em 2015, 2016, 2017 e 2018.

2) Dos registros da proposta de implementação de CA na escola e SME:

- a) planilhas do formador local de 2015;
- b) planilhas mensais e questionários trimestrais preenchidos pelas escolas em 2015 e 2016;
- c) atas de reuniões das Comissões Mistas das escolas de CA de 2015 e 2016;
- d) registros e listas de presença de gestores da formadora local — 2015 e 2016;
- e) plano escolar das quatro escolas públicas municipais da CA de 2018.

1.7 Procedimento de levantamento bibliográfico

Com o objetivo de elaborar um levantamento significativo das produções acadêmicas a respeito do objeto em questão, foram definidas como palavras-chave para a busca as seguintes expressões: Gestão Democrática, Gestor Escolar, Comunidade de Aprendizagem.

A busca por teses e dissertações foi realizada com recorte entre o período de 2010 a 2016 nos bancos de dados da CAPES; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; na Biblioteca Digital da Cátedra da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP); no site da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); na Biblioteca Digital da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FEUNICAMP); e, no site da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Realizou-se uma síntese do levantamento inicial em forma de tabela (Apêndice B), selecionando-se sessenta e sete (67) produções entre teses, dissertações, artigos e publicações em periódicos. O objetivo dessa síntese foi melhor situar o leitor e apresentar a importância da temática abordada sob olhares de pesquisadores na área de educação escolar e áreas afins. Dessas, destacaram-se os trabalhos de Anciutti (2015), Bispo (2011), Nascimento (2015), Polon (2011), Santos (2010), Silva (2011) e Torres (2011), cujas pesquisas contribuíram para este trabalho no que se refere à temática da gestão democrática participativa.

Dentre as buscas, foram selecionadas cinco produções que trazem estudos sobre a proposta de Aprendizagem Dialógica e a transformação de espaços educativos em CA e são consideradas um importante campo de estudo devido à ligação que têm com a temática da proposta da presente pesquisa, pois abordam a gestão escolar democrática participativa e os princípios da aprendizagem dialógica. Esses trabalhos se aproximam do objeto desta investigação e contribuem com os estudos na área de gestão democrática, pois apresentam reflexões sobre estudos e práticas de escolas que aceitaram a proposta de implementação de CA.

Cada autor lançou um olhar sobre os aspectos da gestão escolar e a participação da comunidade escolar e apresentou diferentes resultados, dentre os quais alguns negativos e outros positivos que permeiam o processo de transformação das escolas em CA, sendo que a pesquisa de mestrado de Franco (2016) teve como objetivos investigar a gestão de uma escola estadual que decidiu, de maneira coletiva, aderir à proposta de implementação de CA e transformar a realidade dos estudantes por meio das AEEs; e, analisar como ocorre o processo de efetivação da proposta de implementação de CAs na dimensão da Gestão Democrática Participativa. Nos resultados da pesquisa, os participantes apontaram os elementos excludores, que dificultam ou impedem a efetivação da Gestão Democrática Participativa, e revelaram, de maneira geral, as limitações encontradas no trabalho diário de construção do processo democrático, os desafios e as possibilidades das AEEs para a Gestão e a consolidação da proposta de implementação de CAs.

As discussões levantadas na pesquisa de Silva (2016) se expressam em torno dos dilemas enfrentados pela escola na sociedade atual e da possibilidade da transformação social e cultural dessa sociedade por meio do Projeto Educativo CA. A autora objetivou analisar como sujeitos mais implicados com AEEs entendem as dificuldades e possibilidades de a escola vir a ser uma CA. As análises e os resultados mostraram que, mesmo não sendo efetivada a transformação total da escola, muitas mudanças ocorreram. Entre elas, uma relevante melhoria das relações interpessoais e das aprendizagens, com o aumento do índice externo (IDEB) dos anos iniciais, e aumento na participação dos familiares em reuniões e em algumas atividades ofertadas pela escola. Contudo, a autora destaca elementos excludores que se apresentaram como impeditivos à efetiva transformação da escola em CA: a dificuldade de apoio dos gestores na condução dos trabalhos, a resistência de alguns professores no desenvolvimento do projeto e a falta de aprofundamento nas bases epistemológicas da proposta de implementação de CA.

A dissertação de Caires (2010) teve como objetivo caracterizar e analisar as formas de participação da comunidade escolar no cotidiano de uma unidade escolar transformada em CA,

analisando, em especial, a participação nos processos de tomada de decisão como aspecto fundamental da gestão democrática da educação. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da periferia urbana de São Carlos-SP, transformada em CA, baseando-se em alguns princípios da Metodologia Comunicativa Crítica, que tem como referências o conceito de dialogicidade, de Paulo Freire, e a teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas. Segundo a autora, foi observado que, com a implementação da proposta CA, muitas mudanças ocorreram na vida da escola, como o fortalecimento do diálogo igualitário nas relações, favorecendo o aumento da participação da comunidade escolar em vários espaços da escola. No entanto, ela aponta a necessidade de apoio dos gestores educacionais como elemento importante para a consolidação de um ambiente escolar estimulador da convivência democrática, porque ela não acontece sem intencionalidade, isto é, sem as ações propositivas e permanentes.

Santos (2016) teve como objeto de estudo a gestão escolar, buscando respostas para as seguintes questões: como superar um modelo de educação cuja gestão se volta para a administração de resultados? Como superar uma gestão escolar cujo eixo central é a meritocracia? Como desenvolver uma proposta educativa cujo eixo de gestão seja a participação de todos e o diálogo? A autora realizou análises e constatou a presença da gestão burocrática e gerencial, sendo apresentada à escola uma proposta de gestão dialógica mediante o projeto CA. A proposta é que a gestão seja realizada por meio do diálogo, visando à aprendizagem de todos. Com essa proposta, a autora demonstrou que o conhecimento precisa ser trabalhado em prol da igualdade de direitos e da possível transformação por meio de um processo que implica acordos, negociações e compromissos que levem à autonomia e à emancipação.

Por outro lado, Bianchini (2011), em seu trabalho, não apresentou um estudo empírico, mas visou identificar se há aproximação entre os principais pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola presentes na produção bibliográfica atual e os pressupostos básicos da Aprendizagem Dialógica, base conceitual da proposta de implementação de CAs. O pesquisador concluiu que há um alto grau de aproximação entre os princípios identificados nos artigos selecionados, em favor da gestão democrática da escola, e aqueles defendidos na Aprendizagem Dialógica, a qual incorpora e apresenta sinais de maiores atuações democráticas. O autor observou, também, que tais artigos pesquisados contribuem significativamente para a elaboração de uma proposta de transformação das escolas, principalmente aquelas transformadas em CAs citadas na pesquisa.

Após a leitura e a análise das pesquisas selecionadas, observou-se que ainda há muitas lacunas a serem contempladas no processo de gestão democrática sobre um trabalho cujo foco seja as ações do gestor escolar como protagonista e articulador, na construção de um espaço de

representatividade e deliberações. Cabe ressaltar, portanto, a relevância deste trabalho, cujo intuito é investigar o papel da gestão no processo de gestão democrática nas quatro escolas da rede municipal de ensino de SJRP e verificar quais contribuições a proposta do Projeto CA pode oferecer para desenvolver ações da gestão em uma perspectiva efetivamente participativa, como também contribuir com a aprendizagem dos alunos e melhorar as relações pessoais no contexto escolar. Nos trabalhos apresentados, com exceção do trabalho de Bianchini, cujo estudo foi caracterizado como bibliográfico, houve a estruturação de questionários aplicados a pessoas envolvidas no contexto escolar — pais, professores e gestores. Como já discorremos anteriormente, este trabalho é analisado a partir de estudos, registros e observações participativas desta pesquisadora sobre a implantação do Projeto CA nas quatro escolas que aceitaram a proposta no município de São José do Rio Preto.

Quanto ao percurso da literatura na temática da gestão democrática, especialmente no que se refere ao planejamento, à organização, à participação da comunidade e à autonomia da gestão escolar, ressalta-se a importância dos trabalhos de Freire (1995a, 1995b), Libâneo (1992, 2008), Vasconcellos (2000), Lima (2000, 2011), Veiga (2002, 2003, 2007), Lück (2005, 2006, 2009, 2010), Paro (2007, 2010, 2016), Oliveira (2010), Dourado (2008), Cury (2010), Boccia (2011), Gadotti e Romão (2012), dentre outros que contribuíram para o estudo, tendo em vista as peculiaridades do tema analisado.

No que concerne à temática da CA, os autores que se destacam como base desta pesquisa são Aubert et al. (2010, 2016), Flecha (1997), Botton, Puigvert e Serradel (2009), Braga, Gabassa e Mello (2010) e Braga, Gabassa e Mello (2012). Além desses, são relevantes os trabalhos de dois autores que embasam a proposta do CA criada pelo CREA: Habermas (1987, 1997, 2003), que trata da ação comunicativa, e Freire (1987, 1992, 1995a, 1995b, 1996, 2002, 2007), sobre a dialogicidade nos espaços educacionais.

Considerando que esta pesquisa se articula com o planejamento participativo, bem como com a gestão de ensino da SME, optou-se por utilizar, no decorrer do trabalho, a nomenclatura “gestor escolar” em vez daquela apresentada pelo sistema municipal de ensino de SJRP, que traz em seus preceitos legais “diretor escolar”. Tal escolha se justifica pelo fato de que, na perspectiva das políticas públicas educacionais e dos autores que contribuíram com esta pesquisa, considera-se que o termo “gestor” se relaciona mais diretamente com os demais termos e/ou conceitos próprios deste campo.

1.8 Procedimentos de análise

A análise dos dados coletados por meio das informações obtidas está organizada em quadros, figuras e tabelas. Tais análises foram realizadas e comentadas nos relatos da formadora local, a qual acompanhou a implantação do CA nas escolas do município de SJRP, referenciando os autores e estudiosos da área.

Dos registros oficiais de SJRP, buscaram-se subsídios legais no que se refere à gestão democrática no município, analisando como são organizadas as funções do diretor escolar em suas instituições públicas e como ocorre o provimento do cargo no município. Pelo site oficial que referencia o número de estudantes no Censo Escolar da Rede Municipal (INEP, 2014) e os dados fornecidos pelo setor de Demanda Escolar da Secretaria Municipal de Educação, em relação ao número de escolas em 2014, foram levantados os dados sobre a situação da rede municipal de educação em relação ao número de alunos, assim como ao seu IDEB, que era uma preocupação da SME, quando houve o início da parceria da proposta de implementação de CAs pelo Instituto Natura.

Os registros oficiais de alunos, professores, especialistas das escolas públicas da rede municipal de SJRP, em 2018, e de alunos, professores, turmas das escolas específicas de CA, em 2015, 2016, 2017 e 2018, foram importantes para que se pudesse situar a dimensão da rede pública municipal de educação.

No que se refere à análise dos dados do registro da proposta de implementação de CAs nas escolas e SME, foram usadas as planilhas mensais elaboradas pela formadora local, em 2015, e as planilhas e os questionários trimestrais preenchidos pelas escolas, em 2015 e em 2016. A partir delas, foram selecionados os aspectos sobre a Fase dos Sonhos das escolas e das comunidades (seleção de prioridades e planejamento coletivo) e as Atuações Educativas de Êxito (grupos interativos, tertúlias dialógicas literárias, formação dos professores com as tertúlias pedagógicas dialógicas, biblioteca tutorada, formação de familiares, participação educativa da comunidade e modelo dialógico de resolução de conflitos) implantadas pelas escolas.

A quantidade de Comissões Mistas realizadas e o número de participantes presentes foram observados por meio dos registros das escolas nas planilhas mensais e trimestrais. Nas atas e/ou registros das escolas, levantou-se a forma como foram realizadas e todos os dados pertinentes à análise das ações do gestor escolar em relação à proposta de implementação de CA e às dificuldades encontradas pelas escolas e, principalmente, a possível contribuição das ações da proposta para o processo de gestão democrática nessas escolas.

No que concerne aos registros e listas de presença de gestores da formadora local (2015 e 2016), analisou-se o comprometimento dos gestores em relação à ação formativa e orientadora da proposta. A análise do plano escolar das quatro escolas públicas municipais proporcionou a compreensão da comunidade em que se localizam e como cada escola é caracterizada em seu contexto, bairro, comunidade, estrutura física e humana (docentes, discentes, diretor, coordenador e funcionários).

Assim, para a efetivação dessas discussões, este estudo está estruturado da seguinte maneira: na introdução, é apresentada a trajetória da pesquisadora na educação, um panorama geral sobre gestão democrática e a proposta do Projeto Comunidade de Aprendizagem, bem como a metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa.

Na seção 2, são apresentados os pressupostos da Aprendizagem Dialógica, mais especificamente abordados pelos sete princípios norteadores, além dos conceitos de Jürgen Habermas e Paulo Freire, que contribuem para essa formulação, e do início da proposta do Projeto Comunidade de Aprendizagem no Brasil.

A seção 3 trata da gestão democrática, trazendo um panorama dos estudos a partir da visão de autores e pesquisadores que abordam alguns aspectos desse tema. A gestão escolar é tratada como protagonista desse tipo de gestão, sendo considerada como constituída de um sujeito importante, por ser um líder que pode impulsionar ações nesse contexto e que, com isso, pode transformar a escola com a participação de todos os envolvidos no contexto escolar. São enfocadas, também, nessa seção, as características fundamentais para a gestão democrática participativa, o entendimento sobre a questão da organização e do planejamento escolar, a participação da equipe e da comunidade na gestão escolar e a autonomia da gestão escolar no processo de gestão democrática participativa.

Na seção seguinte, é apresentada a rede municipal de SJRP e o que já se constitui legalmente dentro do processo de gestão democrática, além de uma análise das atribuições do diretor escolar nas escolas públicas do município, verificando seu papel como gestor escolar. Ademais, são abordadas as ações democráticas do Conselho Municipal de Educação no município. Apresenta-se, ainda, o relato de um período de estagnação vivenciado pela SME por ações centralizadoras e equivocadas de uma secretária municipal de educação, neutralizadas pela união em uma ação dialógica e democrática dos gestores na rede municipal.

A seção cinco trata de como ocorreu a transformação de quatro escolas públicas no município de SJRP em CA. Além disso, analisa-se se as práticas aplicadas contribuem para o processo de gestão democrática participativa e as dificuldades encontradas por uma a uma das escolas envolvidas no estudo para desenvolver essa proposta.

Em seguida, são tratadas as considerações finais acerca desta investigação, bem como das limitações da pesquisa e dos encaminhamentos para estudos futuros. Posteriormente, encontram-se as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

2 A PROPOSTA DO PROJETO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Na proposta educativa de Comunidades de Aprendizagem (CA), é desenvolvido o conceito de máxima aprendizagem a todos os educandos na escola. A proposta busca potencializar a aprendizagem, por meio da participação de voluntários, pais, mães, familiares, estudantes, professores da escola e de universidades, divulgar e promover a mobilização de todos os sujeitos que estejam dispostos a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das relações na escola e na sociedade. Na subseção a seguir, é tratada a Aprendizagem Dialógica, uma vez que é nesse conceito em que se baseia a proposta de implementação de CAs.

2.1 Aprendizagem dialógica

A aprendizagem dialógica, conforme mencionado, é a base da proposta de implementação de CAs, recebendo contribuições de diferentes áreas, como psicologia, sociologia e pedagogia, entre outras. Dois grandes filósofos se destacam por embasar tal concepção: Habermas (1997, 2012a, 2012b) e Freire (1996, 1995b, 1987). As principais ideias desses autores sobre aprendizagem dialógica serão exploradas a seguir.

2.1.1 A Concepção Comunicativa de Jürgen Habermas

Jürgen Habermas, sociólogo e filósofo alemão, contribuiu amplamente com o campo da ciência humana e social desenvolvendo a Teoria da Ação Comunicativa (1997), considerada por estudiosos como sendo de grande relevância por suas premissas teóricas no tema. Em sua teoria, Habermas parte do princípio que os homens são capazes de ação e, para tanto, utilizam a linguagem para a comunicação com seus pares, buscando chegar a um entendimento.

Essa teoria, apresentada na proposta do CA por meio da Aprendizagem Dialógica, nos inspira e contribui para estudos e reflexões sobre questões educacionais e outros aspectos da vida social. Para Habermas (2003, p. 25), “Se os indivíduos que compõem as instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas. A busca da força do argumento parece ser a alternativa”. Com isso, o autor nos apresenta as bases da comunicação, objetivando a solidariedade mútua, a igualdade e a justiça

social. A Teoria da Ação Comunicativa traz subsídios para analisar a sociedade contemporânea baseada na ação reflexiva e coletiva, a qual, muitas vezes, é distorcida e manipulada pelas relações de poder e pelos privilégios dos sujeitos.

Nas palavras de Habermas:

Chamo *ação comunicativa* àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (HABERMAS, 1997, p. 418).

Na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1997) há uma definição do espaço em que ocorrem os processos comunicativos das subjetividades em um campo democrático de linguagem: o conceito de Mundo da Vida e dos Sistemas. Franco (2016, p. 52) explica que “[...] para Habermas a sociedade encontra-se dividida em dois níveis: o Sistema (econômico, administrativo e burocrático) e o Mundo da Vida está pautado na Ação, nos pensamentos e nos sentimentos humanos, que é constituído por processos de entendimento”.

O Mundo da Vida pode ser considerado como o mundo formal, das regras, das leis, das normas, sendo ele criado pelo homem, visando ao êxito e ao domínio sobre a natureza. As construções sociais são criadas sob um determinado paradigma dominante em uma dada época, de modo que toda organização social, política, econômica e cultural está moldada a partir desse paradigma, repercutindo na sociedade e suas organizações, por exemplo, a educação. O Mundo da Vida é o lugar no qual acontecem as relações sociais espontâneas, as reais necessidades dos sujeitos, os seus sentimentos e percepções, a união estabelecida entre as pessoas. Ele está pautado pela Razão Comunicativa, pela força emancipatória, por Ações Comunicativas estruturadas por meio da linguagem e da comunicação. O papel da linguagem é constitutivo da Ação Comunicativa e, conseqüentemente, das ações sociais, isto é, do diálogo resulta o comportamento social. Habermas explica que a subjetividade humana provém da intersubjetividade, ou seja, os pensamentos de uma pessoa se originam das interações sociais que faz com o outro.

Assim, é preciso conhecer o contexto social e o uso que as pessoas fazem da linguagem para argumentar e se comunicar. Essa comunicação está pautada por uma racionalidade, que é uma forma de coordenar a ação mediada pela linguagem para a integração social. Na ação comunicativa, os participantes não se orientam primariamente ao próprio êxito; antes,

perseguem seus fins sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam se harmonizar entre si, sobre a base de uma definição compartilhada da situação, fato este que a distingue definitivamente da ação instrumental.

O Sistema, por outro lado, encontra-se fundamentado na razão instrumental, em ações estratégicas na busca de sucesso em que o conhecimento e a verdade são relativamente direcionados. A razão comunicacional ocorre por meio das interações intersubjetivas de pessoas que investigam para compreender determinados acontecimentos. Dessas relações é que se pode distinguir os interesses em comum por meio do diálogo fundamentado no respeito e ética, reconstruindo um espaço de participação.

Aubert et al. (2016, p. 105) destacam que

Na Teoria da Ação Comunicativa, Habermas explica como a subjetividade provém da intersubjetividade. Ele diz que o pensamento ou a consciência de uma pessoa se origina das interações sociais que ela estabelece com outras pessoas. A subjetividade se forma como produto de um processo de interiorização das relações sociais que ocorrem no mundo externo. O pensamento subjetivo está intimamente relacionado ao pensamento social, intersubjetivo, e é produzido nas diversas socializações que as pessoas estabelecem em diferentes contextos, com diferentes pessoas ao longo da vida.

A racionalidade passa a ser uma fonte inspiradora nas ações humanas, com vistas à liberdade dos homens e a um melhor conhecimento do mundo. Na Teoria da Ação Comunicativa, a linguagem é considerada um diferencial que produz o elo entre os sujeitos, com o objetivo de garantir a democracia das decisões coletivas por meio de argumentações. De acordo com Habermas (2003, p.123) os sujeitos que

[...] agem comunicativamente, ao se entenderem uns com os outros no mundo, também se orientam por pretensões de validade assertóricas e normativas. Por isso, não existe nenhuma forma de vida sociocultural que não esteja pelo menos implicitamente orientada para o prosseguimento do agir comunicativo com meios argumentativos [...]. Tão logo consideremos como interações reguladas de maneira especial, as argumentações dão-se a conhecer como forma de reflexão do agir orientado para o entendimento mútuo.

Na ação comunicativa, as interações são estabelecidas entre os indivíduos, e o entendimento mútuo permite que a argumentação de um possa levar aos acordos das proposições ou à legitimidade das normas, construindo, assim, a consciência a partir da interação linguística. Caires (2010, p. 56) afirma que “[...] dessa maneira os sujeitos participam e atuam no contexto social, podendo transpor os limites da racionalidade técnica e atuar no âmbito da racionalidade comunicativa”.

Segundo Silva e Gasparin (2006), a Racionalidade Instrumental é a maneira de agir com o objetivo de alcançar determinado fim, da forma mais otimizada possível, diminuindo perdas. Na racionalidade instrumental há a evidência do poder de um sujeito sobre outro; ela é ligada também à técnica científica. Entretanto, na Racionalidade Comunicativa, criada e defendida por Habermas, os sujeitos são capazes de interagir em grupo, mediando seus interesses como iguais, organizando suas ações por meio do diálogo.

2.1.2 A Dialogicidade de Paulo Freire

Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro que se tornou fonte de inspiração para vários educadores em diversos países, especialmente na América Latina e na África. Sua teoria da dialogicidade vem sendo reconhecida tanto no campo pedagógico como em outras áreas do conhecimento. Atualmente, diversos estudos e pesquisas vêm sendo realizados com base em suas obras, a fim de possibilitar e valorizar a crença no diálogo como um meio transformador da realidade social.

A partir da década de 1960, as ideias de Paulo Freire começaram a ser difundidas no Brasil. Suas concepções partiam da crítica à escola tradicional e à organização da sociedade moderna. Freire sempre foi a favor de uma educação libertadora, capaz de ajudar os sujeitos oriundos das classes mais desfavorecidas da sociedade a compreenderem a condição de oprimidos para que pudessem agir em favor de sua libertação:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas sua existência é histórica (FREIRE, 1987, p. 124).

Na teoria da dialogicidade de Freire, as pessoas podem despertar do mundo no qual estão oprimidas para a consciência crítica. O educador traz a dialogicidade como essência da educação para a liberdade, sendo a ação dialógica um meio na construção da consciência e do conhecimento, pois colabora para que o oprimido se liberte do opressor que existe dentro dele e, assim, ao mesmo tempo, não se torne o opressor, contribuindo, dessa forma, para a libertação do outro.

Freire (1996) criticava a ideia de que ensinar é transmitir saberes, ou seja, defendia que a verdadeira missão do professor é possibilitar ao seu educando a criação ou a produção de conhecimento por meio de um processo dialógico. Essa pedagogia propõe o rompimento da concepção de “educação bancária”, segundo a qual educar se refere ao ato de “depositar”, “transmitir” conhecimentos e valores do educador, que “sabe tudo”, ao educando, que “nada sabe”. Tal ruptura traz uma nova compreensão de educação, na qual se valoriza a interatividade, pautada pelo diálogo e pela intervenção competente e amorosa do educador, na busca democrática de consensos.

Dessa forma, Freire (1996) ressalta que só existe diálogo, se houver profundo amor aos homens, pois a “pronúncia” do mundo é um ato de “criação e recriação” que acontece motivado pelo amor. Freire (1987, p. 45) afirma que, “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. O diálogo também pressupõe humildade, fé nos homens, porque “[...] ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência básica” (idem).

Freire (1987, p. 44) destaca ainda que “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais”. O educador ressalta que o diálogo não ocorre entre pessoas com ideias antagônicas e que tomam posições contrárias às diversas questões da vida. Na prática, o diálogo ganha força nas argumentações, sendo uma forma pela qual os homens se encontram como seres humanos. Sendo assim, o diálogo se torna condição nas relações humanas e para a vida, pois promove a solidariedade, a reflexão e uma ação transformadora nesse encontro de homens no mundo. Entretanto, o diálogo não se restringe a uma relação na qual uma pessoa deposita ideias no outro, ou a apenas uma troca de ideias, como também não é uma disputa de saberes e conhecimentos, nem a imposição de verdades pessoais do sujeito.

A ação política também é um eixo fundamental da teoria freiriana, concebida por meio do diálogo entre os sujeitos da ação dialógica. Freire (1986) considera que o ato educativo é um ato político, que promove uma responsabilização social para a transformação e a libertação. A educação não pode ser neutra, com repetição, transmissão de conhecimentos, sem uma ação reflexiva, das práxis.

A Politicidade compreende uma educação problematizadora, balizada na relação dialógica e dialética entre educador e educando, quando aprendem juntos. A concepção política compreende a educação como uma luta que visa o bem de todos e, por meio do diálogo, busca

a transformação da consciência crítica. A ação política deve ser articulada com a ação libertadora para ser considerada uma verdadeira ação pedagógica em que a educação é entendida como prática de liberdade. A falta de conscientização nos leva à ausência de liberdade. Freire (2007, p. 113) afirma que:

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua, se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor agrada. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo que leva ao cruzamento de braços à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem.

Dessa maneira, na perspectiva de uma educação transformadora, para a liberdade e para a autonomia, é essencial o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva. A conscientização é base primordial da politicidade, que só se dá na dialogicidade.

Segundo Franco (2016, p. 28),

[...] na perspectiva freiriana, a escola é uma das instituições que exerce papel fundamental na Ação Dialógica, pois, é também no contexto escolar que podemos proporcionar aos estudantes uma visão crítica em relação ao mundo, promovendo esta visão por meio de uma aprendizagem libertadora, fomentada em ambientes de diálogo, criadores de cultura, pela busca coletiva e interativa de respostas a perguntas que surgem no decorrer da vida.

Com as transformações do mundo e com as exigências econômicas, sociais e culturais que surgiram, a escola, de certo modo, necessita mudar a sua forma de organização, para o estabelecimento de uma aprendizagem libertadora, desenvolvendo uma ação dialógica e coletiva. Porém, a instituição escolar parece não saber qual direção tomar para atender às demandas educacionais contemporâneas.

Segundo Caires (2010), Jürgen Habermas e Paulo Freire cresceram e viveram em países diferentes, porém, apresentam convergências em seus pensamentos.

Em suas ações pedagógicas e políticas, Habermas e Freire partilham de concepções semelhantes, de forma modernista e crítica, no sentido de compreender as formas de poder em educação. Pode-se dizer, então, que uma tentativa de reelaboração da racionalidade na escola, a partir da dialogicidade, considera a dialeticidade entre infra e superestrutura, o que relaciona-se

diretamente às considerações de Habermas quanto ao sistema e mundo da vida. Considera a cultura como elaboração humana, e não como algo dado e estático. Pressupõe a colaboração entre as pessoas, a coerência entre o que se diz e o que se faz, além do respeito às diferenças. Implica, enfim, que a ação antidialógica, na qual se baseia a racionalidade instrumental, transforme-se em ação dialógica, tendo como base a racionalidade comunicativa (CAIRES, p. 57, 2010).

No tocante às ações pedagógicas e políticas, as concepções críticas de ambos são semelhantes, levando-nos a compreender as formas de poder na educação como transformadora. Dessa maneira, o ambiente escolar deve ser voltado à participação de todos com os conhecimentos que lhes são próprios, e podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos conhecimentos científicos, bem como na troca de experiências culturais, valorizando os princípios da aprendizagem dialógica, os quais serão abordados na subseção a seguir.

2.1.3 Princípios da Aprendizagem Dialógica

São sete os princípios que norteiam a Aprendizagem Dialógica balizadora da proposta de implementação de CAs. De acordo com Constantino et al. (2012), o primeiro é o diálogo igualitário, princípio desenvolvido nas interações, nos espaços de diálogo e nas tomadas de decisão. A comunicação deve se basear na força dos argumentos e não nas posições de poder que cada pessoa ocupa. O diálogo acontece de forma horizontal, e não hierárquica, e a participação é igualitária, em favor da comunicação e da democratização das tomadas de decisões.

O segundo princípio é o da inteligência cultural, que tem por base a concepção de inteligência das pessoas como contextual, e não determinada ou limitada. Sendo assim, todas as pessoas são capazes de aprender e contribuir conforme seus conhecimentos e com as interações que desenvolvem com as atividades que realizam. Compreende-se que a aprendizagem se dá ao longo da vida, e as pessoas são capazes de aprender e apreender de diversas maneiras.

Em terceiro lugar, está a transformação, ou seja, a partir das mudanças nas relações entre as pessoas e em seu lugar de moradia, trabalho e estudo, estas se educam para novas formas de se relacionar com o outro, transformando-se e sendo capazes de transformar o grupo e, em um processo mais amplo, mudar o contexto social no qual convivem.

A dimensão instrumental é o quarto princípio, pelo qual afirma-se que todas as pessoas têm o direito de acessar e aprender os conhecimentos instrumentais escolares, necessários à participação social, política e econômica da sociedade. A democratização do ensino e dos conteúdos acadêmicos transforma-se em instrumento para a atuação das pessoas de modo mais autônomo e ativo na sociedade.

Como quinto princípio, tem-se a criação de sentido: na sociedade atual, competitiva e desigual, há frequentemente a sensação de que algo determina nossas vidas, tornando difícil a condução de projetos de existência, o que cria a falta de sentido no que fazemos. O ressurgimento do sentido se dá quando há a transformação das relações de modo mais dialógico, igualitário e coletivo.

Em sexto, está a solidariedade, isto é, a partir de interações mais dialógicas e igualitárias, busca-se transformar as relações entre as pessoas em outra lógica que não a da competitividade, mas a da cooperação. Assim, os grupos passam a agir e a se comunicar com outras pessoas em torno de objetivos comuns, buscando formas de superar as dificuldades encontradas.

O sétimo e último princípio é o da igualdade de diferenças: as pessoas são diferentes e a diversidade cultural deve ser respeitada. As diferenças não devem se transformar em desigualdades sociais, ou seja, a todas as pessoas devem ser permitidas condições objetivas de vida e deve ser garantido o respeito em suas formas de viver e pensar.

Além de obedecer a esses princípios, para uma escola ser uma CA, ela passa, essencialmente, por duas etapas principais: a transformação e a consolidação, nas quais é necessário o envolvimento dos professores, dos funcionários, dos gestores, dos alunos e dos familiares, pois “[...] o conhecimento é criado em situações de interação entre pessoas diferentes, que contribuem com seus saberes, experiências, vivências e sentimentos” (AUBERT, 2016, p. 68).

Na etapa da transformação da escola, há cinco fases: a Sensibilização, na qual ocorre o conhecimento da proposta de implementação de CAs pelos participantes do contexto escolar; a Tomada de Decisão, na qual há a adesão à proposta pela comunidade escolar; o Sonho, fase na qual todos são convidados a expor seus sonhos para melhorar a aprendizagem dos alunos; a Seleção de Prioridades, fase na qual há a constituição das Comissões Mistas; e, finalmente, a fase do Planejamento, na qual é necessário o envolvimento dos professores, dos funcionários, dos gestores, dos alunos e dos familiares para que as ações planejadas sejam consolidadas.

Com a participação de todos os envolvidos, a escola passa a levar em conta as contribuições e as necessidades específicas do bairro e do contexto escolar, construindo uma

integração maior entre a equipe escolar, os alunos e suas famílias, visando a melhoria da qualidade da educação e da vida das pessoas.

Como mencionado, a sensibilização da comunidade é a primeira etapa na fase de adesão à proposta de implementação de CA, na qual a escola e a comunidade aceitam conhecer a proposta. Ela é fundamental porque a comunidade poderá optar pela adesão ou não à proposta. O projeto poderá ser implantado se houver consenso entre a maioria dos agentes educativos, sendo favoráveis a desenvolver a transformação da escola. Somente a partir daí é que se inicia a fase dos sonhos, da qual todas as pessoas envolvidas são convidadas a participar.

Segundo Braga, Gabassa e Mello (2012), para ser validada a proposta, é necessário que se contemplem algumas condições no Projeto, a saber: a) 80% da equipe de professores deve ser a favor da implantação do Projeto; b) a equipe gestora deve estar de acordo com a implantação do Projeto, pois ela é fundamental para o desenvolvimento dele; c) o Projeto deve ser apresentado ao Conselho Deliberativo Escolar para que ele aprove sua implantação; d) caso a escola tenha associação de pais e familiares, a implantação deve ser aprovada por eles também. Se a unidade escolar não contar com esse tipo de associação, é necessário que os pais sejam convocados e opinem sobre essa decisão importante; e) a Secretaria de Educação Municipal ou Estadual, sendo necessário, deve apoiar a decisão e participar com representantes nas comissões mistas da unidade escolar.

Um dos principais pontos da fase de tomada de decisão é o diálogo, pois, nela, todos os envolvidos, familiares, equipe escolar e os alunos discutem se aceitam ou não a proposta de transformação em Comunidade de Aprendizagem. A decisão não deve ser pautada apenas nos desejos de um segmento escolar; é preciso que todos apresentem seus desejos e anseios e busquem um consenso com responsabilidade e comprometimento para o desenvolvimento da proposta.

A fase dos sonhos é um processo no qual a equipe e a comunidade escolar conhecem os objetivos a serem alcançados, por meio de uma formação, e se comprometem com sua realização. As escolas que optam pela transformação com adesão de pelo menos 80% de seus integrantes abrem suas portas para a comunidade (familiares, agentes comunitários, vizinhos etc.) e sonham juntas uma educação de qualidade que supere o fracasso escolar e os problemas de convivência. Nessa etapa são selecionadas as pessoas que farão parte das comissões mistas, cujas características serão detalhadas na subseção a seguir.

Após reunir as pessoas que querem contribuir e fazer parte das comissões mistas, inicia-se a Seleção de Prioridades, na qual é organizada a leitura dos sonhos, categorizando-os por temática e prioridade (curto, médio e longo prazo). Em seguida, reúnem-se todos os envolvidos

em Assembleia Geral para a apresentação dos sonhos e sua consequente aprovação por todos por meio de votação.

A fase do Planejamento acontece a partir das propostas priorizadas na fase anterior, na qual se decidem os grupos de trabalhos e a criação das comissões que serão responsáveis pelos sonhos a serem concretizados. O número de comissões mistas é estruturado conforme as ações levantadas. Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 101) explicam que “[...] com os sonhos relativos à sua especificidade e o plano de ação elaborado para a concretização dos sonhos, cada Comissão Mista passa a trabalhar em prol da realização de todos os sonhos”. As autoras ainda enfatizam que esses sonhos “[...] podem e devem ser renovados a cada ano sem que excluam os que ainda estão pendentes” (p. 101). Assim, ao passar por essas fases, chega-se à etapa seguinte, que é a consolidação do Projeto.

A etapa da consolidação é de duração permanente, composta pelas etapas de investigação, formação e avaliação. Na etapa de investigação, segundo Braga, Gabassa e Mello (2012), as Comissões Mistas propõem e discutem as oportunidades concretas de mudança, levantam elementos transformadores (positivos) e excludores (negativos) das ações colocadas em prática. A etapa de formação dos profissionais envolvidos e dos familiares deve ser permanentemente assegurada e coordenada pela Comissão Gestora, ou por uma Comissão de Formação, programando atividades específicas para a garantia da apropriação dos princípios da Aprendizagem Dialógica por todos que compõem a escola. A etapa de avaliação “É um acompanhamento constante da transformação a que todos se propõem fazer” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012, p. 104). Ela também se dá de forma contínua, sempre nos encontros das pessoas da Comissão Mista e, principalmente, nos da Comissão Gestora, nos quais é possível ter uma visão ampla de como a proposta está se desenvolvendo no interior da escola.

2.2 Comissões Mistas

As Comissões Mistas devem ser organizadas a partir dos princípios da Aprendizagem Dialógica, para realizar ações na tomada de decisões, contribuindo com a gestão no decorrer do processo de transformação da escola em CA. Elas são fundamentais e abrem espaço para o diálogo entre as pessoas envolvidas, representam uma nova forma de organizar as práticas burocráticas e pedagógicas da escola, buscando, aos poucos, esfacelar as ações hierárquicas tradicionais, e oportunizar espaços de diálogos.

Nesse sentido, o fato de ser complexa, ou seja, de exigir que haja espaço para o diálogo e o respeito à posição do outro, talvez seja a maior dificuldade dos gestores — isso porque há a necessidade de romper com as concepções e paradigmas, o que exige uma postura para pensar propostas, desenvolvendo ações que sejam mais humanizadoras e dialógicas. A constituição e a participação dos membros das Comissões Mistas são efetivadas por meio de suas escolhas e participações responsáveis, pois os membros devem estar comprometidos com as questões cotidianas da escola em uma visão democrática e dialógica.

As comissões mistas devem respeitar e assegurar alguns princípios, tais como: ser formadas por pessoas diferentes (professores, familiares, alunos, funcionários e outros agentes); acolher todos os que queiram participar; assegurar que todos tenham voz, independentemente de quem sejam; delegar responsabilidade às pessoas, promovendo sua autonomia. Além disso, as comissões podem ser formadas de diversas maneiras, conforme as necessidades que aparecem nos sonhos, ou conforme a quantidade de voluntários envolvidos, por exemplo, Comissão Pedagógica, Comissão de Infraestrutura, Comissão de Relacionamentos, Comissão da Relação Família e Escola, Comissão de Voluntários, entre outras. O número de comissões mistas é estruturado conforme as ações a serem realizadas. Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 101) explicam que “[...] com os sonhos relativos à sua especificidade e o plano de ação elaborado para a concretização dos sonhos, cada Comissão Mista passa a trabalhar em prol da realização de todos os sonhos”. As autoras ainda enfatizam que esses sonhos “[...] podem e devem ser renovados a cada ano sem que excluam os que ainda estão pendentes” (p. 101).

As Comissões Mistas são regidas pela Comissão Gestora, formada por: direção, coordenação pedagógica, um representante de cada comissão mista, familiares, associações etc., e se encarregam de revisar os sonhos e de verificar quais vão acontecer a curto, médio e longo prazos. Esse processo é importante, pois as decisões devem reconhecer as prioridades e os sonhos de todas as pessoas envolvidas no contexto escolar. Deve considerar, ainda, a aprendizagem dos educandos e o diálogo entre as pessoas da comunidade.

2.3 Comissão Gestora

O CA orienta as escolas a formarem a Comissão Gestora para acompanhar, avaliar e dar continuidade às propostas e ações realizadas por Comissão Mista. Esse trabalho é realizado coletivamente e o diretor da escola deve se reunir com esses membros mensalmente. Esses momentos são considerados de formação contínua para os profissionais da escola e para os demais membros, pois são reuniões nas quais se discutem especificamente os interesses da comunidade escolar por todos os envolvidos. Vale ressaltar que as reuniões das Comissões devem acontecer conforme a necessidade e especificidade de cada escola. Podem “[...] ser semanais, quinzenais ou mensais. Algumas escolas no Brasil integram sua Comissão Gestora ao Conselho de Escola e, assim, ampliam a participação de todas as pessoas e o processo dialógico para a tomada de decisões (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 115).

Na proposta da CA, recomenda-se que a organização da Comissão Gestora tenha um membro de cada comissão mista, que passa a ser responsável por cuidar das ações e por avaliar as atividades desenvolvidas na escola periodicamente, além de buscar soluções para potencializar as ações, sempre com o foco na relação da escola com a comunidade local, com alunos, com os profissionais da escola e com as famílias dos alunos como sujeitos, com o intuito de melhorar as relações por meio da colaboração e da cooperação, para o sucesso na realização dos processos educativos no espaço escolar.

Em seus estudos, Constantino et al. (2012, p. 216) ressaltam que,

[...] em uma Comunidade de Aprendizagem, busca-se trabalhar a gestão da escola em uma perspectiva democrática, participativa e dialógica, por meio da Comissão Gestora da escola, na qual podem participar professoras/es, familiares, representantes do governo, representantes da Universidade, funcionárias/os, alunas/os e moradores do bairro.

As Comissões Gestora e Mistas estão estruturadas e organizadas em conformidade com os princípios da Aprendizagem Dialógica, requerendo envolvimento e responsabilidade de todos os membros, pois elas respondem pelos resultados alcançados, que podem ser positivos ou negativos, sem que sejam atribuídos a apenas uma pessoa, ou comissão, o êxito ou a culpa em relação ao que foi proposto e decidido coletivamente.

Para que haja periodicidade dos encontros, torna-se necessário que o gestor escolar possibilite a frequência dos membros das comissões, para que não se sobrecarreguem as pessoas envolvidas, o que “[...] significa apostar que os gestores da escola são responsáveis e compromissados o suficiente para a organização de tempos, horários e presença profissional de

maneira a atender às necessidades e demandas daquela comunidade, sem lhes impor sobrecarga de trabalho” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 116).

A sobrecarga de trabalho poderá desanimar os membros, pois, no cotidiano, todos possuem e dependem de seus empregos para subsistir. Reuniões sem objetivos claros, com pautas imensas ou cujas discussões não levem ao estabelecimento e à delegação de ações ou tarefas às pessoas que possam realizá-las podem causar a evasão dos membros do grupo.

2.4 As Atuações Educativas de Êxito

As Atuações Educativas de Êxito (AEEs) são atividades nas quais está envolvido todo o aspecto pedagógico, sendo essenciais para o sucesso da proposta de implementação de CAs e para a efetivação da aprendizagem dialógica. Pode-se elencar sete AEEs: a Biblioteca Tutorada, os Grupos Interativos, as Tertúlias Literárias Dialógicas, a Formação de Familiares, a Participação Educativa da Comunidade, o Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos e a Formação Dialógica Pedagógica. Nos subtópicos a seguir, apresentam-se as características de cada AEE já mencionada.

2.4.1 Biblioteca Tutorada

A biblioteca tutorada é uma atividade realizada na própria biblioteca da escola, no contraturno escolar, com horários combinados e preestabelecidos, nos quais os alunos encontram, à sua disposição, voluntários que exercem o papel de tutores e os auxiliam nas tarefas ou nas dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem ou na realização de tarefas escolares. Os voluntários também podem promover momentos de leitura, chamando a atenção dos alunos para a importância do texto escrito, dos livros que a biblioteca possui e da leitura como ferramenta de inserção social. Os voluntários necessitam receber orientações da gestão pedagógica da escola direcionadas à sua atuação.

O que se experimenta nessas AEEs “[...] é a realização da aprendizagem intersubjetiva, que acontece a partir do encontro e do diálogo com diferentes subjetividades que ali se encontram. A máxima aprendizagem de cada pessoa é responsabilidade de todos” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012, p. 125). Conforme as autoras, a organização da biblioteca tutorada

se baseia nos princípios da Aprendizagem Dialógica e nas contribuições de Vigotsky¹¹ sobre a aprendizagem desenvolvida por meio das interações sociais para o desenrolar dos processos psicológicos superiores.

2.4.2 Grupos Interativos

A proposta dos grupos interativos é reforçar e melhorar a aprendizagem dos estudantes. Uma vez por semana, ou quinzenalmente, o professor organiza a sala em pequenos grupos de alunos sob o monitoramento de voluntários da comunidade, os quais apoiam o professor na organização dos grupos. O papel dos voluntários é garantir a relação de colaboração entre os integrantes do grupo e a resolução de atividades selecionadas e preparadas antecipadamente pelo professor da turma. É importante ressaltar que, para realizar o grupo interativo, o professor deve elaborar atividades somente sobre os conteúdos trabalhados anteriormente com os educandos, revisando, assim, os assuntos estudados. Os alunos resolvem exercícios com o monitoramento dos voluntários, de acordo com o tempo determinado e combinado para a realização das atividades.

Os pressupostos teórico-metodológicos são sugeridos para direcionar a interação da educação para a cidadania em sala de aula, em que ocorrem diversas interações entre professores e alunos, e vice-versa, como sujeitos da aprendizagem, com possibilidades de inserção de outros sujeitos. Estes, por sua vez, devem ser mediados por saberes e fazeres didático-pedagógicos do professor, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem por meio da mediação, processo no qual os estudantes elaboram seu conhecimento.

Objetiva-se, também, a colaboração dos grupos para a resolução de atividades e a superação de desafios, ampliando a capacidade dos estudantes, e exercitando o respeito pelo outro e a convivência, visto que os grupos são organizados pelo professor da turma de acordo com o desenvolvimento de cada um.

¹¹ Cf. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

2.4.3 Tertúlias Literárias Dialógicas

A Tertúlia Literária Dialógica é uma forma de leitura dialógica estruturada por encontros entre pessoas, na qual se discutem, de forma compartilhada, obras clássicas da Literatura Universal. A seleção e a escolha dos livros a serem lidos deve pautar-se pelo diálogo igualitário e pela argumentação exposta individualmente pelos sujeitos, sendo essa argumentação o elemento chave para a discussão no momento de selecionar o livro. Após a seleção da obra, a leitura é realizada pelos integrantes da atividade. Em seguida, fazem-se destaques de trechos que chamem a atenção, positiva ou negativamente, e que possam ser relacionados aos aspectos da vida de cada um ou da sociedade.

A tertúlia literária dialógica não visa compreender a intenção do autor ao escrever determinado trecho da obra. Por meio das discussões, as pessoas podem saber como a leitura lhes toca, ou como pode interferir na vida dos sujeitos participantes, fazendo-os se lembrar de fatos do presente ou do passado. E, a partir daí, por meio do diálogo igualitário, todos os envolvidos podem contribuir com o seu entendimento. Assim, essa AEE permite que o sujeito amplie o seu universo e entendimento, contribuindo com a opinião sobre a forma que entende a vida. Em relação ao princípio do diálogo igualitário, Flecha (1997, p. 29) destaca que o olhar da perspectiva dialógica “[...] defende a possibilidade e conveniência das transformações igualitárias que sejam resultado do diálogo, sem que ninguém imponha suas próprias ideias às demais pessoas e coletivos”.

Há possibilidades de estender as Tertúlias Dialógicas Literárias para outras áreas do conhecimento utilizando a mesma estrutura de organização, entre elas: Tertúlias Dialógicas Musicais; Tertúlias Dialógicas de Arte, Tertúlia Dialógicas Científicas e Tertúlias Dialógicas Pedagógicas (utilizadas no Projeto de CA para a formação continuada de gestores e professores).

2.4.4 Formação de Familiares

Na formação de familiares, objetiva-se facilitar o estudo de conteúdos e habilidades escolhidas pelos próprios membros da família. As atividades podem ser variadas, focalizando a formação instrumental, conforme suas necessidades. Geralmente, os familiares escolhem formações que melhoram suas habilidades e proporcionam os conhecimentos necessários, capacitando-os para a inclusão social, assim como para o auxílio aos filhos nas lições de casa,

na leitura, na escrita e na participação de discussões acadêmicas. Alguns exemplos dessa AEE são: cursos de inglês, informática, culinária, alfabetização de jovens e adultos, entre outros.

2.4.5 Participação educativa da comunidade/formação de voluntários

Essa atividade consiste na participação e no envolvimento das famílias, dos professores, dos gestores, dos estudantes e dos funcionários no âmbito escolar e na tomada de decisões que incide sobre a vida escolar dos alunos, tanto nas questões pedagógicas, como também nas administrativas que sejam significativas nos processos de aprendizagem. Todas as AEEs requerem essa participação efetiva da comunidade no espaço escolar. A escola necessita formar os voluntários para essa participação, pois eles precisam conhecer a proposta, que pode ser realizada pelos voluntários integrantes das comissões mistas, pelo coordenador pedagógico, pelo diretor ou pelos professores. Algumas escolas realizam encontros anuais para apresentar o trabalho dos voluntários e o papel que representam em cada atuação, ao passo que outras realizam pequenos cursos de formação conforme as atuações específicas que irão implantar ao longo do ano.

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, a pesquisa INCLUD-ED, realizada em vários países europeus, identificou cinco tipos de participação da comunidade nas escolas, sendo essas: informativa, consultiva, decisória, avaliativa e educativa. Esses tipos de participação são detalhados a seguir:

1) Participação Informativa: os pais e/ou responsáveis recebem informações sobre as atividades escolares de seus filhos, sobre o funcionamento da escola e sobre as decisões que foram tomadas. Normalmente, esse tipo de participação ocorre nas reuniões bimestrais de pais na escola;

2) Participação Consultiva: os pais são convocados para responderem a eventuais consultas, e as decisões não são compartilhadas, mas centralizadas nos órgãos de direção das escolas;

3) Participação educativa: as famílias e membros da comunidade são convidados a participarem nas atividades de aprendizagem, dentro da sala de aula e no contraturno escolar, por exemplo, nos Grupos Interativos, na Biblioteca Tutorada e nas Comissões Mistas. Participam também de programas educativos a eles oferecidos, como no caso da Formação de Familiares;

4) Participação avaliativa: os familiares e outros membros da comunidade auxiliam na avaliação do progresso da aprendizagem dos alunos e na avaliação institucional da escola em geral;

5) Participação decisória: Essa participação é realizada por meio das comissões mistas, nas quais famílias e outros membros da comunidade participam das tomadas de decisões, tendo uma representação nos órgãos que tomam as decisões na escola, como também supervisionam a responsabilidade da escola em relação aos resultados educativos.

Os três últimos tipos de participações são os que mais causam impacto no sucesso escolar e na participação das famílias, pois aproximam estas mais ainda da escola e dos educadores, melhorando as relações entre a família, a escola e a comunidade, permitindo a solidariedade.

2.4.6 Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos

No modelo de prevenção e resolução de conflitos, o diálogo é utilizado como um meio pelo qual se chega a um consenso entre as pessoas envolvidas. No caso do espaço escolar, os estudantes elaboram as normas de convivência de forma colaborativa, com a participação de toda a comunidade.

Os espaços e as condições são estabelecidos com o intuito de que todos, independentemente do nível cultural ou educacional, possam opinar, intervir e participar em busca de uma solução consensual para a prevenção do conflito. A responsabilidade e a capacidade para gerir a convivência devem ser partilhadas por todos e não apenas pelas pessoas com autoridade ou pelo especialista. O objetivo é que as relações de poder sejam abolidas, promovendo as relações efetivas de equidade. “Assim, o diálogo é igualitário quando as diferentes contribuições são consideradas em função da validade dos argumentos, em vez de serem valorizadas pelas posições de poder de quem as realiza” (AUBERT et al., 2016, p. 142).

No modelo dialógico, os estudantes, seus familiares e professores têm a oportunidade de participar da criação de regras com vistas à resolução de conflitos. Com isso, a boa qualidade da convivência é potencializada, estendendo-se para outros espaços fora do ambiente escolar.

Para a deliberação de regras é necessária a participação de toda a comunidade. A definição de uma regra adequada deve ser realizada de comum acordo, ou seja, sendo consensual, incluindo todos os pontos de vista. A regra é estabelecida por meio do cumprimento

de certas condições, ilustradas no seguinte exemplo: Nenhuma criança pode ser insultada ou atacada pela forma como se veste. Assim,

1. Todos concordam claramente com a regra, independentemente do ponto de vista ou da idade. Mesmo que alguém não concorde com o uso de determinada peça de vestuário, por exemplo, uma minissaia, um véu, ou um chapéu, todos concordam que isto não constitui um motivo para insultar ou atacar alguém. 2. A regra está diretamente relacionada com uma área da vida das crianças. Uma regra deve estar diretamente relacionada com a vida das crianças e fazer parte da resolução de problemas reais de convivência. A maioria das regras propostas tem enfoque nas necessidades que são percebidas como importantes pelos professores e outros adultos, por exemplo, a pontualidade e o respeito pelos materiais escolares. Apesar da importância destes temas, estes podem não ter, inicialmente, um impacto claro nas crianças, enquanto ser insultado ou atacado devido à indumentária, ou até mesmo testemunhar como outros alunos são atacados, causa uma angústia emocional óbvia e tem consequências no comportamento, segurança e liberdade em vários contextos, da escola e para além da escola. 3. A regra tem um apoio verbal claro de toda a comunidade e não apenas na sala de aula e na escola. A comunidade educativa mais vasta está preparada para apoiar e defender a regra no exterior, uma vez que todos interagem e se comunicam com outras pessoas, até mesmo quando as opiniões, sobre a forma como os alunos se vestem, variam. 4. Transgressão repetida do acordo. Apesar do apoio verbal, há regras que são repetidamente violadas. Infelizmente existem muitos casos, nas escolas, de rapazes que levantam as saias às raparigas. Além disso, algumas são insultadas por usarem véu ou devido à qualidade das suas roupas. 5. A regra deve ser direcionada a um comportamento a eliminar: A regra deve ser suficientemente limitada de forma a propiciar claramente a sua adesão. 6. Consequentemente, esta deve especificar um comportamento determinado, claramente reconhecido, que possa ser modificado. É mais difícil eliminar sentimentos, atitudes ou comportamentos muito genéricos, como no caso “qualquer forma de abuso verbal”, por exemplo. 7. A comunidade deve ser um exemplo de melhoria para a sociedade nas suas abordagens para superar o conflito. Ao concordar sobre uma regra, não só se resolve um problema específico, mas a comunidade também aprende que tem capacidade para resolver futuras situações conflituosas. Este facto torna-se numa base excelente de motivação para criação de regras ulteriores e, para a tomada de consciência que o entendimento mútuo é possível (CREA/UB-ES, 2017, p. 6).

Assim, a elaboração de regras visa, por meio do diálogo, à mudança de comportamento e à melhoria nas relações entre as pessoas envolvidas no contexto escolar. Segundo o CREA/UB-ES (2017), a elaboração e a decisão sobre uma regra, dentro de um processo dialógico, com a participação de toda a comunidade, poderá ocorrer durante semanas, e deve basear-se nas seguintes sete etapas:

1. A comissão mista de professores, famílias e alunos coloca uma regra à consideração de toda a comunidade.

2. A regra é analisada e debatida pelos professores e por uma assembleia comunitária, com a maior participação possível.
3. Os membros da comissão mista disseminam a regra proposta por todas as salas de aula, e os representantes da mesma recolhem reflexões, comentários e sugestões de mudança ou ideias para o cumprimento da regra.
4. Os representantes dos estudantes debatem a forma como a regra proposta deve ser implementada, com o apoio dos membros da comissão mista.
5. Os representantes dos estudantes convocam uma assembleia para explicar os resultados das suas deliberações aos professores, seus familiares e comunidade. Também reúnem as contribuições desses agentes educativos e devolvem-nas às respetivas turmas, acompanhadas de um professor ou tutor, além de um representante da comissão mista.
6. A comunidade observa a implementação da regra e assegura a sua revisão contínua. Os acompanhamentos são realizados em grupos e, o processo geral é supervisionado pelos delegados de turma e pela comissão mista.
7. O processo funciona acompanhando a formação nas Tertúlias Dialógicas, com debate de textos, vídeo-fóruns e outras atividades, consideradas necessárias (CREA/UB-ES, 2017, p. 7).

Algumas escolas que funcionam como CA organizam as comissões mistas para lidar com as relações de convivência e auxiliar nas resoluções de conflitos. Nesses casos, os alunos, seus familiares, os professores e os funcionários criam laços uns com os outros e estabelecem relações baseadas na confiança, de forma a prevenir os conflitos, supervisionando potenciais relações que podem resultar conflituosas. Quando surgem sinais de conflitos, estes podem ser resolvidos mais rapidamente. Além disso, as Comissões Mistas, nas CAs, podem promover a participação da comunidade na prevenção de conflitos em outros espaços, como na Formação de familiares e nas assembleias.

2.4.7 Formação Pedagógica Dialógica

Para desenvolver AEEs, a escola em processo de transformação em CA necessita que os professores participantes da proposta realizem um curso de formação sobre as bases científicas, teóricas e de evidências com maior relevância na comunidade científica internacional. Na fase de sensibilização, geralmente as escolas que aceitam a proposta de se transformar em CA passam por uma formação, na qual equipe escolar, estudantes, familiares e outras pessoas da comunidade interessadas conhecem os principais embasamentos teóricos das AEEs. Essa formação é coordenada por profissionais especialistas credenciados pelo CREA e pelo NIASE/IN.

Após essa etapa, a formação requer continuidade, podendo ser realizada na própria escola, por exemplo, nos HTPCs ou em outros centros de formação. Podem ser organizados

encontros presenciais ou virtuais, com a finalidade de interação e troca de experiências por parte dos docentes. Formadores externos, especialistas e estudiosos em assuntos referentes à aprendizagem dialógica também podem ser convidados para essa formação.

As Tertúlias Pedagógicas Dialógicas constituem uma das atuações aplicadas aos estudos com mais êxito educativo, visto que o conhecimento é construído conjuntamente, em torno dos livros que a comunidade científica internacional tem apontado como referência no âmbito pedagógico. Desse modo, as interpretações realizadas acerca das opiniões e ensaios dos autores-base permitem a construção de conhecimentos levando os professores a conquistar bons argumentos científicos para justificar sua prática com a família, a comunidade e entre seus pares. O procedimento de leitura aplicado é o mesmo realizado nas tertúlias literárias dialógicas.

Assim, percebe-se que as AEEs desenvolvidas na proposta da CA buscam, em conjunto, promover uma relação horizontal entre todos os envolvidos. Com isso, privilegia-se a solidariedade e a cooperação, com vistas ao resgate do outro e à sua identidade social e cultural, utilizando a diversidade como fonte de riqueza para a aprendizagem.

2.5 Início da proposta no Brasil

No Brasil, a proposta de implementação de CAs surgiu durante o ano de 2003, por intermédio do trabalho da professora doutora Roseli de Mello, que atua no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Ao cursar sua livre-docência na Espanha, Roseli de Mello conheceu a proposta de implementação de CAs na Universidade de Barcelona e, por meio do NIASE, estabeleceu uma parceria entre a universidade espanhola e a Prefeitura Municipal de São Carlos, iniciando, assim, a proposta de transformação em CA de algumas escolas daquele município.

O projeto se expandiu quando o Instituto Natura (IN) contatou a professora Roseli de Mello e propôs uma parceria entre o NIASE e o *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* da Universidade de Barcelona, na Espanha (CREA/UB-ES), instituições que são referência no tema Comunidade de Aprendizagem. Essa parceria promoveu a extensão da proposta de implementação de CAs no Brasil. Conforme os dados pesquisados no site do IN (2018), atualmente, no Brasil, há 308 escolas desenvolvendo a proposta de implementação de CAs. Na América Latina, outros países também aderiram a essa proposta, como: México (37 escolas), Colômbia (75 escolas), Equador (24 escolas), Peru (47 escolas), Chile (36 escolas) e Argentina (64 escolas).

A proposta de implementação de CAs tem como base conceitual o projeto de pesquisa INCLUD-ED, desenvolvido e coordenado pelo CREA, o qual busca identificar AEEs que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas, como emprego, saúde, habitação e participação política. O objetivo é identificar e analisar estratégias educacionais que superem desigualdades e melhorem os resultados de aprendizagem. Na concepção do Instituto Natura, a igualdade de oportunidades pode levar à igualdade de resultados (INSTITUTO NATURA, 2015). A proposta de implementação de CAs apresenta-se contrária a modelos impositivos, verticalizados e hierarquizados das relações humanas e tem sua essência elaborada para representar os interesses das classes populares, que são sempre menos favorecidas, e da comunidade escolar.

A partir de 2013, o Instituto Natura passou a promover parcerias com outros institutos, secretarias municipais e estaduais e a acompanhar a proposta de implementação de CAs em várias instituições de ensino no Brasil e em outros países da América Latina. O instituto criou um site que apresenta uma gama de experiências de transformação de escolas em CAs, disponibiliza materiais específicos sobre o tema e, atualmente, oferece ensino a distância, principalmente sobre as AEEs.

2.5.1 Por que o IN investe em projetos educacionais?

De acordo com informações do site do IN, este foi criado em 2010, pela empresa de cosméticos Natura, com o objetivo de contribuir com a sociedade por intermédio da educação. Trata-se de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), cujos recursos investidos na educação são oriundos da linha de produtos Natura Crer para Ver¹², criada em 1995, com o intuito de envolver colaboradores e consultores da Natura como parceiros na causa da educação. Por meio da comercialização dos produtos da linha (cadernos, estojos, bolsas e outros produtos não cosméticos), as consultoras Natura doam sua porcentagem de lucro, colaborando como multiplicadoras e divulgando a causa. O Instituto Natura é o responsável pela gestão dos recursos financeiros no desenvolvimento e apoio aos projetos na área da educação, voltados para professores, escolas, gestores públicos e consultoras de beleza Natura. As consultoras são beneficiadas por esses recursos por meio de cursos técnicos, de idiomas,

¹² Cf. http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2016/09/Relatorio2016_InstitutoNatura_Digital-2.pdf.

graduação e pós-graduação oferecidos pela Natura para elas e seus familiares. O Comunidade de Aprendizagem é um projeto financiado por essa linha.

O IN, criado pela empresa Natura, se integra ao grupo do Movimento Todos pela Educação (TPE)¹³. Conforme documento, o movimento se denomina uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, iniciativa privada e organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a educação básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. O documento lança 5 metas¹⁴, as quais têm como característica principal o fato de serem verificáveis e mensuráveis.

Martins (2013), em sua pesquisa de mestrado sobre o movimento TPE, aponta que:

Neste cenário, grupos de empresários, a partir de sua posição de poder privilegiada, têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias no sentido de influenciar discussões, planejamento, implementação e decisão dos rumos das políticas junto aos governos. No contexto da intervenção destes distintos grupos empresariais, com interesses diversos e atuação em diferentes níveis da administração pública e da sociedade, surgem, nos últimos anos, no Brasil, bem como em outros países da América Latina, organizações ainda pouco estudadas. Tais organizações são fomentadas por grupos empresariais e lideranças da sociedade, atuam em rede, e, a partir de estabelecimento de alianças com o poder público, buscam incidir nas políticas públicas voltadas à área da educação em seus países de origem. Na perspectiva desses grupos empresariais, os baixos resultados e a péssima colocação dos estudantes em exames internacionais como o PISA (OCDE), aferidos durante os últimos anos, podem afetar a competitividade, o crescimento econômico e a coesão social do país. Tal problemática apresentava a necessidade de mudanças na educação pública. A forma de atuação desses grupos baseia-se no princípio do direito à educação de qualidade, reforçando preceitos constitucionais, resgatando e ressignificando bandeiras de lutas políticas da década de 1980, incorporando novas pautas na agenda educacional e, ao mesmo tempo, buscando a reorganização da educação pública (MARTINS, 2013, p. 3-4).

¹³ O TPE foi criado em 2005. É uma organização sem fins lucrativos, composta por diversos setores da sociedade brasileira, com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022. O movimento conta com 32 organizações, entre mantenedores e parceiros, e quase 200 representantes divididos entre os diversos cargos da estrutura organizacional do TPE. Em 2014, seu estatuto foi reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), além de especificar as cinco atitudes que visam incentivar o engajamento da população para ajudar a melhorar a educação no Brasil. Cf. https://pt.wikipedia.org/wiki/Todos_pela_Educação.

¹⁴ Meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4 – Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 7).

A autora ressalta, ainda, em suas considerações:

A corresponsabilidade aqui se apresenta com um discurso que, à primeira vista, reconhece a importância da participação do conjunto da sociedade. No entanto, existem evidências de que por detrás dessa premissa está a convicção do envolvimento diferenciado por parte dos diversos segmentos da sociedade. Caberia, então, a cada membro da sociedade, desde seu lugar (pais, trabalhadores, cidadãos), estar atento ao cumprimento de suas demandas, vigiando o Estado, mas sempre a partir do direcionamento empresarial. A reorganização da educação pública se pautaria nas propostas compartilhadas/consensuais entre TPE e Governo, incorporando critérios empresariais: o gerencialismo deve constituir o projeto de educação para o país, regulando toda a política educacional (MARTINS, 2013, p. 151-152).

Segundo Martins (2013), o Movimento do TPE tem recebido muitas críticas desde seu surgimento, e exerce influência nas políticas educacionais. No que diz respeito às políticas públicas, Souza (2006) apresenta os principais conceitos e modelos de análise e resume como as literaturas clássica e contemporânea tratam a temática. A autora elucida algumas pontes entre os diferentes eixos das teorias neoinstitucionalistas¹⁵ e traça uma análise de políticas públicas, na qual apresenta vários modelos, entre os quais:

O modelo de arenas sociais vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito. É quando os policy makers do governo passam a prestar atenção em algumas questões e a ignorar outras. Existiriam três principais mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de políticas públicas: (a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; (b) eventos tais como desastres ou repetição continuada do mesmo problema; e (c) feedback, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados medíocres. Esses empreendedores constituem a policy community, comunidade de especialistas, pessoas que estão dispostas a investir recursos variados esperando um retorno futuro, dado por uma política pública que favoreça suas demandas. Eles são cruciais para a sobrevivência e o sucesso de uma idéia e para colocar o problema na agenda pública (SOUZA, 2006, p. 32).

¹⁵ O **neoinstitucionalismo** se baseia no estudo sociológico da teoria das instituições, entendidas como espaços nos quais diferentes atores sociais operam suas práticas (mercado, clube social, partidos políticos, igrejas, construção de sociedades, escola, faculdade, polícia, redes sociais, exércitos, prisão, reformatório, estado etc.). Novas concepções de instituições surgiram nas décadas de 1970 e 1980 para responder às supostas crises das abordagens do antigo institucionalismo. Essas abordagens foram o funcionalismo, o behaviorismo e o marxismo. Além disso, surge o desafio implícito no surgimento de abordagens racionalistas e formalistas, incluindo a escola da escolha pública e a teoria dos jogos, que negavam os aspectos históricos e sociológicos nos quais as teorias tradicionais se baseavam para explicar a ação social. Cf. <https://es.wikipedia.org/wiki/Neoinstitucionalismo>.

As empresas e instituições investem em uma área pública, como é o caso da Educação, cujos indicadores se apresentam baixos nas avaliações externas. Essa área recebe investimentos das empresas voluntárias interessadas, pois, politicamente, representa um campo fértil a ser explorado devido à necessidade de melhoria na qualidade do ensino público para todos, aliada à responsabilidade social empresarial.

Para Tenório (2006), a responsabilidade social empresarial se apresenta como um tema dinâmico, polêmico, abrangente e complexo, visto que envolve desde a geração de lucros pelos empresários até a implementação de ações sociais no plano de negócios das companhias. O autor destaca que a ideologia neoliberal, desde a década de 1990, conduziu debates a respeito dessa temática, originando o conceito elaborado pelo *World Business Council for Sustainable Development*, que define a responsabilidade social empresarial como parte do desenvolvimento sustentável, da seguinte maneira:

Nessa abordagem, o desenvolvimento sustentável é composto pelas dimensões econômica, ambiental e empresarial. O objetivo é obter crescimento econômico por meio da preservação do meio ambiente e pelo respeito aos anseios dos diversos agentes sociais, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. Dessa forma, as empresas conquistariam o respeito e admiração de consumidores, sociedade, empregados e fornecedores; garantindo a sustentabilidade dos negócios no longo prazo (TENÓRIO, 2006, p. 25).

O autor destaca ainda que, no Brasil, essa discussão se articula à transição de valores que vivenciou o país, passando de uma sociedade industrial, na qual a responsabilidade social assumiu conotação econômica, para uma sociedade pós-industrial, na qual se valorizam os aspectos relacionados à melhoria na qualidade de vida das pessoas.

No entanto, para Guedes (2014), existe um movimento de valorização dos conceitos de desenvolvimento sustentável, abarcados também pelos mercados financeiros. Conforme a autora,

Uma empresa-cidadã tem no seu compromisso com a promoção da cidadania e o desenvolvimento da comunidade os seus diferenciais competitivos. Através do exercício da cidadania, a empresa se diferencia de seus concorrentes porque reforça sua imagem institucional (principalmente através do apoio da mídia espontânea e da sinergia com o consumidor que se identifica com a empresa sob o prisma do exercício da sua própria cidadania) e ainda promove a fidelização aos seus produtos. Isto porque: tem uma nova postura empresarial (ganhos de imagem institucional) – investe recursos financeiros, tecnológicos, mão de obra em projetos comunitários de interesse público; ganha a confiança, o respeito e a admiração dos consumidores – sinergia com o público. Podemos também dizer que responsabilidade social empresarial

torna-se estratégica para o país, na medida em que aponta para a alternativa de uma participação social intensa de todos os setores da economia enquanto alternativa para minorar os efeitos de exclusão social em que vivemos (GUEDES, 2014, p. 7).

Sob a lógica da responsabilidade social, segundo Guedes, as empresas surgem como salvadoras dos problemas sociais, amparadas pela ideologia do desenvolvimento local e bem-estar de um determinado grupo social. Assim, compreende-se que há um retorno lucrativo, a longo prazo, para as empresas voluntárias, cujas ações de sustentabilidade incorporadas na fabricação de seus produtos, justificadas pelo conceito de responsabilidade social empresarial, visam ao aumento do lucro e do capital. Essas empresas se valem da credibilidade depositada pelos indivíduos em seus produtos para alcançar seus fins. Isso é importante para a gestão empresarial, pois, além de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e ambiental, podem influenciar nas políticas públicas.

No caso em questão, a empresa Natura, que se vale do conceito de sustentabilidade na fabricação de seus produtos, transita entre dois mundos: o do “sistema” e o do “mundo da vida” (HABERMAS, 2012a). Desse modo, adquire credibilidade perante a sociedade, melhorando a qualidade de vida das pessoas ao investir recursos em áreas sociais, como é o caso da educação por meio do IN. Ao investir em um projeto, a empresa procura por ações implantadas e fundamentadas por pesquisas científicas com resultados, para assim manter a credibilidade da empresa na sociedade, revertendo lucro a longo prazo — vale aqui o esclarecimento de que tal questão não se trata de objeto deste estudo, não requerendo, portanto, aprofundamento. O foco desta pesquisa está nas contribuições das ações do Projeto de CAs para o processo de gestão democrática participativa, cujas concepções são balizadas na aprendizagem dialógica.

Nesta seção, foi abordada a proposta do Projeto de CAs e suas especificidades, bem como seu início no Brasil, justificando a iniciativa do IN na implantação desse projeto no país. Na próxima seção, apresenta-se um panorama dos aspectos em que se insere a gestão democrática a partir de pressupostos teóricos acerca da gestão das escolas públicas em uma perspectiva democrática participativa.

3 GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA

De acordo com Lück (2010), a gestão educacional é a área operacional que atua no direcionamento e na mobilização que dinamiza o sistema de ensino e executa ações de maneira articulada, objetivando a boa qualidade do ensino e melhores resultados. Segundo ela,

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. Objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais (LUCK, 2010, p. 25).

A autora enfatiza que, se a gestão educacional não tiver essas características, não se alcança o progresso almejado, uma vez que ela se encarrega de fazer o elo com os demais setores, mobilizando-os a elaborar projetos políticos pedagógicos coletivamente, bem como a promover sua execução, por intermédio dos coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e da comunidade em geral.

Na atualidade, em relação à gestão escolar, é importante que se entenda que ela exerce uma grande função na sociedade — se trabalhada na perspectiva de princípios educacionais democráticos que visam, conjuntamente à comunidade escolar, superar os desafios cotidianos da instituição educacional. Assim, a fim de ser efetivo, o exercício democrático necessita constituir-se em um processo gradativo que favoreça a conscientização dos atores escolares, bem como a reflexão acerca da relevância dessa proposta no contexto escolar.

Entende-se que a gestão é o ato de organizar e planejar algo. Com isso, pode-se dizer que a gestão escolar ocorre a partir da participação de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, dos profissionais da educação, na elaboração de projetos pedagógicos da escola, e da comunidade escolar e local, em Conselhos Escolares e equivalentes (BRASIL, 1996). Evidenciam-se, dessa forma, como elementos que compõem a gestão democrática, a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade (ARAÚJO, 2000).

Para Lima, a construção do conceito de gestão democrática é

[...] uma perspectiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por actores educativos e consubstanciadas em acções de (auto) governo; acções que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de

estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (LIMA, 2000, p. 19).

Na concepção do autor, a gestão democrática é considerada mais do que um fenômeno político. Ela não nega as relações de poder no cotidiano da escola, porque, de certa forma, reproduzem-se os mesmos princípios instituidores da sociedade, mas o autor não considera esse fato um problema, pois o ato educativo formal na contemporaneidade é uma ocorrência de repetição do antigo para a elaboração do novo, em um movimento sucessivo. O autor ressalta que o maior problema se instala nas constantes expressões da perversidade institucional que a escola desenvolve quando ratifica práticas autoritárias, reforçando a classificação entre os educandos e excluindo assim os que mais necessitam. Assim, a gestão democrática é mais do que um modelo de gestão, é a garantia de tentativa (busca) para a educação de qualidade para todos.

A busca por reais possibilidades de democracia passa pela revisão das práticas e da organização escolares, em busca da superação da desigualdade. Algumas práticas que deveriam ser dialógicas, como a atuação do Conselho de Escola (o qual deveria ser um local de efetiva participação) acabam por ser normativas em nome da democracia, pois os participantes não sabem qual o seu verdadeiro papel e votam medidas que não foram discutidas de forma participativa.

Segundo Chilante (2010), o modelo de gestão democrática da educação segue uma tendência crescente implementada fortemente nas empresas em meados dos anos 1980 e 1990, que sentiram a necessidade de implantação de uma nova cultura de decisões, baseadas nas experiências dos profissionais. Sendo assim, a escola não pode se excluir dessa administração voltada para a melhoria na qualidade e efetividade dos processos de gestão. A autora explica que os avanços na gestão democrática começaram nos anos 1990, na conferência mundial “Educação para Todos”, realizada em Nova Délhi, em 1993, que indicava a necessidade de um novo modelo de gestão educacional, cujos objetivos eram a melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento do ser humano como condições essenciais.

Nesse contexto, Lück (2005, p. 17) destaca que “[...] a gestão escolar está associada à mobilização de talentos e esforços coletivos de organizar ações construtivas conjuntas de seus componentes, pelo trabalho associado mediante reciprocidades que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva”. Ou seja, a gestão escolar está associada a uma gestão democrática participativa.

A democratização da gestão da escola corresponde a uma realização do trabalho escolar orientado por um desenvolvimento das competências coletivas de todos os envolvidos. Hora (1994, p. 35) sinaliza as características da democratização escolar da seguinte maneira:

A) Democratização como ampliação do acesso educacional, ou seja, é o direito do aluno acessar todo ambiente escolar para promover um sucesso em sua aprendizagem; B) Democratização dos processos pedagógicos, essa tem o papel de dar condições para a permanência dos estudantes no espaço escolar – projetos junto à comunidade; C) Democratização dos processos administrativos, e responsável pelas decisões burocráticas da escola com a participação da comunidade e a junta escolar.

A partir desse contexto, compreende-se que os conceitos de “gestão educacional”, “gestão escolar” e “gestão democrática” são interligados e interdependentes. Portanto, a aquisição de conhecimentos sobre a interligação e a articulação entre as atividades administrativas e pedagógicas e os anseios da comunidade enriquecem e asseguram o desempenho da função gestora, cuja responsabilidade é proporcionar e estimular momentos de formação continuada, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, de forma que professores, outros profissionais da educação e colaboradores escolares cresçam em prol de um objetivo comum.

O sentido de equipe se fortalece pelo desenvolvimento de ações coletivas consistentes, com vistas a ampliar, favorecer e democratizar o acesso a informações e conhecimentos para todos, atendendo aos princípios que regem a gestão democrática, isto é, o exercício do diálogo, da participação, da autonomia, da pluralidade e da diversidade, implementados cotidianamente no contexto escolar.

A gestão democrática deve ser participativa, pois tem a função de articular e conduzir o coletivo da escola à participação, considerada como um dos elementos constitutivos da gestão democrática. Essa gestão sinaliza o encontro dialógico de interlocutores que estão imersos na ação educativa, encaixada nos preceitos legais que a regem e centrada na busca de estratégias coletivas em prol de um bem social comum, isto é, o da educação escolar de estudantes, beneficiando o avanço no processo de gestão escolar.

3.1 Princípios e amparo legal que norteiam a gestão escolar democrática

A Constituição Federal Brasileira (CFB), em seu artigo 206, traz um texto que referenda como o Sistema de Ensino Brasileiro será organizado, com base nos princípios relacionados a seguir:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p. 123).

A CFB proclama, no inciso VI, “[...] a gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 123). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) regulamenta, em seus princípios educacionais, no artigo 3º, inciso VIII, a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). O artigo 14 da LDB também trata sobre a gestão democrática nas instituições públicas de ensino, da seguinte maneira:

- Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 - II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Na forma da lei, a população tem a oportunidade de participar de ações educativas dentro do contexto escolar como um princípio para a melhoria e a eficiência da qualidade educacional brasileira. Nesse sentido, além da valorização do ensino público, essas leis oportunizam à população participar de ações educativas dentro do contexto escolar, como um princípio para a melhoria na qualidade educacional. A LDB foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de tramitação entre o Senado e o Congresso Nacional, de

descontentamento¹⁶ da sociedade civil e, sobretudo das entidades que compõem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁷.

Para Dourado (2008, p. 78),

[...] a LDB, embora pesem seus limites e condicionantes, é a expressão das lutas efetivadas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar.

O autor entende a gestão democrática como um processo de aprendizado e de lutas políticas, não limitando a ação educativa ao âmbito escolar, mas integrando-a a outros canais de participação democrática na área social em geral e, principalmente, na educacional.

Contudo, Silva (2008, p. 73), em seus estudos, ressalta que:

Melhor explicitando o texto da LDB incorpora a expressão na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino, o que significa que a gestão democrática ficará ainda mais circunscrita nos diferentes sistemas de ensino, visto que será também regulamentada por leis emanadas desses sistemas de ensino e condicionada à diversidade de peculiaridades dos sistemas federal, estadual, municipal e de suas redes de ensino. Todavia, cabe esclarecer que nos termos da LDB 9394/96, ter-se-á como princípios da gestão democrática para fins de observância legal em âmbito nacional: a participação dos profissionais da educação na elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola, e a participação da comunidade local e externa nos órgãos colegiados ou equivalentes. Disto há que se esclarecer que a gestão democrática enquanto categoria em construção, enquanto processo deverá ser implementada nos termos desta LDB e em observância à respectiva legislação dos sistemas de ensino, fato que irá delinear diferentes contornos para a concepção e práticas da gestão democrática que, embora normatizada em linhas gerais, adquire desenhos e reconfigurações no âmbito dos diversificados sistemas de ensino e respectivas legislações (SILVA, 2008, p. 72-73).

A autora esclarece que, sendo a gestão democrática um processo em construção, mesmo sendo legalmente normatizado no âmbito nacional, sua implementação nos diferentes sistemas de ensino poderá apresentar reconfigurações conforme as concepções e as práticas advindas das legislações desses sistemas.

¹⁶ O projeto original da LDB 9394/96 sofreu várias modificações durante alguns anos de tramitação no Congresso Nacional, com avanços e recuos nas propostas de setores sociais integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em contraposição ao projeto privatista e neoliberal. Ler: LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. Fonte: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/703/705>.

¹⁷ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita.

A democratização do ensino e a gestão democrática escolar, segundo Resende (2011), são uma preocupação que vem de anseios e lutas de diversos educadores, estudiosos e especialistas desde a década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros e líderes do movimento de renovação educacional. O manifesto defendia, entre outras reivindicações, uma escola pública fundada na gratuidade, na obrigatoriedade e na laicidade. Na época, já havia a preocupação com a democratização da gestão escolar e a participação coletiva na construção de uma escola pública moderna, de qualidade e autônoma. Havia anseios de pessoas relacionadas à área de educação, cujas lutas almejavam criar um sistema de organização escolar que estivesse de acordo com as necessidades do país, aproximando-o da ideia de Plano de Educação relacionado com o conjunto de atividades educativas coerentes e eficazes para a época.

Porém, somente após a CFB, em 1988, e com a descentralização da educação inserida na nova LDB9394/96, a gestão democrática propõe uma educação com a valorização da sociedade. Com a descentralização, o processo de gestão democrática passou a pressupor a participação social nas tomadas de decisões, na fiscalização dos recursos financeiros, nas necessidades de investimento, na execução das deliberações coletivas e nos processos de avaliação.

Até a década de 1990, a parcela da população que tinha acesso aos níveis mais altos de ensino ainda era muito restrita. Nessa mesma década, passaram a surgir políticas de educação para todos, as quais são defendidas até os dias atuais. Santos (2012) entende que a própria história da educação brasileira se conecta ao contexto social, político e econômico de cada época da sociedade, cujo sistema de ensino era devidamente ajustado à estrutura social vigente. Terra et al. (2014) consideram esse mesmo ponto de vista, apontando que as políticas públicas educacionais se tornam a via central para assegurar os direitos fundamentais da sociedade, especialmente em relação ao acesso à educação.

Logo, esse é um direito de todos e, perante à sua essencialidade na vida do sujeito, o Estado e a sociedade se tornam responsáveis por concretizar as políticas e efetivar o acesso a tal direito social vital a todos os indivíduos. Santos (2012) comenta que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a CFB e a LDB são os principais marcos legais instituídos pelo Estado a apresentarem a questão educacional no sentido da democratização da educação, visando à promoção da equidade. Com base na constatação das precárias condições da educação e de uma necessidade urgente de reformas, o Estado passou a incorporar as demandas sociais de grupos economicamente desfavorecidos e encontrou as bases para fundamentar o consenso

para a implementação de políticas de educação associadas aos interesses de reestruturação do capital.

Completando os marcos oficiais, atualmente temos o PNE de 2014, que trata de uma lei ordinária, com vigência de dez anos a partir de 26 de junho de 2014, como previsto no artigo 214 da CFB. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Os municípios e unidades da federação devem ter seus Planos de Educação aprovados em consonância com esse documento legal. A gestão democrática está contemplada na meta 19 do PNE 2014-2024, com o prazo de dois anos para sua efetivação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo, para tanto, recursos e apoio técnico da União.

No entanto, mesmo que a gestão democrática da Educação esteja amparada na legislação educacional, sua efetivação é um grande desafio em cada uma das redes públicas de todo o país. Recentemente, o governo lançou um Observatório Nacional do PNE 2014-2024, no qual se pode acompanhar indicadores auxiliares, como o número de municípios nos quais estão constituídos os Conselhos Municipais de Educação e o Conselho do FUNDEB, dentre outros. Também é possível saber sobre os Conselhos Escolares, por meio das informações coletadas pelos questionários da Prova Brasil: a quantidade de reuniões realizadas pelos conselhos; como eles estão estruturados em sua composição; as formas de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas; e as formas de acesso aos cargos de direção escolar. Porém, não há indicadores que determinem de fato esse acompanhamento por dados estatísticos, porque a instituição desse acompanhamento requer vontade política e subjetividade dos envolvidos no contexto educacional.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, estabelece a democratização do acesso às instituições de ensino e propõe programas de ensino a partir de ações intersetoriais, sendo:

[...] iniciativa também do Compromisso Todos Pela Educação, veio ao encontro dos clamores da sociedade pela qualificação da Educação Básica, frente aos alarmantes índices de fracasso escolar apontados por indicadores nacionais e internacionais. Contudo, é importante observar que os mesmos empresários que compõem o Compromisso Todos Pela Educação, continuam resistentes a ampliação do acesso e qualificação dos níveis superiores de educação, colocando-se contrários ao financiamento público do Ensino Superior, defendendo o fim de sua gratuidade e que sua gestão seja realizada pela iniciativa privada (SANTOS, 2012, p. 10).

Dessa maneira, Santos (2012) aponta que o comprometimento de tais grupos empresariais com a manutenção e a reprodução da dualidade da educação é evidente, bem como a tentativa de ajustar os processos de formação às novas demandas do capital, como a formação da mão de obra e perfis de consumidores que sejam adequados às suas ofertas de mercadorias e serviços. Terra et al. (2014) concordam que o cenário contemporâneo, ainda que com os avanços legais e das instituições sobre a democratização da educação, apresenta a precarização da educação e sua falta de eficácia por meio das políticas públicas. Esse cenário gera intensos impactos para o futuro de qualquer indivíduo, uma vez que a formação da educação deficitária gera barreiras ao desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, o que atinge negativamente a inserção do sujeito no mercado de trabalho.

Souza (2006) apresenta vários modelos e teorias de políticas que pode nos levar ao entendimento sobre “[...] o problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública” (SOUZA, 2006, p. 40). A autora aborda a discussão sobre o surgimento dos estudos sobre as políticas públicas e nos leva à reflexão sobre a constituição das políticas públicas e sobre a definição do papel das instituições e do governo na implementação dessas políticas, cujas prioridades são atendidas a partir da perspectiva econômica e mercadológica que marca o contexto social na contemporaneidade. Souza (2006, p. 26) resume a política pública

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou “analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

A autora ainda destaca que

[...] concorrendo com a influência do “novo gerencialismo público” nas políticas públicas, existe uma tentativa, em vários países do mundo em desenvolvimento, de implementar políticas públicas de caráter participativo. Impulsionadas, por um lado, pelas propostas dos organismos multilaterais e, por outro, por mandamentos constitucionais e pelos compromissos assumidos por alguns partidos políticos, várias experiências foram implementadas visando à inserção de grupos sociais e/ou de interesses na formulação e acompanhamento de políticas públicas, principalmente nas políticas sociais. No Brasil, são exemplos dessa tentativa os diversos conselhos comunitários voltados para as políticas sociais, assim como o Orçamento Participativo.

Fóruns decisórios como conselhos comunitários e Orçamento Participativo seriam os equivalentes políticos da eficiência. Apesar da aceitação de várias teses do “novo gerencialismo público” e da experimentação de delegação de poder para grupos sociais comunitários e/ou que representam grupos de interesse, os governos continuam tomando decisões sobre situações-problema e desenhando políticas para enfrentá-las, mesmo que delegando parte de sua responsabilidade, principalmente a de implementação, para outras instâncias, inclusive não-governamentais (SOUZA, 2006, p. 36-37).

Embora haja mecanismos de participação popular na gestão, as decisões continuam sendo tomadas pelos governos, ou pelos centros decisórios, como as secretarias de educação estaduais e municipais.

Souza (2006) insere a problemática discutida em várias vertentes das políticas públicas, levando à ideia de que o Estado ou os governos possuem a incumbência de implantá-las, como também da existência de teorias políticas multifacetadas que venham a prevalecer na implantação das políticas, ou seja, a existência de interesse de pequenos grupos ou classes sociais que venham a receber benefícios ou a ter seus interesses atendidos em nome da participação popular. Contudo, a autora leva ao entendimento de que o Estado possui autonomia e cria condições para que sejam implantadas políticas públicas conforme os propósitos das conjecturas da arena política estabelecidas pelo governo. Assim, torna-se complexo compreender o processo de formulação das políticas públicas pelo governo, por causa das relativas influências e condições implicadas em cada momento histórico vivenciado.

Corroborando essa visão, Cury (2010) aborda a questão da instituição legal de um sistema educacional colaborativo, que visa à inclusão da sociedade na formulação e nas tomadas de decisões desse setor. Porém, o autor ressalta a inegável desigualdade existente no país em todos os sentidos, o que faz com que essa colaboração não seja efetivada na prática e que as decisões relacionadas às políticas educacionais continuem centralizadas no Estado. Cury explica que, por outro lado, um sistema de educação envolve, como definição, uma rede órgãos, instituições escolares e estabelecimentos. Esses elementos devem coexistir na qualidade de conjunto organizado, sob um ordenamento com finalidade comum, isto é, um valor que termina como um direito, uma coexistência que supõe a unidade e a diversidade, sem a ausência de incompatibilidades normativas.

Segundo Cury (2010), criar uma lei de responsabilidade educacional, com audiências no congresso, impacta diretamente a aplicação precisa, competente e eficaz dos recursos da educação, bem como promove uma gestão responsável desses recursos, articulando-os com os insumos necessários a um padrão de qualidade na oferta do ensino. Sendo assim, o autor acredita que, “[...] como está dito no atual Plano Nacional de Educação, [com] um federalismo

de cooperação entre os entes federativos, poder-se-á com maior rigor falar-se de um sistema nacional articulado de educação” (ibid., p. 167).

Desse modo, a gestão democrática no âmbito educacional é uma preocupação que vem sendo estudada desde a CFB de 1988, com a política de descentralização da educação inserida na LDB 9394/96. A gestão democrática propõe uma educação com relevante valor social, visto que é a partir de uma ação coletiva e colaborativa que as mudanças acontecem.

3.2 A prática da gestão democrática participativa nas escolas públicas

Desde as etapas de planejamento, implementação e avaliação, e também na composição do PPP, torna-se necessária a participação efetiva dos diversos atores do contexto escolar para a melhoria do desenvolvimento da aprendizagem e da qualidade da educação das crianças e adolescentes, que serão objetivamente o futuro do país.

Lima (2011) conclui em seus estudos que a única forma de proporcionar a democratização do processo de tomada de decisão em educação é trazer a comunidade para a participação efetiva como exercício da cidadania em torno de uma proposta de escola pública que vai se construindo mais autônoma, ganhando centralidade, tornando-se cada vez mais pública.

O autor trata das formas de organização escolar e seus funcionamentos. Para Lima (2011), em cada centro educativo há uma topografia complexa, cujas ações são política-administrativamente periféricas à ação educativa, o que permite reconhecer uma macro-organização policêntrica, sem ignorar as relações de poder, subordinação e de passividade que existem. No entanto, a única forma de caminhar para as tomadas de decisão seria com a intervenção da comunidade em um contexto democrático participativo.

Anciutti (2015) aponta que, embora a gestão democrática do ensino seja caracterizada como uma conquista promulgada na CFB, ainda há necessidade de ampliação dos espaços de participação, a fim de gerar um envolvimento mais efetivo da sociedade local e da comunidade escolar, fazendo com que elas assumam o papel de agente político e assegurem o exercício da democracia e dos destinos da escola pública. Desse modo, a autora entende que a gestão democrática nos sistemas educacionais precisa ultrapassar as instituições escolares e alcançar novas relações de poder entre Estado, sistemas de ensino e comunidade escolar, pois

[...] o processo de democratização propicia autonomia às instituições escolares, realidade ainda distante dos estabelecimentos de educação básica. É imprescindível a efetivação de mecanismos que a tornem democrática e legítima no espaço escolar. Assim, pais, alunos, professores e diretores deliberam em conjunto o perfil da escola de hoje para atender às reais necessidades emergentes no ensino público. O cumprimento do princípio democrático na gestão escolar é um caminho, um instrumento para a consolidação da qualidade educacional (ANCIUTTI, 2015, p. 158).

Almeida (2015), por sua vez, conduziu um estudo prático em uma escola da rede municipal e constatou que a experiência de uma gestão democrática é positiva na formação geral dos alunos. A autora verificou a efetivação da participação da comunidade escolar, sobretudo dos pais dos alunos, os quais participam ativamente e compartilham a responsabilidade pela educação com a escola, e dos professores, os quais criam, planejam e escutam a comunidade, em um processo de aprendizagem de difícil diálogo e parceria, mas com aprendizagem para além do conteúdo formal, agregando a formação de valores e a afirmação de identidades individuais e coletivas. Na concepção da autora, a participação da comunidade na gestão escolar é fundamental para a socialização e para a dinamização da inclusão social em um processo de ação-reflexão.

No entanto, Nascimento (2015), em seu estudo, evidencia que há implicações decorrentes da implantação da gestão da escola em uma concepção democrática, nas condições e nas relações de trabalho, que se desdobram em problemas de ordem burocrática e administrativa, estrutura física da escola, organização do trabalho, relações de poder, entre outros condicionantes que interferem e dificultam esse processo. A autora constata ainda que as práticas vivenciadas no cotidiano escolar afastam as pessoas, levando-as a experiências de participações controladas distantes de práticas participativas nas tomadas de decisões e dos objetivos de uma gestão democrática participativa.

Contudo, Silva (2011) ressalta que a função do diretor na escola se mantém atrelada a um processo antiquado, a cujo cargo se atribui um poder que neutraliza os elementos democráticos que podem resistir à limitação legal e real da autonomia de unidades escolares. Portanto, segundo o autor, o papel que é exercido pelo diretor na realidade escolar permanece sendo o de agente central de controle e tomada de decisão na estrutura escolar. Isso se enquadra a uma função que gera um dos principais obstáculos para a gestão democrática da escola pública, sendo, inclusive, a principal barreira para a ampliação da participação da comunidade escolar.

Diante desse contexto, fica evidente que as práticas vivenciadas no ambiente escolar são resultantes de um processo histórico do nosso país e dependem de políticas públicas

efetivamente democráticas, de vontade e intencionalidade política das pessoas inseridas nas esferas de poder de decisão, as quais controlam as ações dos programas e das políticas com o discurso democrático e descentralizador, mas que, na verdade, ainda apresentam concepções do tipo gerencialista e reguladora. Sendo assim, discurso e prática se distanciam.

Além disso, Paro (2007) afirma que o processo de gestão democrática na escola pública não surtirá o efeito necessário e almejado se não houver a atuação dos estudantes. Os alunos devem participar ativamente da experiência como elementos fundamentais no desenvolvimento da gestão democrática. O protagonismo dos alunos na participação da escola se dá, por exemplo, com o grêmio estudantil, que funciona como um espaço de aprendizagem, cidadania, convivência e responsabilidade. O grêmio é um colegiado que permite aos alunos discutir, elaborar e fortalecer várias possibilidades de ação no ambiente escolar e na comunidade. Desde sua implantação, com a eleição das chapas, até as ações estabelecidas e vivenciadas, são efetivadas práticas democráticas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei n. 8.069/1990 —, em seu artigo 53, estabelece que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, e acrescenta, no inciso IV, “[...] o direito dos estudantes de se organizar e participar de entidades estudantis”. Nesse contexto, a relação escola-comunidade precisa se consolidar como uma parceria que seja articulada sistematicamente por meio da gestão democrática participativa em ascensão, uma vez que o fortalecimento de tal relação traz benefícios para o aprendizado dos estudantes.

Paro (2007) afirma que princípios como a descentralização, a participação e a transparência são primordiais para que ocorra a gestão democrática de forma positiva. No tocante à descentralização, o autor ressalta que a administração da escola e as decisões e ações devem ser realizadas por meio de colaborações e não por uma hierarquia fechada e engessada. Além disso, para a consecução dos objetivos da gestão democrática na escola, deve haver ainda a transparência das ações da gestão. Dessa forma, ao se optar por uma decisão que afete a vida dos atores participativos da escola, ela deve ser dirigida e discutida com todos os interessados.

Ainda nessa perspectiva, Cury (2010) ressalta que um gestor democrático tem o direito e o dever de criar ações voltadas para a transparência de serviços públicos a partir dos órgãos colegiados, o que só se torna possível quando há um ambiente ético e coerente no qual o gestor transforme, conjuntamente à comunidade, o ambiente escolar.

Para Lück (2010), a tomada de decisão também ocorre pela participação de forma coletiva, em que o gestor não se torna o dono da razão. Por isso, precisa abrir espaços para ouvir

o ponto de vista dos demais colaboradores à sua volta. Nesse sentido, Freire (1995a) entende que, para se efetivar uma gestão, é preciso ter a competência denominada “liderança”. Assim, “[...] um dos papéis das lideranças democráticas é, primeiramente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica” (FREIRE, 1995b, p. 45). Portanto, para que se possa obter êxito no âmbito escolar, o processo democrático não se restringe apenas a uma única pessoa tomando decisão por todos. Compreende-se, dessa forma, que a gestão na educação escolar se constitui em um ato político e dialógico.

Na concepção de Libâneo,

[...] a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e status da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional [...] na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica (2008, p. 104).

Conclui-se, portanto, que o processo de uma liderança na gestão escolar é ponto fundamental para a ampliação da participação, do envolvimento, do compromisso, do pluralismo de ideias, do fortalecimento do poder decisório nos rumos futuros da escola, além de estimular constantemente a dialeticidade, o compartilhamento e os graus de autonomia dos segmentos escolares. Nessa perspectiva, quando o indivíduo tem vez e voz no exercício democrático da gestão, ele pode participar dos rumos escolares, assim como monitorar e pontuar os resultados educacionais para os quais foi planejada determinada ação ou projeto educativos.

Desse modo, a equipe gestora precisa se atentar para assegurar o envolvimento de todos, ou da maioria das pessoas, durante todas as etapas — planejamento, elaboração, execução e avaliação — em prol de garantir o sucesso do propósito em pauta. Ainda, quanto aos quesitos participação e envolvimento, é importante que todos os interlocutores que compõem a ação escolar percebam-se como condutores indispensáveis e determinantes ao fortalecimento do processo da gestão escolar.

Nessa óptica, torna-se oportuno destacar a concepção pontuada por Paro de que

[...] o que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração, e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões (PARO, 2007, p. 51).

Destaca-se que, quando a pessoa participa das ações pelas quais serão definidos os caminhos da escola, ela se sente útil e importante no rol da educação, pois quanto mais participa, mais tem desejo de contribuir para a melhoria do processo escolar educativo. Desse modo, dividem-se as responsabilidades, e a pessoa se torna corresponsável pelas ações e pelos objetivos a serem alcançados.

Conforme Paro (1986, p.166):

Se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize do dia para a noite, isso não justifica, por outro lado, que a Administração Escolar em bases democráticas permaneça apenas no nível das intenções, reiterada permanentemente como o ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modernas que sejam essas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as pessoas possam realmente participar do processo e levá-lo adiante.

Nesse contexto, percebemos que, se a escola abre mão desses dispositivos de participação, acaba por ficar vulnerável diante da pressão e do controle político dos governantes. Desse modo, ela acaba também abrindo mão do seu espaço de produção do saber para ser um espaço reprodutor do sistema.

Para o processo de transformação social, há necessidade de o gestor escolar ter consciência de que o seu trabalho em uma perspectiva democrática abrange mais do que o âmbito escolar, ou seja, vai além do muro da escola. O fazer desafiador e o fortalecimento da equipe se configuram como um trabalho complexo e sistemático, promovendo uma relação dialógica, com formações continuadas, nas quais sejam desenvolvidas reflexões sobre as teorias e as ações realizadas na prática, com estímulos constantes a todos os envolvidos no espaço escolar.

Entende-se que a gestão escolar precisa traçar caminhos para além da organização burocrática, visão que deve ser superada dentro das escolas. Para isso, o gestor deve se tornar um articulador de projetos, ações e estratégias estabelecidas pelo seu grupo de trabalho, para que o coletivo escolar possa obter melhoria na ação educativa e nas relações interpessoais com vistas ao sucesso do grupo e, é claro, dos estudantes. Assim, “[...] o diretor não tem o poder isolado, não pode fazer as opções e as escolhas que avalia como sendo as mais adequadas, ou atendam aos interesses dos membros da comunidade em que a escola está inserida” (BOCCIA, 2011, p. 48).

Portanto, pode-se dizer que trabalhar com pessoas em conjunto, de maneira colaborativa, com responsabilidade, empenho e dedicação, na perspectiva da formação e aprendizagem dos alunos é uma tarefa que envolve um processo de transformação de luta e de coragem. Desse modo, no processo de gestão democrática participativa, há necessidade de que todos os envolvidos assumam suas responsabilidades, em que as ações de cooperar e compartilhar venham a favorecer o agir em conjunto, em prol de se alcançar um resultado proposto, ampliando a autonomia e o fortalecimento do sentido de equipe, mediados por uma liderança compartilhada.

Contudo, as tomadas de decisão e as ações do gestor devem ser discutidas, articuladas e compartilhadas com o coletivo e estar sempre pautadas pelo planejamento e organização escolar, como veremos no próximo item.

3.3 Planejamento e organização escolar

O planejamento e a organização escolar são imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e das ações que interligam a gestão da escola. Não ocorrem de forma isolada, mas se constituem em processos que devem ser articulados com todos os envolvidos no contexto escolar. Tais processos passam pelo planejamento que se materializa por meio de planos e projetos organizados em ações pedagógicas e administrativas.

3.3.1 Planejamento

No processo histórico da humanidade, o planejamento sempre esteve presente, conforme explica Silva (2013):

A idéia de planejamento acompanha o homem em seu próprio processo de humanização uma vez que o ato de planejar está associado à organização de uma determinada ação. Desse modo, cabe dizer que, como prática humana, o planejamento é anterior à ideia de escola. Refletir sobre a trajetória histórica do planejamento implica reconhecer que a atividade de planejar é essencialmente humana, demandando reflexão e intencionalidade. Diferentes conceitos e práticas de planejamento encontram-se intrinsecamente vinculados à categoria trabalho em suas múltiplas configurações e às diferentes formações sociais. Nesse sentido, o planejar remete à própria evolução humana e ao processo civilizatório (SILVA, 2013, p. 1).

O conceito de planejamento é algo profuso, que pode ser compreendido de diversas formas, sendo que, de acordo com Vasconcellos,

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Segundo o autor, esse tipo de metodologia objetiva a aproximação do indivíduo com a sociedade, buscando o desenvolvimento de ações articuladas dentro de um processo teórico-metodológico. Para Vasconcellos, “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa” (2000, p. 79). O planejamento surge no campo das ideias e dele resultará o plano que é físico, ou seja, é o documento no qual ficam registradas as decisões do que se pensa em fazer, como fazer, quando fazer e com que fazer.

Conforme Padilha (2001), o plano é considerado um guia cujo objetivo é orientar a prática, formalizando o planejamento. O processo de planejar é um exercício que realizamos antecipando a prática, ou seja, é prever e programar as ações e os resultados. Nesse contexto, podemos considerar, de forma geral, que:

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir do resultado das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).

Sendo assim, o ato de planejar resulta de um processo de reflexão sobre problemas e pode ser um ato individual, de um grupo de pessoas, ou de um coletivo mais amplo envolvendo muitas pessoas na sociedade. Como exemplo, temos o atual planejamento em educação no Brasil, que vem sendo organizado de forma indissociável e interligada. A LDB 9.394/96 aponta alguns desses níveis de planejamento em seu artigo 9º, que estabelece, como uma das incumbências da União, elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). Nos artigos 10 e 11, a lei estabelece também que os estados e municípios, ao constituírem seus sistemas de ensino devem elaborar seus planos de educação, da mesma forma como os estabelecimentos de ensino devem “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (art. 12), e os docentes, além de

outras funções, têm o dever de “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (art. 13).

Vasconcellos (2000) define o planejamento no campo educacional nos seguintes níveis:

a) Planejamento educacional: considerado de maior abrangência, realizado em níveis de ensino, como nacional, estadual e municipal;

b) Planejamento da escola: plano integral da instituição que envolve várias dimensões: a pedagógica, a comunitária e a administrativa, o que seria o PPP ou Projeto Educativo da instituição. Seria o plano global da instituição, elaborado por meio do planejamento que na gestão democrática se espera que seja realizado e articulado no coletivo: corpo docente, discente e comunidade.

c) Planejamento curricular: proposto geral dos componentes curriculares, orienta a ação educativa contemplando as séries iniciais até as finais, considerado pelo autor como a espinha dorsal da escola;

d) Projeto ensino-aprendizagem: planejamento dos professores e da sala de aula, corresponde estritamente aos aspectos didáticos, subdividido em plano de curso e plano de aula;

e) Projeto de trabalho: planejamento elaborado por projetos de aprendizagem por um determinado período;

f) Planejamento setorial: é o planejamento dos níveis intermediários que são geralmente desenvolvidos com uma metodologia interdisciplinar, referido também no PPP da instituição.

Corroborando a ideia, Silva e Inácio Filho ressaltam que o planejamento educacional contempla diferentes níveis e aspectos:

a) no macro contexto das políticas educacionais temos o conceito de planejamento educacional referindo-se ao planejamento dos sistemas de ensino e de suas redes; b) no micro contexto que ocorre no interior dos estabelecimentos de ensino temos o conceito de planejamento escolar reportando-se à gestão/organização da escola, à sua dinâmica própria, aos tempos e espaços escolares; c) no âmbito do ensino temos ainda o planejamento elaborado pelo professor (plano docente, plano de trabalho docente e os respectivos programas de disciplinas) que articulam os conteúdos programáticos, objetivos; Procedimentos metodológicos e avaliatórios, bem como os recursos e materiais didático-pedagógicos. Neste âmbito se entrecruzam o planejamento curricular e o planejamento da escola, ambos vinculados ao macro contexto de planejamento dos sistemas de ensino e de suas redes. A profícua articulação e diálogo entre os diferentes níveis e tipos de planejamento figura como um grande desafio, especialmente, no tocante à articulação de planejamento de sistemas e redes de ensino e o planejamento da escola; d) no âmbito do currículo tem-se ainda o planejamento curricular referindo-se às formas

de reflexão e organização de temas/conhecimentos ou de disciplinas em seus diversos campos de conhecimento; bem ainda da construção de um itinerário formativo e da definição de objetivos e perfil de formação (SILVA; INÁCIO FILHO, 2016, p. 132).

Os autores consideram o planejamento como imprescindível à intervenção e à transformação da realidade, sendo um ato político. Assim, se torna necessário um planejamento participativo, no qual haja a reflexão de todos os sujeitos envolvidos sobre as práticas pedagógicas e o compromisso social da escola para o alcance dos objetivos estabelecidos, democratizando, então, a gestão escolar.

Para além da democratização na educação, Silva e Inácio Filho (2016) comentam que a CFB também propôs a inserção da participação popular no planejamento educacional, por meio de um planejamento participativo, sobretudo na formulação e na implementação de políticas públicas direcionadas a pais, alunos, professores e comunidade em geral. Os autores entendem que a relevância social desse planejamento é imensa. Portanto, debater sobre a questão da participação social em sua formulação envolve a compreensão de sua complexidade.

Silva e Inácio Filho (2016) prosseguem explicando que a concepção do planejamento participativo é um processo político, consecutivo e coletivo, a qual requer reflexão e um amplo debate, buscando deliberar sobre a construção do futuro de uma comunidade. Para isso, o planejamento escolar conta com a participação do maior número possível de membros dessa própria comunidade. Ao tratar do planejamento participativo no sentido da educação, os autores apontam que esse planejamento “[...] implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade (da comunidade escolar). Implica ainda a busca da identidade institucional, ou seja, da identidade construída e reconstruída pela coletividade” (SILVA; INÁCIO FILHO, 2016, p. 241).

As funções estabelecidas à gestão escolar não podem ser vistas de forma isolada, mas como um processo que deve ser realizado de forma sistemática e articulada, objetivando garantir a organização e o desenvolvimento da gestão da escola. Tais processos se materializam na elaboração, pela escola, de planos e projetos. Sem planejamento, as ações ocorrerão baseadas em circunstâncias, com improvisos ou reproduzindo os planos anteriores, sem a aplicação da avaliação dos resultados do trabalho. Assim, a gestão resume-se em apagar focos de incêndio.

Libâneo (1992, p. 221) assevera que o planejamento escolar “[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto atual”. Esse planejamento deve seguir linhas estratégicas definidas que levem em consideração a participação de todos que trabalham no ambiente escolar. O

planejamento escolar participativo não deverá representar um instrumento de controle sob a égide da qualidade total e centrado no serviço ao cliente. Não deve, tampouco, ser separado da ação. Quando acontece essa separação entre o momento e o processo de elaboração da estratégia do planejamento, ocorre a separação entre os que pensam e os que executam.

Para Veiga (2002, p. 18),

[...] a gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Nessa acepção, a autora enfatiza que existe uma barreira a ser rompida para o êxito da gestão democrática, devendo-se não somente pensar em soluções, mas colocá-las em prática. Para isso, o gestor precisa ter consciência e conhecimento das reais necessidades e dificuldades da comunidade escolar da qual faz parte. Um potente aliado do gestor nessa tarefa é o Conselho Escolar, que é um órgão colegiado responsável por expressar os anseios da comunidade escolar, representando-a por meio dos segmentos de professores, funcionários, alunos, comunidade local, familiares ou responsáveis pelos alunos.

O Conselho Escolar é balizado na LDB, Art.14, Inciso II, que estabelece os princípios da educação democrática, determinando a importância da participação das comunidades escolares locais em Conselhos Escolares para as decisões do processo educativo. Conta, ainda, com a Lei nº 10.172/01 - Plano Nacional de Educação, que tem por objetivo assegurar que toda a comunidade seja envolvida nas decisões importantes tomadas na escola.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, estes têm as seguintes funções:

- a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro.
- b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.
- c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.
- d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos

segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação (BRASIL, 2004, p. 41).

Conforme o programa, o Conselho Escolar pode ter várias configurações dependendo dos estados, dos municípios e, até mesmo, das escolas. A quantidade de representantes eleitos, na maioria das vezes, depende do tamanho da escola, do número de classes e de estudantes que ela possui, mas suas atribuições, independentemente da maneira como estão organizadas, passam pela colaboração no processo de decisão das normas da escola, pela participação na construção do PPP, pela proposta de sugestões para questões levantadas por membros da escola, pelo acompanhamento da execução de ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, e pela motivação de toda a comunidade escolar e local para a realização de ações em benefício da melhoria da qualidade de ensino. Dessa maneira, juntos, o gestor e os membros do Conselho Escolar podem planejar e executar projetos a fim de beneficiar toda a comunidade escolar.

Veiga, porém, ressalta que

[...] o conselho escolar é uma instância contraditória. Por um lado, pode reduzir-se a um mecanismo de reforço da burocratização e centralização de poder, com vistas à manutenção da estrutura vigente. Por outro, o conselho escolar pode buscar a superação da organização do trabalho burocrático e vertical e preocupar-se com a gestão democrática da escola centrada nos princípios da participação efetiva dos indivíduos e do empoderamento, ou seja, da desconcentração do poder. Deste ponto de vista, a gestão democrática pressupõe a viabilização de propostas compartilhadas de ações voltadas para a inovação e auto-avaliação da instituição escolar. Além disso, há necessidade de se estabelecerem mecanismos de organização e participação de representantes da comunidade local nas práticas pedagógicas da escola, na concepção, no acompanhamento e na avaliação do projeto político-pedagógico (VEIGA, 2007, p. 7).

É oportuno destacar que, para a obtenção de êxito no processo educacional, é preciso que os gestores tenham capacidade de articulação para a construção do processo e a elaboração do PPP, não bastando limitar suas funções apenas ao controle dos padrões da legalidade. Silva et al. postulam que “a ideia de situar o projeto político-pedagógico como norteador do planejamento escolar adquire grande destaque no processo de redemocratização sociopolítica, frente à crítica ao modelo de planejamento tecnoburocrático com ênfase nos seus aspectos técnicos” (2013, p. 4). Assim, a escola necessita instaurar um espaço de diálogo e de participação, e os Conselhos Escolares podem contribuir para a efetivação desse espaço escolar

mais democrático, mais autônomo, com diversas vozes contribuindo nas ações, em parceria com a gestão escolar, assumindo o canal de comunicação entre a escola e a comunidade.

No entanto, os pais e a comunidade escolar desconhecem o quão primordial é o próprio papel na democratização da escola e na contribuição para a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos, pois não recebem a orientação adequada em relação a isso. Nas poucas reuniões entre o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres realizadas ao longo do ano, não há orientações e conscientização sobre a importância efetiva da participação da família nesse processo. Quando os pais ou os responsáveis pelos alunos comparecem às reuniões estabelecidas no calendário escolar, muitas das decisões já foram tomadas pelo gestor ou pela equipe escolar.

O Conselho Escolar “por si só” não garante a democratização na tomada de decisões. Assim, torna-se necessário o fortalecimento dos colegiados, com a formação dos conselheiros escolares, para que sejam capacitados sobre suas funções dentro do colegiado, não tenham suas ideias sobrepostas às do gestor escolar ou às de outros componentes mais entendidos, reforçando, desse modo, as desigualdades.

Como incentivo do governo federal, existe, no Brasil, o Programa de Fortalecimento dos CEs¹⁸, que, conforme o site do MEC, é um programa de formação continuada presencial e a distância, com parcerias de universidades federais, cujos materiais didáticos são elaborados e produzidos especificamente com o objetivo de promover o fortalecimento de técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e de conselheiros escolares. Para isso, os materiais são embasados nas necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos na gestão democrática. As ações do programa são desenvolvidas em parceria e articuladas com as secretarias estaduais e municipais e de educação. A adesão às ações formativas do Programa acontece por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e são confirmadas com o SIMEC/PAR. Contudo, essa ação necessita ser fortalecida, ampliando a formação dos gestores e promovendo a formação dos conselheiros escolares.

Para a efetivação da Gestão Democrática, há a necessidade de novas organizações planejadas de forma dinâmica, as quais promovam a participação coletiva nas decisões. Desse modo, a participação pode ser um processo de construção realizada de diferentes formas, com dinâmicas próprias no cotidiano escolar. Algumas formas de organização se caracterizam por um processo de participação tutelada, diretiva, mas de forma funcional, e outras maneiras que

¹⁸ Cf. <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>.

criam processos coletivos efetivamente participativos, nos quais as vozes de todos são ouvidas e debatidas para que, assim, a tomada de decisão das ações na busca de melhores resultados e qualidade na educação seja de responsabilidade de todos os envolvidos.

Destaca-se aqui a proposta desenvolvida na gestão de CA. As orientações das ações são as de que a gestão da escola desenvolva um trabalho com os colegiados. Dessa maneira,

Todas as partes compartilham da meta global da formação e todos participam ativamente do planejamento, realização e avaliação das atividades do centro educativo. Otimiza-se a utilização de recursos mediante o planejamento e a atividade conjunta. Os conselhos escolares e as equipes diretivas e comissões gestoras assumem o papel da gestão e coordenação do projeto acima da direção unipessoal (ELBOJ SASO et al., 2002, p. 77).

Nas escolas de CA, as ações são planejadas, organizadas em categorias e priorizadas coletivamente, e são validadas com o CE. Assim, a coordenação das propostas passa a ser de responsabilidade das pessoas envolvidas nessas comissões, e não só do gestor escolar.

A pesquisa INCLUD-ED (2006-2011), apresentada na seção 2 deste trabalho, na qual se baseia o projeto Comunidade de Aprendizagem, elencou cinco formas de participação dos familiares presentes no ambiente escolar. São elas: participação informativa, consultiva, decisiva, avaliativa e educativa. As duas primeiras formas de participação (informativa e consultiva), já descritas, constituem-se em menor perspectiva de alcance do sucesso escolar e do envolvimento e da participação das famílias e, em geral, são as que mais se observa nas reuniões das escolas brasileiras. Os pais, familiares e/ou responsáveis pelos alunos são convidados a participarem de reuniões cujo objetivo é informar ou consultar os participantes em relação a alguma demanda da escola ou atividade que esta pretende realizar.

Geralmente, nas escolas, os espaços de participação são limitados. Os pais, os familiares e/ou os responsáveis pelos educandos são convidados a participar de reuniões de pais e mestres, palestras, atendimento e orientações aos pais e festividades. As reuniões do CE e APM geralmente ocorrem em horários em que os pais não podem comparecer, devido ao trabalho. Não se estabelece a cultura da ação comunicativa e dialógica e, por muitas vezes, estabelece-se a cultura da queixa, de familiares contra a escola e da escola contra os familiares, sem acréscimos à educação, contribuindo muitas vezes para o afastamento destes do ambiente escolar. Não há motivação para que os familiares desejem participar de outros momentos, como é o caso da participação no CE e na APM.

Em CA, inicialmente, a participação de pais, comunidade e voluntários nessas decisões não é tarefa fácil, pois exige do gestor e da equipe escolar estarem articulados com os

integrantes das comissões mistas e gestora e os voluntários para as AEEs, instaurando espaços de diálogos e formação educativa da comunidade, para a compreensão de seu papel. A formação das pessoas ocorre por meio da participação nas comissões e nas AEEs. As reuniões são planejadas conforme os horários discutidos, sendo agendadas com o consenso de todos os envolvidos.

Desse modo, há um entendimento de que, para se construir uma gestão democrática participativa, necessitamos instituir espaços de diálogo nos ambientes escolares, para que os alunos, pais e familiares possam se expressar acerca do que esperam da escola, discutir e sugerir decisões e ações que poderiam ser desenvolvidas coletivamente, buscando a melhoria da aprendizagem de todos os estudantes.

Outrossim, no processo de planejamento, deve-se observar a organização do trabalho e o tipo de gestão que se desenvolve na escola. Nesse sentido, o gestor não deve conduzir o planejamento de forma autoritária e centralizadora, tendo em vista que se pretende difundir uma cultura democrática e participativa, contando com o envolvimento dos segmentos que representam a comunidade escolar, tanto no processo de tomada de decisão, quanto na definição de metas e estratégias de ação, pois representam fator essencial para o sucesso na consecução destas.

Destaca-se aqui o Projeto Comunidade de Aprendizagem como um instrumento no qual o suporte metodológico oferecido auxilia no planejamento coletivo sem engessar as ações, visto que cada instituição educativa as flexibiliza conforme suas especificidades. Em CA, a participação acontece na forma compartilhada de poder, na qual as responsabilidades são delegadas às outras pessoas envolvidas, não só aos gestores da escola — todos se comprometem com a melhor qualidade na educação no espaço escolar.

Desse modo, na gestão escolar proposta em CA, há a articulação entre os envolvidos no CE, no Grêmio Estudantil e nas comissões mistas e gestoras. Juntos, estabelecem, após a fase dos sonhos, a elaboração de planejamentos — a curto, médio e longo prazo — em prol da busca por meios eficazes que fortaleçam e estreitem o envolvimento da escola com a comunidade e vice-versa. Em conjunto, definem as prioridades respeitando os princípios da Aprendizagem Dialógica, cuja força está na argumentação por meio do diálogo igualitário, e não na relação de poder ou de hierarquia. Todos passam a compartilhar responsabilidades desde o planejamento até a concretização do projeto, participando da avaliação para a elaboração e a busca por novas soluções.

Trata-se de um caminho que viabiliza o planejamento na construção do PPP da escola, sendo este um documento que define as intenções da comunidade escolar, pois expressa o

desejo e o compromisso coletivo para o alcance das metas estabelecidas. Constituindo o planejamento participativo dentro da área pedagógica, financeira, administrativa e pedagógica, a gestão poderá elaborar seu PPP visando a melhor qualidade do ensino-aprendizagem e a organização da gestão escolar.

3.3.2 Organização da gestão escolar

A Organização da gestão escolar compreende a aplicação de forma lógica dos recursos humanos, físicos, materiais e financeiros, ou seja, os meios pelos quais se promove o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem como foi planejado. Planejar, dessa forma, visa a uma efetiva organização do trabalho e da gestão democrática e participativa na educação. O processo de planejamento antecipa a prática, ou seja, prevê e programa as ações e os resultados porventura desejados, possibilitando à gestão tomar decisões juntamente com seus colegiados.

Libâneo (2008), ao discutir a gestão democrático-participativa, listou alguns princípios que identificou como “princípios da organização e da gestão escolar participativa”. São eles: 1) autonomia das escolas e da comunidade educativa; 2) relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; 3) envolvimento da comunidade escolar; 4) planejamento de tarefas; 5) formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; 6) utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; 7) avaliação compartilhada; 8) relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns.

Lück (2009), por sua vez, ressalta que a gestão precisa ser dividida em dimensões cujo objetivo é obter bons resultados. Essas dimensões são estabelecidas em dois grupos: o da organização e o da implementação, e são subdivididos em dez outras dimensões. A dimensão da organização se refere à estruturação da organização do trabalho escolar com vistas à preparação, à ordenação, às condições físicas e aos recursos materiais necessários para que a ação pedagógica possa ocorrer com eficiência e eficácia, com amparo no planejamento escolar, para o acompanhamento das ações, a avaliação e o planejamento. Por sua vez, a dimensão de implementação tem como objetivo a promoção de práticas educativas inovadoras, as quais visem à transformação do fazer pedagógico no contexto escolar, além de ocasionarem melhores resultados educacionais em prol da formação cidadã dos estudantes.

Nesse contexto, Lück (2009) divide as dimensões da organização em quatro etapas: 1) fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2) planejamento e organização do trabalho escolar; 3) monitoramento de processos e avaliação institucional; e 4) gestão de resultados educacionais. A autora ainda pontua que as dimensões de implantação estão ligadas, prioritariamente, à produção de resultados, e estão assim divididas: 5) gestão democrática e participativa; 6) gestão de pessoas; 7) gestão pedagógica; 8) gestão administrativa; 9) gestões da cultura escolar; e 10) gestão do cotidiano escolar. Lück (2009) salienta que as áreas das dimensões da gestão são apresentadas de forma separada somente para estudos, porque elas são intimamente interligadas umas às outras, para que o processo da gestão venha a ser efetivado.

Na concepção de Dourado (2008), as principais dimensões que compõem a gestão escolar são: administrativa, pedagógica, financeira e jurídica. A dimensão administrativa é conjunto interativo de várias dimensões da gestão escolar que tem como percepção uma perspectiva dinâmica e pedagógica. A financeira, por sua vez, assume uma responsabilidade de gerir os recursos financeiros da escola, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis; realiza-se com o apoio da estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores etc.). A dimensão jurídica é responsável por organizar todos os documentos de suma importância dentro do espaço escolar. Tais dimensões precisam funcionar de forma interligada em prol de se atingir os propósitos e intenções planejadas; elas se completam com a intenção de auxiliar na dimensão pedagógica, ou seja, para que possam desenvolver o seu papel intimamente ligado ao da escola, que é promover a formação dos alunos e desenvolver uma aprendizagem cidadã, participativa e transformadora.

É perceptível que essas dimensões contribuem para a organização e a implementação de todos os projetos que envolvem a ação escolar. Assim, torna-se oportuno que o gestor tenha conhecimento de cada uma das dimensões para que sua função gestora ocorra de forma coerente, comprometida, democrática e articulada.

Na organização das propostas de CAs, os sonhos da comunidade escolar são categorizados dentro de cada especificidade apresentada, separando-os pelas comissões mistas e organizando-os sob formas ou dimensões que possam facilitar a sua execução. Para cada categoria, constitui-se uma comissão mista para planejar e buscar soluções. Das comissões mistas, surge a comissão gestora, que é estruturada com um membro de cada comissão mista para que possam articular e organizar o trabalho com a equipe gestora e os membros do CE.

3.4 A autonomia da gestão escolar

A construção da identidade e da autonomia do gestor escolar no cotidiano da escola é de grande relevância para que o trabalho desenvolvido por ele surta os efeitos positivos esperados. Os desafios na construção da identidade da gestão escolar em uma gestão democrática são muitos, e a cada dia ficam mais complexos dentro da gama de atividades desempenhadas e impetradas para ele por parte da escola. Contudo, deve-se ter em mente que a busca pela consolidação do trabalho vai além da simples atribuição burocrática; ela se estende para a vida de estudantes, pessoas que necessitam do seu trabalho para a construção da própria vida.

A gestão da escola se configura em ato político, pois requer sempre uma tomada de posição política, isto é, exige do gestor um posicionamento diante das alternativas na resolução de problemas no cotidiano escolar.

A LDB determina:

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Na lei, há a concessão de autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, porém, gestores, professores, alunos e demais atores não têm consciência exata do significado político da autonomia, sendo ela uma construção contínua, individual e coletiva.

Conforme Gadotti e Romão:

No Brasil, o tema da **autonomia da escola** encontra suporte na própria **Constituição**, promulgada em 1988, que institui a “democracia participativa” e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o “poder” diretamente (art. 1º). No que se refere a educação, a Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 48, grifos dos autores).

Organizar o trabalho administrativo, pedagógico e lidar com as relações humanas em escola pública não é uma tarefa fácil. É algo abrangente, que requer uma formação de boa qualidade, além de exigir do gestor um trabalho coletivo que busque a participação dos colegiados nas tomadas de decisão e estabelecendo o plano estratégico de participação na construção do projeto político-pedagógico.

Sabe-se que a autonomia na escola requer o envolvimento de todos no planejamento, na organização, na operacionalização e na avaliação dos processos administrativos e pedagógicos, de forma a refletir permanentemente sobre os objetivos sociopolíticos da instituição escolar, o que requer que os educadores atuem com profissionalismo nesse processo.

Para Lück,

[...] trata-se da autonomia de um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, tantos quantos esforços existem para expressá-la na realidade escolar. Algumas vezes, porém, ela é muito mais uma prática de discurso do que uma expressão concreta em ações objetivas; em outras, representa o discurso utilizado para justificar práticas individualistas e dissociadas do contexto (LÜCK, 2000, p. 20).

A autonomia na gestão democrática é considerada uma construção processual e se articula com o esforço mais amplo da democratização escolar. Assim, apesar da diversidade nesses vários aspectos, a análise aponta para o pouco conhecimento das propostas de políticas nas quais se explicita como estratégia principal a descentralização, o fortalecimento e as autonomias nas escolas públicas.

Atualmente, a autonomia do gestor escolar está ainda mais calcada nas diretrizes administrativas e burocráticas do que no todo que representa a educação dos estudantes. No entanto, os objetivos da escola na sociedade atual ultrapassam o simples ensino de conteúdo ao alunado. Deve-se ir ao encontro da construção e do desenvolvimento, a fim de proporcionar a cidadania e o pensamento crítico do educando. A escola e sua gestão devem ser direcionadas a promover a participação, com a proposição de ações que estimulem e exercitem o desejo de aprender dos alunos e evitem o abandono escolar, o que resulta numa aproximação da autonomia do gestor escolar com os demais protagonistas da escola.

De acordo com Polon (2011), a autonomia do gestor esbarra muitas vezes na quantidade de tarefas que o impossibilitam de partilhar decisões importantes com os demais atores contribuintes do processo escolar. A autora reflete sobre a pressão e as tensões que sofre esse profissional no decorrer do trabalho. Para que o gestor escolar realize mudanças significativas para a melhoria na qualidade da aprendizagem, de forma que a equipe escolar passe a encarar a inovação, fazem-se necessárias mudanças de atitudes: a equipe escolar precisa ser estimulada, desafiada e motivada à participação.

A principal questão a ser pensada é a preparação e a qualificação dos educadores e dos educandos na escola. Devido à dificuldade de aprendizagem dos alunos e buscando evitar a evasão escolar, o gestor necessita elaborar o projeto político pedagógico em conjunto com a

equipe escolar e com a comunidade local, visando aumentar o interesse de todos os envolvidos no processo de educação. No entanto, segundo Torres (2011), os sujeitos que contribuem para a gestão da escola, na prática diária, não detêm poder de decisão, sendo outorgada ao diretor a autonomia necessária para a melhor condução dos processos de gestão, o que nem sempre é o melhor para todos os interessados.

Atualmente, a autonomia concedida ao gestor escolar é vista como uma relação de poder hierarquizada. Esse profissional ainda é visto como aquele que detém o poder de decisão, podendo, inclusive, manipular e direcionar as decisões do Conselho Escolar e das opiniões da equipe escolar, como se sua decisão individual fosse a melhor condução para os processos que envolvem o desenvolvimento da escola. A relação de poder presente na gestão da escola ocorre com comandos de níveis hierárquicos, em que as esferas de responsabilidades ainda estão direcionadas para a pessoa do gestor escolar. Contudo, a presença de outras pessoas nos processos decisórios da gestão escolar acarreta uma maior participação e efetividade da descentralização da gestão, transformando-a numa gestão democrática participativa e mais autônoma.

De acordo com Arruda et al. (2011), as decisões coletivas sofrerão as mesmas dificuldades de implementação que uma decisão unipessoal. Entretanto, quando há a presença conjunta da comunidade, representantes de alunos, pais e professores, há maior probabilidade de a implementação ser bem-sucedida e, assim, fomentar a gestão escolar democrática.

No entanto, há que se considerar que, em se tratando da autonomia das lideranças educacionais no contexto da gestão das unidades escolares, existem institucionalmente vários limitadores que podem ocorrer, por exemplo:

1. Formas específicas de gestões públicas burocráticas, ou marcadas por relações clientelistas; 2. Exercício autoritário do poder, no qual o responsável (secretários de educação, prefeitos etc.) se vê como possuidor de todas as respostas e o único que conhece os “caminhos para o sucesso” e, por isso, exige o cumprimento estrito e padronizado das suas propostas; 3. Dirigentes (diretores de escolas, supervisores de ensino, coordenadores de áreas etc.) que entendem que somente pode ser feito aquilo que está sempre previsto nos marcos legais e, caso não esteja, não pode ser feito; e (entre outros que poderiam ser citados) 4. Medos atávicos de “processos administrativos”, quando a simples lembrança que determinada decisão pode resultar em um processo administrativo serve para parar qualquer processo de mudança, por maiores que sejam os aspectos positivos que ela possa proporcionar. Além desses limitadores, o isolamento e o solitário trabalho das lideranças educacionais também servem como um freio, como um forte obstáculo, impedindo que esses educadores que detêm um grande poder, decorrente de sua posição hierárquica, assumam a necessária autonomia (RIBEIRO, 2013, p. 3).

Para Ribeiro (2013), tal situação é ambígua, pois as lideranças vivenciam uma autonomia limitada, devido a um modelo de gestão burocrático, centralizado e controlador, ao mesmo tempo que recebem orientações legais para o exercício da gestão de qualidade, democrática e participativa. Essa autonomia relativa depende das construções políticas e normativas regidas dentro de uma sociedade, e também das construções subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos que assumem as lideranças educacionais, impedindo-os de exercerem a totalidade da autonomia nesse espaço.

Entende-se que, para o processo de democratização da gestão escolar, a autonomia é relativa e depende de condicionantes. Nas palavras de Lima,

A expansão e o esforço destas *margens de autonomia relativa* dos atores podem ser facilitadas ou, pelo contrário, dificultados, não apenas pela sua ação e pela sua capacidade de intervenção e reivindicação, mas também pelas próprias características das regras constantes dos modelos decretados e pelas práticas da administração central e das suas estruturas desconcentradas. Mas se os modelos decretados se constituem sobretudo como matrizes de modelos, deixando espaços vazios; se consagram a possibilidade de uma intervenção autônoma dos atores, no respeito por princípios e regras gerais; se se devolvem poderes, e responsabilizam pela sua aplicação, se resistem à tentação centralista de tudo prever, uniformizar e regular, então estaremos perante um cenário de descentralização e de autonomia legítima (LIMA, 2011, p. 125).

O autor assevera que a gestão democrática de cada escola deve ser regida por princípios e regras gerais dos modelos decretados, mas considera de grande importância a viabilidade do desenvolvimento de uma aprofundada reelaboração de regras existentes por meio de modelos da produção de regras autônomas, as quais podem ser legitimadas por seus atores. Lima (2011) considera que cada escola tem possibilidade de organizar seus espaços, constituídos pelas regras selecionadas de boa parte dos modelos organizacionais adotados por outras escolas, mas em parte pelas próprias regras. Assim, a construção de regras específicas seria concretizada com direito à participação dos atores na gestão das escolas públicas, considerando as instituições como protagonistas e não apenas como instrumentos.

Em CA, a gestão, como já descrito, compartilha as ações planejadas pelas comissões e validadas pelo CE, sendo as propostas da fase dos sonhos ratificadas na elaboração do PPP. Esse processo de pensar, planejar, elaborar, organizar, agir e avaliar é construído com a participação da comunidade escolar, e dessa maneira a escola constrói paulatinamente a própria autonomia, porque a força política não está centrada no gestor e sua equipe diretiva, mas é constituída na coletividade.

Nesta seção, foi abordado o conceito de gestão democrática e seus aspectos legais, a importância da participação, do planejamento, da organização e da autonomia — fatores condicionantes da gestão escolar. Na próxima seção, apresenta-se a constituição da rede municipal de educação de SJRP e seus preceitos democráticos. Também é tratado o início do Projeto CA no município, e são tecidos comentários e reflexões sobre o processo de implementação de CAs.

4 A GESTÃO DO ENSINO E A CA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SJRP

Nesta seção, é apresentada uma síntese da constituição da rede municipal de SJRP e o processo de gestão democrática, além de uma análise das atribuições do diretor escolar nas escolas públicas do município, verificando seu papel como gestor escolar. São abordadas as ações do Conselho Municipal de Educação no município, como também se apresenta o relato de um período de estagnação vivenciado pela SME por ações centralizadoras e equivocadas de uma secretária municipal de educação, neutralizadas pela união em uma ação dialógica e democrática dos gestores na rede municipal. Por último, é tratado o início do desenvolvimento da proposta de implementação do Projeto CA no município.

4.1 A rede municipal de educação de SJRP

O município de SJRP está localizado na região norte do estado de São Paulo, a 451 quilômetros da capital. Ocupa uma área de 434 km², com localização privilegiada, caracterizando-se como polo regional. É a sede da 8ª Região Administrativa do Estado de São Paulo, o qual conta com 96 municípios, totalizando 1.297.789 habitantes. Segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, SJRP é considerada uma das melhores cidades do país com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,834 (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO/PNUD, 2000). Mesmo com essas características, a cidade apresenta consideráveis problemas econômicos e sociais, como bairros periféricos e comunidades que se formaram em lotes irregulares com baixa infraestrutura física e social.

Ao longo dos anos, com o crescimento do município e as consequentes novas demandas na educação, a rede pública municipal de ensino necessitou, por meio de legislações, realizar adequações, criando escolas, estabelecendo convênios, parcerias e organizando a atuação dos profissionais da educação.

O Ensino Municipal, antes de 1996, constituía-se por escolas de Educação Infantil, Jardim I e II e Pré-escolas, e ensino supletivo de 1ª a 4ª séries. As crianças das creches eram atendidas por escolas conveniadas com a SME. Os alunos do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries), Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º colegiais) eram de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino.

Com a promulgação da CFB de 1988 e com a LDB 9394/96, o atendimento educacional nas redes públicas municipais de ensino brasileiras foi ampliado de forma significativa. Surge, nesse contexto, a proposta de descentralização e democratização da educação. A nova Constituição (BRASIL, 1988) propõe o atendimento da educação municipal, prioritariamente, da Educação Infantil — creche e pré-escola — e do Ensino Fundamental I. Assim, Barroso relata que:

O aumento de atendimento à demanda, inicialmente ocorreu na Educação Infantil, isto é, crianças de quatro (4) a seis (6) anos, e posteriormente, com um impacto significativo, após a municipalização e descentralização do Ensino Fundamental (EF) das séries iniciais (1ª a 4ª série), com absorção de dezoito (18) escolas da rede pública estadual de ensino de São Paulo, nos anos de 1997, 1998 e 1999, impulsionados, na ocasião, pela nova Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 – (BRASIL, 1996) e demais regulamentações legais. A ampliação no atendimento não se limitou somente ao alunado (corpo discente), mas também aos funcionários que participam da organização da escola, ou seja, gestores (diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos), professores (corpo docente), funcionários (técnico-administrativo) e assim, refletindo na estrutura física utilizada pela instituição, nos prédios escolares e na sua manutenção (BARROSO, 2017, p. 49).

A municipalização provocou uma descentralização e, com isso, a implementação da gestão democrática foi consagrada em todo o país como forma de melhorar a qualidade educacional. Cada sistema de ensino, dentro de suas possibilidades e da realidade local, deveria organizar sua estrutura administrativa por meio de departamentos, coordenadorias, divisões, secretarias ou outras formas de organização, recebendo apoio técnico e financeiro dos estados, da União e do DF, adequando-se às normas e aos procedimentos pedagógicos, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de qualidade para todos. Porém, isso não foi o que ocorreu em todos os municípios, principalmente nos de pequeno porte, os quais não dispõem de uma estrutura para se tornar um sistema de ensino, ficando submetidos às diretorias estaduais e às concepções políticas locais sobre educação.

A gestão democrática foi instituída em SJRP por meio da Lei Municipal nº 8.053/2000, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação.

Nicoletti, ao refletir sobre a municipalização, argumenta que

Muito já se discutiu sobre descentralização, suas formas e como se procede a relação dos entes federados em uma organização descentralizada na qual o

município é o ente federado que executa as mais distintas tarefas. Em alguns casos, executar tarefa é tão somente realizar uma atividade fim, que não implica em planejamento nem em avaliação, somente se executa o trabalho, como, por exemplo, cadastrar as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e inserir dados sobre frequência escolar mensal para que essas famílias possam receber o benefício. Quando se trata da educação escolar, desenvolver tarefa descentralizada significa planejar, executar e avaliar o trabalho realizado. Assim, não consiste simplesmente em cumprir o que foi previamente determinado, seguindo manual de orientação. Trata-se de um complexo sistema de planejamento, que envolve organização da rede física das escolas, mapeamento das necessidades de vagas, chamamento público para matrículas, planejamento das ações pedagógicas, avaliações internas e externas etc. Todas as ações anteriormente descritas devem ocorrer conjuntamente com a comunidade que, ao mesmo tempo, é parte integrante do município, do estado e da União, todavia é no município que ela tem seus direitos constitucionais garantidos, logo deve ser parte atuante na escolarização das pessoas (NICOLETI, 2014, p. 49-50).

Dessa forma, o município de SJRP, foi se adequando legalmente, planejando e organizando seu sistema de ensino. Diante da nova LDB 9394/96, o município assegurou a adequação do Estatuto do Magistério Público Municipal às novas concepções educacionais reordenadas legalmente e foi aprovada a Lei Complementar nº 68/1996 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1996).

Novas estruturas de funcionamento na educação foram estabelecidas em SJRP, devido à incorporação dos prédios, dos funcionários e dos alunos que pertenciam à Rede Pública Estadual, com a ocasião em que foi assinado convênio de transferência de escolas do Ensino Fundamental, séries iniciais (1ª a 4ª), da rede pública estadual para a rede pública municipal, por meio da Lei nº 7.030/98 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1998a).

As principais contribuições do novo Estatuto atenderam à instituição do princípio da organização da gestão escolar de forma democrática, garantindo a participação dos colegiados nas decisões no âmbito da unidade escolar. Porém, o ingresso dos especialistas da educação previa o “acesso”, situação incompatível com a nova CF (BRASIL, 1996), pois o ingresso do funcionário público deveria ocorrer somente por meio de concurso público, com a participação da população interessada e que preenchesse os requisitos básicos exigidos.

O novo Estatuto foi publicado no ano de 2000, por meio da Lei Complementar nº 115/2000 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2000), e revogado pela Lei Complementar nº 138/2001 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001), que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de SJRP, ainda em vigor. O artigo 6º dessa lei estabelece que:

O Quadro dos Profissionais da Educação é constituído de classes de docentes e Especialistas de Educação, integradas nos Subquadros do Quadro da Educação, na seguinte conformidade:

(...)

II- classes de Especialistas de Educação

a) Coordenador Pedagógico;

b) Diretor de Escola;

c) Supervisor de Ensino.

Artigo 7º - Além das classes previstas no artigo anterior, poderá haver ainda a função de Assistente de Diretor de Escola, Professores de Atendimento Educacional Especializado, Professor Pluridocente e Professor Formador/Capacitador, na forma a ser estabelecida em Regulamento (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001).

O artigo 7º dessa mesma lei apresenta o Assistente de Diretor de Escola, Professores de Atendimento Educacional Especializado, Professor Pluridocente e Professor Formador/Capacitador como apenas uma função, prevista no artigo 37, inciso V, da CFB (BRASIL, 1988), exercida, exclusivamente, por servidores públicos titulares de cargos efetivos, os quais se destinam apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento.

No estatuto do magistério do município de SJRP, o provimento de cargo efetivo se dá pela aprovação em concurso público, proporcionando ao servidor público a estabilidade no cargo, após passar por duas avaliações no período probatório de 3 anos. Após o estabelecido, o servidor se torna estatutário, pois está subordinado ao Estatuto dos Servidores Municipais, que regula a relação funcional entre o servidor e o município. Com o concurso público, abre assim uma nova forma de acesso para o cargo de diretor.

Segundo Vieira (2006), as formas mais utilizadas de acesso ao cargo de diretor no Brasil são: a) Indicativa: os governadores e prefeitos podem nomear os diretores que acharem adequados ao cargo; b) Direta: realizada de forma democrática, podendo a comunidade votar no diretor mais qualificado para exercer as funções pertinentes ao cargo; c) Seletiva: realizada por meio de uma prova que certifica que o candidato a gestor tem conhecimento sobre a gestão escolar; d) Seletiva e Direta: classifica os candidatos a gestores por meio de concurso e depois os coloca em aceitação pela comunidade e por pessoas que contribuem no âmbito administrativo e pedagógico — nessa forma de seleção, os candidatos passam, ainda, pela aprovação coletiva de suas propostas apresentadas para a gestão.

Em relação à eleição para gestores, Bispo destaca que

[...] tratar a construção da escola democrática como algo que se consegue com a eleição dos gestores, além de não apontar para aquilo que deve ser o ideal democrático da escola pública, pode tornar a escola uma arena do jogo eleitoral com todas, ou com as principais, dificuldades típicas do processo.

Pensar que a eleição possibilita a melhoria do ensino, no contexto em análise, não considera que as expectativas se sobrepõem e se subjugam. A contribuição para a valorização da sociedade democrática e da aprendizagem dos procedimentos democráticos da Escola não pode ser somente pela possibilidade de escolher os gestores. A gestão efetivamente democrática de uma escola pode ser aquela que considere os ideais democráticos que norteiam a existência da escola pública. No caso estudado, pequena parte das famílias tem comparecido às urnas nos processos de consulta, talvez acenando para aquilo que os especialistas ainda não viram: não é o processo de consulta que torna a escola democrática (BISPO, 2011, p. 266).

Segundo Paro (2003), embora a eleição de diretores seja a melhor alternativa para o provimento do cargo de gestor escolar, já que é um dos fatores para a democratização da gestão, a escolha de gestores por eleição não significa a garantia real de uma gestão democrática. Um exemplo disso é que, nas várias redes públicas de ensino do Brasil, a eleição de diretores é uma realidade, porém, predomina o equívoco de considerar que existe uma gestão democrática simplesmente pela realização da eleição na escola. Assim, a escolha do diretor escolar por eleição não garante a gestão democrática, no entanto, fortalece e corrobora o autoritarismo e a política do clientelismo, ou seja, da proteção por favoritismo, sem a constituição da escola em um ambiente democrático.

Contudo, entende-se que as formas ao provimento do cargo de diretor escolar poderiam não ser danosas ao processo de gestão democrática se os sistemas de ensino e as instituições educacionais promovessem ações para o fortalecimento dos conselhos escolares, com formação e conscientização de seu papel, com participações efetivas de seus membros no planejamento das ações e tomadas de decisão. Assim, o gestor estaria a serviço do CE, não o contrário.

Na subseção a seguir, trata-se da regulamentação e das atribuições do diretor escolar na rede municipal de SJRP, cujo acesso ao cargo, conforme a Lei Complementar nº 229, de 2 de janeiro de 2000, ocorre por meio de concurso público de provas e títulos, com formação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar ou Gestão Escolar, e experiência mínima de 5 (cinco) anos de exercício no magistério, sendo, no mínimo, 2 (dois) anos como docente.

4.1.1 Regulamentação e atribuições do diretor de escola

Observa-se que, segundo a Lei Complementar nº 138/2001 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001), em seu artigo 6º, o Coordenador Pedagógico, o Diretor de Escola e o Supervisor

de Ensino são identificados como classe de especialistas de educação. Porém, essa lei não regulamenta as atribuições e as funções dos diretores de escola, assistentes de diretor de escola e do coordenador pedagógico. Essas funções só foram regulamentadas pela Lei nº 384/2013 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2013), que estabelece a criação de cargos que compõem a carreira do Magistério. Entretanto, as atribuições do Assistente de Diretor de Escola não estão definidas. Elas estão estabelecidas no Regimento Escolar, por meio de um modelo disponibilizado no site da Prefeitura Municipal, no portal da SME.

O Quadro 1, a seguir, relaciona as atribuições do Diretor de Escola, nas quais se pauta este trabalho para o levantamento dos dados e para as análises nele realizados.

	ATRIBUIÇÕES	ÊNFASE
1	Assegurar o cumprimento da legislação em vigor, bem como todos os regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;	Administrativa
2	Responder pelo cumprimento das leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos para execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades superiores;	Administrativa
3	Representar a Escola, responsabilizando-se por seu funcionamento perante os órgãos de ensino e do Poder Público;	Administrativa
4	Assumir, juntamente com a Coordenação Pedagógica, a responsabilidade formal pelas atividades de planejamento no âmbito da Escola, coordenando a elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar;	Administrativa e Pedagógica
5	Promover condições que favoreçam a atividade profissional da equipe escolar, bem como a boa utilização de todos os recursos físicos e materiais da escola;	Administrativa e Pedagógica
6	Garantir o bom funcionamento da escola;	Administrativa
7	Garantir as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o desempenho dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;	Administrativa
8	Garantir a articulação e integração da Escola com as famílias e a comunidade;	Administrativa e Pedagógica
9	Expedir determinações necessárias à manutenção da regularidade dos serviços;	Administrativa
10	Zelar e coordenar as atividades relativas à manutenção e conservação do prédio escolar, mobiliário e equipamentos da Escola, juntamente com a Administração Municipal;	Administrativa
11	Supervisionar e orientar as atividades complementares;	Administrativa e Pedagógica
12	Orientar ou executar os serviços de secretaria;	Administrativa
13	Convocar e presidir as reuniões dos órgãos colegiados e das instituições auxiliares da Escola;	Administrativa
14	Presidir as solenidades e cerimônias da escola;	Administrativa
15	Representar a escola em atos oficiais e atividades da comunidade;	Administrativa
16	Assinar todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pela escola;	Administrativa
17	Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da Escola, com a SME;	Administrativa
18	Autorizar a matrícula e transferência de alunos;	Administrativa
19	Lavar termos de abertura e encerramento de livros oficiais da escola, rubricando-os;	Administrativa
20	Garantir a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;	Administrativa
21	Receber, informar e encaminhar documentos;	Administrativa
22	Encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso;	Administrativa
23	Delegar atribuições e competências aos funcionários, assim como designar comissões para execução de tarefas especiais;	Administrativa

24	Avocar de modo geral, e em casos especiais, as atribuições e competências de qualquer funcionário ou servidor;	Administrativa e Pedagógica
25	Organizar o horário de trabalho da equipe escolar, zelando pela consequente atribuição de classes/aulas, de acordo com a legislação pertinente, as normas previstas e as necessidades da unidade escolar;	Administrativa e Pedagógica
26	Atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência para efeito de pagamento do pessoal;	Administrativa
27	Registrar e encaminhar à SME / Supervisão as irregularidades na frequência de que venha tomar conhecimento;	Administrativa
28	Dar exercício a funcionários;	Administrativa
29	Autorizar a saída do servidor do apoio operacional durante o expediente, e no caso de docente, decidir juntamente com o Coordenador Pedagógico;	Administrativa
30	Articular o processo de avaliação dos profissionais que atuam na unidade escolar;	Administrativa
31	Controlar o recebimento e consumo dos gêneros alimentícios destinados à merenda escolar;	Administrativa
32	Decidir quanto às questões de emergência ou omissas no regimento escolar, representando às autoridades superiores;	Administrativa
33	Executar quaisquer outras atividades correlatas.	Administrativa e Pedagógica

Quadro 1 – Atribuições do Diretor de Escola
Fonte: BARROSO, 2017, p. 55.

Na Lei nº 384/2013 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2013), são apresentadas 33 atribuições, com maior ênfase nos aspectos administrativos, demonstrando a responsabilidade do diretor pelo funcionamento da escola, com atenção à diversidade de particularidades que requerem o trabalho desse profissional. Neste trabalho, destacam-se somente as atribuições do diretor escolar, contudo, observa-se como acontece o funcionamento de uma escola e como é realizada a organização e as especificidades dos diferentes espaços que compõem o ambiente escolar.

Conforme descrito no Quadro 1, item 4, acima, umas das atribuições do diretor é “assumir, juntamente com a Coordenação Pedagógica, a responsabilidade formal pelas atividades de planejamento no âmbito da Escola, coordenando a elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar”, porém, em nenhum momento se menciona que essas responsabilidades devem estar articuladas às da equipe e às da comunidade escolar. No item 7, está descrito que o diretor deve “garantir as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o desempenho dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica”, o que nos leva a entender que os pais e responsáveis são meros espectadores, sendo apenas informados sobre o desempenho dos filhos e sobre a execução da proposta pedagógica, e não participantes da proposta.

Por outro lado, conforme descrito na oitava atribuição, o diretor deve “garantir a articulação e integração da Escola com as famílias e a comunidade”. Essa atribuição é a única a descrever um trabalho dentro dos princípios democráticos, porém, não deixa claro que tipo de articulação e de integração deve ser construída entre a família e a escola, tampouco explicita

como elas podem ser concretizadas. Nesse sentido, os termos “articulação” e “integração” dão uma falsa ideia de participação da comunidade no ambiente escolar.

No item 13, encontra-se uma atribuição que nos faz entender que a participação do Conselho Escolar se limita à convocação e presidência dos colegiados existentes, como uma atribuição meramente burocrática. A esse respeito, Paro afirma que

[...] do modo como está instituído hoje em vários sistemas de ensino do país, o conselho de escola fica, quase sempre, na dependência da vontade política do diretor para funcionar adequadamente, de maneira a servir como veículo de democratização da escola. Embora, em termos legais, esse colegiado seja deliberativo e se coloque ao lado do diretor, fazendo parte (supostamente) da direção, o diretor de escola, premido pelas circunstâncias acima mencionadas, fazendo uso de sua autoridade como responsável último pela unidade escolar e diante da insuficiente pressão por participação da parte dos demais setores da escola, acaba por montar ele próprio um conselho apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola (PARO, 2007, p. 102).

Isso mostra que ainda temos muito a caminhar sobre essa questão no Brasil, pois há a necessidade de formação para conselheiros ou, pelo menos, os membros do Conselho Escolar devem ser orientados sobre como participar e qual o seu papel em relação à direção ou à equipe gestora da escola.

Um dos aspectos que merece destaque é o fato de as atribuições do diretor escolar, tratadas nessas funções, serem semelhantes às aquelas apresentadas pela LDB, referindo-se ao cumprimento de dias letivos, à administração de pessoal e de recursos, à informação aos pais sobre o rendimento e as faltas dos alunos, enfim, questões técnico-administrativas.

No rol de atribuições do diretor também é notório que as atribuições das questões burocráticas se sobressaiam às pedagógicas. Contudo, a situação exige que o diretor destine tempo suficiente à demanda de trabalho que compõe os aspectos administrativos e pedagógicos. A função administrativa dá mais importância à questão burocrática, que recebe uma cobrança mais acentuadamente vertical, em detrimento ao lado participativo, das necessidades da escola e do aprendizado dos educandos. Nesse sentido, Paro conclui que

Em síntese, diante da atual configuração administrativa e didática da escola básica, que se mantém presa a paradigmas arcaicos tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos, é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios. Assim sendo, qualquer que seja o caminho que venham a tomar as

políticas públicas dirigidas à superação da atual escola básica, há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política (PARO, 2010, p. 77).

O processo democrático deve ser coletivo e participativo, com todas as contribuições formando um conjunto dinamicamente integrado. Assim, pode-se extinguir uma gestão escolar constituída e imbuída de liderança vertical, na qual cabem ao diretor somente as questões administrativas. Dessa maneira, torna-se necessário que a rede municipal desenvolva essa consciência, pois como observado nas funções estabelecidas para o diretor escolar no documento legal e no plano escolar é o precário envolvimento desse profissional com a formação do sujeito e com o comprometimento com o trabalho em coletividade.

Outro fato a ser levado em consideração é a necessidade da SME de ter uma Proposta Político-Pedagógica como base para as escolas do município. A elaboração dessa proposta está prevista para os anos de 2018/2019. No entanto, há um documento elaborado pela equipe de supervisores, em 2010, intitulado **Gestão e organização da educação básica**, que visa salientar os marcos legais sobre a educação nacional e municipal, trazendo os marcos legislativos da construção do Regimento Escolar, sugestões para a elaboração do PPP, do Plano Escolar, da organização dos Conselhos de Ciclo, do Conselho de Escola, da APM e do Grêmio Estudantil, além de anexos com modelos de documentos, buscando facilitar o trabalho dos gestores das escolas. Esse documento foi reelaborado, durante ano de 2018, pela equipe de supervisores e será publicado em 2019.

Tendo abordado as questões relativas à regulamentação e às atribuições do diretor de escola, o subtópico a seguir trata da regulamentação e das atribuições do Conselho Escolar no Município.

4.1.2 Regulamentação e atribuições do Conselho Escolar no município

No que diz respeito ao Conselho Escolar, não houve normatização sobre esse segmento no município até o primeiro semestre de 2018. Diante da inexistência de legislação municipal específica, as Unidades Escolares empregam a forma de composição dos Conselhos de Escola embasados no artigo 95 da Lei Complementar nº 444/85 do Estado de São Paulo:

Artigo 95 – O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino. § 1º – A composição a que se refere o "caput" obedecerá a seguinte proporcionalidade: I – 40% (quarenta por cento) de docentes; II – 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola; III – 5% (cinco por cento) dos demais funcionários; IV – 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos; V – 25% (vinte e cinco por cento) de alunos; § 2º – Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo. § 3º – Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos. § 4º – Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos ao que estiverem no gozo da capacidade civil. § 5º – São atribuições do Conselho de Escola: I – Deliberar sobre: a) diretrizes e metas da unidade escolar; b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica; c) projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno; d) programas especiais visando à integração escola-família - comunidade; e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola; f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares; g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar; h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar; II – Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente; III – Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seus desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas. § 6º – Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitidos os votos por procuração. § 7º – O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros. § 8º – As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presentes a maioria absoluta de seus membros (SÃO PAULO, 1985, on-line).

Em 2012, foi criado um Grupo de Articulação em Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE), formado por alguns profissionais e especialistas da educação, os quais elaboraram um projeto de Lei para que o município tivesse sua própria legislação e estruturação sobre os Conselhos Escolares. Contudo, a SME não encaminhou o projeto, mesmo com a indicação do CME. Com o tempo, o grupo foi dissolvido, a proposta do projeto de lei foi analisada e reelaborada pelos supervisores, no 1º semestre de 2018, e encaminhada para a Procuradoria Geral do município, para análise. Depois disso, foi encaminhada para votação na Câmara Municipal, sendo sancionada a Lei nº 13.016, em 23 de agosto de 2018, alterada pela Lei nº 13.035 de 10 de outubro de 2018. Com isso, muitos educadores da rede pública municipal aguardavam que o projeto de lei se tornasse realidade, visto que SJRP tem as suas

especificidades em relação ao número de professores, estudantes e escolas que precisam ser regulamentadas, pois há escolas no município que divergem da composição da lei estadual.

O subtópico a seguir trata das atuações democráticas do Conselho Municipal que, articulado à SME, busca a melhoria e a boa qualidade da educação no município.

4.1.3 O Conselho Municipal e suas atuações democráticas

Com o início da Municipalização do Ensino, conforme previsto na LDB, o município precisou criar vários órgãos colegiados e atualizar a formação dos antigos Conselhos. Para fiscalizar as contas da Educação, criou-se o Conselho do Fundef, pela Lei nº 6.970, de 30 de novembro de 1997, e pelo Decreto nº 9.510, de 11 de março de 1998, o qual nomeia os membros do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Fundef.

O Conselho Municipal de Educação (CME) foi criado pela Lei nº 6.354, de 12 de julho de 1996, e teve seu regimento integralmente atualizado após seis meses, com o Decreto Municipal nº 8.940, de 31 de dezembro de 1996, e com a Lei nº 8.053, de 4 de setembro de 2000, que dispõe sobre o Sistema de Ensino, estabelecendo normas específicas para a sua adequada implantação e normas gerais para estruturar melhor o seu funcionamento. A criação do CME se deve ao fato de a legislação em vigor desde 1996 preconizar que, para receber os recursos oriundos das políticas sociais e, dentre esses, o FUNDEF (atualmente, FUNDEB¹⁹), era necessária a criação dos conselhos para o acompanhamento dessas políticas sociais. O sistema de ensino deveria criar três conselhos com caráter consultivo/deliberativo: o CME, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

O CME é o órgão de representatividade dos educadores, dos profissionais da educação e da comunidade. Com seu caráter normativo, consultivo e deliberativo, o CME de SJRP, tem como principais objetivos: assegurar, aos grupos representativos da comunidade, o direito de participar das diretrizes da educação no âmbito do município, concorrendo para a elevação da qualidade dos serviços educacionais; garantir que a educação seja direito de todos e assegurada

¹⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende à educação básica, da creche ao ensino médio. Substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, estando em vigor desde janeiro de 2007. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>.

mediante políticas econômicas, sociais e culturais, visando garantir o acesso e a permanência à educação contínua de qualidade, sem qualquer discriminação, e pela gestão democrática nas escolas de seu sistema de ensino; e, ampliar o espaço político sobre educação e cidadania no município.

O CME, desde a sua criação, sempre desempenhou uma atuação participante, articulando, indicando, deliberando e normatizando as políticas educacionais no município. Em setembro de 2009, SJRP sediou a fase regional do Fórum de discussões para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual o CME elaborou, com a SME, propostas a respeito da criação do Sistema Nacional de Educação para a fase estadual e, posteriormente, para a fase nacional da conferência. Silva, em seus estudos sobre o CME, destaca que:

[...] enquanto observador e participante, verificamos a importância desses debates preliminares para o desenvolvimento da CONAE, evidenciada na participação e nas contribuições realizadas pelos representantes municipais rio-pretenses durante o encontro, em termos quantitativos e qualitativos, visto que estavam mais bem preparados, conheciam o texto-base e tinham propostas e representantes em todos os eixos de discussão. O CME de São José do Rio Preto conseguiu enviar representantes para as fases estadual e nacional, realizadas respectivamente em São Paulo e Brasília (SILVA, 2010, p. 94).

As discussões desenvolvidas na CONAE de 2010 foram os resultados da proposta da elaboração do PNE. O CME preparou um ciclo de palestras denominado “1º Ciclo de Estudos e Discussão”, para o qual convidou representantes da sociedade em geral. Esse ciclo teve como objetivo a reflexão sobre a construção de um projeto de educação para o município e o subsídio à elaboração do Plano Municipal de Educação para a década de 2011 a 2020. Silva, ao analisar a participação do conselho municipal em ações democráticas participativas desenvolvidas junto à SME, ressalta que

[...] os eventos promovidos pelo CME foram e são relevantes para o aprofundamento de uma gestão democrática de fato, não podem ser desmerecidos e devem ser incentivados. Tais eventos constituem parcialmente uma resposta ao questionamento título desta seção, a saber: o CME e a construção de uma gestão democrática como ato ou como fato? Sim, o CME de São José do Rio Preto está em busca da construção de uma gestão democrática e participativa não apenas como um ato, mas também como um fato a partir da qual a sociedade civil tenha vez e voz. No entanto, a resposta também constitui um não, pois esses eventos foram pouco divulgados e restringiram-se, na maioria dos casos, às dependências e órgãos da SME. Nesse sentido, a participação limitou-se basicamente aos grupos de interesses ou corporativo presentes na educação municipal. Apesar da quantidade de relatos de eventos promovidos pelo CME com apoio da SME, não nos pareceu que tais eventos estivessem interessados na participação popular, ou melhor,

na participação ou representatividade dos pais e alunos usuários dos serviços educativos. Nas ações mobilizadoras do CME e da SME, fica clara a opção pela consolidação dos grupos de interesses ou corporativos, o que está evidenciado pelo número de participantes das reuniões, uma vez que os gestores municipais – supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos – superam os demais grupos, fato por nós constatado, em diversos momentos, como participante dos eventos (SILVA, 2010, p. 95).

Como se pode observar, mesmo com os empasses relacionados às intencionalidades dos participantes, houve um trabalho articulado entre o CME e a SME. São José do Rio Preto, sendo polo regional, sediou a CONAE 2014. No final das discussões do eixo V da Conferência, “Gestão democrática, participação popular e controle social”, porém, relatou-se, completando o documento referência nacional que

[...] ao conceber a educação e as instituições educativas como espaço público de expressão de concepções e interesses múltiplos, a perspectiva democrática pressupõe uma estrutura organizacional diferente daquela defendida e praticada pela visão conservadora. Na perspectiva democrática, a educação e as instituições educacionais passariam a considerar devem considerar a horizontalidade nas relações de poder, a alternância nos postos de comando e das funções a serem desempenhadas, a visão geral dos objetivos a realizar e a solidariedade na execução de suas ações, para alcançar os objetivos coletivamente definidos e a qualidade socialmente referendada (SJRP, 2013, p. 2).

Assim, espera-se que a educação nas escolas da região de SJRP contemple as perspectivas democráticas participativas, com a organização escolar na qual seja desenvolvida uma gestão pedagógica e administrativa com uma visão de distribuição e de responsabilidades das ações desenvolvidas nas tomadas de decisão coletivas. Na questão de alternância de poder nos postos de comando, não fica claro se o clamor seria para eleições de gestores; porém, a eleição de diretores não aparece em nenhuma das vinte e uma proposições e estratégias discutidas pelos representantes regionais. Tal visão, na região de SJRP, justifica-se devido à concepção estabelecida na rede de ensino do estado de São Paulo, da qual a educação da maioria dos municípios é oriunda, embora, em muitos municípios pequenos, impere a indicação do executivo para a função de diretor de escola.

Em nível nacional, por outro lado, o mesmo eixo de discussão propôs as seguintes alterações:

Ao conceber os espaços educativos e as instituições educacionais como espaço público de expressão de concepções e interesses múltiplos, a perspectiva democrática e popular pressupõe uma estrutura organizacional diferente

daquela defendida e praticada pela visão conservadora. Na perspectiva democrática, a educação, os espaços educativos e as instituições educacionais passariam a considerar a horizontalidade nas relações de poder, a alternância nos postos de comando e das funções a serem desempenhadas, a visão geral dos objetivos a realizar e a solidariedade na execução de suas ações, fundamentadas nos princípios da educação popular, para alcançar os objetivos coletivamente definidos e a qualidade socialmente referendada. A escolha de gestores públicos deverá ser realizada exclusivamente pela comunidade escolar, sem interferência do Executivo, deixando de ser seu cargo de confiança. Além disso, torna-se indispensável a participação da comunidade no planejamento, execução e avaliação dos projetos e atividades educativas (BRASIL, 2014, p. 81).

O anseio dos educadores, dos especialistas e dos estudiosos na área de educação, assim como o dos segmentos populares em geral, é que haja eleições para gestores públicos (secretários, diretores, coordenadores e outros) da educação nacional, o que aparece em três das 25 proposituras e estratégias levadas à discussão nacional. Isso indica as responsabilidades, as corresponsabilidades, as atribuições que lhes competem, as complementares e colaborativas entre os entes federados (União, estados, DF e municípios), tendo por princípios a garantia da participação popular, a cooperação federativa e o regime de colaboração.

4.1.4 Meta 19 no Plano Municipal de Educação de SJRP

O Plano Municipal de Educação de SJRP foi aprovado pela Lei nº 11.767, de 22 de junho de 2015, realizado por meio de diagnósticos e de consulta pública, e elaborado por uma comissão com representantes de vários segmentos. Em sua meta 19, lê-se que se deve “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PME, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas”. Novamente, nota-se que a gestão democrática está mais do que consolidada nas leis, porém, seu processo de implementação ainda é moroso, pois a falta de participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola está atrelada a práticas arraigadas de não participação em nosso processo histórico.

A meta 19 está subdividida em:

19.1) garantir o repasse de transferências voluntárias da União ao Município de São José do Rio Preto a partir da aprovação de lei pela Câmara Municipal que considere para a mérito e nomeação de diretores de escolas públicas, critérios técnicos de desempenho, bem como a participação da comunidade escolar através de eleições diretas e paritárias 19.2) ampliar os programas de

apoio e formação aos conselheiros do conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb, do conselho de alimentação escolar, do conselho municipal de educação e de outros e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; 19.3) implantar o Fórum Municipal Permanente de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME; 19.4) estimular, na rede de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares, por meio da inclusão de representantes da comunidade escolar nos conselhos deliberativos e consultivos das escolas públicas; 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015, p. 7-8).

Gomes, tratando da trajetória do tema “gestão democrática” durante o processo de análise da proposta do PNE II no Congresso Nacional, destaca:

A análise das formas de seleção e provimento dos cargos/funções de diretores escolares em vigor sugere modelos bastante diversificados utilizados pelos sistemas estaduais de ensino, com uma tendência recente de modelos híbridos de seleção que associam eleições diretas a práticas com o objetivo de formar/verificar a competência técnica dos candidatos. Neste sentido, parece adequada a decisão do legislador de vincular a meta 19 do PNE a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade das escolas, sem, contudo, fixar as formas e os processos envolvidos, que se constituem em matéria mais apropriada para ser apreciada nas esferas subnacionais. Trata-se de respeitar a autonomia administrativa dos entes federados (GOMES, 2015, p. 159).

De certa forma, o PME do município de SJRP não poderia se eximir de uma demanda solicitada no território nacional sobre a eleição de diretores. “Assim é compreensível que muitos sistemas de ensino busquem combinar a análise de competências técnicas — desejadas para

a profissionalização da gestão escolar — com processos de consulta à comunidade escolar” (GOMES, 2015, p. 160).

O município pode caminhar ao encontro do proposto, como também das outras metas do PME. Contudo, o fortalecimento das práticas para a construção da gestão democrática participativa não está atrelado só à eleição de diretores, mas também necessita da ação de mecanismos de participação, como conselhos escolares, grêmios estudantis e outros canais. Estes são relevantes para o cumprimento da legislação atual, cujo enfoque reside na organização das UEs em contextos inclusivos e democráticos participativos, sendo esse processo de participação contínuo e não eventual.

Compreende-se a importância dos colegiados, como é o caso do CE, com uma legislação específica que atenda às especificidades de cada escola. Há necessidade de ampliação desses canais de participação em um trabalho articulado, em uma formação dialógica, para que os membros do CE conheçam seus papéis.

No próximo item, será apresentado o relato de um breve período vivenciado na rede municipal de ensino, caracterizando a descontinuidade das ações e dos programas da SME.

4.2 Descontinuidade, estagnação de projetos e programas educacionais

No ano 2017, em consequência de um período de renovação devido à eleição municipal de 2016, houve mudanças de secretários municipais. Uma delas foi a da SME, provocando um período de estagnação na educação do município de SJRP.

O secretário da pasta da Educação foi um dos últimos a ser nomeado, em 12 de dezembro de 2016, e a transição aconteceu na administração da prefeitura municipal em curto espaço de tempo. Houve uma reunião em dezembro, na qual a secretária anterior, atuante até o ano de 2016, entregou relatórios conclusivos à nova secretária e sua equipe gestora.

Em janeiro de 2017, a nova secretária assumiu, delegando funções de chefia na SME a profissionais sem os conhecimentos necessários à atuação em tais cargos, cujas concepções de educação não correspondiam aos preceitos democráticos, com o agravante de não dialogarem com os supervisores e outros gestores de escolas que, na gestão anterior, estavam atuando na secretaria e possuíam conhecimento sobre os encaminhamentos necessários à continuidade dos processos licitatórios e das ações dos programas do governo federal. Nesse sentido, Freire destaca:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1986, p. 46).

A secretária nomeada, apesar da boa qualificação acadêmica e dos bons conhecimentos técnicos sobre gestão de empresas, cometeu um equívoco ao definir o seu time. Tanto sua assessoria como sua equipe técnica demonstraram ter ideias e pensamentos equivocados sobre a gestão dos recursos financeiros, administrativos, humanos e pedagógicos, transparecendo desconhecimento das propostas da SME. Com tal falta de discernimento, programas municipais de grande relevância, os quais vinham sendo desenvolvidos e aprimorados pela secretaria há mais de oito anos, acabaram sendo descontinuados. Dentre eles, pode ser citado o programa de capacitação iniciado na gestão anterior do prefeito. Com isso, todos os profissionais (professores e coordenadores), em suas respectivas escolas, foram afastados de seus cargos, por meio dos quais desenvolviam a capacitação dos professores e coordenadores das escolas públicas municipais, além do acompanhamento desse trabalho *in loco*. Com o retorno desses profissionais às suas sedes de exercício, nas escolas, a formação na rede foi paralisada.

Conforme Nicoleti (2014),

[...] duas importantes questões a serem analisadas que envolvem as políticas públicas de maneira geral, mas notadamente a educação sofre consequências maiores, quais sejam: a descontinuidade de políticas públicas e a falta de quadros técnicos necessários para a implantação de projetos que fomentem a oferta de uma educação de melhor qualidade (NICOLETI, 2014, p. 50).

Para o desapontamento dos profissionais da educação, foram destituídos programas e projetos sem que houvesse nova proposta de formação planejada. Sem o planejamento das ações, ocorreu apenas a descontinuidade das políticas públicas educacionais. Tal descontinuidade é um problema crônico enfrentado no Brasil, país cuja maioria das políticas implementadas são de autoria de governos e não de estado.

Os relatórios conclusivos de oito anos da gestão anterior, que apontavam os sucessos e os direcionamentos necessários para as melhorias que ainda não haviam sido alcançadas, foram desprezados. Os empenhos, os processos licitatórios e a renovação de contratos não foram encaminhados como deveriam para o atendimento da demanda das escolas municipais, o que ocasionou a interrupção dos serviços das empresas terceirizadas.

As solicitações das escolas não tiveram os encaminhamentos necessários. Os supervisores viram-se furtados em sua autonomia para as manifestações dos serviços solicitados pelas escolas. As medidas tomadas levaram à escassez de materiais pedagógicos e de limpeza, de itens da merenda escolar, além de funcionários de apoio para os professores nas escolas. Tais providências foram justificadas alegando-se que, na gestão anterior, houve superfaturamento de recursos e desperdício de dinheiro público.

Houve destituições de cargos de auxiliares administrativos responsáveis por setores nos departamentos, e gerências sendo colocadas à disposição. Alguns dos dezenove (19) supervisores que ocupavam cargos, por designação, para atuarem nas gerências, chefes de departamentos e assistentes técnicos voltaram aos seus cargos de supervisores. A ordem superior era que tais supervisores não atuassem em outras funções que não as relacionadas aos seus cargos na supervisão das escolas. Com isso, o projeto CA deixou de ser acompanhado pela formadora local, que retornou ao seu cargo de supervisão de escolas.

Em relação ao Projeto CA, a secretária e seus assessores, no início, não responderam às tentativas de contato da formadora do Instituto Natura. O contato foi estabelecido em maio, quando nomearam a gerente de educação especial para realizar o curso de Formação de Formadores no IN. Com essa instabilidade, duas das cinco escolas, ao serem contatadas para dar continuidade ao projeto, deixaram de participar dele. As outras três continuaram retomando as ações em meados do segundo semestre de 2017 — foram três escolas porque, no segundo semestre do ano de 2016, havia uma escola de educação infantil que tinha aceitado desenvolver a proposta do Projeto CA.

Havia descontentamento de alguns diretores, pois foram retirados todos os assistentes de direção das escolas. Alguns supervisores e gestores das escolas públicas do município de SJRP começaram a se reunir para tomar medidas contra tal gestão desastrosa, uma vez que as reuniões realizadas com a secretária foram baseadas na culpabilização desses profissionais pelos problemas, por exemplo, o dito desperdício de merenda, de material pedagógico, de uniformes e outros itens. Não houve meios para que fosse estabelecida uma ação dialógica entre as partes envolvidas.

Desse modo, supervisores, diretores e coordenadores constituíram uma comissão, que contatou o prefeito, desencadeando outros encontros. Em abril de 2017, após vários problemas ocorridos por falta de planejamento, abuso de poder, impasses com a merenda, com os materiais, com a equipe de limpeza, com a falta de professores e com a manutenção, o prefeito nomeou uma comissão para buscar soluções. Tal comissão era composta pelos secretários do planejamento, de obras e da agricultura, contando também com uma funcionária da

administração da PM, uma diretora e uma coordenadora pedagógica de escola, a responsável pela coordenadoria pedagógica, o chefe de RH e o chefe de gestão de contratos da SME. Essa comissão se reuniu com todos os diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores das escolas para ouvir as necessidades de cada UE. Assim, os problemas vieram à tona e fugiram do controle da secretária e de sua equipe gestora. No dia 24 de abril de 2017, a secretária deixou a pasta da secretaria de educação²⁰.

Conforme Foucault, “onde há relações de poder, há sempre resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2001). Compreende-se, assim, que, em resistência ao autoritarismo, o fato de os educadores da rede terem se unido em uma ação democrática, por meio de relações dialógicas com o governo municipal, utilizando-se de argumentações fundamentadas sobre as ocorrências descritas anteriormente, colaboraram para o rompimento do exercício de poder entre secretaria de educação e escolas. Verifica-se, dessa forma, a importância das relações dialógicas e da ação democrática para a resolução de problemas na área educacional.

A pasta da Secretaria de Educação ficou sob o comando do secretário do Planejamento e de um conselho gestor, formado pelos secretários de Obras e da Agricultura, um procurador do município e uma funcionária de carreira do setor de Compras e Licitações da Secretaria de Administração.

O secretário interino, que assumiu até o dia 25 de julho de 2017, instituiu uma câmara com representantes de cada segmento, três supervisores, dois coordenadores pedagógicos (um deles a secretária atual) para elaborar algumas ações com as coordenadorias pedagógica e administrativa. Depois disso, foram constituídas as câmaras, com representantes de vários segmentos, escolhidos pelo secretário interino e pelo grupo gestor, por meio de abertura de inscrições de profissionais da educação interessados em contribuir com essa renovação das propostas. Dessa forma, foram formadas quatro câmaras: Formação Pedagógica; Planejamento, Execução de Serviços e Aquisição de Materiais; Recursos Humanos; e, Articulação para a Educação Especial.

As câmaras trabalharam com base em questionários com perguntas lançadas na rede municipal para todos os segmentos, tabularam os dados colhidos e depois apresentaram os relatórios a todos os gestores e professores de escola. Os relatórios podem ser consultados no site da Prefeitura Municipal, na página da Secretaria de Educação. As propostas sobre a

²⁰ Fonte: https://www.diariodaregiaio.com.br/index.php?id=/politica/materia.php&cd_matia=1057373.

educação vindas dos educadores estão disponíveis no site da SME, com todos os relatórios conclusivos²¹.

Essa ação com princípios democráticos representa um marco histórico. Pela primeira vez, professores, coordenadores, diretores e supervisores puderam apresentar suas concepções sobre educação e o que entendiam ser necessário para melhorar a qualidade desta nas escolas da rede municipal de SJRP.

A educação municipal vivenciou experiências de relações de poder hierarquizadas em um sistema de ensino, o que a levou a um curto período de estagnação, que só foi rompido por uma ação de união dos profissionais da educação em busca de um objetivo comum. Dessa forma, “somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres de transformação e não da adaptação a ele” (FREIRE, 1995b, p. 37). A situação precisava de mudanças, pois poderia haver retrocesso na qualidade do ensino na rede pública municipal. Contudo, os resultados foram positivos no segundo semestre de 2018. Mesmo com esse período de estagnação, o IDEB do município foi de 6,9 nos anos iniciais, cuja meta seria 6,6. A taxa de repetência foi de 0,98% nos anos iniciais e de 0,94% nos anos finais, o que comprova a importância do investimento e do trabalho de formação e outras ações da SME nos anos anteriores.

Ressaltam-se dois pontos positivos em relação a esse período: o primeiro diz respeito à ação democrática do sistema, disponibilizando-se a ouvir os profissionais da educação que, unidos, não admitiram um retrocesso na Política Municipal de Educação; o segundo trata-se da escolha feita pelo prefeito quanto à secretária de educação, uma profissional da rede municipal de educação que entende o assunto e vivenciou as práticas nas escolas, atuou também na SME, na gerência de ensino fundamental e na assistência técnica, articulando a formação dos PEB II com suas práticas nas UEs. Tal decisão poderia se tornar uma política no município: a de se eleger, para secretário da pasta de educação, somente profissionais da própria rede municipal de educação, pessoas conhecedoras da teoria e da prática educacionais.

²¹ Disponível em: <http://riopreto.demandanet.com/>.

4.3 Caracterização da rede municipal de ensino de SJRP

Atualmente, a rede municipal de SJRP conta com 39.831 estudantes de escolas públicas²². Desse número, 3.164 são crianças de zero a três anos, atendidas por escolas que pertencem a organizações da sociedade civil, cujas parcerias são realizadas pelo Termo de Colaboração²³ com o município. Todas as crianças das etapas I e II (quatro a cinco anos) são atendidas nas escolas públicas da rede municipal. No início de 2018, foram municipalizadas as três escolas de Ensino Fundamental I que ainda pertenciam à rede estadual de ensino. Analisando a Tabela 1, observamos que a SME expandiu o atendimento de estudantes dos ensinos Fundamental e Infantil em relação ao ano de 2014²⁴.

Tabela 1 – Número de estudantes da rede municipal de SJRP

REDE	Ens. Infantil		Ens. Fund.		EJA Presencial	EJA Modular	Total
	0-3	4-5	Inicial	Final	Fundamental	Fundamental	
Municipal	7.111	8.173	19.047	1.810.	378	148	36.667
Conveniadas	3.164	0	0	0	0	0	3.164
Privadas	1.036		0	0	0	0	1.036
Total	10275	8.173	19.047	1.810	378	148	40.867

O atual quadro de servidores conta com: 1.385 professores concursados, 704 professores contratados e 426 estagiários contratados. O Quadro 2, a seguir, mostra a proporção das escolas que fazem parte do sistema municipal de ensino.

Municipais	Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas)	71
	Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental	7
	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)	37
	Educação de Jovens e Adultos (Anos Iniciais / Finais)	1
Conveniadas	Educação Infantil (Creches)	18
Privadas	Escola Infantil	20
Totais da Rede Pública Municipal		154

Quadro 2 – Escolas que fazem parte do sistema municipal de ensino de SJRP

Considera-se que a rede municipal cresceu no atendimento de estudantes e consequentemente aumentou o número de escolas. Como é possível observar, o número de

²² Os dados referem-se ao ano de 2018.

²³ Cf. Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, alterada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015.

²⁴ Conforme dados da Tabela 2.

professores e especialistas da educação no município é consideravelmente grande. Há, por isso, a necessidade de a SME organizar grupos para as capacitações específicas de coordenadores, diretores e para o trio gestor da escola (modelo desenvolvido pela SME, de 2005 a 2008, cujo grupo é constituído por um supervisor de ensino, o diretor e o coordenador), com a separação por setores da supervisão, de forma que um supervisor possa acompanhar as escolas sob sua responsabilidade junto com seus respectivos diretores e coordenadores.

Mensalmente, ocorre o Preparo Pedagógico de Materiais (PPM) para os professores de Educação Básica I (Infantil e Fundamental I) e II (Fundamental II), conduzido pelas formadoras da capacitação da SME. O PPM ocorria, inicialmente, quinzenalmente, porém, detectou-se, por meio de questionários respondidos pelos professores, que eles acreditavam que esse tipo de formação deveria ocorrer mensalmente, ficando a cargo do coordenador a formação dos profissionais *in loco* durante os HTPCs e pelo acompanhamento dos PPMs. É importante considerar que todos os professores e especialistas da educação precisam de orientação e atualização constantes, independentemente do cargo ou da função que exerçam. Tal prerrogativa favorece o desenvolvimento de seus potenciais e contribui para a rotina das escolas, como também fortalece o desenvolvimento do projeto de formação da SME.

4.4 Implantação do Projeto Comunidade de Aprendizagem no município de SJRP

A matrícula de estudantes no município de São José do Rio Preto, na educação básica, segundo dados do Censo Escolar 2014 (INEP, 2014) é realizada pelas redes públicas estadual e municipal, e particular, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 – Número de estudantes matriculados em SJRP

REDE	Ens. Infantil		Ens. Fund.		Ens. Médio	Ens. Prof.	EJA Presencial		EJA Semipresencial		Total
	0-3	4-5	Inicial	Final			Fu nd	Med	Fund	Med	
Estadual	33	15	1.258	12.180	11.882	1.261	11	317	181	161	27.407
Municipal	1.979	7.636	15.917	2.497	0	0	392 344		0	0	28.765
Privada	9.374	2.448	7.176	5.918	4.012	2.721	0	0	0	0	31.649
Total	11.386	10.099	24.351	20.595	15.894	3.982	511 661		181	161	87.821

Conforme os dados expostos na Tabela 2, a rede pública estadual atendia 27.407 estudantes, prioritariamente nos anos finais do Ensino Fundamental — do sexto ao nono ano

— e no Ensino Médio, regular e profissionalizante; a rede privada atendia 31.649 estudantes, em todos os níveis de ensino da educação básica e em todas as modalidades de ensino; e a rede pública municipal de ensino atendia 28.765 estudantes na Educação Infantil, de zero a cinco anos, no Ensino Fundamental — do primeiro ao nono ano — e no Ensino Médio, somente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial. Sua maior concentração de estudantes está na Educação Infantil — pré-escola, crianças de quatro a cinco anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – do primeiro ao quinto ano —, totalizando 23.553 alunos, o que representa 81,88% do total dos alunos atendidos nessa rede.

A rede municipal de ensino, em 2014, contava com 126 escolas, sendo 48 de Ensino Fundamental I e II, duas de EJA, 68 de Educação Infantil (de zero a cinco anos), e 23 creches conveniadas. A taxa de evasão e de repetência era de 0% nos anos iniciais, de 0,9% nos anos finais e de 2,7% no Ensino Médio da EJA. A rede apresentou uma média de 6,3 no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2013, ultrapassando a meta do município, que era de 6,1.

A inquietação da SME, em 2014, voltava-se para as 16 escolas públicas da rede municipal de ensino que não haviam alcançado melhores índices no IDEB, deixando de atingir a média para o município. A maior parte dessas escolas está localizada nos bairros com vulnerabilidade social. Dentre elas, sete escolas eram de Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) e seis possuíam baixo rendimento na aprendizagem dos alunos. Além de envolver a educação de crianças e adolescentes, essas comunidades vivem nas periferias do município, tendo maior dificuldade de acesso aos seus direitos sociais.

Diante desse contexto, a iniciativa de implantação do Projeto CA no município de SJRP foi da gerência de capacitação da SME, que percebeu, com a coordenadoria pedagógica e os técnicos da SME, a fragilidade da formação inicial de professores e a baixa participação e integração entre família, comunidade e escola.

Com foco nessas constatações e considerando a tarefa da educação de promover o desenvolvimento humano integral dos seus educandos, a SME buscou as parcerias necessárias e, em uma ação convergente, verificou-se que era preciso pesquisar propostas que viessem ao encontro das necessidades da secretaria, focalizando o trabalho de gestão democrática e participativa.

Segundo o relato da chefe da coordenadoria pedagógica da SME da gestão 2009-2016, no ano de 2015,

[...] o contato com o Instituto Natura foi realizado devido à credibilidade da empresa e à oportunidade de desenvolver um projeto de CA que busca a

eficácia e melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos, a equidade de resultados e igualdade de diferenças, a coesão social, a melhoria na convivência, nas ações participativas e no nível de formação dos familiares.

Em contato com o Instituto Natura, os técnicos da secretaria perceberam o quanto a proposta poderia melhorar e fortalecer tanto as ações das unidades cujo registro de aproveitamento/rendimento estava abaixo do seu potencial no município em estudo, quanto as relações e a participação entre as escolas e a comunidade.

O encontro de pré-sensibilização para a apresentação do projeto aconteceu no dia 4 de dezembro de 2014, com as 16 escolas cujos resultados de desempenho estavam abaixo do esperado, as quais aceitaram o convite para conhecer o Projeto CA. A reunião contou com a presença do diretor, do coordenador e de um professor de cada unidade escolar selecionada, a fim de que eles levassem a proposta para suas escolas e conversassem com a equipe escolar para conhecê-la e, caso a aceitassem, a sensibilização teria início em fevereiro de 2015. Para isso, foram disponibilizados materiais, como vídeo e textos explicativos sobre o projeto.

No fechamento da parceria²⁵, percebeu-se que o primeiro dificultador seria a data para o início do processo de implementação — dezembro —, o mês de encerramento do ano letivo. Essa escolha fez as equipes escolares ficarem inseguras em aceitar o desenvolvimento da proposta, devido à inscrição no processo de remoção de alguns diretores, coordenadores e professores, os quais não permaneceriam na mesma escola no ano de 2015. Segundo os dados fornecidos pela SME, das dezesseis (16) escolas, treze (13) aceitaram realizar a formação de sensibilização em fevereiro de 2015, durante a semana de planejamento escolar, para a apresentação do projeto e formação dos professores e da comunidade escolar. Após essa sensibilização, apenas quatro (4) escolas aceitaram a proposta; as demais justificaram que o momento não era adequado, pois muitos gestores estavam no início do seu período de gestão nas novas escolas.

Outra dificuldade encontrada para a implementação do projeto foi a rotatividade de professores e gestores que ocorre no início de todos os anos, pelo fato de as escolas estarem localizadas em bairros periféricos, com uma vulnerabilidade social latente, o que fomenta os pedidos de remoção dos profissionais para áreas mais centrais.

As escolas que não encontram essas dificuldades trouxeram outros argumentos, como a afirmação de que já realizavam um trabalho envolvendo as comunidades em outros projetos; o

²⁵ Na parceria entre o IN e a SME, não há repasses de verbas ou investimentos econômicos por parte do município. O IN se responsabiliza pela formação da formadora local, custeando seu transporte e sua hospedagem. Durante três anos ofereceu o acompanhamento trimestral com a visita de uma formadora do instituto na SME e nas escolas que aceitaram desenvolver a proposta do Projeto de CA.

temor de envolver as comunidades, por estarem vulneráveis ao aceitarem pais e voluntários, o que poderia trazer-lhes problemas e não soluções.

Nas quatro escolas que aceitaram participar do projeto, houve a adesão de oitenta por cento dos professores, como também a aprovação por outros segmentos da comunidade escolar, cumprindo-se a primeira etapa relativa às fases de transformação ao obedecer a um requisito básico do projeto de implementação de CAs, que é a adesão da maior parte dos envolvidos. Assim, a SME compôs o termo de adesão à proposta de parceria com o IN, com o modelo integrado²⁶, no qual o instituto acompanha trimestralmente, durante três anos, as escolas do município, por meio de uma formadora líder da instituição que articula, monitora e orienta as ações com uma formadora local certificada em CA.

Para o acompanhamento dessas escolas, esta pesquisadora foi escolhida como técnica da secretaria, devido ao perfil de trabalho desenvolvido na gerência de educação especial ao longo dos anos anteriores, envolvendo a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas públicas do município. Além disso, naquele momento, ocupava a função de assistente técnico, que envolvia o trabalho com todos os aspectos de inclusão na rede municipal.

Conforme o termo de adesão realizado entre o IN e a SME, para a implementação do projeto, era necessária uma pessoa que acompanhasse a proposta do projeto. O convite recebido foi para ser formadora local, precisando participar da formação no curso oferecido pelo IN/NIASE em 2015. O trabalho foi supervisionado por uma formadora do instituto e, pelo contato por meio de canais de comunicação, e de visitas trimestrais à cidade, ela acompanhava e orientava as ações da secretaria, das gestoras e professores das escolas e da formadora local.

As transformações nas escolas ocorreram em 2015, seguindo os passos da proposta: tendo sido superadas as fases de sensibilização e de tomada de decisão, passou-se para as fases dos sonhos, da seleção de prioridades e da formação das comissões mistas. Já em 2015, foram implantadas nessas escolas as AEEs, iniciando com as Tertúlias Literárias Dialógicas e os Grupos Interativos. Para o acompanhamento e monitoramento da formadora líder do IN, que supervisionava e acompanhava a formadora local mensalmente frente às ações das escolas em transformação, havia um instrumento de monitoramento e avaliação²⁷ fornecido pelo IN.

Para implementar as Tertúlias Literárias Dialógicas, foi encontrada uma dificuldade. As escolas não possuíam, no acervo de suas bibliotecas, exemplares dos clássicos da literatura universal nas quantidades necessárias. Esse entrave foi solucionado pela disponibilização, por parte da SME, de quarenta *tablets* para cada uma das quatro escolas participantes do Projeto

²⁶ Modelo Integrado, disponível no Anexo A.

²⁷ Anexo D.

CA, nos quais os técnicos de informática da secretaria baixaram os livros indicados pelo IN, já disponibilizados na internet. Outra solução encontrada foi a disponibilização, para cada aluno, do livro de leitura do Programa Ler e Escrever, da Secretaria Estadual de Educação, que traz os contos clássicos da literatura universal, bem como uma coletânea de poemas clássicos da literatura infantil brasileira, tornando possível a participação de todos os alunos nas Tertúlias Literárias dialógicas. As Figuras 1 e 2, a seguir, mostram os alunos utilizando os *tablets*.



Figura 1 – Estudantes do 5º ano das escolas públicas da rede municipal utilizando os *tablets* nas Tertúlias Literárias Dialógicas



Figura 2 – Estudantes do 5º ano das escolas públicas da rede municipal utilizando *tablets* nas Tertúlias Literárias Dialógicas

Inicialmente, as escolas pareciam entusiasmadas. Começaram o trabalho com a comunidade, ouvindo os pais e os estudantes, possibilitando, assim, uma atuação mais ativa da comunidade ao buscar soluções em conjunto para a melhoria da escola e da aprendizagem de seus filhos. As escolas que conseguiram desenvolver o trabalho com a participação das comissões perceberam que os pais da comunidade contribuía com sugestões e poderiam auxiliar nas ações para a realização dos sonhos. Algumas mães se ofereceram para serem voluntárias nas AEEs implantadas.

No final de 2015, com o processo de remoção realizado na rede municipal, a instabilidade novamente rondava professores e gestores que não estavam certos de sua

permanência nas mesmas escolas de CA. Com isso, as ações programadas ficaram instáveis, pois quando um projeto desenvolvido pela equipe escolar se rompe, torna-se difícil sua retomada. A Escola A foi uma das que mais sofreu com a ação de remoção, pois houve a saída de dezessete (17) professores contratados, da diretora e das coordenadoras efetivas, permanecendo somente cinco (5) professoras. Pairava a incerteza da continuidade do projeto.

No fim do ano de 2015, a SME, com o objetivo de expandir o projeto CA, estendeu o convite com uma carta de apresentação a todas as escolas públicas da rede municipal de ensino para conhecer a proposta de implementação de CAs em um encontro de pré-sensibilização. Porém, segundo as informações oriundas de registros nos e-mails da coordenadoria pedagógica da SME, de todas as escolas públicas da rede municipal, apenas quinze (15) gestores manifestaram-se interessados em conhecer a proposta e, desses, treze (13) compareceram à pré-sensibilização, que ocorreu no dia 2 de março de 2016. Após passar por essa fase de pré-sensibilização, os gestores levaram a proposta para suas respectivas escolas, e uma escola municipal de educação infantil, com crianças na faixa etária de quatro (4) a cinco (5) anos, foi a única a aceitar a proposta de sensibilização e a implementar o projeto.

A justificativa, dessa vez, foi a de que muitos gestores e professores estavam iniciando o ano em uma nova escola, após o processo de remoção, o que causava insegurança em aceitar a proposta sem conhecer a comunidade local. Algumas escolas responderam que suas unidades eram de educação infantil, de 0 a 3 anos, e não viam necessidade da proposta, pois acreditavam que as ações educativas de êxito não se aplicariam em crianças de creches.

A formação da equipe da escola que aceitou a proposta foi realizada no final de agosto de 2016, por duas formadoras do Instituto Natura, com o auxílio da técnica da secretaria e da formadora local. Em outubro, a escola iniciou a fase dos sonhos, que foi estendida até o final de novembro, devido à matrícula de novas crianças oriundas das creches. Porém, a priorização e categorização dos sonhos e a formação das comissões mistas foram previstas apenas no ano de 2017.

Após a sensibilização dos professores e da comunidade escolar, houve adesão à proposta por mais de 80% dos envolvidos da equipe escolar, além da aceitação dos familiares e da comunidade em uma assembleia. A escola optou por iniciar o projeto com três AEEs, as Tertúlias Pedagógicas, as Tertúlias Literárias e Musicais e o Modelo Dialógico de Formação de Resolução de Conflitos, por se tratar de crianças de 4 a 5 anos. Uma das professoras iniciou, nesse mesmo ano, a Tertúlia Musical e a coordenadora pedagógica iniciou a Tertúlia Pedagógica com as professoras nos HTPCs.

Em 2016, portanto, as quatro escolas que aceitaram desenvolver o projeto inicialmente, mesmo com todos os problemas enfrentados, continuaram o desenvolvimento da proposta de implementação de CAs, embora não tenha sido possível cumprir integralmente o cronograma proposto pelo modelo integrado estabelecido na parceria do Instituto Natura com a SME.

Em decorrência dos processos de remoção, a capacitação dos professores e gestores iniciantes em 2016 nas escolas ocorreu no início daquele ano, na SME, com a formadora local, certificada pelo IN/NIASE, para que conhecessem a proposta do CA. No final do ano, somente duas escolas haviam conseguido realizar de duas a três reuniões de Comissões Mistas. Quanto às AEEs, as que obtiveram maior sucesso de implantação foram: as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas, desenvolvidas semanal ou quinzenalmente com os professores nas reuniões de HTPCs, para o estudo da fundamentação teórica da proposta e das AEEs; e as Tertúlias Literárias Dialógicas, aplicadas aos estudantes semanalmente. Os Grupos Interativos, os quais dependem da presença de voluntários, somente puderam ser implantados no segundo semestre de 2016, em duas das escolas (A e C), tendo sido realizados quinzenalmente.

As AEEs mencionadas contribuem de várias maneiras para a formação acadêmica dos estudantes. Por exemplo, nas Tertúlias Literárias Dialógicas, os estudantes desenvolvem leitura e escrita de alta qualidade, em virtude da presença de obras de autores clássicos, e, além de aprenderem novos vocabulários, ampliam o entendimento por meio dos diálogos igualitários. Assim, os estudantes, ao construírem entendimentos, passam a ter autonomia para decidir como serão as suas vidas no futuro, evitando que sejam explorados socialmente pelos valores impostos pelo capitalismo.

No ano de 2017, o problema da remoção perseverou, agravado pela mudança de equipe na SME, oriundo do processo eleitoral do ano anterior, como já descrito neste trabalho. No início do ano, não houve acompanhamento do Instituto Natura por resistência da nova equipe da SME, além de ter ocorrido a troca da formadora local.

Em 2018, quarto ano de implementação do projeto CA em SJRP, a formadora, representante do IN, não acompanhou as ações diretamente por meio das visitas trimestrais, conforme havia sido estabelecido anteriormente na proposta realizada do IN para a SME. Esse acompanhamento vem sendo, então, realizado à distância (até o ano de 2019). O instituto considera que, após cinco anos, o município esteja preparado para realizar suas ações com a proposta de CA de maneira autônoma. No entanto, observa-se que a nova formadora local, que deveria fazer o acompanhamento mensal das escolas, tem diversas atribuições em nível de gerência, e isso dificulta as visitas de acompanhamento mensais em cada escola. Enquanto esta pesquisadora era a formadora local do projeto (em 2015 e 2016), também havia dificuldades

para conciliar todas as atribuições da SME com o acompanhamento mensal *in loco*; ainda que ele ocorresse, era difícil conciliar as visitas com as AEEs planejadas pelas escolas.

Atualmente, três das quatro escolas permanecem no Projeto CA, dentre as duas que não permaneceram no projeto, uma continuou a desenvolver as Tertúlias Literárias Dialógicas. O desafio dessas três escolas é realizar a comissão mista mensalmente e as AEEs que envolvem a presença dos pais e ou dos voluntários da comunidade escolar, como é o caso dos Grupos Interativos e da Biblioteca Tutorada.

Em 30 de junho de 2016, foi realizado um encontro aberto para a “Socialização das Atuações Educativas de Êxito nas Escolas que são Comunidades de Aprendizagem de São José do Rio Preto” (Figuras 3 e 4), um evento das escolas que participavam da proposta, no Teatro Paulo Moura, em SJRP. Procurou-se, nessa apresentação, contemplar as diferentes situações presentes no cotidiano da rede, com AEEs implantadas. Cada escola apresentou uma prática que realiza e o que ela significa, como é organizada, e como a proposta foi desenvolvida na escola, os avanços nos resultados e os desafios encontrados. Nesse evento, contou-se com a contribuição de uma palestra da Prof.^a Dr.^a Roseli de Melo, precursora do projeto no Brasil.



Figura 3 – Abertura do evento Socialização das Atuações Educativas de Êxito nas Escolas que são Comunidades de Aprendizagem de São José do Rio Preto, com a formadora do IN



Figura 4 – Abertura cultural do evento Socialização das Atuações Educativas de Êxito nas Escolas que são CA de SJRP — Estudantes de uma das escolas de CA

Conforme exposto nesta seção, os sistemas educacionais e as escolas devem trabalhar dentro dos princípios democráticos, conforme instituído pela CFB. Porém, percebe-se que isso é um desafio para todo o corpo escolar, pois o processo de democratização da gestão persiste pela vontade de transformação das pessoas envolvidas. Os percalços nesse caminho são muitos, passando pela subjetividade dos envolvidos, pelas políticas públicas locais e pelos aspectos históricos e socioculturais.

5 ESCOLAS EM TRANSFORMAÇÃO

Nesta seção, são apresentados relatos descritivos e delineadas características das quatro escolas, com a descrição dos espaços e funcionamento dessas unidades. A intenção não é realizar comparações, mas apresentar as especificidades do processo de implantação de cada uma e analisar o papel da gestão escolar no desenvolvimento dessa proposta.

Cabe esclarecer que o Plano Escolar de cada escola apresentado neste trabalho é um documento que anualmente é elaborado seguindo orientações em resolução pela SME. Segundo as informações obtidas das quatro escolas que aderiram à proposta de CA, o documento com o plano de metas para o ano é elaborado com a participação dos gestores e dos professores e aprovado no CE. Os Planos Escolares das escolas estudadas nesta pesquisa apresentam, em seu documento, em todos os anos, as descrições da contextualização e da caracterização da comunidade, do bairro e da escola, a visão, os valores, os objetivos e, após as metas, ações da escola e da APM, os projetos pedagógicos de cada ano/série para o ano, quadros de horários de funcionários administrativos e de docentes. Nenhuma das escolas pesquisadas construiu seu PPP com a participação da comunidade, sendo o Plano Escolar o norteador dos trabalhos desenvolvidos nessas instituições.

São apresentadas, nos subtópicos a seguir, cada uma das quatro escolas estudadas.

5.1 Contextualização e caracterização da Escola A

Segundo as informações encontradas no Plano Escolar da escola A, apesar de não haver dados quantitativos, a clientela dessa unidade escolar é diversificada em relação às famílias, caracterizadas pela pluralidade estrutural, como as monoparentais, formadas por um dos genitores e seus filhos, chefiadas por mulheres ou por homens; as homoafetivas, com união entre pessoas do mesmo sexo; e, ainda, a nuclear, formada pelo pai, pela mãe e filhos, sem necessariamente seguir os padrões tradicionais.

As profissões dos responsáveis pelos alunos também seguem o seguinte padrão: são, em grande parte, adultos com pouca escolaridade, o que restringe o acesso ao mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito às mulheres. Economicamente, as profissões dos pais e/ou responsáveis dividem-se entre o setor industrial e o de serviço autônomo. Em algumas famílias de alunos existem membro(s) presidiário(s). Em média, a renda familiar é de um salário mínimo, e uma significativa parcela dos responsáveis conta com renda advinda de programas

assistenciais do Governo Federal (Bolsa Família ou Bolsa Escola). Em relação aos bens materiais, verificou-se que todos possuem eletrodomésticos como TV e geladeira e, seguindo a tendência brasileira, aparelhos celulares são itens mais do que presentes, embora a qualidade de sinal dos aparelhos seja baixa, o que implica em dificuldade de contato via telefone pela impossibilidade de chamadas ou pelos ruídos. No entanto, poucas famílias têm acesso a computadores. Apesar de não conter dados quantitativos, observa-se, por meio das fichas de matrícula, que a religião evangélica tem predomínio em relação à católica, à espírita ou às de origem africana, como o candomblé.

Conforme as informações descritas no Plano Escolar, a comunicação com as famílias é um problema presente já que, na maioria das vezes, os pais ou responsáveis saem cedo e voltam tarde do trabalho, devido à localização do bairro. Desse modo, muitos familiares acabam deixando os filhos sob a responsabilidade de terceiros, dificultando o contato entre a família e a escola. Por outro lado, os alunos possuem agendas para recados, o que poderia resolver ou diminuir os problemas de comunicação entre a escola e a família; no entanto, esse não é um meio de comunicação muito utilizado.

5.1.1 O bairro

O bairro em que a escola está localizada é essencialmente residencial, topograficamente localizado como o último bairro da zona norte do município. Fez parte do Programa Federal Minha Casa, Minha Vida, organizado pela prefeitura do município, por meio da empresa pública EMCOP, que realizou o sorteio das 2.491 casas para uma população com renda de até três salários mínimos, no final de 2011. As ruas do bairro são largas, com pouca arborização.

O acesso à região central é complicado, em virtude da existência de um itinerário a ser seguido, ou seja, não há opção de avenidas ou ruas que facilitem a circulação dos moradores. O bairro conta com uma linha de ônibus urbano até o Terminal Urbano Municipal, que leva, em média, 40 minutos para percorrer a distância do bairro até o centro da cidade.

Outra característica do bairro é a ausência de áreas de lazer, como praças e parques. Há um Complexo Esportivo e Cultural recentemente construído, ativado para atender as crianças da comunidade, especialmente as que estão na faixa de nove a dez anos de idade, com alguns projetos esportivos e culturais em andamento.

O comércio é escasso, composto de bares, minimercado e papelaria, localizados nas garagens e/ou nas salas das próprias casas próximas à escola. O supermercado de grande porte

mais próximo fica localizado a sete quilômetros de distância, no Shopping Cidade Norte. Há uma Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF) e três escolas, que contemplam a Educação Básica: uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental I, Municipal, e uma de ensinos Fundamental II e Ensino Médio, estadual, inaugurada recentemente, em 2017.

5.1.2 A escola

O prédio escolar tem salas de aula amplas e arejadas, duas áreas de claridade, além do pátio e do refeitório, bem ventilados. A escola possui uma quadra poliesportiva, entregue no primeiro semestre de 2018, para que os estudantes e professores realizem as aulas de Educação Física em ambiente adequado.

O ambiente escolar é acessível para pessoas com necessidades especiais, o que proporciona um ambiente favorável para um bom desenvolvimento desses indivíduos em todas as áreas, principalmente a pedagógica.

A equipe gestora da escola é composta por: um diretor; um assistente de direção; um coordenador pedagógico, vinte e três (23) professores de Educação Básica I (PEBs I). A secretaria da unidade escolar conta com dois agentes administrativos, em cargo efetivo. A equipe de funcionários terceirizados são: três inspetores de alunos; quatro merendeiras; cinco faxineiras; e dois zeladores.

Observou-se que o quadro de professores é instável pois, dos vinte e três (23) professores, cinco (5) são efetivos na rede municipal com sede na unidade escolar (UE), e dezoito (18) são celetistas, contratados por tempo determinado, ou seja, geralmente não ficam mais do que um ano na unidade escolar, pois, no início do ano, escolhem escolas mais centrais ou têm seus contratos encerrados. A vaga da coordenação pedagógica há dois anos não é escolhida na atribuição por nenhum profissional concursado, sendo designada uma professora efetiva para assumir a função, por meio da eleição entre os pares. A função de assistente de direção é preenchida por meio de eleição entre os pares, com o envio da lista tríplice e a ata de eleição para a SME, pois, conforme o Decreto nº 9969 de 13 de novembro de 1998, que retifica o anexo I do Decreto nº 9674 de 18 de junho de 1998, no qual estabelece o módulos de funcionários da SME, a escola que possui mais de dezoito (18) salas passa a ter direito a um assistente de direção.

A diretora que atua na UE desde 2016 é graduada em Licenciatura em Matemática pela UNESP, Campus de São José do Rio Preto, e em Pedagogia, pela UNIVESP, de Rio Claro (SP).

Atuou como professora na Educação Infantil em 2005 na rede municipal de Mirassol/SP, e como professora de Educação Básica II (PEB II) na Rede Estadual de Educação de 2006 a 2015. Cursou a pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Educacional e realizou um curso em Gestão Pública no SENAC/PM de SJRP, datado de 2016. Tais formações acadêmicas e experiências profissionais deram à diretora uma bagagem de conhecimento prático de sala de aula e teórico sobre gestão, o que certamente contribui para seu trabalho na função que desempenha na UE. Ela não passou pela sensibilização e formação em 2015, mas participou da formação oferecida na SME para novos gestores e professores na no início de 2016, como também das reuniões trimestrais de orientação aos gestores.

5.1.3 Transformação da escola em CA

Em maio de 2015, no início do Projeto CA, quando foi realizada a fase de sensibilização, a escola contava com seiscentos e vinte e três (623) estudantes divididos em vinte e duas salas (22) de aula comuns e uma sala de recurso multifuncional para o atendimento de educandos com deficiências. Havia vinte e três (23) professoras de educação básica, sendo cinco (5) estatutárias efetivas (uma delas, professora de AEE), e quinze (15) PEB I contratadas por meio de processo seletivo para contrato temporário de um ano, prorrogável por mais um ano; uma diretora e uma coordenadora efetivas; e uma professora efetiva afastada, na função de assistente de direção.

Após o período de sensibilização, ocorrido de fevereiro a março de 2015, depois de a escola aderir à proposta do Projeto de CA com mais de oitenta por cento de sua equipe de professores, houve um evento planejado na escola, denominado “Dia da Família”, em que foram desenvolvidas diversas oficinas, com a participação dos pais, dos alunos e da comunidade. Uma das oficinas, nomeada “Oficina dos Sonhos”, foi programada para que os pais, familiares e/ou responsáveis, além de outras pessoas da comunidade presentes, escrevessem seus sonhos, sob os seguintes comandos: “O que eu sonho para melhorar a aprendizagem do meu filho ou dos estudantes?”; especificamente para os alunos, “Qual o meu sonho para melhorar a minha aprendizagem?”. Antes do evento, professores e funcionários já haviam sonhado, tendo suas nuvens expostas no Mural dos Sonhos, no dia da festa, 30 de maio de 2015, da qual esta pesquisadora também participou, observou e registrou fotos. As figuras a seguir ilustram as ações da referida oficina.



Figura 5 – Painel inicial dos sonhos

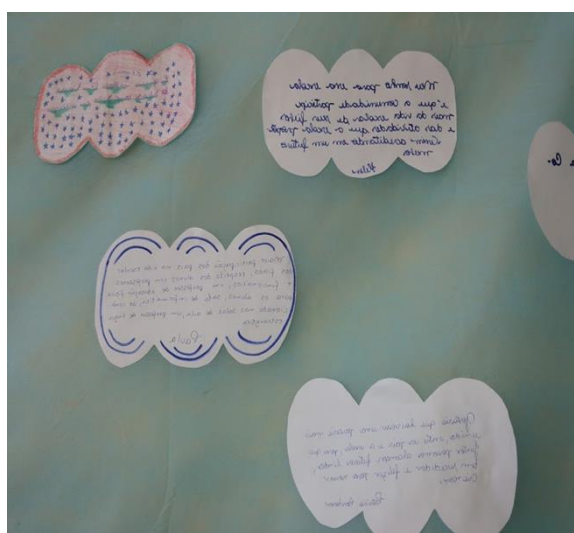


Figura 6 – Nuvens dos sonhos



Figura 7 – Estudantes, familiares e membros da comunidade escrevendo seus sonhos

Considerando as palavras de Paulo Freire,

A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1987, p. 100).

O sonho nos mobiliza e nos faz acreditar e ter esperança de que pode haver mudanças. Assim, a proposta de implementação de CAs apresenta a fase do sonho, momento em que todos têm a oportunidade de explanar suas expectativas em relação à escola e à educação, para que ocorra a transformação. Dessa forma, para possibilitar o registro dos sonhos dos pais e/ou responsáveis ausentes, os gestores enviaram a mesma proposta por escrito, a fim de que respondessem à pergunta em casa e a devolvessem à escola. Terminada a fase dos sonhos, cuja duração foi de um mês, deu-se início à segunda fase, a de priorização e categorização dos sonhos.

No dia da Festa da Família, após a solicitação da gestora escolar, alguns pais se inscreveram nas comissões de categorização. A reunião foi agendada para o dia 2 de julho, às 12 horas, visto que a preferência de horário dos pais foi entre a saída de alunos do período da manhã, às 12 horas, e a entrada do período da tarde, às 12h30. Na reunião, procedeu-se à categorização dos sonhos registrados no dia do evento, na escola, e dos respondidos, por meio de bilhetes, pelos familiares que não participaram do evento, realizando, assim, a terceira fase de transformação. Compareceram à reunião vinte e duas (22) pessoas, dentre elas as gestoras, as professoras, pais e estudantes. Na ocasião, o Projeto CA foi novamente apresentado, e suas fases e objetivos detalhados aos presentes pela formadora local e pela equipe gestora.

Para facilitar a leitura dos sonhos, os trabalhos foram realizados em dois grupos. Enquanto a diretora e a coordenadora pedagógica, que lideravam os grupos, liam os sonhos, os demais participantes opinavam, separando-os em três grandes categorias: infraestrutura, pedagógica e relacionamento. Uma nova reunião de planejamento voltada à priorização dos sonhos foi agendada para o dia 21 de agosto, às 12 horas, com o consenso dos participantes.

Nessa reunião, observou-se que, pela cultura de não participação do espaço escolar, os pais e mães presentes, no início da atividade, não se envolviam nas discussões espontaneamente, aguardando serem abordados no tocante às suas opiniões a respeito do sonho

em apreciação. Com a familiaridade com a atividade, paulatinamente, eles passaram a expor suas ideias e sugestões com mais desenvoltura.

Na segunda reunião, conforme combinado, compareceram vinte (20) pessoas e foram formadas (3) três comissões, uma de cada categoria, como estabelecido pela categorização dos sonhos realizada na reunião anterior (infraestrutura, pedagógica e relacionamento).



Figura 8 – Primeira reunião da Comissão Mista para a priorização dos sonhos



Figura 9 – Comissões Mistas trabalhando na priorização dos sonhos

Nos Quadros 3, 4 e 5, a seguir, estão relacionadas as prioridades e ações planejadas pelas comissões.

Prioridade	Sonho	Ações	Prazo	Responsáveis
1	Quadra de esportes	a) Enviar ofícios para a SME reforçando a solicitação da construção da quadra, sendo a responsável por esta ação a Diretora da Unidade Escolar; b) Promover abaixo-assinado solicitando apoio da comunidade escolar para a construção da quadra, sob a responsabilidade de uma mãe de aluno, a qual se ofereceu para a ação; c) Conversar com um dos vereadores solicitando ajuda para a construção da quadra.		• Mãe A
2	Sala de informática	a) Enviar ofício para o engenheiro da SME, solicitando a construção de uma sala de informática, sendo a responsável pela ação a diretora; b) Solicitar devolutiva da SME sobre o projeto dos <i>tablets</i> .		• Diretora
3	Laboratório de ciências	a) Adquirir, com verbas do PDDE, alguns instrumentos de laboratório — ação sob a responsabilidade da equipe gestora; b) Solicitar doações de instrumentos de laboratório; c) Realizar feira de ciências em parceria com o Setor Pedagógico.		• Professoras G. e E.; • Diretora.
4	Palco	a) Enviar ofício para empréstimo nos eventos da escola — responsável: diretora; b) Consulta com o engenheiro da SME sobre a possibilidade de construção de um palco na escola.		• Diretora
5	Mais árvores na escola	Cuidar das existentes por meio de campanhas entre os alunos, para a conscientização sobre os cuidados com as árvores.		• Mães e voluntários para cuidar das árvores externas.
6	Melhorar a merenda	a) Fazer suco de limão e laranja, pelo menos uma vez por mês, acompanhando o cachorro-quente (adquirido pela APM); b) Fazer arroz-doce a cada 15 dias ou uma vez por mês, com as sobras da merenda (arroz, açúcar e leite); c) Fazer pipoca uma vez por mês, com doação de milho para pipocas por parte dos alunos;		• Diretora
7	Outro parque	Encaminhar ofício à SME.		• Diretora
8	Materiais escolares	Solicitar ao almoxarifado da SME os materiais que não podem faltar: cola, tesoura, papel <i>color set</i> , EVA, papel cartão e régua.		• Diretora
9	Espaço para leitura	a) Adquirir prateleiras; b) Instalar tatames no pátio da escola e elásticos com livros (móviles literários); c) Solicitar doações de livros.		• Verbas da APM; • Professores e alunos.

Quadro 3 – Prioridades e ações planejadas pela Comissão de Infraestrutura

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas atas com os registros das reuniões das comissões mistas em 2015.

Prioridade	Sonho	Ações	Prazo	Responsáveis
1		Atividades diversificadas para garantir a qualidade da educação.	Curto	• Professores • Coordenadora
		Ampliar o uso da lousa digital — fazer treinamento com os professores — Solicitar na SME.	Curto	
		Dar continuidades com o trabalho de projetos;	Curto	
2	Melhorar a alfabetização	Mais estagiárias para apoio (enviar ofício)	Curto	• Coordenadora
		Realizar um projeto de orientação aos pais, para auxiliarem os filhos nas tarefas.	Longo	
3		Professor de Educação Física. Entrar em contato com a faculdade para averiguar a possibilidade de uma parceria, granjeando estagiários do curso de educação física.	Médio	• Coordenadora
		Utilizar o espaço da ECO (Escola de Competências) — conversar com o diretor do espaço.	Médio	
4	Ampliação do acervo de livros	Comprar livros com a verba do PDDE e recursos próprios da APM.	Curto	• Diretora • Diretora, professores e alunos
		Realizar um brechó com roupas usadas em prol da aquisição dos livros para a escola.	Médio	
		Arrecadação de material reciclável, uma vez por mês, em prol da aquisição de livros para a escola.	Médio	
5	Passeios educativos e culturais	Continuar a promover passeios educativos e culturais para os alunos — ofício na SME	Curto	• Diretora
		Promover um passeio recreativo de despedida da escola e dos amigos para as turmas de quinto ano; fazer um evento para arrecadar verba.	Curto	
6	Professores e gestores melhor remunerados	Manifestação dos alunos por meio de passeata.	Longo	• Comissões e professores
7	Atendimento no bairro em tempo integral	Conversar com os responsáveis dos projetos Primavera e Só por hoje Cidadania e verificar a possibilidade de abrir mais vagas.	Médio	• Diretora
8	Aulas práticas	Dar continuidade às aulas práticas, postar e divulgar para os pais.	Curto	• Equipe gestora e professores
9	Dedicação docente	Trabalho de motivação em HTPCs.	Curto	• Coordenadora pedagógica
10	Resgate das brincadeiras tradicionais	Projeto Folclore e Projeto Ler e Escrever com as turmas de primeiro ano.	Longo	• Professores

Quadro 4 – Prioridades e ações planejadas pela Comissão Pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos registros das atas das reuniões das Comissões Mistas.

Prioridade	Sonho	Ações	Prazo	Responsáveis
1	Policiamento/segurança	Mais frequência da Ronda escolar nas entradas e saídas dos alunos — enviar ofício.	Médio	• Diretora
2	Menos brigas, muita paz, amor e união	Desenvolvimento de um trabalho com valores, em sala de aula, no ensino religioso/parceria com as famílias, por meio dos atendimentos e reuniões de pais.	Longo	• Coordenadora, professores, famílias, alunos.
3	Psicóloga na escola	Funcionários e professores devem desenvolver na escola mediação de conflitos/elencar um mediador por período, haja vista a inviabilidade do psicólogo na escola, devido a aspectos legais.	Longo	• Funcionários da escola.
4	Música no recreio	Verificar a possibilidade de iniciar neste bimestre — gravar músicas pedidas pelos alunos e selecionadas pela coordenadora; Sugestões para o recreio: cantinhos de jogos, leitura e contação de histórias, como também nomear alunos como monitores, auxiliando os inspetores no recreio.	Médio	• Alunos e inspetores
5	Festas para a comunidade	Verificar a possibilidade de a festa junina (próximo ano) ser aberta aos pais; Festa da Pizza.	Médio	• Equipe escolar
		Teatro para os pais participarem com os filhos.	Curto	• Professores
		Montar cartazes para divulgar e motivar mais alunos a participarem das apresentações.	Curto	• Alunos
6		Bazar da pechincha — realizá-lo em parceria com a comissão do pedagógico, a fim de arrecadar verbas para o acervo de livros da escola.		• Equipe escolar
7	Valorizar e incentivar as crianças com bom comportamento e frequência	Desenvolvimento de um trabalho com valores, em sala de aula, no ensino religioso/parceria com as famílias por meio dos atendimentos em reuniões de pais.	Longo	• Professores
		Criar “o aluno do mês”, valorizando o bom comportamento e a frequência, com um cartaz na sala, com foto, incentivando assim os outros a cumprirem com os deveres e combinados da sala.		• Alunos
8	Dentista na escola	A diretora explicou que apesar de a escola não possuir dentistas, já é feito um trabalho de orientação, prevenção e escovação, realizado por dentistas do Programa Saúde na Escola (PSE); Escovação supervisionada e realizada semanalmente; Palestra com os pais — conversa para investigar a possibilidade com as dentistas do PSE.		• Professores • Alunos • Coordenadora

9	Zelar pelo patrimônio da escola	Elaborar cartazes de conscientização dos pais e alunos quanto à proteção e zelo pela escola.	Médio	• Professores, • Assistente de direção e duas professoras
		Criação de um grêmio estudantil para cuidar desses assuntos.	Médio	
10	Participação dos pais na vida escolar dos filhos	Desenvolvimento de um trabalho de conscientização com os pais, por meio dos atendimentos e reunião de pais.	Longo	• Professores
11	Papai Noel na escola	Duas mães se propuseram a ir até o Fundo Social e pedir que incluam a escola no Projeto de Natal, encontrando padrinhos para presentear os alunos, como já ocorre em algumas escolas. A diretora disse que já foi solicitado, mas recebeu uma negativa do setor.	Médio	• Mãe A e B

Quadro 5 – Prioridades e ações planejadas pela Comissão de Relacionamento

Nessa reunião, percebeu-se que os pais, os estudantes e os professores pareciam estar mais familiarizados uns com os outros, de forma que as discussões foram se estabelecendo, naturalmente, em uma ordem de prioridades, inclusive no tocante à implementação das soluções. Duas mães se dispuseram a trabalhar em conjunto em prol da aquisição da quadra e dos presentes, com a presença do Papai Noel na escola, no fim do ano, tendo a iniciativa partido de ambas.

Os participantes e membros da equipe escolar representantes dos segmentos nas comissões não evidenciaram a necessidade de se formar a Comissão Gestora, devido à participação dos três (3) integrantes da equipe gestora escolar estarem presentes nas reuniões das comissões mistas. Entende-se que o papel da Comissão Gestora é avaliar as ações de todas as comissões mistas, com o intuito de posicionar a gestão e/ou colegiados sobre o que foi planejado e sobre o encaminhamento das atividades. Porém, nesse caso, com a participação das gestoras em cada comissão mista, considerou-se não ser necessária a formação de tal comissão, em virtude da demanda de tempo e dos afazeres de cada integrante. Isso “significa apostar que os gestores da escola são responsáveis e compromissados o suficiente para consensualizar a organização de tempos, horários e presença profissional de maneira a atender às necessidades e demandas daquela comunidade, sem lhes impor sobrecarga de trabalho” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 116-117). Esclarece-se que a proposta é flexível, e o planejamento pode ser elaborado conforme as especificidades de cada Unidade Escolar, desde que não comprometa a essência da proposta.

Depois desse encontro, houve comunicações pessoais entre as mães, alunos, professoras e a diretora e/ou a coordenadora pedagógica. Porém, não ocorreram as reuniões mensais

coletivas programadas, por opção das gestoras (diretora e coordenadora pedagógica), devido às atividades que ocorreriam até o final do mês de novembro (avaliações internas e externas (SARESP), passeios programados, semana da criança, entre outros). O terceiro encontro da Comissão Mista ocorreu no final de novembro, para o fechamento das ações do ano de 2015, com a finalidade de informar aos participantes os sonhos concretizados e avaliar as ações que não puderam ser efetivadas e as propostas a serem desenvolvidas no ano de 2016.

O Quadro 6 mostra as prioridades e as ações planejadas na reunião de planejamento anterior realizadas e não realizadas. Observou-se, pela planilha de acompanhamento da formadora local, respondida pela UE, que houve reuniões das Comissões Mistas nos meses de setembro e outubro, porém, na ata de registros das reuniões mistas da UE, constavam três (3) reuniões realizadas durante o segundo semestre de 2015: em julho, agosto e novembro. Ou não houve clareza nos dados fornecidos, ou a reunião não foi registrada em ata, ou a planilha de monitoramento mensal foi preenchida sem a devida atenção.

Ações Realizadas	Ações não realizadas
Policiamento e segurança: frequência maior do guarda civil na Unidade Escolar	Os alambrados nos muros
Mediador de Conflitos	Professor de Educação Física na escola
Festas abertas à comunidade	Sala com lousa digital
Bazar da Pechincha para compra de livros	Laboratório de Informática
Doações de livros	Materiais escolares
Dentista para avaliação – Programa PSE	Dentista na escola
Papai Noel na escola	Música no recreio
Atividades diversificadas e práticas	Psicólogo na escola
Construção da quadra para no ano de 2017	Zelar pelo patrimônio na escola
Espaço para leitura – Cantinho da Leitura; organização da biblioteca	Melhorar a participação dos pais na escola
Mais árvores, com plantação de mudas na escola	Melhor remuneração dos gestores
Jardim vertical – com garrafas pet	
Melhora na merenda	
Melhoria na alfabetização e dedicação docente com formação no HTPC	
Ampliação do acervo de livros com a verba do PDDE	
Passeios educativos e culturais	
Resgate de brincadeiras tradicionais	
Criação de uma página no Facebook para divulgar aos pais e comunidades sobre projetos e as atividades realizadas pela escola	
Tablets para realizar as tertúlias literárias com os alunos	

Quadro 6 – Ações planejadas realizadas e não realizadas

Fonte: Elaborado pela autora, conforme registros na ata de reunião da escola.

Nessa reunião, os membros acordaram que as ações não executadas em 2015 seriam realizadas no ano de 2016, dando sequência à proposta do projeto de implementação de CA, principalmente no que diz respeito à mobilização de voluntários para as AEEs, as quais se

propuseram a realizar (Tertúlias Literárias Dialógicas e Grupos Interativos). Estabeleceu-se, na reunião do fim do ano, a exposição das ações realizadas em um painel no pátio da escola, porém, em vez disso, a gestora da escola discorreu sobre as conquistas realizadas.

A Figura 10 mostra um dos sonhos das crianças realizado no final do ano de 2015, por intervenção das mães envolvidas nas Comissões Mistas. Elas solicitaram ao Fundo Social que a escola fosse abraçada pelo projeto que busca o apadrinhamento de crianças por empresas, as quais doam brinquedos, livros e guloseimas às crianças das escolas mais necessitadas.



Figura 10 – Sonho realizado: Papai Noel na escola

Algumas AEEs, como as Tertúlias Literárias Dialógicas, realizadas com as turmas de 4º e 5º anos, com a presença semanal da formadora local, foram desmarcadas com as turmas de 5º ano, devido ao simulado realizado para treinamento dos alunos para a prova SARESP, em outubro/novembro de 2015. No mês de dezembro desse ano, com a finalização do processo de remoção, as duas gestoras escolheram outra sede de exercício, assim como 17 dos 23 professores.

Em 2016, a escola contava com 646 alunos matriculados, distribuídos nos dois períodos de aula. Como já descrito, apenas cinco professoras permaneceram na escola, e uma delas foi escolhida, entre os pares, como assistente da direção. As novas gestoras (diretora e coordenadora) assumiram a vaga por meio do concurso público ocorrido no ano de 2014.

A nova diretora, logo no início, teve um embate com os pais da comunidade, devido a um desentendimento em relação à organização, pelos pais, na entrada e saída da escola. Com o tempo, a situação foi sendo novamente estabilizada por meio de diálogo com os pais. Os novos professores e coordenadores da escola participaram de uma capacitação, realizada pela formadora local, em março de 2016, na SME, visando a apresentação do Projeto CA aos

profissionais que não conheciam a proposta. A formadora local realizou, ainda, a formação em Tertúlias Literárias Pedagógicas em HTPC, dando apoio à nova coordenadora pedagógica. As reuniões mensais de formação e orientação aos coordenadores pedagógicos com a formadora local, planejadas para o ano, aconteceram como previstas, com três (3) faltas pela coordenadora pedagógica dessa escola. Nas reuniões trimestrais previstas para o ano, com a formadora líder do IN, houve uma falta da coordenadora pedagógica e uma da diretora. As faltas foram justificadas por acúmulo de serviços administrativos na UE.

Conforme os registros, a escola voltou a reunir os membros da Comissão Mista de relacionamento em 19 de maio de 2016. Nessa reunião, havia seis (6) integrantes, formando uma só comissão para todos os assuntos. As mães que participaram eram também integrantes da APM. O assunto da reunião foi a Festa da Família, no dia 31 de maio, buscando o apoio dos pais para a organização e divulgação do evento aos pais e comunidade. Na festa, seria realizada uma palestra pelo Juiz da Vara da Infância, como formação para a comunidade escolar sobre as responsabilidades da família para com a escola e os aspectos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente e uma apresentação de um coral pelos estudantes. Depois da palestra, seria servido um café com biscoito e bolo.

No dia 31 de maio, esta pesquisadora participou do evento. O pátio estava repleto de pessoas, a diretora abriu o evento agradecendo a todos pela presença e apresentando, à comunidade escolar, o Juiz da Vara da Infância e Juventude convidado para falar sobre a temática citada. No momento, o som falhou e muitos presentes que estavam ao fundo do pátio não ouviram nitidamente, mas assim mesmo esperaram o final da palestra, pois muitos queriam ver a apresentação dos filhos.

Observou-se que as sugestões realizadas pela formadora local na reunião trimestral realizada na SME com os diretores e coordenadores, no início de maio, não foram aplicadas, por exemplo, colocar os sonhos já realizados no ano anterior em um painel, expor os cadernos do CA em uma mesa para serem manipulados pelos presentes e junto, uma caixa encapada, na qual os pais/familiares/responsáveis e alunos que não haviam registrado seus sonhos pudessem fazê-lo, ou mesmo registrar novos sonhos.

A segunda reunião mista de 2016 aconteceu no dia 23 de junho, novamente com os integrantes da Comissão Mista, com o objetivo de organizar o processo de revitalização dos jardins internos da escola, como também discutir possíveis soluções para o problema do som no pátio, devido à falha do equipamento na palestra no dia da Festa da Família. Houve a participação de pais e funcionários da escola e a sugestão das mães presentes foi enviar bilhetes para contatar voluntários para o trabalho de paisagismo nos jardins e para o apoio técnico ao

som da escola. Foram elencados os possíveis recursos financeiros para a melhoria do som. Percebeu-se, contudo, que não houve na reunião nenhuma responsabilidade atribuída aos pais, ou seja, as ações ficaram sendo de responsabilidade do gestor ou da equipe de gestão.

No dia 30 de junho de 2016, a escola participou do Evento Socialização de Práticas com o relato da coordenadora pedagógica e professoras de 4º e 5º anos sobre a aplicação das Tertúlias Literárias Dialógicas implantadas desde 2015. Segundo os relatos da professora que representava as turmas de 5º ano,

Além de melhorar a leitura e aprender novos vocabulários, os alunos aprendem a se expressar com mais desenvoltura, desenvolvem o senso crítico, pois, nas Tertúlias, quando percebem que podem falar de situações da vida deles, relacionando com os fatos do texto, se abrem para se posicionar a respeito.

Para o segundo semestre de 2016, foi solicitado um cronograma com o plano de ação a ser desenvolvido, detalhando os prazos para o desenvolvimento das ações, pois, percebeu-se, em conjunto com a formadora do Instituto Natura, que as escolas estavam deixando de cumprir o proposto, ou seja, que as AEEs e as reuniões das Comissões Mistas previstas pelas escolas não estavam acontecendo conforme o planejamento. A Escola A apresentou o cronograma exposto no Quadro 7, a seguir.

Datas Previstas	Ações
12/08/2016	Retomada das Reuniões de comissões mistas
25/08/2016	Comissão mista de relacionamento: consolidação de voluntariado
01/09/2016	Reunião para distribuição dos voluntários para as tertúlias e grupos interativos já ativos
15/09/2016	Formação de Comissão mista para mediação de conflitos
29/09/2016	Reunião para sugestões de atividades para a Semana das Crianças
13/10/2016	Reunião para aumento de voluntários nas diferentes Comissões
27/10/2016	Reunião de avaliação da atuação dos voluntários nas diferentes AEEs realizadas na U. E.
10/11/2016	Avaliação da mediação dos conflitos
24/11/2016	Reunião da comissão mista de relacionamento para a continuidade do projeto CA em 2017

Quadro 7 – Plano de Ação da Escola A para o segundo semestre de 2016

Como estava previsto no Plano de Ação, a terceira reunião da Comissão Mista ocorreu em 12 de agosto de 2016, com o objetivo de pensar e organizar ações para a formação de voluntariados que fossem assíduos e comprometidos para iniciar as AEEs, principalmente, revitalizando as Tertúlias que estavam sendo realizadas sem frequência determinada (semanalmente) e iniciar os Grupos Interativos. Decidiu-se na reunião que a divulgação seria “boca a boca”, para convidar os voluntários, com o intuito de iniciar os grupos interativos. Elencou-se a retomada do painel dos sonhos com o objetivo de concretizar os sonhos não

realizados. Apresentou-se a necessidade de posicionamento de plaquinhas para que os estudantes respeitassem a grama plantada nos jardins, prosseguindo com a revitalização desses espaços. No quadro, observou-se que, nas propostas, não haviam sido registrados os responsáveis pelas ações, deduzindo-se que a equipe gestora encarregou-se de todas.

Observou-se, nos registros das reuniões, que a diretora e a coordenadora pedagógica até então alegavam não ter dado prosseguimento às AEEs devido às dificuldades enfrentadas com as famílias dos alunos e com a inexperiência dos novos professores. Nos registros realizados pela diretora, no questionário trimestral, também constava a sobrecarga de trabalho como um fator que impediu a implantação da quarta AEE, intitulada “Formação do Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos”. Cabe esclarecer que a escola não precisa implantar todas as AEEs de uma só vez, porém, conforme o cronograma do projeto, no segundo ano teriam de acontecer, semanal ou quinzenalmente, duas AEEs, ou 50% de AEEs implantadas. Mesmo que não fosse para todas as salas de aula, a ação de implantação da quarta AEE deveria ocorrer pelo menos uma vez até o final do ano.

Em 1 de setembro de 2016, houve mais uma reunião da Comissão Mista na escola, com o objetivo de distribuir e promover ações para o fortalecimento dos voluntários para a realização das Tertúlias Literárias Dialógicas, que estavam acontecendo nos 3º, 4º e 5º anos e em grupos interativos, quinzenalmente, nos 5º anos. Nessa ocasião, havia nove (9) pessoas presentes, incluindo a coordenadora pedagógica e a diretora. Uma das mães sugeriu que cada participante convidasse mais uma pessoa para fazer parte dos grupos interativos. Cabe mencionar que, nessa reunião, não houve colocações sobre a implantação do módulo intitulado Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos, uma das AEEs do projeto de CA proposta na reunião anterior. Assim, percebe-se que houve uma descontinuidade das ações.

A quinta reunião da Comissão Mista ocorreu no dia 29 de setembro, com o objetivo de organizar as atividades para a Semana da Criança. Novamente, havia nove (9) pessoas presentes, entre elas, gestoras, professoras, mães e uma voluntária (formadora local que acompanhou a reunião). Nessa reunião, não foi apresentada nenhuma questão acerca das AEEs; discutiu-se apenas como atingir os objetivos propostos para a semana das crianças, criando um cronograma de atividades a serem desenvolvidas. Tampouco houve a avaliação ou retomada de ações planejadas, nem se mencionou se foram ou não executadas. Essa reunião foi realizada juntamente com os pais integrantes do Conselho de Escola e APM. A presença dos pais integrantes dos colegiados é um ponto positivo. Porém, as discussões sobre os problemas e soluções, como o voluntariado e a implantação da quarta AEE, pois até o momento se realizavam três (as Tertúlias Literárias Dialógicas, com mais frequência pelas turmas de 3º, 4º

e 5º anos; Grupos Interativos, devendo ser quinzenais, mas que estavam acontecendo esporadicamente pelas turmas de 5º ano; e Formação Pedagógica Dialógica, também ocasionalmente).

No dia 27 de outubro de 2016, houve outra reunião, novamente com a presença de nove (9) pessoas, para avaliar o trabalho voluntário realizado durante as Tertúlias e os Grupos Interativos aplicados nos 4º e 5º anos, desde o início do ano. Os professores presentes relataram a participação, que era escassa e não ocorria com a devida frequência. Houve uma reflexão sobre a necessidade de se manter a frequência nas atividades propostas, porém, fechou-se a reunião sem que fosse determinado com o que cada um poderia contribuir, nem foi elaborado um planejamento da frequência.

A sétima reunião do ano ocorreu em 24 de novembro de 2016, com a presença de sete (7) pessoas, objetivando avaliar a continuidade do projeto em 2017. Nessa reunião, a diretora tomou a palavra, explicando a importância pedagógica da realização das Tertúlias e dos Grupos Interativos na evolução da aprendizagem dos alunos. Foi proposta a retomada dos sonhos por todos, em 2017, para planejamento de novas ações. Diante dessa exposição, conforme os registros das atas, todos os presentes concordaram com a continuidade do Projeto CA na escola.

Observou-se que as reuniões, de certa forma, aconteceram como haviam sido programadas para o segundo semestre, porém, de maneira superficial, isto é, não houve aprofundamento, nem avaliação sobre o planejado. Na última reunião, em 24 de novembro, não houve registros das ações realizadas ou não; porém, houve registro da intenção da retomada dos sonhos, devido à entrada de novos estudantes, em 2016 e 2017. Contudo, não foi definida nenhuma data prévia para o ano de 2017, para que as ações de retomada dos sonhos acontecessem.

Em 2017, havia quinhentos e noventa e oito (598) alunos matriculados na escola nos dois períodos (matutino e vespertino). A gestora continuou na UE, uma professora efetiva assumiu a função de coordenadora pedagógica e a professora que estava na função de assistente de direção no ano de 2016 se afastou, sendo eleita pelos pares outra professora para a função. Quanto aos professores contratados por tempo determinado, houve a mudança da maioria.

No início de 2017, houve as alterações mencionadas na seção 4, na gestão da SME, o que prejudicou o andamento dos projetos nas escolas. Em maio de 2017, foi designada uma nova técnica para realizar o curso de Formador de CA, como descrito anteriormente, com o início do acompanhamento das escolas pelo instituto, no meio do ano. Assim, a escola não realizou os novos sonhos como havia sido proposto na última reunião de Comissão Mista do ano de 2016.

Conforme os registros da Escola A, de certa forma, as Tertúlias continuaram a ser realizadas em algumas salas. A primeira reunião de Comissão Mista, em 2017, ocorreu no dia 24 de agosto, com a participação de uma mãe, da professora efetiva do 5º ano B, que desenvolvia as Tertúlias e os Grupos Interativos, de uma inspetora de aluno, de uma estudante do 5º ano A e da gestora da escola. Observou-se que, com a falta de voluntários, foi constituída uma comissão para tratar de todos os assuntos. Os assuntos discutidos foram três medidas de urgência, que também foram encaminhadas e discutidas com o Conselho de Escola: o apoio de todos na vigilância ao patrimônio da escola, o levantamento de custos para a troca de fechaduras e a limpeza de um terreno baldio ao lado da escola. Outros assuntos elencados foram a retomada da Festa do Sorvete, o sorteio de uma cadeira de área para a escola, em uma Ação entre Amigos (vendas de números).

Na segunda reunião do ano de 2017, ocorrida em 6 de setembro, foram retomadas as demandas levantadas na reunião anterior, sendo que houve uma ação de mães e de alunos no recolhimento de assinaturas para solicitar maior segurança da UE ao poder público, o acompanhamento do levantamento de recursos para a troca de fechaduras (“Ação entre Amigos” e a “Festa do Sorvete”) e a discussão da possibilidade da construção de uma horta comunitária no terreno baldio, depois de sua limpeza, que ainda aguardava a resposta do poder público.

A terceira reunião aconteceu no dia 21 de setembro de 2017, retomando os três itens anteriores. Das discussões, surgiram a quarta e a quinta demandas: aumentar a Comissão Mista, convidando mais pais e alunos, e criar um grêmio estudantil, para que os alunos ajudassem nas ações de melhoria da escola.

Essa foi a última reunião da Comissão Mista, porém, houve reuniões do Conselho de Escola e da APM, que também estavam colaborando com as ações. Com a movimentação dos pais, por meio do abaixo-assinado, cobrando o poder público e os políticos, a escola conseguiu manter pelo menos um vigia noturno na UE, devido à sua localização vulnerável.

A formadora local, responsável pelo acompanhamento da CA, cuja certificação foi no ano de 2017, está acompanhando a escola, que continua a ser uma CA. Porém, pelos registros fornecidos, houve apenas uma reunião da Comissão Mista no primeiro semestre de 2018, tendo sido apresentadas, como justificativas, as atribuições de tarefas cotidianas e a dificuldade de manter contato com os pais para se estabelecer um cronograma para as reuniões. Alguns professores realizam as Tertúlias esporadicamente, com exceção de uma professora efetiva do 5º ano que continuou em 2018 com a prática quinzenal das tertúlias nas quintas-feiras e iniciou o Grupo Interativo para o qual, segundo ela, há uma programação quinzenal, às quartas-feiras,

com o auxílio das professoras que cumprem o PPM nesse dia, até que alguma mãe, pai e/ou responsável se voluntariem para a atividade. Segundo a coordenadora pedagógica, a proposta para o segundo semestre seria um cronograma fixado para o acompanhamento quinzenal das tertúlias para todas as salas. Para tal, esta pesquisadora realizou, com a formadora local, uma formação em HTPC com vivência da prática para os professores sobre Grupos Interativos.

Um ponto positivo foi o ocorrido em março de 2018: a entrega da quadra tão sonhada pelos alunos, que a estão utilizando com um cronograma fixado pela coordenadora pedagógica da escola. O único problema enfrentado é a sua utilização pela comunidade nos fins de semana, visto que não há vigias para abrir e fechar a escola. A equipe gestora espera que um pai ou mãe participantes dos colegiados assumam as chaves para que, assim, a comunidade possa usufruir da quadra com responsabilidade.

A nova assistente de direção é a professora efetiva que adotava as Tertúlias Dialógicas Literárias em suas aulas no ano de 2016, e está implantando a mediação de conflitos que aprendeu em um outro curso, porém não está seguindo o modelo apresentado nos cadernos do CA, o “Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos”. A justificativa para a preferência por esta proposta é a de que a mediação é realizada por um adulto, que intervém no conflito, auxiliando os educandos a encontrar soluções. Como já descrito neste trabalho, no modelo dialógico de prevenção de conflitos da proposta de CA, o protagonismo da resolução está no envolvimento dos educandos na busca de soluções com o grupo, as regras são discutidas e debatidas uma a uma em assembleias, com a presença de gestores, professores, funcionários, pais e familiares.

A diretora continua na escola desde 2016 e nenhuma coordenadora pedagógica efetiva escolheu a UE, assumindo a função uma professora efetiva que estava na coordenação no ano de 2017. Verifica-se que tanto a gestora como a equipe diretiva ainda necessitam se apropriar das teorias que embasam o projeto CA, para que possam, por meio de reflexões, mudar suas ações. Percebeu-se, também, que, nas reuniões realizadas e no desenvolvimento das AEEs, por vezes, as atividades não são executadas como haviam sido planejadas. Vale esclarecer que tais ações, planejadas no projeto, não são engessadas; elas podem sofrer alterações conforme as especificidades de cada escola, desde que não se perca a essência da proposta. Além disso, os aspectos da subjetividade de cada um dos envolvidos no contexto escolar devem ser levados em conta, pois ainda falta envolvimento da gestão da escolar em ações do projeto CA, como os encontros das Comissões Mistas que, desde 2015, sofreram diminuição dos integrantes e aconteceram algumas vezes sem aprofundamento com o objetivo do planejamento.

Neste contexto, para Ribeiro (2013, p. 3),

Devido às circunstâncias, em algumas situações os caminhos permitiram avanços rápidos; em outras, a jornada foi mais demorada. Mas, independente do tempo ser maior ou menor, o fato é que as lideranças que coordenaram esse processo tiveram que transgredir e ousar exercendo, com um misto de cautela e coragem, a autonomia que uma liderança precisa para gerir uma organização complexa como uma unidade escolar.

Esse processo pode ser lento, mas o caminho está sendo percorrido, observado que, pelo pouco que atuaram com as comissões, modificaram e conseguiram realizar algumas ações diante da mobilização da comunidade, a força necessária para alcançarem o proposto, como a quadra da escola e o vigia noturno. Percebeu-se ainda que a diretora e sua equipe gestora precisam caminhar para o fortalecimento das práticas de participação, envolvendo o Conselho Escolar e a APM, que também precisam de fortalecimento, por meio da clara designação de seus papéis e de um melhor planejamento participativo. O desejo das gestoras e da comissão mista de criar o Grêmio Estudantil também é uma ação no processo de gestão democrática, assim como o é o entendimento de que a quadra da escola pertence à comunidade, sendo, agora, o desafio, partilhar a responsabilidade de uso da quadra com os membros do conselho de escola, da comissão mista ou da comunidade que queiram e tenham responsabilidade para gerir essa experiência.

5.2 Contextualização e caracterização da Escola B

Segundo as informações do plano escolar, a Escola B atende estudantes de uma comunidade bastante heterogênea, constituída por famílias das classes socioeconômicas C, D e E²⁸, moradores dos bairros Jaguaré, João Paulo II, Vila Elmaz, Parque das Flores, Jardim Seyon, Caparroz, Vila Clementina, Residencial São José do Rio Preto I, Jardim Nunes e outros localizados nas proximidades desses.

Apesar de o plano escolar não conter os dados quantitativos, está descrito que a maioria dos alunos são oriundos de famílias cuja renda familiar varia muito: há desde famílias que vivem na miséria, sem nenhuma fonte de renda, como famílias cujos membros estão

²⁸ Classes sociais por faixas de salário-mínimo (IBGE)

desempregados e sobrevivem de trabalhos alternativos (pequenos bicos), as de catadores de recicláveis e as que têm renda de 2 a 3 salários mínimos.

A ocupação dos pais/responsáveis pelos estudantes é composta, predominantemente, por prestadores de serviços, sem formação específica: pintores, pedreiros, serventes, diaristas, empregadas domésticas, ajudantes de serviços gerais, cobradores, motoristas, marceneiros, trabalhadores do comércio, entre outros. O nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis é bastante defasado, o que se acredita ser o motivo da dificuldade do acompanhamento familiar no aprendizado dos alunos no cotidiano. Esses dados levam a escola a intensificar as atividades de reforço contínuo e de recuperação paralela em suas rotinas, especialmente as de leitura dentro e fora da sala de aula por meio de revistas, livros na biblioteca escolar e nos acervos disponibilizados nas salas de aula.

A estrutura familiar é complexa. Em muitos casos, é difícil identificar precisamente quem são os responsáveis pelos estudantes, pois estes geralmente estão sob os cuidados de avós, tios(as), padrinhos/madrinhas e outros, por razões diversas e complexas. Isso dificulta muito as relações escola-família, em especial para estudantes que necessitam de um acompanhamento mais próximo por motivos de ordem clínica.

5.2.1 O bairro

O bairro em que a escola está localizada é residencial, porém, há uma variedade de comércios de pequeno e de médio porte e um supermercado de grande porte. Conforme o Censo de 2010, o bairro possui 7.810 habitantes²⁹. Conta com uma avenida de fácil acesso à região central da cidade. Existem vários itinerários a serem seguidos, ou seja, há opção de avenidas ou ruas que facilitam a circulação dos moradores. O bairro possui linhas de ônibus urbanas até o Terminal Urbano Municipal, que levam, em média, de quinze (15) a vinte (20) minutos para percorrer a distância do bairro até o centro da cidade.

No que tange à saúde e à educação, respectivamente, há uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e três (3) escolas, que contemplam a Educação Básica: uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental I, municipal, e uma de Ensino Fundamental II e Médio, estadual. Quanto a áreas de lazer, há um campo de futebol, porém não há nenhuma praça.

²⁹ Fonte: http://populacao.net.br/os-maiores-bairros-sao-jose-do-rio-preto_sp.html

5.2.2 A escola

A Escola B é uma escola da rede estadual que passou a pertencer à rede municipal de ensino, pelo ato de criação Decreto nº 9353/97 e pela Resolução SME, nº 01/98, durante o processo de municipalização. Ela atende, atualmente, seiscentos e oitenta (680) estudantes do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Há doze (12) salas de aula funcionando nos dois turnos, oito no piso inferior, com acessibilidade, e quatro no piso superior (1º andar), sem acessibilidade às pessoas com problemas de mobilidade. Todas as salas possuem ventiladores de teto e/ou de parede, dois armários para professores, e jogos de carteiras adequados à faixa etária dos estudantes. Há um laboratório de informática com dezesseis (16) computadores, trinta e três (33) cadeiras, ar-condicionado e lousa digital; uma sala de recursos multifuncionais, que funciona como Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) para estudantes com deficiência no contraturno escolar, tanto da própria escola quanto das escolas de educação infantil próximas à UE. A sala é muito bem equipada com recursos do governo federal e com recursos próprios do município. Também há uma biblioteca, três (3) sanitários (um feminino, um masculino e outro unissex), todos amplos, reformados e com acessibilidade. Há três (3) salas pequenas para estudos, uma cantina, uma casa de zeladoria — ocupada por um funcionário público e sua família —, a sala da secretaria, uma cozinha, um refeitório com mesas e bancos suficientes para os estudantes, uma despensa, um pátio coberto, um pátio descoberto e uma área verde.

A equipe gestora atual é composta por uma diretora efetiva com formação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar; uma coordenadora pedagógica efetiva com formação em Pedagogia e habilitação em Matemática; uma assistente de direção PEB I efetiva na UE, afastada para a função de direção, que foi exercida no período de 2011 a 2015.

A escola tem dezessete (17) PEBs I efetivos, com sede na UE. Dentre eles, seis (6) estão afastados ou exercendo diferentes funções dentro da própria escola, como é o caso do assistente de direção e da professora de AEE da sala de recurso multifuncional. Também há treze (13) professores substitutos, dois (2) agentes administrativos, dois (2) inspetores efetivos, dois (2) auxiliares de serviços gerais, três (3) merendeiras, uma (1) merendeira readaptada, atuando como auxiliar de pátio, um (1) PEB I readaptado com atuação de apoio pedagógico, três (3) estagiários de apoio à inclusão, um (1) auxiliar de serviços gerais efetivo readaptado com atuação na distribuição de material pedagógico e cinco (5) auxiliares de limpeza terceirizados.

A escola oferece alimentação escolar para as crianças, tem água filtrada, energia e esgoto providos pela rede pública; conta com coleta periódica de lixo; e possui acesso à internet via banda larga. No que tange aos equipamentos, há computadores para uso administrativo, além dos destinados ao uso dos estudantes na sala de informática, TV, videocassete, DVD *player*, copiadora, retroprojeto, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, câmera fotográfica/filmadora.

5.2.3 Transformação da escola em CA

Em 2015, início do projeto de CA, havia seiscentos e oitenta e quatro (684) estudantes matriculados na escola, vinte e quatro (24) professores, (dentre eles, quinze (15) efetivos e nove (9) contratados e uma (1) professora de AEE da sala de recursos multifuncional, uma (1) coordenadora efetiva sem sede, que iria, no final do ano, escolher outra escola como sede para atuar. A gestora era substituta, porém, tinha muito tempo de sede na escola e esteve na função de Assistente de Direção em anos anteriores devido ao afastamento da gestora efetiva, contabilizando sete (7) anos como gestora e dez (10) anos como professora em sala de aula.

Após o período de sensibilização e formação ocorrido em fevereiro e março de 2015, a escola, com mais de oitenta por cento (80%) de professores, funcionários e uma boa parcela da comunidade aceitaram transformá-la em CA. Para iniciar a fase dos sonhos, a equipe gestora convidou os pais, familiares e estudantes que estavam presentes na reunião de adesão ao projeto para participar de uma comissão mista a fim de planejarem a fase dos sonhos. Nessa primeira reunião de Comissão Mista, a escola conseguiu seis (6) voluntários e cinco (5) professores, além de alguns representantes dos estudantes e das gestoras para atuar no Projeto. Os voluntários eram pais e mães que foram convidados para planejar como seria a coleta dos sonhos dos estudantes e da comunidade escolar.

Conforme os registros efetuados como formadora local, a escola conseguiu realizar “o dia dos sonhos” com estudantes, pais e funcionários em 28 de julho 2015. Nesse dia, a “Fadinha dos Sonhos” (a filha da diretora vestida de fada) carregava uma cestinha, entrando nas salas de aula e recolhendo os sonhos dos educandos para serem levados ao “céu dos sonhos”, um grande painel no pátio em forma de céu. Como formadora local da SME, observou-se *in loco* a fase dos sonhos no período da tarde, no qual a “Fada dos Sonhos” recolheu sonhos de todos os estudantes presentes. Observou-se, inclusive, que algumas mães voluntárias acompanharam o processo. As figuras 11 a 13, a seguir, trazem imagens dessa fase.



Figura 11 – Fada dos Sonhos

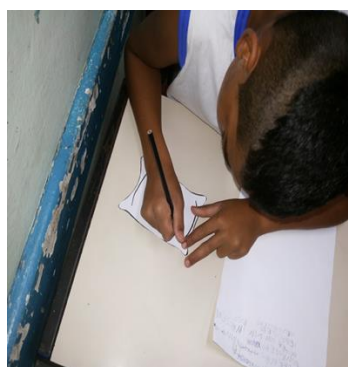


Figura 12 – Estudante durante a escrita do sonho



Figura 13 – Céu dos sonhos

A fase dos sonhos durou aproximadamente um mês, pois o material do CA foi exposto e, junto dele, foi colocada uma caixa enfeitada que continha papéis e um cartaz, convidando os pais que iam buscar os filhos na UE a sonharem sobre a melhoria da aprendizagem dos filhos e a conhecerem o material do projeto, que ficou exposto em cima de uma carteira. A equipe da escola conseguiu mais alguns pais e mães voluntários, totalizando treze (13) pessoas, e montou dois (2) grupos para a reunião de Comissão Mista para a categorização dos sonhos, que aconteceu no dia 11 de agosto de 2015. Nessa reunião também foram formadas três (3) comissões mistas para a priorização dos sonhos: de infraestrutura, pedagógica e de convivência.

Cinco alunos fizeram parte das duas comissões mistas na categorização dos sonhos, um representante de cada ano.



Figura 14 – Reunião para categorização dos sonhos



Figura 15 – Reunião para categorização dos sonhos



Figura 16 – Divulgação do Projeto CA para os pais e comunidade

A assembleia para comunicar a toda a comunidade escolar os sonhos categorizados aconteceu no dia 11 de novembro de 2015. Nessa reunião, mais duas (2) pessoas se voluntariaram para a comissão de infraestrutura. Não se teve acesso ao registro da assembleia, nem à lista de presença, porém, a informação foi anotada na planilha de acompanhamento da escola e foi fornecida uma foto do evento, apresentada a seguir.



Figura 17 – Assembleia para a comunicação dos sonhos à comunidade

Não foi fornecido, para esta pesquisadora, nenhum registro das reuniões de cada comissão mista. Obteve-se acesso aos registros dos sonhos, os bilhetes, escritos por toda a comunidade escolar, separados em envelopes etiquetados, arquivados em uma pasta no armário, categorizados como: convivência, infraestrutura e pedagógico.

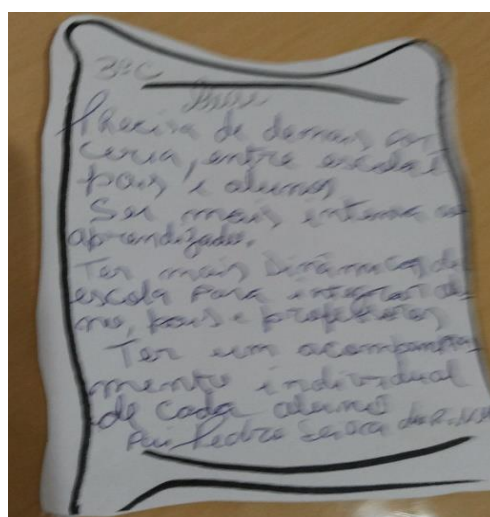


Figura 18 – Sonho de um pai de aluno: convivência e pedagógico

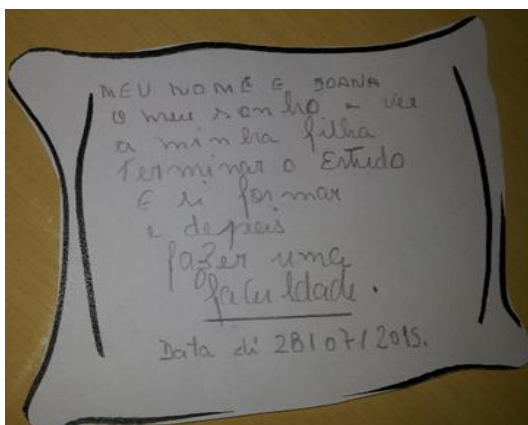


Figura 19 – Sonho de uma mãe de aluno da escola: pedagógico

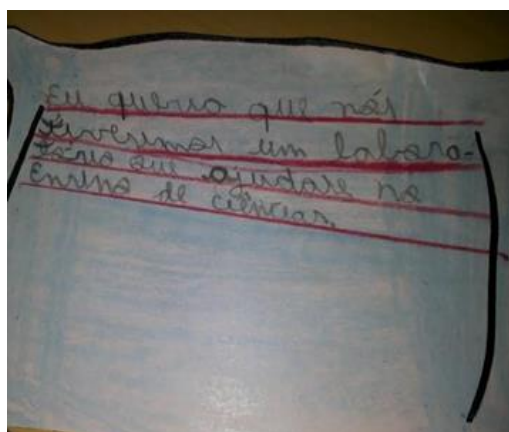


Figura 20 – Sonho de um aluno: Infraestrutura e Pedagógico

A seguir, é apresentado um quadro para facilitar a leitura, mantendo a separação dos sonhos nas categorias escolhidas pela comissão mista em 2015. No Quadro 8, a seguir, relacionam-se as prioridades. No entanto, não foi possível o acesso ao registro das ações planejadas por cada comissão. Se houve os registros em atas, com a mudança da equipe gestora de 2015 para 2016, não foram encontrados pela atual gestora.

Convivência	Infraestrutura	Pedagógico
Participação dos pais na educação dos filhos; Participação dos pais na escola.	Melhorar cantina	Canto coral; dança; música pintura; mais aulas de artes; desenho
Melhorar: comportamento, respeito e disciplina	Pintura da escola	Sala para jogos/ Atividades Pedagógicas
Segurança	Quadra de esporte: quadra com arquibancada; pintar e reformar quadra	Capacitação
Melhorar a educação no lar; na própria casa	Ar-condicionado nas salas de aulas	Ter aulas de religião
Mais Inspectores (Monitores) para olhar as crianças.	Mais livros; Praça leitura com professor p/ ajudar quem tem dificuldade	Inglês Línguas e Libras

	Biblioteca – aberta e maior	
Promover debates, “conversas”, temas: relações e diversidades	Lousa Digital Tecnologia	Mais atividades externas; mais tempo para as famílias, na entrada, que moram distantes da escola
Organizar a fila na cantina	Tablets (notebook) para os alunos	Incentivos aos alunos que querem estudar
Política de Estado: prioridade educação	Reforma da escola	Mais atividades xerocadas; escrever menos
	Melhorar a higiene na escola	Orientação de nutricionista
Liberdade para correr 1	Melhorar parquinho/ caixa de areia	Aula de computação (informática) Internet – só restringir adulto
Projeto Ambiental e melhorar convívio	Ter uma horta; um jardim	Mais professores por sala
Campeonato de Pipa sem cortante	Laboratório de Ciências	Mais atenção às crianças
Mais atenção às crianças agressivas	Uniformes/ camiseta – melhor e obrigatório – agasalho quente	Período integral com esporte *Período integral atividade extra
Professores e funcionários dando mais atenção às crianças.	Mais brinquedos; brinquedos no parquinho; brinquedos de blocos; parquinho maior.	Mais (e melhores) aulas de Educação Física Torneios Com professor
	Arrumar as carteiras; Trocar as cortinas; Arrumar portas e armários; Armários para alunos	Projetos no período pós-aula
	Mais ventiladores; Arrumar os existentes	Educação Moral e Cívica
	Reformar lousas	Reforço para a Alfabetização
	Reformar banheiros	Aula de Capoeira
	Manutenção e jardinagem	Atividade Externa
	Piscina – Natação	Reforço; Caligrafia e Matemática
	Melhor entrada alunos	Melhorar material didático
	Melhor equipamento de som TV, DVD em cada sala	Mais trabalhos em grupos
	Pais contribuir APM	Atividades aos sábados
	Agradecer a todos a melhora do filho	Mais tarefas
	Merenda c/ mais frutas Dar café da manhã Diversificar a merenda	Orientação de nutricionistas
	Aumentar o transporte gratuito aos alunos	
	Alambrado – erguer muro	
	Sala Multimídia (Cinema) Computador	
	Dentista; Fono; Psicólogo	
	Salas maiores e mais ventiladas	
	Manutenção e equipamentos novos	

Quadro 8 – Relação dos sonhos da Escola B

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros dos sonhos da escola.

Pelos registros de acompanhamento desta formadora local, houve somente uma reunião da Comissão Mista, de Infraestrutura, em setembro de 2015, para o planejamento das ações voltadas à realização da horta escolar, na qual estavam presentes três (3) voluntários e cinco (5) professores. Apesar da ajuda para a construção dos canteiros, havia um problema de acesso ao espaço destinado à horta, que demandava a visita e a autorização do engenheiro da SME. Foi acordado que a diretora faria a solicitação da visita e que a próxima reunião seria na primeira quinzena de outubro, o que não ocorreu. As mesas para a biblioteca foram adquiridas por intermédio da SME. Porém, não há registros de outras ações em prol da realização dos sonhos categorizados — não se sabe se foram ou não realizadas.

As Tertúlias Literárias Dialógicas foram iniciadas em 21 de setembro de 2015 em três (3) salas de 5º ano. A Tertúlia Dialógica Pedagógica, cuja realização seria quinzenalmente, no segundo semestre, em HTPCs, nos quais os cadernos das AEEs e vídeos da proposta de CA seriam estudados com os professores, foi realizada somente uma vez. Segundo a coordenadora, havia estudos de outras demandas da SME introduzidos na pauta das HTPCs, o que dificultava o estudo das AEEs.

Em setembro de 2015, aconteceu a visita trimestral da formadora do Instituto Natura no município, devido à solicitação da coordenadora pedagógica, que havia percebido a dificuldade dos professores em desenvolver as AEEs. Juntamente com a formadora do instituto, esta pesquisadora, como formadora local, participou da reunião de HTPC, com o objetivo de estudar e modelizar o procedimento de aplicação das atividades dos Grupos Interativos. Ao final, a avaliação dos professores foi positiva em relação à proposta. No entanto, os Grupos Interativos não foram criados por falta de voluntários, segundo as explicações da gestora da escola.

A Coordenadora Pedagógica do ano de 2015 era efetiva, pelo concurso de 2014, mas, por não ter sede, teria de deixar a escola e escolher uma sede em 2016, visto que a coordenadora efetiva estava afastada para a função de formadora na capacitação de Matemática na SME para os professores da rede.

No ano de 2016, conforme os registros desta formadora local, a nova coordenadora pedagógica, apesar de ter sido efetivada também no concurso de 2014, não havia conseguido sede em 2016 e, por isso, sairia da escola no final do ano para escolher uma sede em dezembro de 2016 e assumir o cargo em outra escola no mês seguinte. A diretora também era iniciante na escola e, embora fosse uma professora de Educação Infantil efetivada no concurso de 2014, estava sem sede de exercício. A professora efetiva que estava substituindo a direção na escola desde o ano de 2011 assumiu a função de assistente de direção.

O grupo de professores e a coordenadora pedagógica recém-chegados participaram da formação realizada em março de 2016, na SME, para conhecer a proposta do Projeto de implementação de CAs. Conforme os registros de acompanhamento, confirmados em visitas na escola pela formadora local, a coordenadora pedagógica conseguiu mobilizar os professores e efetivar as práticas de Tertúlias nas vinte e quatro (24) salas de aula do 1º ao 5º anos, a partir abril de 2016 (em 2015 somente as salas de 4º e 5º anos realizavam a proposta das Tertúlias), retomando as Tertúlias Literárias Dialógicas do projeto. Para tal, desenvolveu com a equipe de professores um cronograma semanal. Conseguiu também efetivar a prática de realizar, mensalmente, em HTPCs, a formação pedagógica dialógica, com Tertúlias Pedagógicas Dialógicas com os professores para estudarem os autores da base e as AEEs do Projeto de CA.

As tertúlias aconteceram em todas as turmas, conforme o cronograma e a constatação da formadora local, em visitas. No evento ocorrido em 30 de junho de 2016, “Socialização das Ações Educativas de Êxito nas Escolas que são Comunidades de Aprendizagem de São José do Rio Preto”, a coordenadora pedagógica apresentou um trabalho mostrando as Tertúlias Literárias, com gravações e depoimentos de crianças e de professores que participaram dessas atividades. Segundo os relatos de professores e estudantes, a atividade foi considerada muito boa no desenvolvimento da leitura.

No campo 15 do questionário trimestral³⁰ (Instrumento de acompanhamento do IN), utilizado em 2016 e respondido pelas gestoras da escola, no final do 1º semestre encontra-se a seguinte declaração sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas: “Neste trimestre colocamos foco na implementação de tertúlias em todas as turmas, pois compreendemos que leitura é um conteúdo de acesso para todos os demais” (Relato escrito da coordenadora pedagógica da escola em 2016).

Entretanto, as gestoras não conseguiram realizar nenhuma reunião de Comissão Mista. Conforme os registros desta formadora local, as comissões mistas precisavam ser retomadas com a participação de outros membros da comunidade, pois os pais que estavam nas comissões em 2015 já não faziam mais parte da escola, uma vez que seus filhos estavam cursando o 6º ano em escolas estaduais, ou já não desejavam mais participar como voluntários.

Nas reuniões mensais e trimestrais, sugeriu-se às gestoras das UEs presentes que convidassem os pais e familiares, nas reuniões já programadas pelas escolas, a participarem das comissões e explicassem a eles a proposta de implementação de CAs. Em uma das reuniões de

³⁰ Instrumento de acompanhamento do IN e avaliação da proposta (Anexo C), respondido a cada trimestre pelas diretoras e ou coordenadoras da escola. No final do segundo semestre, esse questionário passou a ser respondido on-line, diretamente no site do CA.

bimestre, as formadoras locais e as do IN compareceram à UE e percebeu-se que os pais entraram diretamente nas salas de aula, não havendo momentos com a diretora ou com a coordenadora, para que estas falassem sobre a proposta de implementação de CAs.

No final do 1º semestre de 2016, a formadora do IN solicitou às escolas um cronograma para ser seguido no 2º semestre, em relação ao desenvolvimento das AEEs e ao trabalho com as Comissões Mistas. Porém, a escola não apresentou o cronograma.

Observamos que a escola não retomou o planejamento dos sonhos, mas, por outro lado, por iniciativa da coordenadora pedagógica, foram realizadas as Tertúlias Literárias Dialógicas nas salas de aula e as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas com os professores, mensalmente, nos estudos de HTPCs. Ela se empenhou e articulou com o grupo de professores, planejando e validando uma ação necessária, apontada no plano escolar, sobre a necessidade de incentivar atividades para a melhoria da leitura dos estudantes.

Cabe destacar, aqui, as reflexões de Ribeiro (2013, p. 2):

É bastante comum observarmos situações de escolas que em um determinado tempo estão estruturalmente deterioradas – muitas vezes nas suas várias dimensões, humana, relacional e física – e em outro tempo estão bem organizadas, apresentando bons resultados. Ao examinarmos com atenção o que provocou essa mudança, suas causas muitas vezes estão ligadas a um personagem da equipe de gestão da escola: um diretor ou diretora, um professor ou professora coordenadora, uma vice-direção.

Aqui, vale ressaltar que um líder, quando motivado por um desafio ou uma necessidade, consegue mobilizar a equipe para o que se objetiva, como foi o caso da coordenadora ao articular e incentivar a equipe de professores a realizar as Tertúlias Literárias Dialógicas com os estudantes até o final do ano.

No final de 2016, a coordenadora pedagógica efetiva da rede, mas em substituição na UE, teve de escolher uma sede livre em outra escola, na qual atuaria em 2017, finalizando seu trabalho na Escola B. A coordenadora pedagógica efetiva da UE, que estava afastada para capacitação na SME, voltou para a escola com o início do mandato da nova secretária de educação, a qual dissolveu o trabalho de formação da SME. A diretora substituta permaneceu na escola, pois não havia sede livre em outras escolas para ser atribuída à gestora.

Logo no início de 2017, segundo a diretora da escola, tomou-se a decisão, conjuntamente à equipe escolar, de descontinuar o Projeto CA. A justificativa da diretora foi não conhecer muito bem a proposta da CA e não ter muita prática com o novo grupo de professores da unidade, o que lhe causava insegurança para assumir tal proposta. Além disso,

havia uma expectativa de aumento da demanda escolar, devendo anexar algumas salas de um prédio próximo para a responsabilidade das gestoras. Não foi apresentado qualquer registro de reunião cujo teor fosse essa decisão, visto que o projeto pertence à escola e à comunidade e não apenas à gestão escolar.

Como se observa, nessa escola, a proposta do projeto de implementação de CA não se consolidou. Destaca-se como uma das causas a mudança de gestores (diretora, coordenadora pedagógica e assistente de direção), principalmente, da direção, que deveria ser a articuladora das ações. Percebe-se que o recuo ou o temor do gestor acaba por desanimar a equipe escolar. A permanência da escola no projeto durante 2016 se deu pela insistência da coordenadora, que tomou para si a responsabilidade de mobilizar os professores para a ação pedagógica. Porém, com a inexperiência da diretora, além das reuniões obrigatórias do Conselho de Escola, não houve o fortalecimento das Comissões Mistas da proposta de implementação de CA. O motivo alegado para a dificuldade na realização da ação foi o desconhecimento da gestora em relação à comunidade; porém, a assistente de direção trabalhava na escola havia muitos anos e poderia ter sido mobilizada para o desenvolvimento da CA.

O acompanhamento do IN em nenhum momento cobra ações de maneira gerencial, ou seja, cobra resultados, pois a proposta precisa ser abraçada pela escola. Quando os atores da escola aceitam desenvolver a proposta de implementação de CA com mais de oitenta por cento (80%) de seus professores, espera-se um empoderamento da escola para que seja validada como CA em uma ação autônoma, porém, isso não aconteceu na Escola B.

A organização de uma escola é uma atividade complexa; assim, não se pode julgar o abandono do projeto pela Escola B. Porém,

Na perspectiva da gestão democrática o planejamento escolar caracteriza-se pelo seu caráter interativo/dialógico e flexível tendo por finalidades: a) orientar o processo de tomada de decisão e da execução dos objetivos e metas estabelecidas pela comunidade; b) fazer a retroalimentação do sistema de informação oferecendo subsídios para o redirecionamento/replanejamento das ações; c) otimizar os diferentes usos e realocações de recursos materiais, financeiros, humanos; d) viabilizar alternativas/estratégias para o estabelecimento do fazer pedagógico-organizacional a curto, médio ou longo prazo); e) visualizar a instituição escolar em sua totalidade considerando o enfoque holístico e os fatores interdependentes e suas relações; e) viabilizar as estratégias de inovação e de mudança cultural nos espaços organizacionais (SILVA, 2013, p. 12).

Muitos pais e/ou responsáveis e estudantes se vão, como no caso das crianças que terminam o 5º ano, mas outros, do 1º ano, chegam à escola. A cada ano, com a chegada de

novos educandos e professores, é preciso retomar a fase dos sonhos, assim como reavaliar e retomar as ações que não foram realizadas, pois a proposta de implementação de CA não termina no planejamento. Sempre há a necessidade de um novo planejamento com a participação dos atores envolvidos, olhando com o enfoque holístico para fatores implicados pelo contexto escolar, no “Sistema e o Mundo da Vida”. Dessa forma, na ação comunicativa e dialógica, pode-se criar estratégias e ações mobilizadoras de intervenções.

5.3 Contextualização e caracterização da Escola C

A Escola C iniciou seu funcionamento no ano de 2004, em um prédio pequeno no qual hoje se localiza uma creche. Em 2005, foi inaugurado um prédio novo e iniciaram-se os trabalhos no endereço atual, na zona norte de SJRP, atendendo, até o ano de 2015, quatrocentos e oito (408) crianças, desde a Educação Infantil (etapas I e II) até o Ensino Fundamental (1º ao 3º anos), com um total de vinte e cinco (25) professores.

Conforme os registros analisados no PE, mesmo não apresentando dados quantitativos, a comunidade da Escola C é oriunda da classe de baixa renda, tendo como auxílio os programas do governo federal (Bolsa Escola e/ou Bolsa Família), com predominância de famílias cujos pais e mães trabalham fora em empresas terceirizadas de limpeza, transportes, serviços gerais, indústria e comércio. Não há levantamento de um número específico, mas há uma quantidade expressiva de famílias desempregadas registradas nas fichas de matrículas.

A equipe escolar, conforme descrito no PE, vem tentando realizar uma aproximação com as famílias, valorizando suas opiniões e sua cultura. Por meio do diálogo franco e aberto, poderão construir um futuro promissor para os estudantes. A escola aceitou desenvolver a proposta do Projeto CA, em 2015, com o objetivo de transformar a realidade educacional e melhorar a participação das famílias na escola.

5.3.1 O bairro

O bairro no qual é localizada a escola surgiu na metade da década de 1990, quando o poder público realizou projetos de desfavelamento, transferindo trezentas e cinquenta (350) famílias de barracos instalados em zonas mananciais de risco para moradias provisórias de madeira. Depois de um período, casas de alvenaria foram construídas nos terrenos doados.

O local onde a escola está instalada é predominantemente voltado para residências e pequenos comércios. O atendimento comercial é pequeno. Há estabelecimentos como padarias, mercearias, locadoras, pequenos armazinhos, além de muitos bares, porém, não há indústrias. Apesar de não haver dados quantitativos no plano escolar analisado, há o registro de que o bairro possui templos religiosos de confissões evangélicas, católicas, terreiros de umbanda e candomblé.

Em termos de estrutura urbana, o bairro conta com Unidade de Saúde, Centro de Assistência Social, uma (1) escola municipal que abrange da 1ª etapa da Pré-Escola ao 1º ano do Ensino Fundamental I, uma (1) escola do 2º ao 7º anos e uma (1) creche (do Berçário I ao Maternal II).

A situação de violência é presente na região, sendo o bairro também conhecido pelo índice de criminalidade e pelo tráfico de drogas. Faltam opções de formação para os jovens, bem como atividades e áreas de lazer para os moradores. Existe uma associação de bairro que entrega legumes para sessenta (60) famílias todas as segundas-feiras, em parceria com o banco de alimentos.

Há, também, no bairro, uma associação mantida pela Igreja Adventista, que vem tentando promover oficinas para jovens entre 12 e 17 anos, almejando tirá-los das ruas e do contato com as drogas e com a violência.

O transporte melhorou substancialmente nos últimos anos, havendo grande número de linhas de ônibus. A melhoria dos transportes repercutiu favoravelmente na melhoria da qualidade de vida da população local, dado que a maioria se desloca, diariamente, para trabalhar em outros bairros da cidade.

Na última quinta-feira de cada mês, reúnem-se, no Céu das Artes (local no qual ocorrem atividades esportivas e culturais, localizado no bairro vizinho, Nova Esperança), representantes do CRAS, da UBSF e das escolas do bairro, para conversar sobre os estudantes, suas famílias, e maneiras de intervirem para melhorar a qualidade de vida das crianças. Em algumas reuniões, participam também representantes do Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi) e do

Centro de Atenção Psicossocial (CAPS-AD), para atendimento de tratamento do uso de álcool e de drogas.

5.3.2 A escola

Atualmente, a escola conta com doze (12) salas de aula, vinte e quatro (24) turmas, uma sala de recurso multifuncional (SRM), a qual funciona nos dois períodos, e vinte e cinco (25) professores, os quais atuam na Educação Infantil e Fundamental, nos períodos parcial (manhã e tarde) e integral, sendo um deles uma (1) professora de Atendimento Educacional Especializado da SRM.

Há também espaços, como o Laboratório de Informática, equipado com dezoito (18) microcomputadores, utilizado pelos professores da Pré-Escola (1ª e 2ª Etapa) ao 1º ano, os quais utilizam *softwares* pedagógicos para a complementação das aulas e o trabalho com a recuperação paralela. Há uma (1) quadra coberta, com linhas para demarcações, cesta de basquete, traves de gols e rede para a prática de voleibol, utilizada para a prática de atividades físicas; um (1) parque infantil com onze (11) brinquedos (dois gira-giras, dois balanços, um brinquedo para atividade física, três (3) escorregadores, uma (1) gangorra, uma (1) torre com escorregador de tubo, escada de pneus e escada de rede, e um (1) tanque de areia. Há ainda um (1) refeitório com mesas redondas e quadradas e cadeiras de madeira, utilizadas prioritariamente para alimentação, além de um (1) pátio coberto com palco, utilizado para recreios e atividades de leitura ou artísticas, como dança e teatro. Há também uma (1) praça de leitura (um conjunto de trinta e seis (36) bancos e três (3) mesas redondas, utilizadas para leituras e atividades de lazer). A partir do ano de 2015, em parceria com voluntários, recebeu um jardim de pneus, para trabalho com Educação Ambiental, e uma (1) casinha de bonecas também utilizada como espaço de leitura. A escola tem também uma (1) biblioteca com mais de quatro mil exemplares de livros infantis para leitura, cujos empréstimos são feitos aos estudantes, aos professores e às famílias, a qual funciona atualmente na antiga casa do zelador.

A escola conta atualmente com a seguinte estrutura administrativa: Equipe Gestora – Direção Escolar e Coordenação Pedagógica; Secretaria – dois Agentes Administrativos efetivos; Inspetores.

A diretora em 2018 é nova na rede municipal e no cargo, tem formação no magistério e em Pedagogia e duas pós-graduações (em Psicopedagogia e em Metodologias Ativas). A coordenadora é uma professora PEB I efetiva, afastada, eleita por seus pares para assumir a função até a vaga ser escolhida por uma concursada.

5.3.3 Transformação da escola em CA

Ao conhecer a Proposta da CA, depois de os docentes passarem pela formação no projeto, a comunidade aceitou a proposta em 03 de março de 2015.



Figura 21 – Pais, responsáveis e comunidade conhecendo a proposta da CA

A escola realizou a “Fase dos Sonhos”, para cuja execução utilizou uma colcha de retalhos enorme, a fim de que nesta fossem adicionados os sonhos dos alunos da Educação Infantil. Os sonhos eram expressos por meio de desenhos ou por escrita coletiva, sendo o professor o escriba. A coleta dos sonhos dos pais e/ou responsáveis foi feita na forma de bilhetes. Os gestores, professores e funcionários também sonharam.

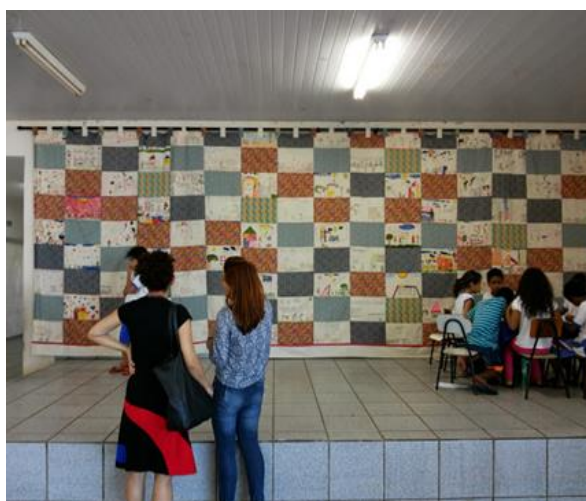


Figura 22 – Colcha de retalhos dos sonhos



Figura 23 – Detalhe da colcha de retalhos dos sonhos

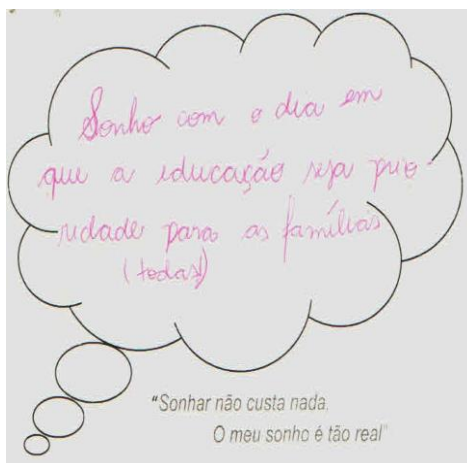


Figura 24 – Bilhete com o sonho de um pai/responsável

Após a fase dos sonhos, que durou pouco mais de um mês, a escola reuniu pais voluntários, funcionários, alunos e professores e os três gestores da escola, em julho de 2015, para categorizar e priorizar os sonhos, discutindo e debatendo as prioridades.



Figura 25 – Reunião para categorizar e priorizar os sonhos

Como formadora local, esta pesquisadora acompanhou a reunião de categorização e priorização dos sonhos. O sonho da cantina foi discutido, pois, ao mesmo tempo em que uma horta era desejada, havia três apontamentos de alunos que sonhavam com a cantina escolar. Um dos alunos presentes na comissão afirmou que havia uma cantina em uma escola particular do município, parceira da Escola C, para a qual alguns alunos do período integral eram transportados após a aula, com o objetivo de realizar atividades complementares (pedagógicas, culturais, artísticas e esportivas) do Programa Mais Educação. No mesmo instante, a coordenadora pedagógica interveio, pois sabia que não havia cantina no espaço indicado. Então, o aluno explicou que era um balcão no qual pegavam o lanche durante o projeto. A coordenadora pedagógica explicou aos presentes que ele se referia a um quiosque ao qual chamavam de cantina. Assim, houve uma discussão sobre haver ou não uma cantina para a venda de lanches na Escola C e, depois de uma reflexão sobre alimentação saudável, concluiu-se que esse não seria um bom sonho para a escola e que, talvez, fosse melhor lutar pela melhoria da merenda escolar, com a implantação da horta escolar.

Para Habermas, as expressões empregadas nos atos de fala exprimem vivências e intenções, além de estabelecer relações com o ouvinte, estando sempre em situação de fala voltada para a compreensão. A comunicação estabelecida torna-se ‘propulsora’ de interação quando o falante faz o que diz, e as informações contidas na fala são validadas argumentativamente. Quando a fala ocorre em contextos comunicativos, é agregado a ela um agir, porque possibilita fazer algo ao dizer algo. Esta é a ‘palavra verdadeira’ que Paulo Freire defende (FRANCO, 2016, p. 26)

Nessa Comissão Mista, tive oportunidade de presenciar um dos princípios da aprendizagem dialógica: o Diálogo Igualitário, no qual as pretensões de validade das falas são pautadas na verdade que leva ao entendimento de que “o sistema de gestão e decisão se baseia na apropriação coletiva do projeto por parte dos participantes”³¹ (ELBOJ SASO et al., 2002, p. 62). Os problemas e as decisões são superados por meio do diálogo, não pela força do poder, mas pela argumentação das palavras, estabelecendo relações mais democráticas e dialógicas. Para Habermas (2012a, p. 48) a “argumentação é o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validades controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos”. O autor ainda explica que “um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática”.

³¹ No original: “*el sistema de gestión y decisión se basa en la apropiación colectiva del proyecto por parte de los participantes*”.



Figura 26 – Reunião de Comissão Mista para categorização dos sonhos



Figura 27 – Reunião das Comissões Mistas para categorização e priorização dos sonhos

Muitos sonhos foram categorizados e priorizados conforme o Quadro 9, a seguir, fornecido pela escola. As comissões, que também foram divididas em Infraestrutura, Pedagógica e de Relacionamento, juntamente com a equipe escolar, decidiram, inicialmente, desenvolver três AEEs: Tertúlias Literárias Dialógicas, Tertúlias Pedagógicas Literárias e Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos. As propostas também foram apresentadas ao Conselho Escolar, pois, conforme as orientações da proposta de implementação de CAs, no caderno do IN, “[...] ainda que as Comissões Mistas tenham autonomia e capacidade de decidir, as decisões devem ser confirmadas pela Comissão Gestora e sancionadas pelo Conselho Escolar, que é o órgão legal” (INSTITUTO NATURA, 2015, p. 6).

No Quadro 9, é apresentada a categorização dos sonhos da Escola C.

Comissão de gestão da aprendizagem	Comissão de gestão da infraestrutura	Comissão de relacionamentos
Educação de qualidade Escola em tempo integral Computadores na sala para realizar projetos de pesquisa Reuniões frequentes Aprendizado com jogos Aulas de dança, judô, balé, inglês, capoeira, natação, teatro, culinária, aulas circenses, hip-hop, artes marciais Concursos de desenhos, danças Passeios no bosque, cinema, parque ecológico etc. Filmes toda semana Eventos para a família Aulas de música Melhorar os índices das avaliações externas Projeto cultural e social Uso de tecnologia avançada: lousa digital, <i>tablet</i> etc. Não à aprovação automática Aulas mais fortes e exigentes Diminuir os números de alunos por sala Psicólogo para ajudar alunos com dificuldade Mais livros para a biblioteca e para os alunos Teatro na escola Palestras para a comunidade Dois professores por sala Investimentos em saúde dentro da escola: dentistas, pediatras, etc. Preparação profissional Aulas de educação ambiental Bichinhos de estimação na escola Empréstimo de livros Educação com jogos	Segurança na entrada e na saída das crianças Consertos dos vidros Espelhos para trabalho com o corpo Mais tecnologia – lousa digital, tablet Mais inspetores Salas com ambientes mais elaborados/ mais bonitos Laboratório de ciências Sala de projeção (cinema) Câmeras Utensílios de cozinha Equipamentos de som (microfones) Banheiros com mais recursos Uniforme Material didático de qualidade Grade de proteção nas laterais (barrancos) Tv em cada sala Brinquedos nas salas Cama elástica e pula-pula/ piscina de bolinhas no recreio Brinquedos novos para o parque Casa na árvore Armário para os alunos Campo de futebol Pintura nos muros Lanchonete (cantina) Piscina com tobogã/ com profissional Jardim com flores Árvores – mangueira/ goiabeira Quadra com bancos coloridos Coelhos no parque Foguete espacial no parque Jogos de lego Portas nos armários de alvenaria Toldo na escada Bebedouros no anexo Horta Monitores para informática Lousa digital e <i>notebook</i> Bancos debaixo das árvores Salas ambiente Ar-condicionado Computadores na sala Banqueta abaixada para servir lanche Biblioteca adaptada	Mais respeito entre todos Maior participação da família na escola Trabalho com as diferenças Um dia com a mamãe na escola Acabar com as brigas nos recreios e com os gritos com as crianças Reuniões para tratar a disciplina Integração com a comunidade Ensino religioso – trabalho com valores Recreio com atividades prazerosas *Comissão da merenda: Alimentação diversificada Cantina Horta Trabalho sobre alimentação saudável Mais frutas na merenda

	Brinquedoteca – brinquedos e fantasias Sala de jogos (temos os jogos)	
--	---	--

Quadro 9 – Sonhos categorizados na Escola C
Fonte: Elaborado conforme os registros da escola.

Depois dessa categorização e priorização, as três comissões foram estruturadas: a de Relacionamento, a de Gestão da Infraestrutura e a de Gestão da Aprendizagem. No ano de 2015, conforme os registros na planilha de acompanhamento, respondida pela Unidade Escolar, ocorreram quatro reuniões das três Comissões: julho, agosto e setembro com dezesseis (16) pessoas; e novembro com nove (9) pessoas. A escola contava com dez (10) voluntários, sendo alguns deles alunos do Ensino Fundamental II da outra escola municipal, que também estava sendo transformada em CA.

Não foram fornecidos os registros das atas, pois, devido à remoção da coordenadora pedagógica em 2018, as novas gestoras não as encontraram. Porém, a escola forneceu o registro da primeira reunião da Comissão Mista de cada categoria, na qual houve a priorização e o planejamento das ações. Essas ações estão descritas no Quadro 10, a seguir:

Prioridade	Sonho	Ações	Prazo	Responsáveis
1	Recreio com atividades prazerosas		Curto	
2	Um dia com a mamãe na escola		Curto	
3	Realização de uma assembleia para discutir os problemas de disciplina e implementar as regras de comportamento na escola	Orientar os professores sobre a assembleia e a criação do conjunto de regras	Curto	Professora V.
		Levantamento dos problemas e possíveis soluções com os alunos. O que incomoda?	Curto	Todas professoras as
		Trabalhar regras gerais para a escola e regras específicas para as salas de aula	Curto	Todas professoras as
		Selecionar um representante de cada sala para participar da assembleia	Curto	Todas professoras as
		Criar um folder	Curto	Professora C.
		Montar um painel no pátio	Curto	Professoras P. e G.

4	Maior participação da família na escola		Médio	
5	Acabar com as brigas e com os gritos nos recreios		Longo	
6	Trabalho com as diferenças		Longo	
7	Integração com a comunidade		Longo	
8	Ensino religioso: valores morais		Longo	

Quadro 10 – Registro das ações da Comissão de Relacionamento
 Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Escola C sobre o Projeto CA.

Prioridade	Sonho	Ações	Prazo	Responsáveis
1	Reuniões a curto prazo (cunho informativo / pedagógico)		Curto	Coordenadora
2	Palestras com psicólogos	Verificar UBS	Curto	Coordenadora e professoras
3	Aprendizado com jogos (Mind lab)	Solicitar SME	Curto	
4	Concursos de desenhos e danças		Curto	
5	Passeios no bosque, cinema, parque ecológico	Solicitar SME	Curto	
6	Filmes toda semana	Relacionar filmes	Curto	Coordenadora e professoras
7	Eventos para a família		Curto	
8	Tablet	Solicitar SME	Curto	Diretora
9	Divulgar o trabalho / ensino		Curto	
10	Educação Ambiental / Horta	- Espaço	Curto	Professoras El. e F.
		- Arrumar pneus		Professoras El. e F.
		- 3 sacos de esterco – Terra)		Professores V., R. e P.
		- Sementes		R. F. e B.
		- Mudanças		R. e P.
11	Empréstimo de livro		Curto	
12	Computadores na sala		Médio	
13	Aulas de dança		Médio	
14	Diminuir os números de alunos por sala	Solicitar por ofício SME	Médio	Diretora
15	Livros para tertúlias e algumas coleções		Médio	
16	Teatro na escola 2 a 3 vezes (SESI / SESC)		Médio	
17	Bichinhos de estimação na escola		Médio	
18	Educação com qualidade		Longo	
19	Escola em tempo integral (otimização do projeto)		Longo	
20	Melhorar os índices das avaliações externas.		Longo	Diretora, coordenadora, professores e pais
21	Aprovação automática		Longo	
22	Investimento em saúde dentro da escola		Longo	

Quadro 11 – Registro das ações da Comissão Pedagógica – Gestão de Aprendizagem
 Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Escola C sobre o Projeto CA.

O planejamento e o compartilhamento de responsabilidades são muito importantes e podem ser observados pelo estabelecimento de responsáveis e de prazos feitos pelas comissões. No entanto, é possível perceber, pelos dados do quadro apresentado, que várias ações não foram planejadas, assim como não foram designados os responsáveis por elas.

A divulgação do trabalho desenvolvido pela escola sobre as Ações do Projeto de CA foi realizada no V Encontro Internacional de CA, promovido pelo IN/NIASE, em junho de 2015, na cidade de Cajamar – SP, com o intuito de promover a troca de experiências entre as escolas da rede de CA no Brasil. Embora a coordenadora pedagógica e a diretora não tenham podido estar presentes no encontro, uma das professoras participou do evento, apresentando um *banner* do seu trabalho com as Tertúlias Literárias, desenvolvido até então.

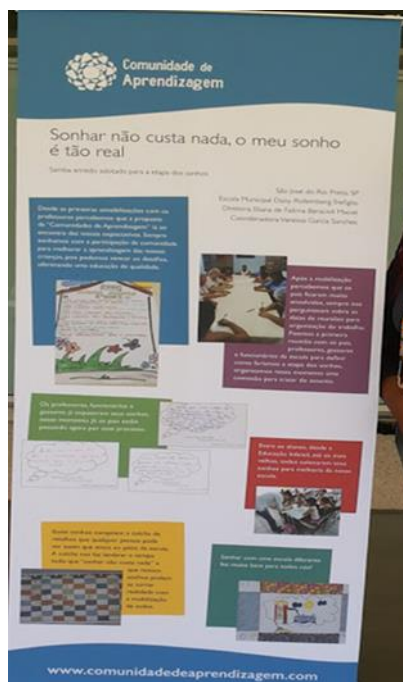


Figura 28 – Banner sobre as Tertúlias Literárias apresentado no V Encontro Internacional de CA

A partir de agosto de 2015, a escola desenvolveu Tertúlias Literárias Dialógicas nas salas de educação fundamental e infantil. Alguns alunos do Fundamental II da escola próxima, os quais liam para os alunos desta escola antes das tertúlias, foram nomeados “amigos de leitura”. Às vezes, a coordenadora pedagógica se queixava do comportamento destes, que, segundo ela, corriam pela escola antes e depois das atividades, contratempo solucionado com muitos diálogos. Alguns estudantes das turmas de 3º ano da escola, os quais liam bem, apadrinharam os alunos da etapa II.



Figura 29 – Padrinho de leitura



Figura 30 – Padrinho de leitura

Na Educação Infantil, houve uma adaptação na leitura. As famílias ou os amigos de leitura liam para as crianças, sempre em diferentes espaços da escola. Após esta leitura, no momento da tertúlia, eram respeitadas as características dessa AEE: fazia-se a leitura dos clássicos da literatura infantil, com respeito ao turno de palavras, no qual as crianças explanavam sobre a parte do texto que mais gostaram ou não e expressavam as relações que faziam com o texto.



Figura 31 – Alunos da Educação Infantil – Etapa II em uma Tertúlia Literária Dialógica



Figura 32 – Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em uma Tertúlia Literária Dialógica

Na etapa I, foram desenvolvidos Grupos Interativos como uma forma de agrupamento inclusivo, permitindo a todos os estudantes participarem do processo de aprendizagem, com a ajuda do professor, de recursos materiais e de voluntários, sem que qualquer um deles ficasse em defasagem.



Figura 33 – Grupos Interativos na etapa I da Educação Infantil



Figura 34 – Grupos Interativos na etapa I da Educação Infantil

No ano de 2016, havia quatrocentas e cinquenta (450) crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (até o 3º ano) matriculadas na escola. O quadro de docentes contava com um total de vinte e cinco (25) professores, a maioria efetivos na rede municipal. A escola continuou a realizar as Comissões Mistas, mas, segundo os registros das planilhas de monitoramento, até junho de 2016, só a Comissão de Relacionamento estava se reunindo. Esta pesquisadora participou, como formadora, de uma das reuniões com a Comissão de

Relacionamento, na qual, com a coordenadora pedagógica, foi realizada uma formação dos membros dessa comissão para que estudassem o material do Projeto de CA. A partir daí, a comissão iniciou os trabalhos para que se realizasse uma assembleia, na qual levantariam com a equipe escolar e os alunos os problemas e soluções relacionados pela Comissão de Relacionamento. Um formulário foi enviado aos pais e familiares, por meio do qual poderiam contribuir a respeito do assunto.

No entanto, não foi possível obter os registros das devolutivas dos pais, nem o registro das reuniões e da assembleia geral para socializar e debater cada uma das regras sugeridas. No início de 2016, os novos estudantes e seus familiares foram convidados a explanarem os seus sonhos.

No primeiro semestre do mesmo ano, após visitas e orientações em reuniões das formadoras, tanto do IN e como locais, com a coordenadora pedagógica, todas as salas de aula cumpriram o cronograma das atuações educativas de êxito: Tertúlias Literárias em todas as salas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e grupos interativos, conforme o seguinte cronograma:

TERTÚLIAS	
SALAS	DATAS E HORÁRIOS
ETAPA II A – INTEGRAL POESIAS – Arca de Noé – Vinicius de Moraes	29/04 – 14h30 06/05 – 9h 13/05 – 14h30 20/05 - 9h 25/05 – 14h30 03/06 – 9h 10/06 – 14h30 17/06 – 9h 24/06 – 14h30
ETAPA II B – INTEGRAL Coletâneas de textos do Ler e Escrever	20/04 – 9h 04/05 – 9h 18/05 – 9h 01/06 – 9h 15/06 – 9h 29/06 – 9h
ETAPA II C – INTEGRAL Coletâneas de textos do Ler e Escrever	06/05 – 9h30 13/05 – 14h30 20/05 – 9h30 27/05 – 14h30 03/06 – 9h30 10/06 – 14h30 17/06 – 9h30 24/06 – 14h30
ETAPA II D – PARCIAL Coletâneas de textos do Ler e Escrever	29/04 - 9h20 13/05 – 9h20 03/06 – 9h20 17/06 – 9h20

1º ano A Coletâneas de textos do Ler e Escrever	03/05 – 8h30 17/05 – 8h30 31/05 – 8h30 07/06 – 8h30 21/06 – 8h30
1º ano B Coletâneas de textos do Ler e Escrever	05/05 – 8h 19/05 – 8h 02/06 – 8h 16/06 – 8h 30/06 – 8h
1º ano C Coletâneas de textos do Ler e Escrever	05/05 – 13h30 19/05 – 13h30 02/06 – 13h30 16/06 – 13h30 30/06 – 13h30
2º ano A Coletâneas de textos do Ler e Escrever	03/05 – 8h30 17/05 – 8h30 31/05 – 8h30 07/06 – 8h30 21/06 – 8h30
2º ano B Coletâneas de textos do Ler e Escrever	04/05 – 13h30 18/05 – 13h30 06/06 – 13h30 20/06 – 13h30
3º ano A Coletâneas de textos do Ler e Escrever	04/05 – 8h 18/05 – 8h 06/06 – 8h 20/06 – 8h
3º ano B Contos de animais do mundo todo	06/05 – 10h30 20/05 – 10h30 10/06 – 10h30 20/06 – 10h30
3º ano C Coletâneas de textos do Ler e Escrever e livro de Contos de Fadas	28/04 – 13h30 12/05 – 13h30 25/05 – 13h30 09/06 – 13h30 23/06 – 13h30
Grupos interativos	
2º ano B (proposta: Problemas matemáticos)	27/04 – 13h30 11/05 25/05 01/06 15/06
Etapa II C: jogos matemáticos	04/05 – 14h10 18/05 06/06 20/06
2º ano A (proposta: Problemas matemáticos)	11/05 – 8h 25/05 01/06 15/06
Etapa I B: jogos matemáticos	04/05 – 8h 18/05 06/06 20/06

Quadro 12 – Cronograma das Tertúlias e Grupos Interativos – 1º semestre de 2016

Após o 2º semestre de 2016, devido à falta de voluntários, foi elaborada somente uma comissão para todos os assuntos e os grupos interativos. Como as tertúlias necessitam de voluntários na Educação Infantil, estas passaram por uma adaptação: foram designados funcionários e professoras do período oposto para auxiliarem na aplicação da atividade.

A escola apresentou ao IN um plano de estratégia para o segundo semestre de 2016, conforme solicitação da formadora e exposto no Quadro 13, a seguir.

METAS	AÇÕES
Realizar reuniões das Comissões Mistas mensalmente	Convidar a comunidade a sonhar com a escola por meio de cartas, aproveitar e chamar os pais para participarem das reuniões;
	Formar uma comissão mista com pais, professores, alunos, funcionários e gestores;
	Convidar a presidente da associação de bairro;
	Categorizar os sonhos, gostaríamos que esse processo tivesse relação com as metas do plano escolar: a comissão pensará nessas metas;
	Cada reunião resultará em resoluções, neste dia também definiremos a data da próxima reunião (mensal);
	A cada reunião avaliar os resultados e planejar novas ações (registrar tudo em ata);
	Apresentar nestas reuniões os princípios da comunidade;
	Divulgar os resultados alcançados;
Consolidar as Tertúlias Literárias Dialógicas	Continuar a garantir que todas as salas do Ensino Fundamental realizem as tertúlias literárias quinzenalmente organizando um cronograma com as datas e materiais de leitura;
	Organizar o cronograma de Amigos leitores com as crianças do 3º ano: eles terão um momento na semana para ler para a Educação Infantil na praça de leitura da escola;
	Avaliar a tertúlia literária nos HTPCS, discutindo quais os princípios envolvidos e procedimentos necessários;
	Realizar tertúlias literárias quinzenalmente no HTPC;
	Adquirir livros para a tertúlia com professores e alunos;
	Ampliar os usos do <i>tablet</i> no 3º ano;
Implantar as Tertúlias Artísticas	Realizar tertúlias artísticas no HTPC;
	Filmar uma tertúlia literária na sala de aula e apresentar para o grupo;
	Selecionar obras de arte clássicas e construir um portfólio para consulta;
	Implantar e acompanhar os 3º anos;
Ampliar os grupos interativos tendo como foco os 3º anos B e C	Convidar os pais para serem voluntários (convite escrito pelas crianças) 3º ano C;
	Formar um grupo de voluntários fixo com funcionários e professores da escola, garantindo a realização dos grupos mesmo com a ausência de voluntários;
	Selecionar as atividades de acordo com as principais dificuldades das crianças;
	Definir um dia e horário fixo na semana e informar a comunidade;
	Construir cartazes com as crianças, convidando a comunidade;
	Implantar no 3º ano B seguindo as etapas anteriores;
	Após a realização de cada grupo refletir sobre o desenvolvimento das atividades, o motivo das dificuldades das crianças e o desempenho dos voluntários;
	Investir em conversas antes da realização das atividades;

Implantar a Formação com as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas	Nos horários de HTPC, organizar estudos quinzenais de uma obra clássica de acordo com a prática dialógica;
	Iniciar com o livro “Com todas as letras”, de Emília Ferreiro;
	Destinar um tempo no HTPC para leitura prévia do texto;
	Conversar sobre os princípios envolvidos nessa prática (estudando o que é e o que não é Formação dialógica);
	As próximas leituras serão indicadas pelos professores e discutidas com o grupo.

Quadro 13 – Plano de Ação para o segundo semestre de 2016/2017

A escola também participou do evento “Socialização das Atuações Educativas de Êxito nas Escolas que são Comunidades de Aprendizagem de São José do Rio Preto”, no qual apresentou suas AEEs, as Tertúlias Literárias Dialógicas e os Grupos Interativos. A comissão, com a ajuda de voluntários, estudantes, funcionários e professores, conseguiu reavivar e ampliar o jardim. Conseguiu, também, com verba da APM, mudas para o plantio de árvores frutíferas.



Figura 35 – Estudantes e funcionários plantando mudas no jardim da escola



Figura 36 – Estudantes e funcionários plantando mudas no jardim

A coordenadora pedagógica da escola participou do “VI Encontro Internacional de Comunidade de Aprendizagem – Diálogos que Transformam”, ocorrido em 19 e 20 de agosto de 2016, em São Paulo, descrevendo as ações das AEEs na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Ela recebeu uma caixa de livros para desenvolver as tertúlias como um prêmio pela apresentação do trabalho realizado.

Ainda no mesmo ano, a escola iniciou a implantação do Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos, porém, apenas uma reunião de assembleia foi realizada. A coordenadora realizou a Formação da Comissão nos moldes do caderno do IN – Modelo Dialógico de Resolução de

Conflitos. Houve um trabalho de coleta de sugestões dos pais (Anexo I), porém, não houve mais assembleia para discutirem as regras.

Segundo os relatos da coordenadora, nas reuniões mensais, as assembleias não aconteciam devido às suas diversas atribuições, pois a diretora estava afastada e havia muitas atividades sob sua responsabilidade. Desse modo, houve a descontinuidade de ações planejadas.

A escola não forneceu qualquer registro de avaliação das ações e dos sonhos não realizados. Essa ação é importante, além de ser orientada pela proposta de CA, pois permite que se retomem ações ou que se planejem outras com as comissões mistas e validadas pelo CE.

No ano de 2017, havia trezentos e noventa e oito alunos (398) alunos matriculados na Educação Infantil, etapas I e II, e no Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano, sendo cento e quarenta e cinco (145) alunos pertencentes à Educação Infantil no período integral. Nos períodos parciais, há os dois níveis de ensino, sendo cento e trinta e cinco (135) pela manhã e cento e dezoito (118) à tarde.

O ano foi atípico, devido aos problemas da educação no município, com as tomadas de decisão da secretária municipal de educação, já relatados no capítulo anterior. No entanto, mesmo assim a escola continuou com a proposta de implementação do Projeto CA.

A diretora efetiva retornou à escola, e a assistente de direção retornou à sala de aula, pois, para a SME, as escolas não necessitavam dos assistentes de direção. Como o início de ano foi atribulado, algumas ações da escola que já haviam sido efetivadas, como as Tertúlias Literárias Dialógicas, as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas e os Grupos Interativos, praticamente não estavam ocorrendo. Porém, segundo informações da escola, após os contatos com a formadora do IN, a coordenadora pedagógica que encabeçava a proposta refez o plano de ação para que houvesse continuidade das ações em 2017.

A escola continuou a desenvolver as AEEs, porém, de forma morosa, sem muito envolvimento, até o segundo semestre de 2017. Não foram fornecidos os registros a esta pesquisadora, pois, segundo informações da escola, se houve registros, com a remoção da coordenadora, eles não foram encontrados. No final de 2017, a diretora e a coordenadora realizaram as inscrições para a remoção e, com elas, mais dois professores efetivos foram removidos para outras escolas.

Em 2018, a escola continuou a fazer parte do Projeto de CA, mas houve uma paralisação das ações com a entrada da nova diretora, a qual desconhecia o projeto. Contudo, seriam retomadas as AEEs das Tertúlias Literárias Dialógicas e os Grupos Interativos, como também havia a pretensão de retomar as ações das Comissões Mistas no segundo semestre.

Observou-se, nessa escola, que não houve envolvimento da direção nas constituições e na mobilização da comunidade. No início do projeto, em 2015, houve o apoio da assistente de direção. Porém, em 2016, com o afastamento da diretora, na supervisão de ensino da SME, as articulações e mobilizações ficaram a cargo da coordenadora pedagógica, a qual já tinha como função acompanhar e orientar as questões pedagógicas de dois níveis de ensino (etapa I e II da Educação Infantil e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) na escola, além de frequentar as reuniões de formação na SME.

Segundo os relatos da coordenadora pedagógica, em reuniões mensais com esta formadora local, angustiava-a o fato de não conseguir realizar as reuniões de todas as Comissões Mistas, e as três comissões iniciadas em 2015 foram se desintegrando, permanecendo somente a de Relacionamentos, cujas ações eram encabeçadas pela coordenadora. Como ela não conseguiu mobilizar os participantes, restou somente uma comissão para cuidar de todos os assuntos. A coordenadora participou de todas as reuniões trimestrais de formação com o IN e faltou em uma reunião mensal com a formadora local em 2016. Nas reuniões trimestrais da formadora do IN, em sete (7) encontros com as diretoras em 2015 e 2016 na SME, houve a presença da diretora da escola C em três (3) reuniões.

5.4 Caracterização e contextualização da Escola D

A Escola D está localizada no bairro Parque da Cidadania, no município de SJRP. Foi fundada em 2006, para atender filhos de famílias oriundas de um projeto municipal de desfavelamento ocorrido no município. Dessa forma, os estudantes são em sua maioria provenientes de diferentes regiões (e culturas) do país, que se estabeleceram em condições precárias de vida em vários bairros de SJRP.

Segundo o registro da caracterização do PE, apesar de não quantificar as casas religiosas, há existência de um número maior de igrejas evangélicas, mas, nas redondezas, nos bairros Jardim Arroyo e Santo Antônio, há também igrejas católicas e centros espíritas, além de cultos a religiões afro-brasileiras.

Conforme o Plano Escolar, as famílias dos alunos são predominantemente de classe média-baixa. Nem sempre as mulheres (mães, avós e/ou tias responsáveis pelos alunos) trabalham fora. Em relação à escolaridade, a maioria dos pais possui o Ensino Médio completo, porém, o índice de pais que não concluíram o Ensino Fundamental também é alto. Segundo o registro no plano escolar,

[...] alguns dos alunos usufruem de pouco conforto, no entanto, esse fato não se aplica a todos, pois a maioria das famílias possui TV, aparelho de DVD, geladeira, telefone móvel, entre outros aparelhos para compor suas residências e várias famílias possuem veículos particulares. O transporte público no bairro é realizado por duas empresas, atendendo a demanda do bairro de forma rápida e eficiente.

Observou-se que, apesar de não haver dados quantitativos no documento, segundo as gestoras, a caracterização foi realizada em anos anteriores. Alguns dados, como o da escolaridade e o do trabalho dos responsáveis, podem ser firmados por meio da ficha de matrícula e pelas famílias, quando são atendidas na direção.

5.4.1 O bairro

O Atendimento Básico de Saúde Pública é oferecido no próprio bairro na Unidade Básica de Saúde (UBS) Cidadania, não contemplando o atendimento de urgência e emergência, que, quando necessário, é realizado na UPA, localizada no Bairro Ana Célia (UPA Norte). Nos casos clínicos em que a escola considera necessário o atendimento especializado aos alunos, seus familiares e/ou responsáveis são orientados a procurar um especialista, pediatra e/ou clínico geral. Em situações em que os alunos são diagnosticados com algum transtorno ou deficiência comprovado por meio de laudo, eles também são direcionados à UBS, para posteriormente serem cadastrados para o devido encaminhamento e atendimento especializado pelo NAEF, CRAS, NASF e CAPSi-CREAS Norte.

Próximo à escola, o cenário é composto por pequenos comércios, tais como farmácias, mercados, quitandas, academias, oficinas mecânicas, bares, salões de beleza, padarias, *pet shops*, loja de eletrônicos, loja de materiais de construção, consultório dentário e escritório de advocacia. Os moradores locais podem fazer uso desses serviços sem, necessariamente, ter que se deslocar para áreas mais centrais.

5.4.2 A escola

A escola está instalada em um prédio amplo, arejado e com espaço de área verde, que foi construído há onze (11) anos e reformado em 2014, melhorando acentuadamente as instalações físicas.

Há nove (9) salas de aula amplas e arejadas, uma (1) sala de informática, uma (1) biblioteca, dois (2) banheiros masculinos e dois (2) femininos, dois (2) banheiros para deficientes físicos, uma (1) sala de preparo de material, uma (1) sala de recurso multifuncional (SRM) para o núcleo de atendimento educacional especializado (NAEE). Há uma (1) secretaria, uma (1) sala da direção e coordenação pedagógica, uma (1) sala dos professores, dois (2) banheiros para professores, um (1) almoxarifado, um (1) depósito de material pedagógico, um (1) depósito de materiais de limpeza, uma (1) despensa, um (1) pátio coberto integrado ao refeitório, uma (1) cozinha, uma (1) lavanderia, um (1) sanitário para funcionários, um (1) estacionamento e duas (2) quadras cobertas.

A Escola D conta com uma boa quantidade e variedade de materiais pedagógicos. Entretanto, muitos deles, devido à ação do tempo e ao uso contínuo pelos estudantes, estão sucateados. Segundo o Plano Escolar, a escola recebe verbas por meio do PDDE e da APM e sempre procura repor e compor esses materiais. A SME, por sua vez, supre, conforme solicitação, as necessidades imediatas da unidade com o material escolar (cadernos, lápis, borracha, régua, apontador e outros).

A escola possui seis computadores, sendo três para uso da secretaria, um para uso da coordenação pedagógica, um para a direção e um destinado ao uso dos professores, para preparo de aulas. Há, ainda, doze (12) computadores para uso dos estudantes na sala de informática, na qual são acompanhados pelos professores e orientados a realizar pesquisas ou mesmo atividades em *softwares* específicos para cada disciplina.

A escola conta também com televisores, em todas as salas de aula, além de duas impressoras, aparelhos de DVD (quantidade não informada), um *home theater*, um (1) projetor e uma (1) lousa digital para utilização dos professores nas aulas.

Para ministrar as aulas dos componentes curriculares da Base Comum do 2º ao 5º anos, a escola conta com dez professores, sendo dois (2) estatutários e oito (8) celetistas. E, para ministrar as aulas dos componentes curriculares da Base Comum do 6º e 7º anos, conta com nove (9) professores PEB II, sendo quatro (4) efetivos e cinco (5) de contrato temporário.

A equipe gestora se constitui por diretor e coordenador pedagógico efetivos desde 2015. Além destes há também um (1) inspetor, uma (1) estagiária, três (3) preparadoras de alimentos, quatro (4) auxiliares de limpeza e duas (2) auxiliares de serviços gerais (uma atua como auxiliar administrativa e a outra como inspetora).

A gestora atual é graduada como PEB II, em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, e como PEB I, em Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Gestão Escolar, e pós-graduação em Literatura Comparada e em Gestão Escolar. A coordenadora pedagógica é

formada em Magistério, Pedagogia e é pós-graduada em Educação Inclusiva e Prática Educativa.

Em 2018, a escola atendeu trezentos e setenta e quatro (374) estudantes, sendo a maioria deles moradores próximos à escola. A UE é formada por alunos na faixa etária de sete (7) a treze (13) anos, com casos de defasagem idade/ano devido às situações de estudantes retidos e/ou evadidos durante os anos anteriores.

5.4.3 Transformação da escola em CA

Em 2015, havia trezentos e quarenta e quatro (344) estudantes matriculados na escola, sendo cento e cinquenta e nove (159) nos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, no período vespertino, e cento e oitenta e cinco (185) estudantes nos 7º ao 9º anos, no período matutino, em virtude da demanda escolar existente na área, pois ainda não havia uma escola da rede estadual para atender a parcela de adolescentes de 6º ao 9º anos³², cuja localização fosse próxima ao bairro da Escola D.

Após a fase de sensibilização, durante a qual os professores e gestores passaram pela formação, em fevereiro e março de 2015, os PEBs II não aceitaram desenvolver a proposta. Porém, os funcionários, as gestoras e os PEBs I dos 4º e 5º anos aceitaram, assim como o professor PEB II de Língua Portuguesa, readaptado, cuja função na época era trabalhar na biblioteca e desenvolver projetos de leitura com os alunos. Dessa forma, não se considerou o aceite de oitenta por cento (80%) dos professores da escola, mas esse percentual foi composto pelo segmento de professores PEB I, como também houve a aprovação pelos funcionários, dos gestores e dos pais e/ou responsáveis que compareceram à reunião de sensibilização.

Na fase do sonho, houve a participação de todos os estudantes do período da tarde, sendo a maior parte deles do Ensino Fundamental I. Diferentemente das outras escolas, a fase do sonho foi planejada por meio de entrevistas realizadas pelos educandos das quatro turmas de 4º e 5º anos, com os demais estudantes, funcionários e pais da escola. A fase do sonho foi iniciada em junho e durou mais de um mês. As AEEs escolhidas pela equipe escolar foram as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas, que seriam realizadas com os professores em HTPCs, a Tertúlia Literária Dialógica e os Grupos Interativos com os alunos e professores do 4º e do 5º anos.

³² Faixa etária de estudantes que são de responsabilidade da rede estadual de ensino.



Figura 37 – Estudantes realizando as entrevistas com seus pares



Figura 38 – Estudantes realizando as entrevistas com seus pares

Após a atividade de levantamento dos sonhos, que terminou em julho, conforme a planilha da formadora local, houve uma reunião em 27 de agosto, com a presença dos pais, três (3) professores de 4º e 5º anos e sete (7) estudantes, dentre estes, alguns dos 9º anos. A formadora do instituto e a formadora local participaram da comissão para categorização e priorização dos sonhos, pois a atividade ocorreu na segunda visita trimestral da formadora do IN ao município. Ainda estavam presentes duas mães de educandos (uma delas merendeira da escola), da inspetora de alunos e das gestoras (diretora e coordenadora pedagógica). Foram formados três (3) grupos para categorização e priorização dos sonhos.



Figura 39 – Reunião de Comissão Mista para categorização dos sonhos

Observa-se que não foi realizado um convite aos familiares e/ou responsáveis pelos estudantes, conforme as orientações das formadoras, embora a escola tenha informado que ele

tenha sido realizado oralmente aos educandos, para que o transmitissem aos pais. Nota-se que não houve um certo empreendimento nessa ação, devido ao número de participantes.

Em setembro de 2015, a coordenadora iniciou a realização semanal, nas HTPCs, das Tertúlias Dialógicas Pedagógicas, com o material dos Cadernos e vídeos de CA, estudando as Tertúlias Literárias Dialógicas com o grupo de professores de 4º e 5º anos, durante uma das duas horas reservadas aos encontros de HTPC. Esses estudos, segundo os registros informados pela escola, ocorreram até outubro, sendo que em novembro a coordenadora iniciou o estudo com o grupo de PEB II da escola, que mostrou interesse em conhecer as Tertúlias Literárias Dialógicas.

As Tertúlias Literárias Dialógicas foram iniciadas em novembro e aplicadas até dezembro pelos professores dos 4º e 5º anos, com o apoio do PEB II de Língua Portuguesa readaptado, que já desenvolvia outra roda dialógica de leitura, denominada “Leitura com sentido, leitura consentida”.

Observa-se que, nas ações da escola, havia certa morosidade, para a qual, a justificativa dada pela diretora eram as atribuições burocráticas e os atendimentos aos pais e estudantes; os problemas com a falta de professores e outros de ordem administrativa; as reuniões na SME; e a existência do Programa Mais Educação, desde 2012, na escola, pois mesmo com a presença de uma coordenadora, os gestores deviam acompanhar os aspectos pedagógicos e administrativos do programa, cuja responsabilidade era do diretor escolar, no sistema do governo federal.

No ano de 2015, a escola desenvolveu as Tertúlias Literárias Dialógicas e a Tertúlia Pedagógica Dialógica com os professores, mas não houve planejamento para a aplicação dos Grupos Interativos nesse ano. Verificou-se que os sonhos não foram registrados em uma ata, nem foi apresentado o planejamento da categorização e a priorização dos sonhos, de cuja reunião participou esta pesquisadora.

Nas reuniões mensais com as escolas, a formadora local ressaltou inúmeras vezes a importância do registro das ações, de fundamental importância para o melhor planejamento e a melhor organização delas. Sempre havia uma justificativa para a falta de registro, sendo este deixado para depois. Além disso, observou-se que o planejamento, ou seja, a priorização, não foi apresentado aos estudantes e aos pais em assembleia como deveria.

No ano de 2015, houve o V Encontro Internacional de CA em Cajamar – SP, mas a presença das duas gestoras não foi possível, pois a coordenadora que iria participar teve problemas de saúde e a diretora tinha compromissos com uma apresentação de um curso que estava finalizando.

Um dos aspectos positivos observados foi a concretização do sonho da horta, pela ação solidária dos estudantes do 9º ano. Um dos adolescentes sabia como fazer os canteiros e o plantio, então comandou a operação, orientando os colegas com o auxílio de uma professora de Ciências. Cabe ressaltar que esse estudante não era o melhor em notas, pois apresentava muita dificuldade de aprendizagem, mas, quando viu que os canteiros estavam sendo feitos de forma errada, expôs os conhecimentos aprendidos com o avô, e os colegas seguiram suas orientações.



Figura 40 – Estudantes construindo os canteiros na horta



Figura 41 – Estudantes plantando sementes de verduras na horta

Aqui observam-se as contribuições teóricas da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, e da Dialogicidade, de Paulo Freire. A concepção de Inteligência Cultural é um elemento presente na Aprendizagem Dialógica, que é pautada pelas interações humanas baseadas no Diálogo Igualitário, e é representada pela fusão de vários conhecimentos que, por meio da comunicação, podem ser articulados entre si.

A Inteligência Cultural, presente no momento em que o estudante compartilha os conhecimentos aprendidos com o avô, estabelece-se uma interação entre a inteligência e a prática de vida em um espaço contextualizado, ou seja, o acadêmico. A Ação Comunicativa presente na concepção de Inteligência Cultural exige interação e entendimento dos meios verbais e não verbais. Assim, cada pessoa pode contribuir com saberes diferentes, ou seja, cada

indivíduo tem importância no contexto social e pode contribuir igualitária/dialogicamente para a superação das desigualdades.

Em 2016, havia trezentos e vinte e dois (322) alunos matriculados e a unidade escolar continuou realizando as Tertúlias Literárias Dialógicas e as Tertúlias Pedagógicas Dialógicas, quinzenalmente. Em maio houve o início dos Grupos Interativos, com grande dificuldade de se conseguirem voluntários para esse fim. Um dos recursos utilizados para isso foi convidar alunos de 8º e 9º anos a se voluntariarem nos Grupos Interativos, pois, segundo a escola, os pais e familiares não compareciam. Alguns estudantes compareceram, mas como a presença deles não era regular, a atividade acabava não acontecendo. Porém, não houve uma ação para promover o envolvimento de mais voluntários para os Grupos Interativos.

Um ponto positivo a ser realçado é o fato de as gestoras (diretora e coordenadora) à frente das ações não terem se inscrito no processo de remoção, no fim de 2015; em vez disso, optaram por permanecer na UE. Contudo, não houve qualquer reunião de Comissão Mista e não foi dada a continuidade aos sonhos expressos; também não foram apresentados os registros das ações realizadas ou não, para que as estratégias para ano de 2016 fossem planejadas.

O mesmo PEB II readaptado e as professoras dos 4º e 5º anos de 2015 relataram a experiência com as Tertúlias Literárias Dialógicas no evento da sensibilização com as novas escolas que estavam interessadas em conhecer a proposta do projeto de implementação de CAs, realizado na SME, com a presença das formadoras do IN e o auxílio da formadora local, em 2 de março de 2016.

A escola também participou do evento “Socialização das Atuações Educativas de Êxito nas Escolas que são Comunidades de Aprendizagem de São José do Rio Preto”, em 2016, com a apresentação de quinze (15) estudantes tocando violão com o professor do Programa Mais Educação. O PEB II de Língua Portuguesa relatou sua experiência com as Tertúlias Literárias Dialógicas, intituladas “Tertúlias Literárias, Transformações Possíveis”, destacando a mudança do comportamento leitor dos estudantes e os avanços no modo de eles se expressarem. Antes, os estudantes tinham resistência em se expressarem, pela apreensão quanto ao juízo de valor voltado para as suas falas. A partir do trabalho realizado nas tertúlias, eles passaram a verbalizar suas ideias sabendo que seriam acolhidos e ouvidos. Aqui, cabe destacar as palavras de Freire: “[...] basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade, para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 1996, p. 113). Nas tertúlias, são valorizados o conhecimento de mundo e os princípios da dimensão cultural, pelos quais se aprende no coletivo a dimensão instrumental. Por meio de uma ação comunicativa e pelo princípio do diálogo igualitário, cada

sujeito expande seu conhecimento sobre o assunto com as interações intersubjetivas das contribuições do grupo.

Após as reuniões mensais e a reunião trimestral com as formadoras do IN e local, a escola apresentou o cronograma para o segundo semestre de 2016, reproduzido no Quadro 14, a seguir. Neste, são apresentadas as ações do projeto já consolidadas e também um plano com ações para as outras AEEs que ainda não haviam sido realizadas, seguindo as orientações das formadoras.

Fase em que se encontra o projeto	Atuações de êxito	Público-alvo	Metas	Estratégias	Frequência
CONSOLIDADA	Tertúlia Dialógica Literária	Alunos (4º ao 9º ano)	Fortalecer a atuação de êxito com as turmas do 6º ao 9º ano;	- Intensificar a regularidade da atuação de êxito; - Permitir que os alunos escolham a obra que vão utilizar para realizar a Tertúlia;	Semanal
			Implementar a atuação de êxito na comunidade local (familiares, moradores etc.);	Parceria com o Projeto Camerata Jovem Beethoven organizando a participação de voluntários presentes no projeto para a realização da atuação de êxito;	Semanal
			Diversificar as obras literárias atendendo o requisito literatura universal;	Realizar uma ação entre amigos com o objetivo de levantar recursos financeiros para a aquisição de novos livros (em quantidade);	Semanal
	Tertúlia Dialógica Pedagógica	Professores (4º ao 9º ano)	Fortalecer a atuação de êxito durante os momentos de formação;	Intensificar a atuação de êxito durante os horários de HTPC, organizando um cronograma de continuidade das obras pedagógicas;	Quinzenal
IMPLEMENTAR	Grupos Interativos	Alunos 4º ao 6º ano	Implementar esta atuação de êxito com efetividade até o 1º semestre de 2017;	Convidar a comunidade para atuar como voluntária na escola através de cartas-convites elaboradas pelos alunos;	Quinzenal
	Comissões Mistas	Comunidade Escolar	Continuidade desta atuação	Incentivar a participação de voluntários nas	Mensal

			com reuniões periódicas;	comissões, validando todos os esforços que possam promover transformação no espaço escolar e na comunidade.	
--	--	--	-----------------------------	---	--

Quadro 14 – Cronograma das ações para o segundo semestre de 2016

Mesmo com o cronograma, as Comissões Mistas não foram realizadas durante o ano, e os Grupos Interativos também não se consolidaram efetivamente, já que eram aplicados uma vez ou outra. Um ponto positivo a ser realçado foi a introdução das tertúlias nas salas de 8º e 9º anos, por um outro PEB II de Língua Portuguesa. Os estudantes de 9º ano muitas vezes eram voluntários como padrinhos de leitura na escola C, localizada próxima à UE.

Nesse ano, a diretora da escola participou do VI Encontro Internacional de Comunidade de Aprendizagem – Diálogos que Transformam, ocorrido em 19 e 20 de agosto de 2016, em Cajamar-SP, cujo objetivo era promover o diálogo com as escolas participantes do Projeto CA, a fim de tornar os espaços educativos mais abertos, inclusivos e dialógicos, acolhendo e respeitando as vozes de todos os atores que fazem parte da comunidade escolar e seu entorno.

Mais uma vez, o ponto positivo a ser destacado foi o fato de as duas gestoras permanecerem na escola também no ano de 2017. Porém, com todas as mudanças na administração pública, devido às eleições para prefeito de 2016, uma nova secretária de educação tomou várias medidas que prejudicaram a educação pública municipal como já descrito anteriormente. Nesse ínterim, com os entraves sofridos pela educação no município, pela ruptura das capacitações e projetos, a escola desistiu da proposta de transformação em CA. A esta pesquisadora, atualmente como supervisora dessa UE, foi relatado que angustiava o fato de não conseguirem envolver a comunidade na participação das ações, e de não cumprirem os prazos estabelecidos no cronograma de ação.

A escola tem o CE e a APM, os pais comparecem às reuniões, mas as ações ainda necessitam ser mais ativas e participativas. Observou-se que não há a participação de todos os membros titulares. Os suplentes são constantemente convocados a participarem das reuniões quando o conselheiro falta. A pauta é previamente definida pela diretora e se resume em aprovação de prestação de contas e de algumas medidas decididas pela equipe escolar.

A diretora realizou, nos anos de 2017 e 2018, o curso de Justiça Restaurativa, pelo fato de a escola atender alunos até o 7º ano. Segundo a gestora, houve grande melhoria no quesito disciplina, após alguns modos de atuação aprendidos no curso, aplicados na mediação de conflitos. Não se pode dizer que essa gestão não seja democrática. A diretora ouve e acata

sugestões dos professores e dos funcionários e delega muitas ações à equipe escolar, mas ainda necessita da aproximação da comunidade nos espaços da UE, mobilizando a equipe ao encontro do planejamento participativo para a efetiva participação dos pais e da comunidade escolar.

Atualmente, a escola continua aplicando as Tertúlias Literárias Dialógicas em algumas salas de aula, e o PEB II readaptado se aposentou, mas continua a frequentar a escola como voluntário e a aplicar rodas de leituras dialógicas, como também as tertúlias. No entanto, não houve nova tentativa de constituir comissões e grupos interativos.

Com base no trabalho de Gabassa (2007), pode-se afirmar que a escola, atualmente, necessita do entendimento entre todos os que estão envolvidos no espaço escolar, para que sua função educativa e formativa seja exercida com êxito. Considera-se que a proposta das CAs corresponde a tais anseios, por entender que a escola não se faz apenas a partir de um agente educativo, mas pelo envolvimento de toda a comunidade em busca de uma educação de qualidade, a qual seja efetiva para todos.

A escola D permaneceu com a mesma equipe gestora desde 2015, o que leva à reflexão a respeito da alternância dos gestores escolares. Seria esta um entrave à consolidação da proposta de implementação de uma CA? O problema enfrentado pela escola reside, essencialmente, na não participação dos pais nos Grupos Interativos e nas Comissões Mistas, o que angustiava as gestoras. Segundo a diretora, uma situação enfrentada é a burocracia do sistema, pois o trabalho administrativo, com prazos e cobranças, além das reuniões na SME, ocupam a maior parte do tempo do diretor, o que resulta em falta de agenda para acompanhar o desenvolvimento do trabalho em aprendizagem dialógica nas salas de aula, assim como as ações planejadas para que ocorram as reuniões com as Comissões Mistas.

Nas palavras de Freire (1991, p. 35), “o amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus nos acuda”. Faz-se necessário desenvolver ações para uma transformação coletiva, pois o “cansaço existencial” de que fala Freire (1991) pode minar a esperança nas pessoas, na vida e no mundo. Para evitar a perda de sentido, torna-se imprescindível a construção de uma educação mais dialógica em uma gestão democrática participativa.

Observa-se que as CAs precisam ser reavaliadas a todo o momento, as ações no coletivo necessitam ser repensadas, pois a transformação de uma escola em CA se faz aos poucos, no dia a dia.

Marigo et al. (2010) ressaltam que

Nesse sentido, as Comunidades de Aprendizagem precisam ser reavaliadas a todo o momento, pois implicam uma nova forma de ser e pensar a escola e suas relações. Apesar de haver uma fase de tomada de decisão para adesão a essa proposta, é preciso compreender que a escolha pela transformação se faz a cada dia, em cada interação (MARIGO et al., 2010, p. 13).

Sendo assim, a partir do momento em que a gestão e a equipe escolar perceberem os benefícios da relação de reciprocidade entre a comunidade e a escola, como a possibilidade de buscar soluções para possíveis problemas no âmbito coletivo, será mais fácil, tendo em vista uma parceria entre ambos, alcançarem os objetivos para o melhor ensino. Este, por sua vez, não ficará sob a responsabilidade somente das instituições escolares. Toda a sociedade poderá contribuir de forma positiva, colocando-se à disposição da educação, a fim de garantir, com a escola, a construção da cidadania por meio dos processos educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do processo de gestão democrática nas escolas públicas possibilitou a percepção de que há avanços alcançados ao longo dos anos no Brasil, mas ainda há muitos desafios a serem vencidos em relação à participação da comunidade escolar.

Pesquisas sobre a democratização da gestão escolar apontam que existem meios e possibilidades para que os sujeitos envolvidos na gestão transformem o espaço escolar ao instaurarem canais de participação da comunidade em ações efetivas na tomada de decisão, sendo o Conselho Escolar um colegiado legal, o qual pode servir como um excelente aliado da gestão. É necessário que os membros do Conselho Escolar estejam cientes do papel que representam, articulando o trabalho com outros colegiados e outras formas de participação. Ademais, os estudos apontam que o gestor escolar precisa ter conhecimentos sobre a comunidade na qual está inserido, e também saber envolver a comunidade no planejamento, na construção do plano político-pedagógico (PPP), na avaliação e na mobilização dos processos, além de organizar a gestão em suas dimensões, para que, assim, vá construindo a autonomia da escola, com o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos educandos.

Nos referenciais teóricos e pesquisas sobre comunidades de aprendizagem (CAs), o desenvolvimento da gestão democrática participativa ocorre por meio de um processo de comunicação intersubjetiva, no qual se estabelece o entendimento, o respeito, a participação, a autonomia, o diálogo igualitário, a coletividade e a solidariedade entre os envolvidos. Esse processo contempla a dimensão específica da Teoria da Ação Comunicativa, de Jürgen Habermas, com a Dialogicidade, de Paulo Freire, sendo essas as bases fundamentais do conceito de aprendizagem dialógica, o qual permeia todos os fundamentos da proposta de comunidades de aprendizagem.

A gestão democrática apresentada pela proposta de implementação de CAs se baseia no princípio de que todas as ações da escola sejam discutidas e compartilhadas em uma vivência de democracia participativa desenvolvida e planejada para que todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar sejam capazes de perceber e entender a realidade que os cerca e, dessa forma, possam analisar, discutir, questionar e apresentar propostas sobre os direcionamentos da gestão escolar. Esse canal de participação é instituído por meio das comissões mistas e gestora. Nesse contexto, a gestão em CA se aproxima dos princípios da gestão democrática, pautando-se na participação de todas as pessoas com o objetivo de contribuir para a melhoria tanto das relações de convivência quanto da qualidade do ensino nas escolas. As ações planejadas são validadas pelo Conselho Escolar, promovendo o seu fortalecimento como órgão colegiado.

A gestão escolar em CA é pautada nos princípios da Aprendizagem Dialógica, assim como as Atuações Educativas de Êxito (AEEs) ou outras ações desenvolvidas no contexto escolar. No que se refere aos aspectos desse tipo de gestão, verifica-se que, ao instaurar o espaço de participação, como no caso das comissões mistas e gestoras, os princípios da Aprendizagem Dialógica são identificados, assim como é possível verificar, na prática, as contribuições do conceito de “racionalidade comunicativa”, de Habermas, e de “dialogicidade”, de Paulo Freire.

Na proposta de implementação de CAs, considera-se que, sem a participação efetiva da comunidade nos processos decisórios e sem seguir os princípios da aprendizagem dialógica, a escola não se transforma. A participação em comunidades de aprendizagem visa a alcançar os objetivos da proposta, isto é, garantir a máxima qualidade da aprendizagem aos estudantes e construir relações respeitadas entre todos os envolvidos no contexto escolar. Na proposta de implementação de CAs constroem-se os espaços de decisão por meio da democracia participativa, como no caso das reuniões das comissões mistas e gestoras, nas quais também ocorrem aprendizagens por parte dos integrantes. Estes, com os seus conhecimentos, passam a dialogar sobre as situações-problemas vivenciadas no contexto escolar, a fim de buscarem conjuntamente as soluções. Dessa forma, aprendem a melhorar seus argumentos, promovendo mudanças. A proposta do Projeto CA contribui para a democratização da gestão da escola na medida em que viabiliza e instiga o planejamento participativo.

A facilitação da aprendizagem por meio dos enfoques da gestão democrática participativa é mais que necessária para a escola atual. As ações de outros profissionais em conjunto com a comunidade escolar levam o educando a experimentar novas formas de aprender, distanciando-se da forma em que o professor é o transmissor de conhecimento e o aluno se configura como receptor de informações, sem interagir ainda que inserido no cotidiano escolar. Nesse sentido, salienta-se a contribuição das Tertúlias Literárias Dialógicas, dos Grupos Interativos e da biblioteca tutorada para a formação dos alunos como atores, como participantes efetivos do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como receptores passivos do conhecimento.

No que se refere à educação no município de São José do Rio Preto (SJRP), esta se estabeleceu há cerca de 20 anos como um sistema de ensino, sendo este considerado novo. Contudo, apresenta ações que buscam a democratização do ensino, com destaque para a proposta pedagógica de formação de professores e para a busca da produção de material de apoio pedagógico construído coletivamente, por meio das formações, sem estabelecimento de sistema de apostilamento engessado. Além disso, o sistema de ensino de SJRP busca parcerias com o intuito de melhorar a qualidade da educação do município e da formação integral de seus

educandos. Com a organização das Comissões, com representantes dos segmentos de profissionais, prática da secretária municipal de educação atual, busca-se compartilhar as decisões materializadas nas resoluções e comunicados, com ações mais democráticas. O Conselho Municipal se constitui, no município, como um órgão legal que orienta, delibera, indica e articula as ações para que os aspectos legais sejam materializados e constituídos no processo de gestão democrática, também com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no município.

Relativamente à democratização da gestão escolar na rede municipal de ensino, alguns pilares necessitam ainda ser construídos, como o da formação continuada dos gestores, no sentido de promover e compor a gestão participativa em todas as suas dimensões, que não esteja presente apenas nas escolas cujos gestores têm, por convicção pessoal, o dever de cumprir a lei. Acreditamos que, com estudos e reflexões sobre a prática, poderão ocorrer as transformações necessárias para a motivação e a participação da comunidade escolar.

Ainda no tocante aos aspectos legais, há necessidade revisão, como observado na seção 4, nas funções elencadas para o diretor, cuja maioria está ligada ao fazer administrativo, sobrepondo-se aos pedagógicos. Sabe-se que, atualmente, essas dimensões estão interligadas e que o gestor escolar necessita ser envolvido nas questões pedagógicas, articulado ao trabalho do coordenador pedagógico. Torna-se necessário promover a gestão democrática participativa nas escolas e a construção do PPP coletivo da Secretaria Municipal de Educação (SME) e de todas as suas escolas, articulando-se com os colegiados e outros canais de participação, sendo esse um desafio para a SME e as escolas públicas da rede municipal.

Compreende-se que as influências de elementos facilitadores e dificultadores constituintes do “Sistema” e do “Mundo da vida”, expostos neste estudo, afetam as ações na transformação das escolas. As escolas se inserem entre esses dois mundos que influenciam as ações e as relações entre os indivíduos envolvidos dentro e fora dos espaços escolares. Porém, a ação comunicativa (Habermas, 1997) possibilita aos sujeitos buscar soluções por meio de argumentações e respeito mútuo. Na ação comunicativa, a força do poder está no diálogo, na argumentação das palavras e não na posição que o sujeito ocupa, assim como na dialogicidade de Paulo Freire, a qual considera o diálogo como a essência da educação para a liberdade, priorizando-o nas interações em seus espaços e apresentando a ação dialógica como forma de construir a aprendizagem, uma consciência crítica para a liberdade e a autonomia.

Por intermédio das análises realizadas, foi possível obter respostas para as perguntas da pesquisa, as quais apontaram ações transformadoras e elementos dificultadores no caminho trilhado para a transformação das escolas em CA. A transformação das escolas públicas em

SJRP em Comunidades de Aprendizagem se torna possível se houver abertura dos espaços escolares para que os sujeitos possam dialogar e, por meio de acordos em uma ação comunicativa e dialógica, decidir as melhores soluções para a escola e para a comunidade.

O diferencial é o fato de haver, na gestão de CAs, uma organização e um planejamento das ações a serem desenvolvidos, desde a sensibilização da comunidade escolar em relação ao projeto. Para a transformação da escola em CA, é necessária a adesão da maioria dos envolvidos. Desde a fase dos sonhos da comunidade escolar, os protagonistas são convidados a participar do planejamento das ações, em uma ação comunicativa e dialógica. Eles também são incentivados a participar da avaliação e da continuidade das ações, bem como da tomada de novas decisões, sempre buscando soluções em conjunto com todos os outros envolvidos. Nesse processo, todos são convidados a vivenciar as experiências dos princípios da Aprendizagem Dialógica. No entanto, como em qualquer processo, há dificuldades a ser enfrentadas.

Assim, ao analisar os elementos que dificultaram e os que contribuíram para a gestão democrática participativa das quatro escolas do município de São José do Rio Preto/SP, as quais aderiram ao projeto de implementação de CAs, pode-se destacar, como dificuldades, as práticas específicas do modo de planejamento e organização de cada escola, pois, mesmo com o material de apoio, que contém sugestões de ações orientadas para a transformação da escola em CA, algumas ações deixaram de ser realizadas, afetando assim a continuidade da proposta, como verificado nas duas escolas que abandonaram o projeto. Além disso, nas outras duas escolas que prosseguiram com o projeto, quando não é realizado o planejamento das AEEs, as ações se enfraquecem. Ao não consolidar as AEEs, não se estabelecem canais para a participação, pois, ao se inserirem os voluntários nas salas de aula, ou na escola, as pessoas passam a acreditar mais no potencial desta, ou seja, cada vez que se desenvolvem essas atuações, oportuniza-se a participação da comunidade.

Verificou-se que, na perspectiva da proposta do projeto de implementação de CAs no contexto das escolas dos municípios, a efetivação das comissões e AEEs se torna possível se houver engajamento por parte dos gestores escolares, visto que estes são reconhecidos como líderes da equipe escolar que podem impulsionar as ações (tanto pedagógicas quanto administrativas) nas escolas, compartilhando responsabilidades. Observou-se que a transformação das escolas em CAs é um processo desafiador. Os gestores necessitam se empenhar no propósito de um trabalho de gestão compartilhada, o que torna o trabalho difícil, pela falta da cultura de participação de voluntários, porém não impossível de ser realizado, desde que o gestor se apresente afeito à empreitada, acreditando e desenvolvendo uma ação

mobilizadora para a transformação.

Desenvolver uma ação comunicativa e dialógica se torna importante para que ocorram transformações nas escolas. A forma profissional de agir do gestor precisa ser modificada, abdicando das relações de poder verticalizadas. Para uma escola se transformar em CA, o gestor precisa construir relações horizontais, viabilizar o diálogo com a equipe escolar e a comunidade, e ouvi-las, pois as tomadas de decisões são realizadas intencionando o melhor para a aprendizagem dos alunos e para o fortalecimento da escola como um todo. Dessa forma, ao ampliar e proporcionar espaços de trabalho coletivos, por meio dos colegiados, com a participação da comunidade, mesmo sendo difícil, ganha-se força para as transformações necessárias.

Ainda outros obstáculos foram considerados como dificuldades no processo de implantação das CAs, como a necessidade de estudo e aprofundamento, fundamentais para que a teoria embasadora do projeto fosse refletida e colocada em prática, com orientações que promovem ponderações sobre o contexto e a realidade vivenciada, pois observou-se que os professores sempre deixavam as tertúlias ou os grupos interativos de lado quando havia outros eventos na escola.

Evidenciaram-se, também, as questões burocráticas como obstáculo para que a gestão pudesse assumir uma posição de referência na escola em relação ao Projeto, além da falta de compromisso da equipe de gestão, ou de gestores que não se envolveram como deveriam com as ações planejadas, principalmente em relação às reuniões das comissões mistas, nas quais as participações foram diminuindo ou se extinguindo pela falta de voluntários (pais, familiares ou pessoas da comunidade). Essa dificuldade se apresenta, conforme a literatura pesquisada, em vários municípios e estados brasileiros, e não apenas em escolas de CA.

Vale ressaltar que, no decorrer da pesquisa, foram encontrados obstáculos em relação à remoção de professores e gestores de escolas que se localizam em regiões mais periféricas e que apresentam vulnerabilidade social, como é o caso das quatro escolas de CA estudadas. Mesmo o projeto pertencendo à escola e à comunidade, com a mudança desses profissionais anualmente, como descrito neste estudo, há a necessidade de um recomeço das ações de formação em CA, da responsabilidade e de pertencimento a essa comunidade escolar.

Entretanto, há um aspecto que pode ser considerado como o mais dificultador de todos: a subjetividade dos envolvidos na gestão escolar. Como exemplo das dificuldades encontradas no que se refere a esse assunto estão a ausência de planejamento envolvendo o coletivo nas ações de tomadas de decisão, a falta da organização do tempo e dos espaços, compartilhando as responsabilidades, e o descomprometimento com o projeto. Quando o gestor não agenda as

reuniões em virtude de algum dos afazeres burocráticos ou por causa de outro evento da escola, cria-se uma extensa lacuna temporal entre as reuniões, levando os voluntários das comissões a perderem o entusiasmo. Ou, quando o problema é apresentado, buscam-se soluções e não se alcança o resultado esperado, não se avalia o processo ou não há um feedback das ações realizadas.

Assim, evidencia-se, a partir das melhorias instituídas na escola, que o projeto pode contribuir com as ações voltadas para a concretização do processo de gestão participativa. Para que a escola se torne uma comunidade de aprendizagem, é necessário que se eliminem os elementos que representam obstáculos à implementação do projeto — e isso só se dá por meio de soluções encontradas coletivamente.

Verificaram-se mudanças no comportamento e na aprendizagem dos alunos, segundo os relatos de professores, no evento em agosto de 2016, que aplicaram as tertúlias em suas salas de aula, como também foi possível comprovar o poder da ação coletiva dos pais e comunidade, como, por exemplo, quando a comissão da escola A se uniu para conseguir a quadra; a presença do Papai Noel com as sacolinhas de presentes na escola; a continuidade do vigia para a segurança do prédio escolar durante a noite; a construção do jardim da escola e padrinhos de leitura da escola C; além de outros aspectos confirmados por meio dos relatos e fotografias.

A gestão eficaz e partilhada com os colegiados, comissões e outras participações dentro da escola possibilitará que o gestor escolar possa se desenvolver em diversas áreas dentro do seu mister. Assim, a atividade da administração escolar tornar-se-á menos danosa ao gestor, uma vez que este terá contribuições de outras pessoas para desempenhar as atividades que demandam alto grau de comprometimento e decisão que afeta a vida dos educandos e dos profissionais dentro da escola.

Finalizo essa pesquisa com o entendimento que ao optar pela gestão democrática participativa dentro da escola, o gestor descentraliza as atividades, promovendo a autonomia entre a equipe escolar e os alunos; isso leva a um melhor aproveitamento do corpo discente e docente para contribuir de forma positiva para a educação. E ao envolver na gestão a equipe de professores, alunos, profissionais da escola, família e comunidade do entorno, o diretor transforma sua gestão em parceria sólida para galgar e vencer os desafios cotidianos presentes na escola e no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Compreendo que muito mais ainda precisa ser pesquisado e mais conhecimento deve ser produzido sobre a participação da comunidade nos espaços educacionais. Nesse estudo apresentamos a proposta do Projeto Comunidade de Aprendizagem como um instrumento que poderá auxiliar o processo de gestão democrática. A proposta se diferencia devido aos

princípios da Aprendizagem Dialógica, onde os sujeitos desenvolvem e vivenciam a prática, do diálogo igualitário, da solidariedade, da transformação, da inteligência cultural, da criação de sentido, da dimensão instrumental e da igualdade de diferenças. Todos esses aspectos são necessários para construir um ambiente onde as relações se tornam respeitadas, que auxiliam para melhor aprendizagem dos educandos, abrindo caminhos para uma escola mais justa e mais democrática.

Ainda há barreiras que dificultam dentro da área das políticas educacionais e nas escolas. Porém considero que a maior dificuldade para desenvolver a participação da comunidade escolar, como já foi dito, são as influenciadas pelas subjetividades e as concepções de educação dos sujeitos envolvidos no processo de gestão democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. L. da S. **Um cotidiano escolar democrático: uma experiência de 1983 a 1997, da escola municipal Getúlio Vargas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses/>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.
- ANCIUTTI, M. C. R. **Da proposição à materialização da gestão escolar: um estudo transversal entre nove casos**. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Avanços no conhecimento etnográfico da escola**. In: FAZENDA, I. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 1-9, dez. 1997b.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, A. C. de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000. Mimeografado.
- ARRUDA, A. P. T. de *et al.* Democracia e autonomia da gestão escolar: desafios e perspectivas frente à cultura da centralização. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 73-85, jan./jun. 2011.
- ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO/PNUD. Brasília: PNUD, 2000.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Editorial Hypatia, 2010.
- BARROSO, A. D. G. **A organização da rede pública municipal de ensino e seus desdobramentos na gestão da escola**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado) UNIARA – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2017.
- BIANCHINI, T. C. **Gestão democrática da escola e a perspectiva da aprendizagem dialógica**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2582/3564.pdf?sequence=1>. Acesso em 23 ago. 2017.

BISPO, V. P. **Democracia e discurso democrático na gestão escolar**: estudo de uma escola de aplicação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=27>. Acesso em: 7 abr. 2017.

BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Edições Pulsar, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTON, L. de; PUIGVERT, Lúcia; SERRADELL, Olga. Equality of differences in Learning Communities. **Psychology, Society, & Education**, v. 1, n. 1, p. 51-60, 2009.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V; MELLO, R. R. de. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 176 p.

BRAGA, F. M.; GABASSA, V.; MELLO, R. R. de. **Aprendizagem dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

BRASIL. **Anais da CONAE 2014**. Construindo o Sistema Articulado Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC: SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2017.

CAIRES, S. de F. B. **A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CHILANTE, E. F. N. A gestão dos sistemas públicos de ensino no Brasil. In: LARA, A. M. de B.; KOEPSEL, E. C. N. (org.). **Gestão Educacional**. Maringá: Eduem, 2010. p. 77-91.

CONSTANTINO, F. de L. *et al.* Comunidades de aprendizagem: construindo uma nova forma de ser escola. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 8, n. 3, p. 205-211, 2012. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/814/762. Acesso em: 16 nov. 2018.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 149-168.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-95.

ELBOJ SASO, C. *et al.* **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

FLECHA, A. *et al.* Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. **Cultura y Educación**, v. 21, n. 2, p. 183-196, 2009.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997.

FRANCO, M. C. de M. **Gestão democrática participativa em comunidades de aprendizagem**: a perspectiva de profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino em Rondonópolis-MT. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/9d9c5e4877327a74addb261ddd29ef65.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. A construção de uma nova cultura política. In: FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS. **Poder local, participação popular e construção da cidadania**. s/l, 1995a.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995b.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2001.

GABASSA, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares**: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, A. V. A. Gestão democrática no Plano Nacional de Educação. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de. **Plano Nacional de Educação**: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal: Edições Técnicas, 2015. p. 141-166. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17764925-Gestao-democratica-no-plano-nacional-de-educacao.html>. Acesso em: 27 nov. 2018.

GUEDES, R. de C. Responsabilidade social e cidadania empresariais: conceitos estratégicos para as empresas face à globalização. In: ENCUENTRO DE LA RED LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN DEL TERCER SECTOR (ISTR), 3., 2001, Buenos Aires. Disponível em: http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/cassia_guedes.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. (Racionalidade da ação e racionalização social, v. 1).

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. (Sobre a crítica da razão funcionalista, v. 1).

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.

HABERMAS, J. Soberania popular como procedimento. **Novos estudos Cebrad**, São Paulo, n. 26, p. 100-113, mar. 1990.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madri: Taurus, 1987.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papirus, 1994.

INCLUD-ED. **Relatório Includ-ed Final**: estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da Educação. 2006-2011. Universidade de Barcelona. 76 p. Disponível em: <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2014/04/INCLUD-ED-Report-AF-RBooth.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 20 jul. 2015.

INSTITUTO NATURA. **Comunidades de aprendizagem**. 2015. Disponível em: <http://www.comunidadeaprendizagem.com>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Referências bibliográficas. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos; pesquisa bibliográfica, projeto e relatório; publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série Caderno de Gestão, v. 1).

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>. Acesso em: 25 nov. 2018.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIGO, A. F. C. *et al.* Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 74-89, 2010.

MARTINS, E. M. **“Movimento Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

NASCIMENTO, L. P. do. **“Novas” formas de gestão da escola pública**: implicações sobre o processo de democratização da gestão. 2015. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135399/334485.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 abr. 2017.

NICOLETI, J. E. **Arranjos de desenvolvimento da educação**: uma alternativa partilhada de gestão municipal da educação. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. *et al.* (org.). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Ed. PUC-GO, 2010. p. 93-99.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220100003000008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 jul. 2018.

PARO, V. H. Política educacional e prática da gestão escolar. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 2., FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2008, Torres, **Anais eletrônicos** [...]. Torres: Ulbra, 2008. Disponível em: <http://www.arturmotta.com/wp-content/uploads/2012/08/texto-2-politica-educacional-e-pratica-da-gestao-escolar.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

POLON, T. L. P. Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011. **Anais** [...]. Natal/RN: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14965%20int.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

RESENDE, F. M. de P. **Gestão da Escola Pública Ludovicense**: democratização, forma de provimento e participação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

RIBEIRO, R. Incubadora de gestores: formação de lideranças educacionais. *In*: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: PROEX: UNESP, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/146926>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SANTOS, A. O. F. dos. **Gestão dialógica**: um estudo a partir das comunidades de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SANTOS, A. S. dos. **A gestão democrática escolar no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/ BA**: compreensões e interpretações dos sujeitos educativos num contexto patrimonialista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

SANTOS, M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEd SUL, 2012.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 13.035, de 10 de outubro de 2018**. Altera dispositivo da Lei nº13.016, de 23 de agosto de 2018, que dispõe sobre a instituição do Conselho de Escolas nas escolas municipais e conveniadas do Sistema Municipal de Ensino. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2018b]. Disponível em: <http://leismunicipa.is/rhglw>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 13.016 de 23 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a instituição do Conselho de Escolas nas escolas municipais e conveniadas do Sistema Municipal de Ensino. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2018a]. Disponível em: <http://leismunicipa.is/anmwp>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação – SME. Portal da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto. Banco de dados das Unidades Escolares. 2015b. Disponível em: <http://www.demandanet.com/portal/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei ordinária nº 11.767, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2015a]. Disponível em: <http://leismunicipa.is/uiemo>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei Complementar nº 384, de 09 de maio de 2013**. Dispõe sobre a criação de cargos na estrutura administrativa do Município, conforme estabelece e dá outras providências. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2013b]. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=262746>. Acesso em: 2 mar. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Administração – SMA. Edital Normativo do Concurso Público Nº 03/2013 – Especialistas. 2013a. Disponível em:

http://www.riopreto.sp.gov.br/PortalGOV/do/subportais_Show?c=92261. Acesso em: 2 mar. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Deliberação CME nº 01/10, de 05 de fevereiro de 2010.

Trata sobre o reexame da Deliberação CME nº 02/2009, que dispõe sobre o atendimento de crianças de pré-escola de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos na rede municipal de ensino. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2010b]. Disponível em:

http://www.demandanet.com/portal/conselhos/atos_normativos/deliberacoes/deliberacao_2010_01_reexame_da_de_2009_02.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação – SME. Portal da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto. Regimentos Escolares. 2010a. Disponível em: http://www.demandanet.com/portal/arquivos/documentos_escolares/regimentos_escolares/regimentos_escolares.php. Acesso em: 2 mar. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Deliberação CME nº 01/2009, de 18 de junho de 2009.

Estabelece diretrizes para a oferta da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA, Ensino Fundamental e Médio, nas instituições de educação do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2009]. Disponível em:

http://www.demandanet.com/portal/conselhos/atos_normativos/deliberacoes/deliberacao_2009_01_oferta_eja.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Deliberação CME nº 02, 29 de novembro de 2007. Fixa normas sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2007]. Disponível em:

http://www.demandanet.com/portal/conselhos/atos_normativos/deliberacoes/deliberacao_2007_02_fixa_normas_para_o_ensino_fundamental_de_9_anos.pdf. Acesso em: 3 out. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Complementar nº 138, 28 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2001]. Disponível em:

<http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/200856>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Municipal nº 8.053, 04 de setembro de 2000. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e estabelece normas gerais para sua adequada

implantação. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2000b]. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=253048>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Complementar nº 115, de 21 de março de 2000. Dispõe sobre o estatuto plano de carreira vencimentos e salários do magistério público do município de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [2000a]. Disponível em:

<http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/200879>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Decreto nº 9.969, de 13 de novembro de 1998.** Fica retificado o anexo I do decreto n.º 9674, de 18 de junho de 1998, que fixa o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere aos especialistas de educação do quadro de magistério. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [1998c]. Disponível em:

<http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/208526>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Decreto nº 9.674, de 18 de junho de 1998.** Estabelece o módulo de pessoal, das Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [1998b]. Disponível em:

<http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/208520>. Acesso em: 20 jun. 2015.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei Ordinária nº 7.030, de 07 de janeiro de 1998.** Fica autorizada executivo a firmar convênio com a Secretaria de Educação, para desenvolvimento do programa de ação de parceria educacional Estado - Município. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [1998a]. Disponível em:

<http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=254938>. Acesso em: 19 set. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei Complementar nº 68, de 31 de dezembro de 1996.**

Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de dá outras providências. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [1996]. Disponível em:

<http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=263396>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei Complementar nº 4.451, de 12 de dezembro de 1988.**

Estabelece a Estrutura e Organização do Magistério Público Municipal de 1º e 2º graus e pré-escola, nos termos da legislação vigente, denominando-se Estatuto do Magistério Público Municipal. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [1988]. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/196076>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 4.014, de 20 de fevereiro de 1987.** Disposições

Regulamentares do Magistério de 1º Grau Municipal. São José do Rio Preto: Prefeitura de São José do Rio Preto, [1987]. Disponível em:

<http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/196514>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.** Dispõe sobre o

Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [1985]. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 1941. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, B. U. da. **O Conselho Municipal de Educação de São José do Rio Preto:**

participação e cidadania. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de

Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, 2010.

SILVA, E. **Dificuldades e possibilidades de uma escola estadual de Rondonópolis em transformar-se em Comunidade de Aprendizagem**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

SILVA, M. C. A. da; GASPARIN, J. L. A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências sobre a educação escolar. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS*, 7., 2006, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2006.

SILVA, M. L. da.; INÁCIO FILHO, G. Planejamento educacional na legislação brasileira: questões introdutórias e preceitos normativos. *In: LEÃO, A. M. C.; MUZZETI, L. R. (org.). Abordagem panorâmica educacional: da educação infantil ao ensino superior*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 237-262.

SILVA, M. L. da. **Planejamento escolar na perspectiva democrática**. São Paulo: Vozes, 2013.

SILVA, M. L. da. **A avaliação institucional das escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 2008. 314 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, M. L. da *et al.* **Sala ambiente projeto político pedagógico e a organização do Ensino**. São Paulo: Vozes, 2013.

SILVA, M. P. S. da. **A re-configuração das atribuições do diretor escolar com a instauração do regime de gestão democrática da escola**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

SILVA, M. R. **A municipalização do ensino fundamental em São José do Rio Preto/SP**. Araraquara: UNESP, 2004.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. *In: BASTOS, J. B. (org.). Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 45-56.

TENÓRIO, F. G. (org.). **Responsabilidade social empresarial: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

TERRA, R. B. M. R. B. *et al.* A (in)efetividade das políticas públicas educacionais no atual Estado Democrático de Direito. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA*, 11., 2014. **Anais [...]**. VII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos. 2014.

TORRES, L. L. A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 32, p. 91-109, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico - elementos pedagógicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2000. (Cadernos pedagógicos do libertad; v. 1).

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico, conselho escolar e conselho de classe: instrumentos da organização do trabalho. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., Porto Alegre, 2007. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/176.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. CEDES**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>. Acesso em: 4 jul. 2018.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p.27-42.

APÊNDICES

Apêndice A – Quadro Sintético do Levantamento Bibliográfico

Síntese do Levantamento Bibliográfico			
Referência	Fonte	Objetivo Principal	Resultado
Achilles, 2010	BDBTD	Investigar as representações sociais dos diretores das escolas sobre gestão democrática, focando os processos geradores dessas representações: objetivação e a ancoragem.	os resultados apontam que as diretoras concebem o conceito de democracia e acreditam implantá-la por meio de reuniões promovendo a participação, porém como forma de “sobreviver” na função.
Almeida, 2010	BDBTD	Investigar como e se ocorre a participação dos pais/familiares na escola, sobretudo no Ensino Fundamental II, abordando tanto a participação/presença em escola pública, quanto em escola da rede privada.	A construção da experiência social das relações se faz por meio da heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas dos representantes de ambas as instituições socializadoras.
Almeida, 2011	ANPED	Tomar a participação como princípio político-educativo fundamental nos processos de produção de uma cultura radicalmente democrática, fazendo parte de projetos educacionais em disputa: as ações participativas como princípio político e método de gestão escolar; outro que canaliza as para mecanismos burocráticos	Sem o esforço teórico e sem o compromisso político a participação popular continuará sendo uma ilusão pedagógica em nossas vidas de intelectuais e de militantes. Ilusão necessária, mas insuficiente como força instituinte a favor dos grupos populares.
Almeida, 2015.	Ctedra/UNESP	Compreender uma experiência de gestão democrática no período de 1983 a 1997, em uma escola municipal de Resende, no estado do Rio de Janeiro.	Apontam a gestão próxima da comunidade e a importância das relações pessoais de amizade entre os alunos e com professores, nas escolas e as situações que mostram uma escola integrada à comunidade, mesmo em situações de diversidade econômica e política, foi possível um trabalho educativo com ideais políticos de democracia.
Anciutti, 2015.	BDBTD	Analisar a temática da gestão escolar, tendo como foco a materialização das formas de gestão democrática a partir dos elementos: Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico e Provedimento dos Diretores, observando o Índice de Condições de Gestão (ICG) criado pelos pesquisadores do NuPE da Universidade Federal do Paraná (UFPR).	Evidenciam as políticas educacionais voltadas para a efetivação da gestão democrática na escola, onde os atores envolvidos materializam as na operacionalização das medidas legais e normativas. No entanto, os mecanismos relacionados às condições do exercício democrático participativo precisam ser mais estáveis, legitimando a ação social e política no fortalecimento da educação.
Aquino, 2015	BDBTD	Analisar o significado da gestão democrática, com foco na eleição de diretores e nos conselhos escolares, na formulação da política pública contida no Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024.	O autor apontou avanços obtidos no texto final do PNE 2014-2014, como também as dificuldades para implantação deste, passando pela discussão em todos os estados e municípios brasileiros, com o objetivo de elaborar e implementar os respectivos planos estaduais e municipais de educação.
Argolo, 2010	BDBTD	Avaliar por meio Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), no Rio de Janeiro, a repercussão e se os princípios da gestão democrática estão de fato sendo colocados em prática e identificar como os gestores que concluíram a especialização em Gestão Pública.	O autor considera que os processos de formação de gestores precisam ser consolidados para que enfim a atitude democrática possa ser adotada no trabalho realizado no interior da escola. Aponta em sua pesquisa conflitos que nem sempre são admitidos entre o conservadorismo administrativo com cunho empresarial e a gestão democrática entre os gestores, sugerindo mais estudos nessa área.
Bastos, 2012	BDBTD	Analisar o histórico autoritário, as tendências democráticas e refletir sobre o que seria mais viável no contexto hodierno da escola pública, bem como a responsabilidade da comunidade escolar.	O estudo poderá auxiliar na orientação de diretores para o desenvolvimento de uma gestão realmente democrática, como determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).
Bianchini, 2011	UFSCar	Identificar se há aproximação entre os principais pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola presentes na produção bibliográfica atual e os pressupostos básicos da Aprendizagem Dialógica, base conceitual da proposta de Comunidades de Aprendizagem.	Existência de um alto grau de aproximação entre os princípios em favor da gestão escolar democrática, e aqueles defendidos na Aprendizagem Dialógica, que incorpora e apresenta sinais de maiores atuação democrática. Os artigos pesquisados colaboram com contribuições importantes para a elaboração de uma proposta de transformação das escolas, principalmente aquelas transformadas em Comunidades de Aprendizagem.
Bispo, 2011	FEUNICAMP	Analisar os discursos democráticos dos candidatos à gestão da escola e captar como pais e educadores qualificavam a gestão da instituição e o que esperavam dela para considerá-la realmente democrática.	Concluiu que a qualificação de práticas e procedimentos como democráticos legitimavam ações muitas vezes distantes da qualidade proclamada e que a gestão da escola por mecanismos de representação, no contexto de complexa heterogeneidade social, não garantia a construção e a busca de uma educação efetivamente voltada para o acesso e desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos.

Bocato, 2013	Cthedra/UNESP	Investigar como a gestão democrática é concebida por gestores de unidades escolares públicas municipais, de educação básica, de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.	Os resultados apontam para uma plena compreensão por parte dos gestores sobre o que seja gestão, na perspectiva democrática e revela, também, o descontentamento, ou seja, a vontade de mudar a realidade estabelecida, em relação à participação da comunidade no cotidiano escolar e à implementação do projeto político pedagógico nas unidades educativas.
Braga e Mello, 2014	Google acadêmico	Aborda a questão da participação educativa de familiares e da comunidade como elemento-chave em prol do êxito educativo para todas as pessoas na atual sociedade do conhecimento e da informação, por meio da proposta de Comunidades de Aprendizagem (CA).	Revelaram a existência de relações mais respeitadas e dialógicas e melhorias nas aprendizagens de todos. As dificuldades se resumem na busca por manter vivo o diálogo igualitário conquistado entre os diferentes agentes.
Caires, 2010	UFSCAR	Caracterizar e analisar as formas de participação da comunidade escolar no cotidiano de uma unidade escolar transformada em Comunidade de Aprendizagem, em especial a participação nos processos de tomada de decisão, enquanto aspecto fundamental da gestão democrática da educação.	Com a implementação da proposta, Comunidade de Aprendizagem, muitas mudanças ocorreram na vida da escola, como o fortalecimento do diálogo igualitário nas relações. Contudo, aponta a necessidade de apoio dos gestores educacionais como elemento importante para a consolidação de um ambiente escolar estimulador da convivência democrática.
Cândido, 2016	CAPES	Analisar a participação escolar na perspectiva da gestão democrática, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e também na perspectiva de pais e gestores das escolas públicas.	Destaca as dificuldades dos gestores em concretizar na prática, um processo de gestão participativa e democrática, pois nem sempre conseguem superar as dimensões meramente formal e burocrática.
Cervi, 2010	BDBTD	Analisa a emergência das práticas discursivas sobre gestão democrática e a formação do gestor na escola, na última metade do século XX, tomando como referência as pistas de Michel Foucault e Gilles Deleuze em pensar o presente a partir das noções de governamentalidade e sociedade de controle.	Conclui que nas inúmeras possibilidades da democracia, a gestão democrática é sempre inacabada e produz possibilidades de construir coletivos participativos que abdicam das práticas de resistências.
Chiroto, 2013	BDBTD	Pesquisar e analisar a produção em teses e dissertações nacionais digitalizadas, a respeito da "gestão democrática e participativa" em escolas públicas no período de 1998 a 2010.	A análise desses dados aponta maior concentração de trabalhos sobre autonomia, seguido dos que abordam os órgãos colegiados. Destaca-se, ainda, que raros são os trabalhos que utilizam os conhecimentos da Psicologia Moral para discutir a gestão democrática
Correia, 2011	BDBTD	Compreender de que forma os alicerces, as crenças e os símbolos historicamente construídos e consolidados sobre a gestão democrática apresentam novos sentidos e significados no contexto atual.	O cenário político brasileiro, particularmente os setores da esquerda e dos movimentos sociais, interferiram no processo de democratização com debates, mas os alicerces das crenças e dos símbolos historicamente construídos e consolidados sobre a "gestão democrática" apresentam novos sentidos e significados para os dirigentes no contexto atual.
Cortez, 2015	Cthedra/UNESP	Analisar as ações da equipe gestora, a partir de preceitos definidos na Lei de Gestão Democrática no 7.040/98 do Estado de Mato Grosso, por meio de um estudo de caso no município de Querência-MT.	Indicam que ainda há necessidade de continuidade dos estudos acerca das práticas gestoras democráticas e participativas das escolas a fim de possibilitar a apropriação desses conhecimentos e a disseminação das tendências identificadas à rede de ensino.
Danches, 2014	Cthedra/UNESP	Refletir sobre as contradições da atuação do diretor escolar na proposta de gestão democrática, investigando os diretores de escolas municipais de São Paulo frente frenteo fluxo de exigências do gerencialismo em articulação com as propostas das	Aponta que os diretores de escola apresentam tendência, nas manifestações expressas em não discordar do que é imposto pelos Sistemas de Ensino, visto que tal comportamento justifica-se concenente ao cargo que ocupa e para garantir a expectativa gerada, a performance dos diversos segmentos rerepresentativos da escola.
Dieter, 2015	Cthedra/UNESP	Analisar por meio dos procedimentos de coleta de dados, em uma escola de Criciúma em Sabanta catarina a perspectiva e os condicionantes de participação representativa dos pais nas escolas.	A ênfase na participação representativa e informativa dá indícios da fragilidade da gestão sócio crítica na escola pesquisada. A prática da gestão democrática e participativa ainda está por se efetivar, porém, apesar disso, os esforços individuais e coletivos dos profissionais das escolas, produzirão bons resultados das escolas pesquisadas.
Drabach, 2013	BDBTD	Investigar em que medida a gestão gerencial influenciou o perfil dos gestores e da gestão das escolas públicas brasileiras	A ampliação dos espaços para o diálogo e participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Além da perspectiva gerencial e democrática é possível identificar também elementos característicos do patrimonialismo na gestão escolar, o que reflete a realidade que pode ser observada na esfera macro da administração pública.

Faria, 2011	BDBTD	Analisar como as equipes gestoras de duas escolas municipais, designadas respectivamente como, Inovação e Tradição, recontextualizam a política de democratização da gestão, instituída pela Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão, no ano de 2009.	Evidencia que as escolas recontextualizam de forma diferente a política de democratização da gestão proposta pela Secretaria de Educação. A escola Inovação mostra não ter resistências a gestão democrática, desenvolvendo o trabalho em sintonia com os interesses da comunidade escolar. No entanto, a Escola Tradição demonstra resistências à política em foco, distanciando com o proposto pelo sistema, predominando valores pouco democráticos, enraizados na história do município, muito próximos de uma gestão tradicional.
Fernandes, 2016	UFSCAR	Descrever e analisar o perfil de atuação dos pais em uma escola da rede estadual de educação de São Paulo, bem como a percepção dos mesmos sobre tal atuação.	A maioria dos pais tem uma percepção positiva em relação ao estudo e não compreendem a real importância da participação na escola do filho. Aponta que a escola necessita estabelecer meios de comunicação com os pais de modo a informá-los dos acontecimentos na escola, convidá-los e, sobretudo, explicitar a valorização e a sua contribuição, para gradativamente, constituir espaços de discussão.
Ferreira, 2015	BDBTD	Investigar a respeito da liderança e gestão exercidas pelos diretores das escolas públicas brasileira e a correlação no desempenho dos alunos, por meio de uma análise econométrica do modelo hierárquico,	Não há influência estatisticamente significativa entre os estilos de liderança administrativa e instrucional e gestão dos diretores das escolas e o desempenho dos estudantes, uma vez que o modelo hierárquico captou o efeito escola. Segundo o autor o que influencia a aprendizagem é uma boa estrutura na escola, como também o meio socioeconômico em que o aluno está inserido
Filho, 2015	Ctedra/UNESP	Analisar como tem ocorrido a gestão democrática, em uma escola pública, a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola, e a participação da comunidade escolar e local no conselho da escola.	Indicam que a escola propõe a gestão democrática participativa, por meio da atuação do Conselho Escolar e Comunidade. Porém entre os segmentos no qual há uma participação ativa, com tomadas de decisões coletivas, ocorrem indícios de mecanismos burocráticos, limitando a autonomia escolar nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.
Fraiz, 2013	CAPES	Identificar e compreender elementos do imaginário de poder e autoridade de gestores escolares concursados e eleitos, como também a influência desses imaginários na sua relação e vínculo com a equipe escolar, a comunidade e os órgãos administrativos do sistema de ensino.	Conclui que a forma de acesso ao cargo influencia no imaginário de autoridade e poder do gestor, porém o que o determina a sua constituição é a atuação desse profissional diante da complexidade e dificuldades das demandas que enfrenta.
Franco, 2016	Ctedra/UNESP	Investigar a Gestão de uma escola estadual que decidiu, de maneira coletiva, aderir à proposta de Comunidade de Aprendizagem e transformar a realidade dos estudantes por meio das Ações Educativas de Êxito e como ocorre o processo de efetivação da proposta de Comunidades de Aprendizagem na dimensão da Gestão Democrática Participativa.	Os participantes apontaram os elementos excludentes, que dificultam ou impedem a efetivação da Gestão Democrática Participativa, e revelaram de maneira geral, as limitações encontradas no trabalho diário de construção do processo democrático, os desafios e as possibilidades das Ações Educativas de Êxito para a Gestão e a consolidação da proposta de Comunidades de Aprendizagem.
Freire, 2012	ANPED	Evidenciar as contradições e possibilidades das relações sociais que forjam concepções de educação e de participação que estão em disputa por divergentes forças sociais.	O caráter polissêmico dessas concepções, o que demonstra as disputas teórico-políticas que ocorrem no plano concreto da estrutura social e que revelam as possibilidades de reapropriação e novas significações que podem ser construídas na materialização das políticas educacionais pelos sujeitos do processo educativo.
Gomes, 2013	Ctedra/UNESP	Compreender a relação entre escola pública e democracia, mediada pela gestão democrática, na perspectiva de gestores escolares, em Rio Claro, interior do estado de São Paulo, com uma amostra de dez gestores de escolas da rede pública.	Os gestores entrevistados estavam criando práticas democráticas na gestão escolar, ao estimular o diálogo e o acolhimento das famílias dos alunos. Apesar dos entrevistados não indicarem um referencial sobre democracia ou um teórico em especial, foi possível visualizar que realizavam, de forma processual, uma relação democrática dentro da escola e nas relações interpessoais.
Gonzaga, 2013	BDBTD	Identificar e analisar em que medida a liderança do diretor pode contribuir para a eficácia escolar.	O resultado consistiu em apresentar um instrumento de monitoramento da gestão pedagógica das escolas que consiga recuperar para o diretor, no momento da avaliação, a dinâmica dos processos escolares e transformar o próprio monitoramento da SMED em processo formador do gestor escolar.
Ishida, 2016	UFSCAR	Analisar a participação da família na construção do Projeto Político Pedagógico de uma Escola Municipal de Educação Básica do interior do Estado de São Paulo,	A pesquisa aponta que as ações realizadas pela escola precisam ser revistas, focando a necessidade de fortalecimento do Conselho Escolar e fomentar a participação da família na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, para que se consiga implementar, de fato, a gestão democrática.

Lima G; Aranda e Lima B, 2012	SciELO	Analisar os condicionantes sócio-históricos das políticas educacionais no Brasil, o entendimento da participação como um dos canais do processo democrático e a gestão democrática da escola a partir da década 90.	A educação emancipatória não tolhe, não cerceia nem induz a adesão aos interesses particularistas; antes liberta e apresenta de forma recorrente as razões pelas quais os instrumentos legítimos de participação e democracia devem ser problematizados, quando da ameaça de sua secundarização nos processos sócio-históricos.
Lima, 2014	SciELO	O autor assinala três elementos básicos que têm sido historicamente associados à gestão democrática das escolas: eleição, colegialidade, participação.	A combinação ou rejeição de algumas dessas diferentes dimensões, em contextos sociais específicos, pode resultar em várias concepções de gestão democrática das escolas, desde o autogoverno até a possível ascensão de uma pós-democracia gestonária.
Lima, 2014	BDBTD	Analisar a relação entre participação e autonomia da escola, observando a atuação do Diretor e do Conselho Escolar e se a escola goza de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.	Os indicadores apontam que a relação entre família, escola e sociedade permanece distante, porém os Diretores, Coordenadores e membros dos Conselhos Escolares desempenham suas funções de forma coerente. Quanto à autonomia, sua presença se dá de forma limitada e, mesmo havendo relação com a participação, o sistema educacional permanece rígido e centralizador.
Lima, 2015	CAPES	Analisar documentos legais do estado de São Paulo acerca das funções da equipe gestora desde a década de 1970 até a atualidade e investigar em uma escola pública estadual bem conceituada nos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município de São Carlos-SP.	O trabalho com os dados e resultados de avaliações externas e internas realizado pela equipe gestora durante todo o ano letivo, como ponto importante e o seu papel na elaboração de um ambiente escolar que preze pela qualidade do ensino, criando condições para que os professores melhorem suas aulas, apoiando e direcionando um trabalho junto a equipe escolar.
Marques, 2015	CAPES	Investigar a constituição da identidade profissional e as relações interpessoais do gestor da educação no espaço de trabalho, sob o olhar do gestor.	Revelaram: a) os participantes não estão acostumados ao exercício reflexivo de auto avaliação; b) a percepção dos gestores em relação à constituição de sua identidade profissional e das relações interpessoais no espaço de trabalho era muito restrita; c) a compreensão dos gestores a respeito de si foi se ampliando e gerando novas reflexões e percepções.
Nascimento, 2011	Ctedra/UNESP	Analisar as “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão.	Constatou que há implicações decorrentes da inserção das “novas formas” de gestão da escola, nas condições e nas relações de trabalho – que se desdobram em problemas de ordem burocrática e administrativa, estrutura física da escola, organização do trabalho e nas relações de poder, que levam os sujeitos a uma participação controlada, distante de um projeto de gestão democrática participativa.
Nascimento, 2011	Ctedra/UNESP	Compreender a relação do saber e fazeres do gestor para a contribuição na construção da gestão democrática na escola pública da rede municipal da cidade de Teresina - Piauí.	Os dados expressam, que as posições assumidas pelas gestoras divergem quanto às contribuições da formação de saberes e da prática dos “fazeres”, no cotidiano da escola, o que nos leva a compreender que a construção de tais “saberes e fazeres” vão depender do modo como o gestor os operacionaliza no dia a dia do trabalho.
Neres, 2014	CAPES	Coletar dados sobre o fazer do cotidiano de uma escola pública estadual de São Paulo, localizado no interior do estado e que atende aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, considerada com alto nível de qualidade.	O apontamento de diversas características e manifestações que tomaram esta escola uma referência na região, com altos índices de aproveitamento nas avaliações externas e valorização da comunidade escolar.
Oliveira, 2013	BDBTD	Compreender os principais desafios enfrentados pela direção escolar, para a consolidação da gestão nas escolas municipais de Natal/RN.	As escolas cujas notas eram as menores no IDEB, há maior falta de conhecimento dos profissionais sobre a gestão democrática, cumprem as regras sem envolvimento no processo. O amplo papel do diretor gera impedimentos para conhecimento sobre a legislação. São notáveis características de gestão democrática em todas as unidades escolares investigadas, bem como o esforço da secretaria nesse sentido, apesar de ainda serem verificadas particularidades não democráticas que merecem estudos futuros.
Paro, 2010	SciELO	Apresentar subsídios teóricos para se discutir como se configura a ação administrativa do diretor de escola básica (com enfoque especial no ensino fundamental) diante dos fins da educação e da especificidade do processo de produção pedagógico.	Qualquer que seja o caminho que venham a tomar as políticas públicas dirigidas à superação da atual escola básica, há que se ter como horizonte uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxi social e política.
Passador ; Salvetti, 2013	SciELO	Abordar inicialmente os temas mais abrangentes de modo a desencadear a reflexão sobre o próprio conceito de gestão, numa perspectiva crítica, a partir de determinados quadros teóricos de referência nos assuntos em questão.	Demonstram-se as convergências teóricas entre as concepções de gestão escolar democrática e os Estudos Organizacionais Críticos apresentados, recomendando a ampliação de espaços de discussão entre teorias educacionais e organizacionais e também a consideração da proposta autogestionária como via democratizante

Paula, 2010	BDBTD	Pesquisar os princípios da gestão democrática e a formação para a cidadania.	Os instrumentos apontados como os mais indicados na democratização da gestão foram: a eleição direta para os diretores e a presença de conselhos escolares como órgãos máximos representativos e deliberativos no nível da escola e as práticas dialógicas e participativas no cotidiano escolar.
Pena, 2013	BDBTD	Propor e validar um conceito, para esse fenômeno de liderança na gestão democrática, no contexto de escolas da rede pública estadual mineira, realizando sua pesquisa com a participação de 1.486 diretores tendo por base o SIMAVE/PROEB 2011.	A liderança escolar como um exercício de gestão democrática, coordenado pelo diretor e executado de forma compartilhada na escola. Contudo é necessário foco permanente na aprendizagem, a adoção de ações de comunicação efetiva, de práticas administrativas eficientes e de atitudes positivas do diretor em relação à sua capacidade de liderança.
Pontes, 2013	CAPES	Discutir a gestão escolar à luz da trajetória autobiográfica de uma Gestora escolar, cuja experiência como participante se dá em uma escola pública do Sistema Municipal de Fortaleza-CE.	A gestão democrática apresenta limitações dentro do ambiente escolar, principalmente quando a comunidade escolar não chega a um consenso, o autoritarismo acaba prevalecendo.
Riscal, 2013	Ctedra/UNESP	Refletir sobre a importância da gestão democrática na escola, especificamente quando se considera a gestão democrática sob uma perspectiva quantitativa, verificando estaticamente os indicadores oficiais de desempenho e qual a sua contribuição no desempenho escolar dos alunos nas escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).	As maiores médias do IDEB referem-se às escolas em que os Conselhos Escolares sempre definem e validam os aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos. Como também, a construção de um Projeto Pedagógico com a participação da comunidade escolar, a participação dos pais no Conselho Escolar, a frequência de reuniões do Conselho Escolar e a escolha do diretor escolar por eleição ou concurso público.
Santos, 2010	BDBTD	Investigar quais são as práticas democráticas vivenciadas no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, buscando compreender e interpretar o contexto a partir das visões dos sujeitos participantes do ato educativo.	Aponta a existência de intenções democráticas, porém em atitudes isoladas dos participantes ou na instituição escola ou no sistema como um todo. No contexto da secretaria de educação há a presença caracterizadas das questões patrimonialistas, uma reestruturação de poder mesmo defendendo os princípios do Projeto Político-Pedagógico do Município.
Santos, 2015	ANPED	Analisa a gestão democrática inscrita no campo de estudo das políticas que ganham expressividade a partir da segunda metade da década de 1990, sobretudo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 que a circunscreve como princípio basilar da educação brasileira.	Demonstra a emergência coercitiva de uma cultura da competição balizada pela busca das melhores posições no ranking educacional, a exemplo do que vem acontecendo com a difusão das práticas de accountability e responsabilização dos gestores escolares que veem crescer suas atribuições diante da transferência de metas e objetivos do governo, às escolas que administram.
Senne, 2016	CAPES	Investigar em que medida os gestores contribuem para a construção de valores morais na escola.	Apresenta reflexões sobre a moralidade que deve ser entendida como uma construção íntima e externa ao indivíduo, não se limitando a uma busca racional e que o papel dos gestores é decisivo no desenvolvimento de personalidades morais autônomas no ambiente escolar, mediando uma reflexão profunda nos campos: político, didático, ético e estético
Silva, 2011	SciELO	Abordar a questão da construção da identidade de diretores de escola por meio da análise do discurso oficial e de algumas pesquisas desenvolvidas sobre a atuação dos mesmos sob dois enfoques: à luz do discurso oficial e à luz da cultura organizacional da escola.	A mudança da identidade do diretor no sentido de ser visto como um parceiro no processo da educação e não uma simples figura de autoridade legal, burocrática ou técnica, requer uma análise profunda da imagem que o acompanha, tanto histórica quanto culturalmente
Silva M., 2011	BDBTD	Compreender se a mudança de paradigma sobre a administração escolar e a implementação da gestão democrática como princípio legal mudaram as funções a serem desempenhadas pelo diretor de escola.	Mesmo com a inserção do princípio da gestão democrática na lei e com a proposta de democratização das relações no ambiente escolar, o poder de decisão é do diretor, com ordenação burocrática, que priorizam as questões administrativas e burocráticas, em detrimento das pedagógicas no que se refere à organização da escola pública.
Silva V., 2013	BDBTD	Analisar e dar visibilidade às significações constituídas pelos Diretores/Gestores sobre a atividade de trabalho no processo de mudança nas organizações escolares buscando adequar-se às demandas sociais por meio da inovação participativa.	Os resultados demonstram que a atividade almeja mediações democráticas, mas que durante a atuação entre pares não se concretizam os princípios democráticos como suportes indissociáveis da interação.
Silva E., 2013	BDBTD	Investigar os processos de gestão democrática e participativa no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino Fluminense.	A pesquisa revelou os diferentes momentos de descontinuidade das políticas de gestão democrática e participativa e, apontou, para ações fragmentadas no espaço de gestão escolar baseadas essencialmente na ação do diretor geral.
Silva S., 2013	CAPES	Analisar a organização do trabalho escolar a partir da ótica das duas dimensões, do administrativo e do pedagógico na gestão escolar, focando o diretor escolar.	A diversidade de atribuições impostas ao gestor, bem como a sobrecarga de trabalho burocrático, advinda do processo de implementação do programa PDDE, relacionado com a questão financeira, causam o distanciamento do gestor e a delegação da função pedagógica para outros profissionais.

Silva, 2015	BDBTD	Identificar saberes necessários para a prática do diretor de escola, suas ações, seus significados, concepções, motivações e implicações em relação às dimensões da gestão escolar	A pesquisa poderá contribuir para possíveis programas de formação de diretores de escolas, como também reflexões e novos olhares sobre as atuações aos gestores escolares.
Silva E., 2016	CAPES	Analisar e dar visibilidade às significações constituídas pelos Diretores/Gestores sobre a atividade de trabalho	Demonstram que a atividade visa as mediações democráticas, mas que durante a atuação entre pares não se concretizam os princípios democráticos como suportes indissociáveis da interação.
Silva V., 2016	BDBTD	Analisar a relação entre gestão escolar, participação e qualidade da educação e, especificamente, se as concepções e práticas de gestão da escola se aproximam mais de uma perspectiva de gestão democrática social ou gerencialista.	Os resultados demonstraram um paradigma híbrido de gestão na escola, ora apontando tendências e práticas democráticas com viés social, através de mecanismos democratizantes; ora apresentando tendências gerencialistas.
Silva, 2016	Ctedra/UNESP	Analisar os dados na "Escola Vale dos Sonhos" como as mudanças que ocorreram nas relações interpessoais e na aprendizagem após a adesão da escola à proposta de Comunidades de Aprendizagem.	Relevante melhora nas relações interpessoais, na melhoria das aprendizagens, com aumento do índice externo (IDEB) dos anos iniciais e maior participação dos familiares em reuniões e na participação de algumas atividades ofertadas pela escola, como também destacou, elementos exclusivos que se apresentaram como impeditivos à efetiva transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem.
Silveira, 2016	CAPES	Conhecer e analisar a perspectiva do diretor de escola sobre a gestão democrática da escola pública, tendo como referência os princípios da Constituição Federal de 1988.	Há tendência do diretor de escola em restringir o conceito de gestão democrática ao plano formal, valorizando as regras e as normas expedidas por órgãos centrais da administração municipal, enquanto, internamente à escola, desvaloriza a participação ativa e direta nas tomadas de decisões dos membros da comunidade escolar.
Sousa, 2014	CAPES	Investigar o impacto das políticas públicas de educação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), fundamentadas pelos princípios do gerencialismo, calcadas no aumento da eficiência para atingir metas e resultados, sobre a Gestão Escolar e sobre o trabalho dos gestores escolares.	Da análise dos resultados das entrevistas realizadas com gestores e com base na seleção das escolas a pesquisa revelou alguns efeitos da performatividade sobre os gestores escolares e gestão das escolas.
Souza, 2013	BDBTD	Avaliar a Gestão Democrática Participativa nas escolas públicas estaduais em Porto Velho – RO, implementada por uma política pública para o sistema estadual de ensino, assim como avaliar o perfil de gestão de seus diretores	A participação da comunidade escolar nas escolas públicas estaduais analisadas é baixa. Os conselhos escolares não são atuantes como deveriam ser. E o perfil dos gestores escolares é centralizador e burocrático, contribuem ainda mais para a baixa participação da comunidade escolar.
Souza, 2010	BDBTD	Analisar as concepções e práticas da participação da família no cotidiano escolar.	Apontam que a participação da família na escola pública existe, mas com configurações diversas e intimamente ligadas às características específicas do grupo social escolar e varia devido aos objetivos dos atores envolvidos, e como o tempo e o espaço de participação são tomados por eles.
Souza, 2012	SciELO	Compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela recai e com quais objetivos opera.	Uma vez conhecedores do possível grau de controle e de poder nas mãos dos dirigentes escolares, a sociedade civil pode cobrar e governos e governos podem implementar mecanismos mais democráticos de escolha dos diretores escolares no Brasil.
Veloso ; Craveiro e Rufino, 2012	SciELO	Discutir as modalidades de participação da comunidade educativa na gestão escolar, examinando essa dimensão já há muito tempo presente na agenda política portuguesa.	Observa um envolvimento que implica um conhecimento mais aprofundado sobre os processos de construção das aprendizagens culturais que travessam as escolas. Detecta-se a presença de diferentes agentes nas escolas estudadas, o que acompanha uma mudança na concepção de comunidade educativa.
Xavier, 2010	BDBTD	Analisar a importância da gestão participativa para o desenvolvimento das escolas públicas estaduais e municipais do Distrito de Icoaraci, município de Belém, segundo a visão de seus gestores.	Os gestores têm se empenhado em implementar uma gestão participativa, entretanto as forças contrárias ao trabalho democrático são fatores que dificultam e impedem na maioria das vezes a ação. Os principais fatores dificultadores foram apontados: como a falta de valorização profissional, o autoritarismo e o individualismo de profissionais da escola. Enfatizou os caminhos e descaminhos da gestão escolar, e a importância de promover a gestão democrática nas escolas.

Apêndice B – Termo de Consentimento Esclarecido



CONSENTIMENTO TERMO DE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

– UNESP – ARARAQUARA

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Araraquara, 02 de fevereiro de 2018

Venho por meio desta, solicitar a autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada O DIRETOR ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS QUE SÃO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO sob a minha orientação e com a participação da discente ELZA DE ARAUJO GÓES do curso de pós-graduação Strictu Senso em Educação Escolar, Política e Gestão Educacional, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP-Campus de Araraquara.

O trabalho tem como objetivo: Investigar o papel do diretor escolar em quatro (4) escolas públicas no Município de São José do Rio Preto que aderiram a proposta de Comunidades de Aprendizagem, buscando verificar em que medida esse projeto contribui com a gestão democrática. Informo que o referido projeto não será submetido à avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, devido a pesquisa ocorrer a partir de relatos de experiência da pesquisadora e de análise documental. Comprometemos a encaminhar a vossa senhoria uma cópia da pesquisa, após a defesa, prevista para o dia 2 de fevereiro de 2019.

Os resultados alcançados serão disponibilizados as escolas participantes e outras pessoas interessadas por meio de endereços eletrônicos de livre acesso e na divulgação da pesquisa em eventos e em periódicos da área.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Orientador responsável

Para Preenchimento da Instituição Coparticipante

“Declaro quer após ler e concordar esta instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.”

Deferido ☒ (X)

Indeferido ()

Assinatura

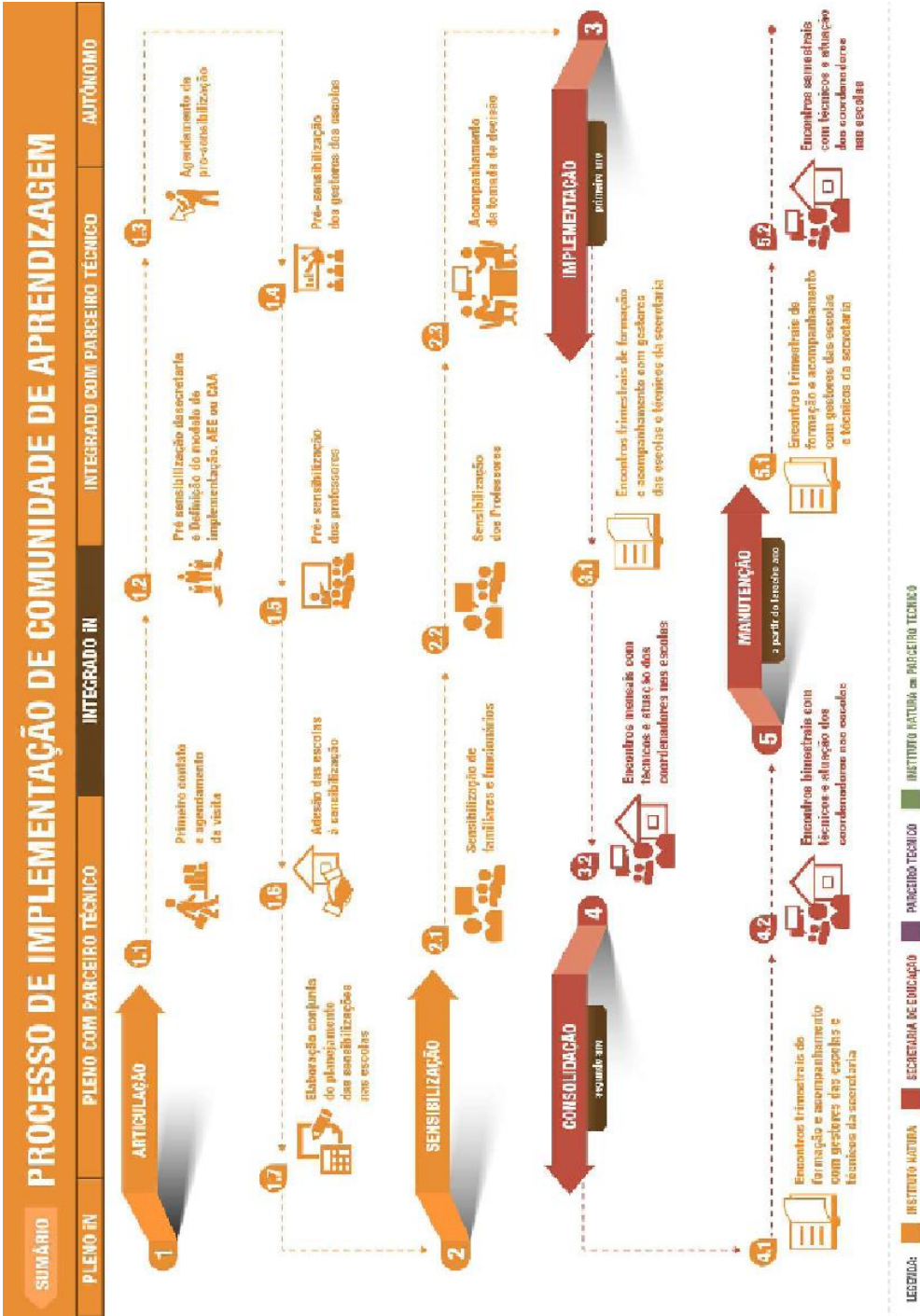
Data: 7 / 8 / 2018

Carimbo:

Sueli Petronilha Amancio Costa
Secretária Municipal da Educação

ANEXOS

Anexo A – Modelo Integrado da CA



Anexo B – Modelos de Monitoramento

 Comunidade de Aprendizagem			MONITORAMENTO DAS FASES DE TRANSFORMAÇÃO	
Sensibilização			SIM	NAO
A sensibilização foi feita de forma contínua (sem grandes intervalos)?				
Do total de professores da escola, pelo menos 90% estiveram presentes				
A equipe gestora participou da sensibilização completa (20 horas)?				
Funcionários da escola, além dos professores e gestores, participaram de				
No momento da mobilização, estiveram presentes aproximadamente 25% da				
Outras pessoas da comunidade participaram da sensibilização ou mobilização				
Os professores participaram fazendo perguntas, relacionado os conteúdos				
Com base nas colocações feitas durante a sensibilização, a equipe				
Tomada de decisão			SIM	NAO
A decisão foi tomada considerando todas as vozes (gestores, coordenadores,				
A equipe gestora estava envolvida no processo de tomada de decisão?				
A decisão foi tomada por pelo menos 80% dos professores?				
Sonho			SIM	NAO
Houve a formação de comissão mista para o planejamento e organização da				
Foram criadas oportunidades para que todos (alunos, professores, familiares,				
A pergunta "Que escola queremos?" foi disparadora da etapa dos sonhos?				
Houve participação na fase dos sonhos de toda a comunidade escolar				
A equipe gestora participou ativamente?				
Os sonhos foram colocados em local de fácil visualização, para serem				
Seleção de Prioridades			SIM	NAO
Foi organizada uma comissão mista para a realização da seleção de				
Foram criadas categorias para organizar os sonhos (por exemplo:				
Durante a escolha, a comissão mista priorizou sonhos que busquem a				
A equipe gestora acompanhou o trabalho de seleção de prioridades?				
Planejamento			SIM	NAO
Foi organizada uma comissão mista para cada uma das categorias criadas na				
As prioridades selecionadas foram compartilhadas com todos os envolvidos				
No final da etapa de planejamento, foram definidas por quais AEEs a escola				
A gestão acompanhou o processo de planejamento (socialização das				

		Data	
Monitoramento Tertúlia		SIM	NÃO
A tertúlia acontece na turma com regularidade (semanal ou quinzenal)?			
Livros			
O texto usado era um clássico da literatura universal?			
O texto foi adequado a faixa etária?			
Todos tiveram acesso ao texto antes do início da tertúlia?			
Moderador			
O moderador garantiu que todos os alunos que se manifestaram pudessem participar?			
O moderador organizou a tertúlia em turno de palavras?			
O moderador fez intervenções que garantem que todos se escutem?			
O moderador se manteve imparcial durante a discussão, procurando falar o mínimo possível?			
O moderador favoreceu que o momento da tertúlia fosse o exercício de comentários livres sobre o texto?			
Aluno			
Os alunos fizeram a leitura previamente?			
Os alunos fizeram relação entre o livro e temas do seu cotidiano?			
Os alunos tiveram espaço para falar o que pensam?			
Os alunos respeitaram as colocações feitas por outros alunos?			
Pelo menos 40% dos alunos presentes participaram com comentários?			

		Data	
Monitoramento Grupos Interativos		Sim	Não
Os grupos interativos acontecem na turma com regularidade (semanal ou quinzenal)?			
Agrupamento			
Os Grupos de trabalho foram definidos pelo professor?			
Houve diversidade no grupo de alunos (gênero, cultura, nível de aprendizagem etc.)?			
Voluntários			
Os voluntários receberam alguma recomendação anterior para participar da atividade?			
Havia voluntários em todos os grupos?			
Os voluntários atuaram efetivamente no grupo, ajudando a interação entre os alunos?			
Existiu diversidade entre o grupo de voluntários (familiares, funcionários, estagiários,			
Os voluntários manifestaram abertura para a troca com os alunos?			
Os voluntários se reuniram com o professor para fazer uma avaliação da atividade ou da			
Atividade			
Os conteúdos das atividades foram trabalhados em sala de aula anteriormente?			
Houve rodízio das atividades?			
Todos os alunos realizaram todas as atividades?			
O grau de dificuldade parecia adequado, ou seja, era uma atividade desafiadora, mas			
Os alunos conseguiram realizar as atividades em 15 a 20 minutos?			
Alunos			
Os alunos valorizaram a presença dos voluntários?			
Os alunos interagiram com os voluntários?			
Os alunos trabalharam de forma solidária, ajudando um ao outro?			
Professor			
O professor apresentou os voluntários e/ou explicou o seu papel no início das aulas?			
Durante os grupos interativos, o professor ajudou aos alunos com mais dificuldades e			
O professor conversou com os voluntários ao final da aula para fazer uma avaliação da			

 Comunidade de Aprendizagem	Data	
Monitoramento Comissões Mistas	Sim	Não
As comissões mistas se reúnem com regularidade (quinzenal ou mensal)?		
Geral		
Os horários foram adequados para facilitar a participação de todos?		
Existiu diversidade de atores na reunião da comissão? (familiares, alunos, funcionários, professores)		
Todos tiveram possibilidade de expor seus argumentos?		
A participação das pessoas na comissão é regular (em geral estão presentes sempre as mesmas pessoas)?		
Existiu uma pauta definida para a reunião?		
A maioria dos participantes colaborou com as decisões?		
As questões foram resolvidas de forma democrática, entre todos?		
O grupo conseguiu chegar a conclusões ou encaminhar as questões durante a reunião?		
A equipe gestora deu autonomia para o trabalho das comissões?		
Existiu alguma forma de comunicação das decisões das comissões para toda comunidade escolar?		
As comissões mistas de alguma forma se articularam com outros espaços de gestão democrática (conselho escolar etc.)		
Existiu pontualidade para início e final da reunião?		
A equipe gestora acompanhou e colaborou para o trabalho das comissões?		
Os encaminhamentos dados nas reuniões foram realizados na prática?		

	Comunidade de Aprendizagem		
		Data	
Monitoramento Biblioteca Tutorada		Sim	Não
Organização			
A Biblioteca Tutorada acontece com regularidade (semanal ou quinzenal)?			
Foi criada uma comissão mista para organizar o trabalho e andamento da Biblioteca Tutorada?			
O momento da Biblioteca Tutorada é planejado entre equipe escolar e voluntários?			
Os voluntários podem trazer sugestões de atividades para propor na biblioteca tutorada?			
As atividades foram planejadas pelos professores garantindo apoio à aprendizagem (dimensão instrumental)?			
Realização			
As atividades da biblioteca tutorada foram oferecidas para todos os alunos?			
O local onde aconteceu a Biblioteca Tutorada é adequado para o estudo?			
A Biblioteca Tutorada aconteceu fora do horário regular das aulas e favorável à participação de todos os alunos?			
A presença dos alunos foi facultativa?			
Houve alunos de diferentes idades?			
Alunos com necessidades educacionais especiais puderam participar da Biblioteca Tutorada?			
Os alunos interagiram entre si e com os voluntários?			

	Comunidade de Aprendizagem		
		Data	
Monitoramento Tertúlia Pedagógica Dialógica		Sim	Não
A tertúlia acontece com regularidade (quinzenal ou mensal)?			
O texto lido foi um clássico (reconhecido pela comunidade científica) da educação?			
Todos tiveram acesso ao texto antes do início da tertúlia?			
A maioria dos participantes leu o texto combinado antes da tertúlia?			
Os professores trouxeram propostas de textos clássicos a serem trabalhados?			
A Tertúlia aconteceu no horário de estudo regulamentado na escola?			
Pelo menos 40% dos presentes participou com comentários?			
O moderador garantiu que todos que se manifestaram pudessem participar?			
O moderador se manteve imparcial durante a discussão, procurando falar o mínimo possível?			
Os participantes respeitaram as colocações feitas pelos demais?			
Os professores fizeram relação entre o livro e os temas relacionados à sua prática pedagógica?			

	Comunidade de Aprendizagem		
		Data	
Monitoramento Formação de Familiares		Sim	Não
Os encontros são regulares (quinzenal, mensal)?			
Os cursos foram definidos a partir do levantamento de demandas da comunidade?			
Os cursos oferecidos privilegiam as aprendizagens instrumentais (informática, línguas, leitura, escrita e matemática, por ex.)?			
Os cursos aconteceram em horários que favoreceram a participação dos familiares e adultos?			
O número de participantes atendeu à expectativa do planejado pelos organizadores?			
Os participantes são assíduos?			

Anexo C – Modelo de Questionário Preenchido pelas Escolas

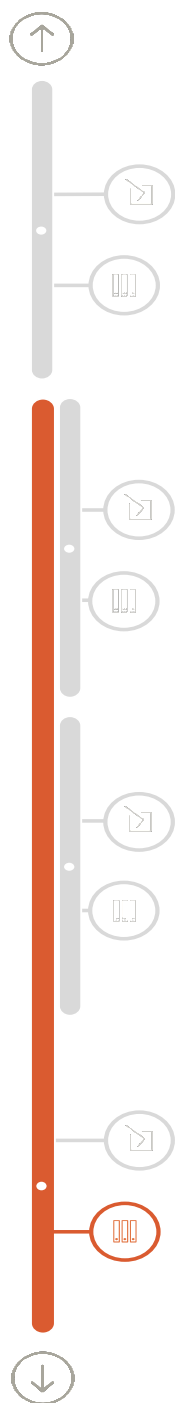
QUESTIONÁRIO TRIMESTRAL DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA	
DATA: NOME DA ESCOLA: MUNICÍPIO: ESTADO: NOME DO FORMADOR: DATA DE INÍCIO DA IMPLEMENTAÇÃO: <i>(considerar data da tomada de decisão)</i>	
DADOS GERAIS DA ESCOLA	
n. total alunos n. professores	
1. A escola passou por todas as fases de transformação?	
Sim Não	
2. Foi realizada Tertúlia Literária nos últimos 3 meses?	
Sim Não	
2.1 Quantas vezes ocorreram Tertúlias Literárias nos últimos 3 meses em cada segmento?	
Educação Infantil Fundamental I Fundamental II Ensino Médio EJA	
2.2 Quantos professores estão envolvidos nas Tertúlias Literárias?	
3. Foi realizada Tertúlia Pedagógica nos últimos 3 meses?	
Sim Não	
3.1 Quantas vezes ocorreram Tertúlias Pedagógicas nos últimos 3 meses?	
3.2 Quantos professores estão envolvidos nas Tertúlias Pedagógicas?	

4.	Foram realizados Grupos Interativos nos últimos 3 meses?															
Sim Não																
4.1 Quantas vezes ocorreram Grupos Interativos nos últimos 3 meses em cada segmento?																
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black; width: 85%;">Educação Infantil</td> <td style="width: 5%;"></td> <td style="border-bottom: 1px solid black; width: 10%;"></td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Fundamental I</td> <td></td> <td style="border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Fundamental II</td> <td></td> <td style="border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;">Ensino Médio</td> <td></td> <td style="border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> <tr> <td style="border-bottom: 1px solid black;">EJA</td> <td></td> <td style="border-bottom: 1px solid black;"></td> </tr> </table>		Educação Infantil			Fundamental I			Fundamental II			Ensino Médio			EJA		
Educação Infantil																
Fundamental I																
Fundamental II																
Ensino Médio																
EJA																
4.2 Quantos professores estão envolvidos nos Grupos Interativos?																
5.	Ocorreram atividades instrumentais organizadas – biblioteca tutorada, por exemplo – fora do horário letivo (contra turnos ou fim de semana) nos últimos 3 meses?															
Sim Não																
5.1 Quantas vezes ocorreram essas atividades nos últimos 3 meses?																
5.2 Quantos professores estão envolvidos nessas atividades?																
6.	Ocorreram Comissões Mistas nos últimos 3 meses?															
Sim Não																
6.1 Quantas comissões mistas existem na escola?																
6.2 Quantos professores estão envolvidos nas Comissões Mistas?																
7.	Ocorreram Formações de Familiares nos últimos 3 meses?															
Sim Não																
7.1 Quantas vezes ocorreram Formações de Familiares nos últimos 3 meses?																
7.2 Quantos professores estão envolvidos nas Formações de Familiares?																

8.	Ocorreram assembleias para prevenir ou solucionar conflitos nos últimos 3 meses?
	☐ Sim ☐ Não
8.1	Quantas dessas assembleias ocorreram nos últimos 3 meses?
9.	As atuações educativas de êxito estão inseridas no planejamento de aula do professor?
	☐ Sim ☐ Não ☐ Não, mas já está previsto
10.	Os princípios e/ou alguma atuação educativa de êxito de Comunidade de Aprendizagem estão inseridos no PPP da escola?
	☐ Sim ☐ Não ☐ Não, mas já está previsto
11.	Os princípios de Comunidade de Aprendizagem podem ser observados em outras práticas em andamento na escola para além das Atuações Educativas de Êxito?
	☐ Sim ☐ Não
12.	O gestor ou o coordenador está envolvido na implementação do projeto?
	☐ Sim ☐ Não
13.	Na sua visão, a escola está autônoma na implementação do projeto?
	☐ Sim ☐ Não
14.	Quem foi consultado para que fosse respondido esse questionário?
	☐ Diretor ☐ Coordenador ☐ Professor ☐ Eu tenho conhecimento do que acontece na escola ☐ Outros, quem:
15.	Observações e/ou destaques:

Anexo D – Critérios Esperados – I e II Anos de Adesão

1. Critérios esperados do Monitoramento da escola – ANO I



1ª AVALIAÇÃO

Foco nas etapas iniciais de transformação da escola

Esperado para Fases de

Transformação:

60% a 100% das respostas “sim”,
máximo de 10% “não” e respostas
mandatórias
com resposta “sim”

2ª AVALIAÇÃO

Foco na execução de AEE.
Olhar para a incorporação
do projeto na escola

1. Realizar 3 AEEs diferentes
2. Ter Participação Educativa da Comunidade
3. Ter o gestor ou coordenador implicado na implementação do projeto

3ª AVALIAÇÃO

Foco na frequência da execução de AEE. Olhar para a qualidade e incorporação do projeto na escola.

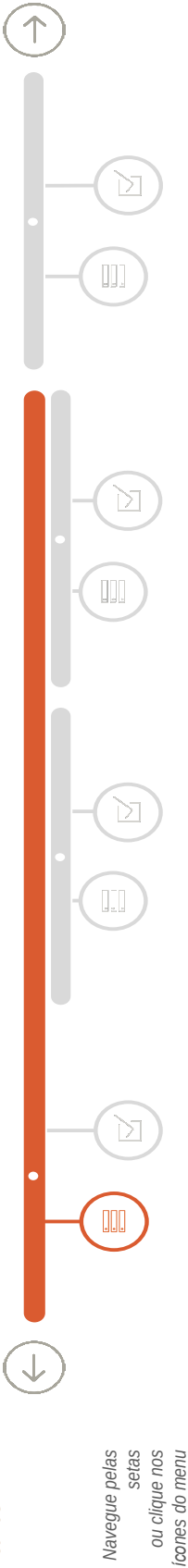
1. Realizar 3 AEEs diferentes
2. Ter Participação Educativa da Comunidade
3. Ter o gestor ou coordenador implicado na implementação do projeto
4. Implementar ao menos 1 AEE com frequência definida (semanal, quinzenal ou mensal)

4ª AVALIAÇÃO

Foco na incorporação do projeto na escola através da realização dos processos com frequência e qualidade

1. Realizar 3 AEEs diferentes
2. Ter Participação Educativa da Comunidade
3. Ter o gestor ou coordenador implicado na implementação do projeto
4. Implementar ao menos 1 AEE com frequência definida (semanal, quinzenal ou mensal)
5. Ter ao menos 50% das AEE observadas com farol verde

1. Critérios esperados do Monitoramento da escola – ANO II em diante



5ª AVALIAÇÃO Foco na incorporação do projeto na escola através da realização dos processos com frequência e qualidade	6ª AVALIAÇÃO Foco na qualidade e incorporação	7ª AVALIAÇÃO Foco na qualidade e incorporação	8ª AVALIAÇÃO em diante Foco na incorporação com qualidade e frequência visando autonomia
1. Realizar 3 AEEs diferentes 2. Ter Participação Educativa da Comunidade (mandatório para verde) 3. Ter o gestor ou coordenador implicado na implementação do projeto 4. Implementar ao menos 2 AEEs com frequência definida (semanal, quinzenal ou mensal) 5. Ter ao menos 50% das AEE observadas com farol verde	1. Realizar 3 AEEs diferentes 2. Ter Participação Educativa da Comunidade 3. Ter o gestor ou coordenador implicado na implementação do projeto 4. Implementar ao menos 2 AEEs com frequência definida (semanal, quinzenal ou mensal) 5. Ter ao menos 50% das AEE observadas com farol verde 6. Realizar uma 4ª AEE (ao menos uma vez)	1. Realizar 3 AEEs diferentes 2. Ter Participação Educativa da Comunidade 3. Ter o gestor ou coordenador implicado na implementação do projeto 4. Implementar ao menos 2 AEEs com frequência definida (semanal, quinzenal ou mensal) 5. Ter ao menos 50% das AEE observadas com farol verde 6. Realizar uma 4ª AEE (ao menos uma vez) 7. Ter outras praticas que refletem os princípios 8. Ter proposta de incorporação de CA no PPP da escola	1. Realizar 3 AEEs diferentes 2. Ter Participação Educativa da Comunidade 3. Ter o gestor ou coordenador implicado na implementação do projeto 4. Implementar ao menos 2 AEEs com frequência definida (semanal, quinzenal ou mensal) 5. Ter ao menos 50% das AEE observadas com farol verde 6. Realizar uma 4ª AEE (ao menos uma vez) 7. Ter outras praticas que refletem os princípios 8. Ter proposta de incorporação de CA no PPP da escola