

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS

Lázara Regina de Moraes Colombaroli

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO**

FRANCA

2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS

LÁZARA REGINA DE MORAIS COLOMBAROLI

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de concentração: Desenvolvimento Social

Linha de Pesquisa: Políticas, gestão e formação na educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia de Fátima Martino

FRANCA

2023

C718e Colombaroli, Lázara Regina de Moraes
Educação Democrática : Concepções e práticas dos
gestores do Ensino Fundamental no município de São
Sebastião do Paraíso. / Lázara Regina de Moraes Colombaroli.
-- Franca, 2023
194 f. : tabs.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
Franca
Orientadora: Vânia de Fátima Martino
1. educação. 2. democracia na gestão escolar. 3. gestão
democrática. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Alinhados ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável “Educação de Qualidade”, sugerimos às organizações educacionais a inserção de um documento orientador para o fortalecimento dos Conselhos Escolares, que obtenha como impacto potencial a construção coletiva da Proposta Pedagógica, a melhoria da qualidade educacional e dos processos democráticos de gestão.

POTENCIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

Aligned with the Sustainable Development Objective “Quality Education”, we suggest that the educational organizations insert a booklet in order to strengthen the School Councils, which has the potential impact of collective construction of the Pedagogical Proposal, the improvement of educational quality and of democratic processes of management.

LÁZARA REGINA DE MORAIS COLOMBAROLI

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de concentração: Desenvolvimento Social

Linha de Pesquisa: Políticas, gestão e formação na educação

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia de Fátima Martino
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca

Prof^ª. Dr^ª. Alessandra David Moreira da Costa
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca

Prof. Dr. Ricardo Alexandre Marangoni
Universidade Cidade de São Paulo

Franca, 14 de abril de 2023.

À Carol

Pessoa que admiro em demasia. Não simplesmente pela filha que é, o que parece óbvio quando se é mãe. Mas também pelo ser humano, pela profissional que se tornou. Os caminhos que você trilha me movem e me incentivam. Gratidão imensa pelo apoio, por me fazer acreditar e continuar, sempre que o desânimo me rondava. Gratidão infinita por abrir mão do seu tempo e afazeres e me socorrer, todas as vezes que eu precisei.

Amo você!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de todos à minha volta. Por me manter saudável e perseverante.

Aos meus filhos Carol e Thiago, que mesmo longe, se fazem presentes. Obrigada pelo incentivo, pela compreensão, pela preocupação, pelo carinho. Amo vocês.

Ao meu marido Emílio, por me incentivar, por se colocar à disposição e por compreender meus momentos de “imersão dissertativa”.

À minha mãe e irmãos, pelo interesse, apoio e pelas palavras de incentivo, sempre.

À minha orientadora Vânia. Pessoa que aprendi a admirar imensamente, não só pela bagagem intelectual, pela segurança que transmite e pelo jeito todo especial de descomplicar facilmente o que parecia sem solução, mas sobretudo pelo carinho e pelas palavras de conforto e incentivo. Quero levar sua amizade por toda a vida.

Aos professores da UNESP que mesmo de forma online, se tornaram tão próximos que, nos momentos presenciais, me receberam como amigos de longa data. Gratidão infinita pelo aprendizado.

Aos colegas de turma do PAPP, que se fizeram íntimos e camaradas, mesmo do outro lado das telas. Espero conhecê-los pessoalmente. Temos muitas vitórias para comemorar e muita história para relembrar...

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”.

Guimarães Rosa

COLOMBAROLI, Lázara Regina de Moraes. **Educação Democrática: Concepções e práticas dos gestores do Ensino Fundamental no município de São Sebastião do Paraíso.** 2023. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2023.

RESUMO

O ensino público no Brasil vem experimentando transformações profundas, na tentativa de dar eficácia, universalizar o seu acesso, tracejando também novos paradigmas para a gestão educacional. Esta pesquisa tem como objetivo central compreender, no âmbito específico do Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Sebastião do Paraíso, como são constituídas, pelos gestores, as concepções, as relações e, por consequência, as práticas pedagógicas no contexto escolar, tendo em vista a concepção da educação democrática dos envolvidos no processo educacional. Parte-se do pressuposto de que a Constituição Federal de 1988 e os demais instrumentos normativos acerca da educação no Brasil, apresentam, dentre seus princípios norteadores, a necessidade de que a educação seja orientada para o exercício da cidadania, respeito à liberdade, tolerância, pluralismo de ideias e valores democráticos. Para tanto, propõe-se a realização de um estudo nas escolas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, associada à metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa, para o qual selecionamos quatro escolas, três da zona urbana (localizadas na área central e regiões periféricas opostas) e uma da zona rural como amostragem, por ter uma clientela eclética, abrangendo alunos com diversidade socioeconômica. Em relação aos procedimentos adotados, utilizamos pesquisa bibliográfica a fim de compreender os conceitos, posições teóricas e proposições acerca da educação democrática, análise de referenciais legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Plano Nacional de Educação (PNE) bem como o uso de sites vinculados ao MEC (Ministério da Educação); aplicação de um questionário para inquirir sobre a concepção dos gestores das escolas estudadas acerca da educação democrática, através de mecanismos avaliativos avalizados pela Secretaria Municipal de Educação. Por fim, elaboramos uma proposta de formação no ambiente escolar, cuja temática abarca, de forma ampla, a perspectiva da educação democrática e a melhoria da educação.

Palavras-chave: educação democrática. políticas públicas educacionais. gestão educacional. democracia educacional. gestão democrática

COLOMBAROLI, Lázara Regina de Moraes. **Democratic Education: Conceptions and practices of Elementary School managers in the municipality of São Sebastião do Paraíso.** 2023. 193f. Thesis (Masters Planning and Analysis of Public Policies) – Humanities and Social Sciences School, São Paulo State University “Julio de Mesquita Filho”, Franca, 2023.

ABSTRACT

Public education in Brazil has been experiencing profound transformations, in an attempt to make it more effective and universalize its access, while also tracing new paradigms for educational management. The main objective of this research is to understand, in the specific ambit of the Elementary Education of the municipal public network of São Sebastião do Paraíso, how the concepts, relations and, consequently, the pedagogical practices in the school context are constituted by the managers, taking into account the conception of the democratic education of those involved in the educational process. It is based on the assumption that the Federal Constitution of 1988 and the other normative instruments about education in Brazil, present, among their guiding principles, the need for education to be oriented towards the exercise of citizenship, respect for freedom, tolerance, pluralism of ideas and democratic values. For that, it is proposed to carry out a study in schools in the early and final years of Elementary School, associated with a qualitative approach, for which we selected four schools, three from the urban area (located in the central area and in peripheral regions) and one from the rural area as a sampling because it has an eclectic clientele, including students with socioeconomic diversity. Regarding the procedures adopted, we used bibliographical research in order to understand the concepts, theoretical positions and propositions about democratic education, analysis of theoretical references such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, Law n. 9394/96), National Curricular Guidelines (DCN), National Education Plan (PNE), as well as the use of websites of the Ministry of Education (MEC). We applied a questionnaire investigate the conception of the school managers about democratic education, through evaluation mechanisms endorsed by the Municipal Secretary of Education. Finally, we elaborated a proposal of qualification for the school community, which theme includes, in a broad way, the perspective of democratic education and the improvement of education.

Key-words: democratic education. educational public policies. educational management. educational democracy. democratic management

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados populacionais de São Sebastião do Paraíso, localização e comparação com outros municípios.....	64
Figura 2 – Presença de diretores sem seleção objetiva: % de diretores apenas indicados, por Unidade da Federação.....	108
Figura 3 – Porcentagem de municípios em que o diretor escola é escolhido apenas por indicação.....	109
Figura 4 – Percentual de diretores por forma de acesso ao cargo, segundo a dependência administrativa, no Brasil (2020)	111
Figura 5 – Total de respondentes ao questionário.....	131
Figura 6 – Porcentagem de participantes em relação ao gênero.....	132
Figura 7 – Porcentagem de participantes em relação ao cargo de gestão ocupado.....	132
Figura 8 – Tempo de experiência dos respondentes na área da gestão/direção escolar.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalho e rendimento da população de São Sebastião do Paraíso.....	65
Tabela 2 – Economia do município de São Sebastião do Paraíso.....	66
Tabela 3 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Sebastião do Paraíso, dados quantitativos e etapas de ensino oferecidas.....	76
Tabela 4 – Indicadores de perfil socioeconômico, conforme questionário respondido pelos estudantes em 2019.....	79
Tabela 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas analisadas e da rede pública municipal.....	90
Tabela 6 – Percentual de aprendizado adequado por disciplina e ano das escolas analisadas e da rede pública municipal no ano de 2019.....	90
Tabela 7 – Número de matrículas nas escolas analisadas, por etapa da educação básica em 2021.....	91
Tabela 8 – Quantitativo de profissionais nas escolas analisadas, por categoria.....	92
Tabela 9 – Existência de órgãos colegiados em funcionamento e projeto político pedagógico ou proposta pedagógica atualizada.....	117
Tabela 10 – Avaliação dos professores da rede pública municipal quando à aplicação de situações ao projeto político pedagógico da escola em que atua.....	121
Tabela 11 – Autopercepção dos diretores da rede pública municipal quanto ao seu nível de preparo para executar determinadas atividades.....	125
Tabela 12 – Avaliação dos professores da rede pública municipal quando à aplicação de situações ao projeto político pedagógico da escola em que atua.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
APM	Associação de pais e mestres
CVS	Concurrent Version System (Sistema de Versões Concorrentes)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACS	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social
CAIC	Centro de Assistência Integral à Criança e ao Adolescente
CGU	Controladoria Geral da União
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID 19	Coronavirus Disease 2019
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Progressistas /
PPP	Projeto político-pedagógico
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sedap	Serviço de Acesso a Dados Protegidos
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	18
1.1. A desigualdade educacional no Brasil	20
1.2. A Constituição Federal de 1988 e o direito à educação	26
1.3. Da Constituição ao chão da escola	31
1.4. Democracia, seu significado e sua relação com a educação	34
1.5. Emancipação humana, o que é?	38
1.6. Desafios para a democratização da educação	40
1.7. A educação é capaz de mudar a sociedade?	43
1.8. A democracia na escola	49
2. A EDUCAÇÃO EM SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO	60
2.1. O município de São Sebastião do Paraíso	60
2.1.1. <i>Panorama social e econômico do município de São Sebastião do Paraíso</i>	<i>64</i>
2.2. São Sebastião do Paraíso e suas escolas	67
2.2.1. <i>Primeiros professores e escolas</i>	<i>67</i>
2.2.2. <i>Escolas Públicas no Município</i>	<i>68</i>
2.2.3. <i>As escolas da Rede Municipal de Educação de São Sebastião do Paraíso ...</i>	<i>75</i>
2.3. As escolas analisadas	84
2.3.1. <i>Metodologia para coleta dos dados e algumas considerações sobre a qualidade e disponibilidade</i>	<i>86</i>
2.3.2. <i>Indicadores das escolas analisadas</i>	<i>89</i>
3. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E OS GESTORES NO MUNICÍPIO	95
3.1. Gestão Democrática: um preceito constitucional	96
3.2. Escola democrática – utopia ou realidade?	101
3.3. A perspectiva de gestão democrática nas escolas	105
3.4. A escolha dos gestores escolares	108
3.4.1. <i>Forma de acesso ao cargo de dirigente escolar nas escolas municipais de São Sebastião do Paraíso</i>	<i>112</i>
3.5. Conselhos Escolares: espaços de participação cidadã	115

3.6. O Projeto Político-Pedagógico.....	117
3.6.1. <i>O PPP das escolas municipais de São Sebastião do Paraíso em relação à gestão democrática.....</i>	<i>119</i>
3.7. O Regimento Escolar das escolas municipais de São Sebastião do Paraíso e as atribuições e deveres do diretor	121
3.8. Perfil do diretor escolar das escolas municipais de São Sebastião do Paraíso.....	124
4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	129
4.1. A pesquisa realizada nas escolas selecionadas	130
4.1.1. <i>Resultado da pesquisa.....</i>	<i>131</i>
5. PRODUTO: DOCUMENTO ORIENTADOR DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES	143
5.1. Apresentação.....	143
5.2. Introdução.....	144
5.3. O que é um Conselho Escolar?	145
5.4. Funções dos Conselhos Escolares	146
5.5. Composição do Conselho Escolar	146
5.6. Atribuições do Conselho Escolar	147
5.7. Por que é importante ter um conselho escolar atuante?.....	148
5.8. O que é importante observar, para garantir que haja a participação efetiva dos conselheiros escolares?	149
5.9. Considerações importantes sobre as reuniões dos conselhos escolares.....	149
5.10. Qual deve ser o perfil dos conselheiros?	150
5.11. Considerações importantes a serem feitas	151
5.12. Legislação.....	151
CONCLUSÕES	153
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Gestores	166
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	168
ANEXO A – Respostas dos Questionários.....	170

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 e os demais instrumentos normativos acerca da educação no Brasil, apresentam, dentre seus princípios norteadores, a necessidade de que a educação seja orientada para o exercício da democracia, respeito à liberdade, tolerância, pluralismo de ideias, valores democráticos. Entretanto, tal discurso revela-se, historicamente distante da prática educativa. No entendimento de Maria Victória Benevides (1996), mesmo após o período de redemocratização, a educação para a cidadania no Brasil se apresenta, na maioria das vezes como um ornamento retórico ou, então, é confundida com civismo, persistindo um sistema que educa indivíduos para serem governados, obedecer e fazer, em oposição àqueles destinados a pensar e governar.

Diante do quadro de discrepância entre a educação proposta e a efetivamente praticada e, em um momento histórico político em que se verifica o apoio a posições autoritárias, o tema sempre relevante da educação democrática ganha ainda mais importância. A educação não representa um fim em si mesma, mas uma mediação no contexto social mais amplo, e, portanto, cumpre-nos questionar por que ela não tem cumprido sua função formadora de dar qualidades políticas para a democracia dos cidadãos e, também, o que deve ser feito para que forme uma sociedade mais democrática.

Mogilka (2003) afirma que os educandos sentem, nos campos cognitivo e emocional e no próprio corpo, a prática pedagógica, por essas dimensões serem indissociáveis. A democratização da relação pedagógica, por si só não é condição suficiente para a democratização social, mas é, contudo, condição essencial para a concepção de uma subjetividade autônoma, haja vista que processos autoritários não conseguem estruturar resultados democráticos. Torna-se necessário definir relações democráticas no interior das instituições educativas, compreendendo que a escola não tem, sozinha, o poder de determinar a transformação social, mas é a ela que recorreremos, oficialmente, para a formação das próximas gerações. Assim, se os saberes por elas desenvolvidos em relação à formação democrática são historicamente produzidos, por consequência, podem ser historicamente apropriados.

Considerando que, segundo Paro (2000), o desenvolvimento da educação democrática e da consciência crítica dependem não só do tratamento da democracia enquanto conteúdo escolar e a apresentação de sua teoria, mas principalmente da

participação em experiências em que a prática autônoma e democrática dos alunos seja estimulada, o presente trabalho só adquire sentido ao considerarmos a forma como a educação democrática é concebida no ambiente escolar, sobretudo pelos gestores¹, atores centrais cujas competências administrativas, pedagógicas e educacionais norteiam o processo educativo. Acreditamos ser importante ressaltar que esta pesquisadora, ao se debruçar sobre os estudos que delinearam este trabalho, trouxe à baila, vinte e três anos de experiência como servidora efetiva da rede municipal de educação de São Sebastião do Paraíso, dentre os quais, nove anos foram exercidos na gestão de uma unidade educacional.

Para tanto, buscou-se compreender, no âmbito específico do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de São Sebastião do Paraíso, interior de Minas Gerais, como são construídas pelos gestores, as relações e práticas no contexto escolar, tendo em vista a concepção de educação democrática dos envolvidos no processo educacional. O que os gestores entendem por educação democrática? Qual a sua concepção sobre práticas democráticas no âmbito escolar? Como compreendem a relação entre a educação democrática e as práticas pedagógicas? Como as determinações legais com vistas à educação democrática chegam à escola e como são desenvolvidas? Quais os principais motivadores para sua execução? E os entraves?

Para a construção dessa pesquisa, tem-se como objetivo geral compreender os princípios, noções, entendimentos acerca da Educação democrática apresentados pelos gestores do Ensino Fundamental das escolas municipais de São Sebastião do Paraíso e como objetivos específicos, verificar de que forma esses saberes são refletidos no contexto escolar; conceituar Educação Democrática levando em conta aspectos teóricos e normativos que orientam a prática gestora no ambiente escolar; conhecer as noções e concepções de educação democrática apresentadas a partir da visão dos gestores das escolas do ensino fundamental da rede pública municipal de São Sebastião do Paraíso; a partir da pesquisa a ser realizada, elaborar uma proposta

¹ Embora seja comum na literatura educacional os gestores escolares serem definidos como um trio composto pelo diretor, pelo coordenador pedagógico e pelo supervisor de ensino, na cidade de São Sebastião do Paraíso, essa tríade é formada pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, pois o cargo de supervisor inexistente na rede municipal. O coordenador pedagógico possui cargo efetivo e o diretor e vice-diretor, cargo eletivo. Neste trabalho, quando tratamos de “gestores”, estamos nos referindo aos diretores e vice-diretores, não porque não reconheçamos a importância do trabalho do coordenador no sucesso escolar, mas por serem os primeiros, responsáveis legais, judiciais e pedagógicos pela instituição e os líderes que garantem o funcionamento da escola.

de formação, cuja temática abarque, de forma ampla, a perspectiva de educação democrática e a melhoria da educação escolar.

Para a realização deste estudo, foram selecionadas quatro escolas de ensino fundamental – duas de anos iniciais (1º ao 5º ano) e duas de anos iniciais e finais (1º ao 9º ano). Três destas escolas se localizam na zona urbana (na área central e regiões periféricas opostas) e uma da zona rural. Ao nosso estudo será incorporada a metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa, uma vez que busca a compreensão e explicação da concepção dos princípios, noções, concepções e entendimentos dos diretores de Ensino Fundamental acerca da educação democrática, identificando de que forma esses saberes interferem nas práticas escolares.

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, utilizamos a pesquisa bibliográfica a fim de compreender os conceitos, posições teóricas e proposições acerca da educação democrática. O referencial teórico se apoia nos estudos de Dermeval Saviani, Vitor Paro, Maria Victória Benevides, Genaro Alvarenga Fonseca, Maurício Mogilka,, Paulo Freire, dentre outros; análise de referenciais legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Plano Nacional de Educação (PNE) bem como o uso de sites vinculados ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), como o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), EDUCACENSO (Censo escolar), Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e pelo portal de dados educacionais QEdu (Qualidade da Educação); aplicação de um questionário para inquirir sobre a concepção dos gestores das escolas estudadas acerca da educação democrática, através de mecanismos avaliativos avalizados pela Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, elaboramos uma proposta de formação no ambiente escolar, cuja temática abarca, de forma ampla, a perspectiva da educação democrática e a melhoria da educação.

1. EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Iniciamos esta primeira seção enfatizando a história da educação brasileira, não com o intuito de “esgotar o tema”, que é algo abrangente e diversificado. O que nos interessou, de fato, foi situá-la num contexto em que se possa ter uma atitude crítica e reflexiva sobre como a sociedade se moveu e se move, atualmente, com vistas à educação, que caminhos tomou ao assumi-la e como isso, de fato, se reverberou no modo de vida social e cultural do país.

Dentro desse contexto educacional, a Constituição Federal de 1988, a “Constituição cidadã” nos apresenta inegáveis esforços no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para a consecução da tríade “acesso, permanência e sucesso” escolares. O direito de “todos”, em relação à educação é finalmente reconhecido, garantido e inscrito em lei de caráter nacional. Apesar do enorme impacto de tal embasamento legal, as mudanças na sociedade não ocorrem por força da lei, nem do dia para a noite. Entretanto, em pleno século XXI, mais de três décadas após a redemocratização, esperava-se que as normas constitucionais, bem como as diretrizes educacionais vigentes tivessem conseguido redirecionar a educação brasileira e, conseqüentemente a sociedade, através de cidadãos mais conscientes e participativos nos rumos do país.

A Constituição, no entanto, é somente a “ponta do iceberg”. Dela resultam, no âmbito da educação, a complexa Legislação Educacional Brasileira, conjunto de leis que regulam matérias específicas, formalizando tanto as práticas sociais como orientando para as políticas públicas da educação nacional. Tal unidade legislativa, faz com que todas as unidades escolares desse país continental façam parte de um “todo” educacional. Entretanto, essa complexa legislação, quando chega ao chão da escola, embora pautada em valores democráticos, na prática, acaba por retirar dos atores educacionais, a autonomia em relação à realidade intrínseca a cada escola. A importância dessa autonomia está relacionada a um exercício de democratização de um espaço público, no qual a tomada de decisões sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros tenha a participação de toda a comunidade escolar, para a qual o diretor e demais agentes pedagógicos devem estar aptos a dar respostas ao cidadão a que servem, bem como prestar contas de suas ações (ou inações). Nesse ínterim, a aproximação entre escola e famílias e a participação efetiva da comunidade

na vida escolar, torna-se condição inerente para uma educação efetivamente democrática.

A educação democrática tem, como pressuposto legal, preparar os indivíduos para o exercício consciente da cidadania e para a vida em sociedade, sendo capazes, segundo Saviani (2017) de governar, bem como de eleger seus governantes e de controlá-los, sendo ainda sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, com autonomia, iniciativa, conhecedores da realidade que os cerca, sendo aptos para tomar decisões que interfiram na vida social.

O exercício consciente da cidadania, no entanto, só poderá ser desenvolvido mediante a transposição da democracia formal (emancipação política) para a democracia real (emancipação humana). Esse grande desafio do trabalho educativo está às voltas com a necessidade de, nos dizeres de Marx, conforme explicita Saviani (2017), promover uma “revolução social”, para a qual se unam condições objetivas (apresentadas pela atualidade social) e subjetivas (desenvolvidas pela educação emancipadora). Como resultado dessa fusão de condições, teríamos os interesses do proletariado coincidindo com os interesses de toda a sociedade.

O que vemos, entretanto, no cenário brasileiro, é a restrição dos direitos sociais mediante o retrocesso político, o acirramento da luta de classes, os golpes parlamentares que por meio de governos ilegítimos aprofundam, com tranquilidade a agenda neoliberal. Torna-se imperioso, no que tange à educação, resistir ativamente na luta por uma escola pública, com educação de qualidade, gratuita e acessível a todos, que resulte em pessoas inseridas ativa e criticamente no enfrentamento dos desafios postos à democratização da educação e na luta pela transformação da sociedade atual.

Diante de tamanha responsabilidade da educação em mudar os destinos do país, não há como condenar o ceticismo de alguns. Mas, afinal, a educação é capaz de mudar a sociedade? Seguindo Paulo Freire (2000, p. 67) “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A educação, embora influenciada pelas dimensões econômica, política e cultural da sociedade, também tem o poder de influenciar essas dimensões. Não existe educação sem pessoas, portanto são elas que, em parte, fazem a educação desta ou daquela forma, aceitando, resistindo ou modificando esta prática social a partir das diretrizes e políticas vigentes (MOGILKA, 2003).

A escola, assim como toda a sociedade, se move, evolui, se transforma. A despeito de todas as críticas e deformações, não é mais a mesma de 10, 20, 50 anos atrás. Tais mudanças são impulsionadas, mesmo que a passos mais lentos do que o necessário, por conflitos, tensões esperanças e tentativas alternativas.

Precisamos, no entanto, explicitar que algumas mudanças são extremamente necessárias, no âmbito educacional. As práticas tradicionais, dominantes, não são dominantes por acaso, mas por estarem adequadas a um projeto político vigente, que é, em sua essência, excludente.

Não há, portanto, como fundamentar uma educação democrática sem uma crítica radical ao modelo educacional predominante, da qual resultem escolas que promovam um modo de vida democrático, sob algumas condições favoráveis, tais como: o livre fluxo de ideias, informando as pessoas tanto quanto possível; crença na capacidade individual e coletiva de desenvolver condições de resolver problemas; uso de reflexão crítica na avaliação de problemas, ideias e políticas; preocupação com o bem comum, com o bem-estar, dignidade e direitos dos indivíduos e minorias; compreensão de que a democracia, ao invés de um ideal a ser buscado, é um conjunto de valores que devem regular nossa vida coletiva e serem vivenciados na prática; e a organização de instituições sociais nas quais se promova o modo de vida efetivamente democrático.

1.1. A desigualdade educacional no Brasil

Para compreender a educação brasileira e realizar uma análise detalhada em relação aos novos rumos que a mesma precisa seguir, levando em consideração os desafios que a realidade atual nos coloca, é necessário, ainda que brevemente, ter em conta sua realidade histórica. A respeito dessa afirmação, Dermeval Saviani elucida:

Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica (SAVIANI, 2008, p. 151).

A origem das instituições escolares no Brasil está relacionada à chegada dos jesuítas, em 1549, na então colônia portuguesa. “É esse o ponto de partida da história das instituições escolares brasileiras” (SAVIANI, 2008, p. 149) e, a partir dele, o autor define a história educacional brasileira em seis períodos distintos:

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890) consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias; o quarto período (1890-1931) é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931-1961) se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12 apud SAVIANI, 2008, p. 149-150).

Nos primeiros quatro períodos, que ocorreram ao longo de quase quatro séculos, a educação escolar no Brasil era restrita a pequenos grupos. Somente a partir da década de 1930, a educação passou a ser oferecida a um número maior de pessoas e, nos últimos dois períodos emerge a “escola de massa” (SAVIANI, 2008).

Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, menos de 0,1% da população brasileira era atendida nas instituições jesuíticas. Delas estavam excluídas as mulheres, que correspondiam a 50% da população, os escravos, que representavam 40% da população, os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005).

O início do período republicano foi marcado por grande entusiasmo devido à criação dos grupos escolares. Entretanto, o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado. O número de analfabetos equivalia a 65% em relação à população total entre 1900 a 1920, aumentando de 6.448.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920 (SAVIANI, 2008).

A partir da década de 1930, no entanto, se deu um crescimento acelerado das matrículas escolares gerais, passando de 2.238.773 alunos (ensino primário, médio e superior) em 1933, para 44.708.589 (ensino primário, médio e superior) em 1988. Levando em conta que a população brasileira girava em torno de 40 milhões em 1933

e em 1988 se aproximava de 167 milhões, podemos concluir que enquanto a população brasileira quadruplicou, as matrículas escolares, por sua vez, aumentaram vinte vezes (SAVIANI, 2008).

O Estado, ao longo do século, muda sua perspectiva em relação à educação e deixa de vê-la como um mero saber decorativo e passa a entendê-la, juntamente com a ação escolar, como vinculadoras e formadoras de um homem modernizado e integrado à sociedade urbano-industrial. Esta tem ainda, como ênfase central o projeto de desenvolvimento econômico e deve estruturar-se de acordo com as metas estabelecidas no planejamento geral da sociedade. (QUADROS, 2010).

Na década de 1930, os matriculados no ensino primário eram 2.107.617. Para o ensino médio havia 108.305 alunos e no ensino superior, 22.851 matriculados. Em 1998 havia 35.792.554 matriculados no ensino primário, 6.968.531 no ensino médio e 1.947.504 no ensino superior (SAVIANI, 2008).

Nesse ínterim, embora a sociedade tenha se mobilizado em prol de uma educação para todos, o acesso da população à educação não foi universalizado. Somam-se a isso algumas condicionantes como a baixa qualidade do ensino e o fato de que os valores vigentes da educação eram o de uma sociedade que não se representava como sujeito histórico-cultural, mas sim, objeto, reflexa, com o povo imerso e distanciado de suas elites, numa formação social em que o diálogo é restrito e a livre comunicação entre os homens, impedida (WEFFORT, 1967). Nos dizeres de Paulo Freire (1997), uma educação alienada e alienante, que propositalmente impede o desenvolvimento da emancipação e da autonomia.

Segundo Fonseca (2010, p. 88-89) “a partir da década de 60, com o advento do boom da industrialização, a malha escolar se expande de uma forma até então nunca vista e, conseqüentemente, aumenta-se progressivamente o número de anos que os alunos permaneciam na escola”. Viu-se, no entanto, uma inadaptação destes alunos ao método de educação já consolidado e, como consequência, ao invés de uma educação de qualidade, reprovação e evasão escolares em larga escala.

Segundo Patrícia Sposito Mechi (2006), para compreender a função social da educação nos tempos atuais, é necessário considerar a função histórica por ela desempenhada, destacando o momento no qual existiu “o processo de modernização conservadora: o período da ditadura militar”. A autora ressalta:

A educação foi uma das grandes preocupações dos grupos que atuaram no âmbito do Estado após 1964, pois o regime necessitava, tanto de técnicos altamente qualificados quanto de mão-de-obra desqualificada. Mão-de-obra

desqualificada e “dócil”. A rede física foi expandida, um maior número de pessoas pôde frequentar a escola e nela aprendiam que o Brasil era um país democrático, católico e alinhado ao mundo Ocidental. O investimento em educação, porém, não permitia que se absorvesse toda a demanda escolar. Os recursos para a educação foram minguando ao longo do período ditatorial, pois a prioridade do regime era o desenvolvimento acelerado. [...] a desigualdade social não diminuiu, ao contrário, aprofundou-se. O setor educacional foi alvo constante dos ataques do governo. Qualquer forma de discordância era logo taxada de “subversiva” ou “comunista”, e seu autor era banido dos meios acadêmicos. O movimento estudantil sofreu muitas baixas, até que perdeu sua força, mantendo-se quase inerte nos anos mais truculentos da ditadura. Essa foi a outra forma de educar encontrada pelo regime: disseminando o terror, para desencorajar atitudes de apoio aos “subversivos” ou “comunistas”. A educação funcionou durante a ditadura militar como uma estratégia de hegemonia. O regime procurou difundir seus ideais através da escola, buscando o apoio de setores da sociedade para seu projeto de desenvolvimento, simultaneamente ao alargamento controlado das possibilidades de acesso ao ensino pelas camadas mais pobres (MECHI, 2006, p. 78).

Nos anos finais do período ditatorial no Brasil, na década de 80 do século XX, o cenário educacional era, portanto, permeado por altos índices de crianças repetentes, evasão, analfabetismo, professores leigos e exclusão escolar. Os índices eram alarmantes: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população eram constituídos de analfabetos; 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002).

A luta pela democratização da sociedade provocou uma verdadeira ruptura com o pensamento educacional vigente na década anterior, direcionando-se, em síntese, à melhoria da qualidade na educação, valorização e qualificação dos profissionais da educação, democratização da gestão, financiamento e ampliação da escolaridade. Nesse contexto, com a aprovação da Constituição de 1988 e as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, intensificaram-se tais reivindicações sobre as mudanças de paradigmas almejadas para a educação no país.

A Constituição Federal de 1988, ao consolidar o período de redemocratização do país, redireciona a educação que, nos moldes constitucionais, precisa seguir preceitos de cidadania e democracia. Tais preceitos orientam também o restante da legislação educacional. Entretanto, aguardamos há décadas que essa legislação, bem como os ideais que a precederam, sejam, de fato, colocados em prática.

A LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96) trouxe mudanças nas responsabilidades dos entes federados quanto à manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, induzindo à descentralização

da educação e ao direcionamento por intermédio da criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério).

Com a atenção do FUNDEF voltada, exclusivamente para o Ensino Fundamental, a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sinalizava os direcionamentos do governo em relação à política educacional da época: a ênfase no Ensino Fundamental tinha como estratégia a preparação para a mão de obra; ao mesmo tempo que os PCN e o SAEB davam ao governo um certo controle educacional (SANTOS, 2011).

Em 2003, início do governo Lula (que governou o país, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010), as expectativas de mudanças educacionais permeavam toda a sociedade. Entretanto, devido a vários acordos firmados com agências internacionais, houve uma continuidade, sob a gestão do ministro da educação Cristovan Buarque, das reformas iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (que governou o país, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002). Com a entrada de Tarso Genro no ministério, que tinha como secretário executivo Fernando Haddad (que posteriormente seria seu sucessor) foram propostas políticas regulares e ações estruturantes na educação, momento no qual foram implantadas políticas de médio e longo prazo. Como destaque, citamos o PROUNI (Programa Universidade para todos), o REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, a instituição do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).

Este último programa/ação/política, o PDE (apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007), constituído por um conjunto de 52 ações, algumas incorporadas e outras criadas, encontra-se organizado em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Educação Continuada e tendo como grande articulador o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, através do qual Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, articulam decisões políticas, ações técnicas e atendimento da demanda educacional com vistas à melhoria dos indicadores educacionais (IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Segundo Saviani (2007), o PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar o desafio da questão da qualidade do ensino em todas as

escolas de educação básica do país. Entretanto, era muito ambicioso, por agregar ações que incidem sobre os mais variados aspectos, níveis e modalidades da educação.

Nos anos em que o Partido dos Trabalhadores permaneceu no poder, (entre 2003-2006, com a primeira eleição de Lula; entre 2007-2010, com sua reeleição; entre 2011-2014, com a eleição de Dilma Rousseff; entre 2015 e agosto de 2016, com sua reeleição e impeachment) a educação passou por um processo de tentativa de consolidação das mudanças propostas, sobretudo entre 2004-2012, em que os debates sobre o tema eram uma preocupação em particular.

Em junho de 2013, protestos da população nas ruas envolviam assuntos como corrupção, saúde, segurança e mobilidade urbana. O tema educação havia perdido a relevância.

O Congresso Nacional, apesar da pouca disposição em seguir promovendo as reformas educacionais necessárias, aprovou algumas leis importantes que, entretanto, tramitavam havia anos: a Lei de Cotas, de 2014, enviada pelo executivo em 2004, e o Plano Nacional de Educação, de 2014, proposto através da parceria entre a sociedade civil, profissionais e ativistas da área, encaminhado pelo Executivo em 2010.

A reforma do ensino médio, já sob o governo Temer (de 12 de maio de 2016 ao final de 2018), foi feita por medida provisória e sem nenhuma discussão com a comunidade educacional.

Com a eleição de Jair Bolsonaro (2018 a 2022), o debate sobre educação ressurge, mas com outros vieses. A laicidade da escola pública, o financiamento da educação, nosso patrono Paulo Freire, a figura dos professores, o processo de socialização, a forma de incorporar tecnologias, a questão da diversidade, são alguns dos pontos atacados, em desrespeito ao que recomendam os principais referenciais teóricos e empíricos da educação.

Mesmo em ritmo desacelerado, vínhamos produzindo bons resultados em relação à educação. Entretanto, diante do ultraliberalismo obscurantista que ocupava a mais alta cúpula do governo, a comunidade de educadores tornou-se apreensiva. O que governos anteriores, com maior ou menor êxito tentaram colocar em prática, parece ter tomado como rumo, a contramão das conquistas da educação.

Já no primeiro trimestre do governo Bolsonaro, houve uma primeira troca do ministro da educação. Com a queda de Milton Ribeiro, somaram-se quatro ministros

da Educação. Com a saída deste ministro, chegamos a cinco nomes no MEC. Escândalos, má gestão e denúncias de corrupção acenaram para a necessidade urgente de reorganização das forças progressistas em torno da retomada do desenvolvimento educacional.

A reeleição de Lula à Presidência da República, apesar de todos os percalços e de um início de mandato conturbado, suscita um contexto em que a educação retoma lugar de destaque. Que possamos, através de atitudes críticas e reflexivas, debates intensos e eficazes, avançar na construção de uma nova educação, não hierarquizada e baseada nos preceitos de liberdade e emancipação do ser humano, através da qual todos sejam sujeitos na construção do conhecimento.

1.2. A Constituição Federal de 1988 e o direito à educação

A educação, tanto quanto um direito, é juridicamente definida como um dever: direito de todos e dever do Estado. A partir das prerrogativas do direito, as pessoas passam a gozar de algo que lhes pertence. Do dever nascem as obrigações que devem ser respeitadas por quem tem a responsabilidade de efetivar esse direito e por outros sujeitos implicados nessas obrigações.

O artigo 205 da nossa Constituição Federal de 1988 afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O artigo 206 da Constituição, por sua vez, apresenta os princípios constitucionais que norteiam a educação do país:

- 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 do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Em 5 de outubro de 2023, nossa Constituição Federal, que marcou a redemocratização do país depois de mais de 20 anos de ditadura militar, completará

35 anos. O documento trouxe uma série de avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros, entre eles, Educação e Saúde para todos, inscrevendo, assim, direitos sociais na Constituição. O direito à educação, tomado como um direito de todos, se contrapõe às constituições anteriores à Ditadura, quando havia o direito de todos à escolaridade, mas a gratuidade era reservada aos que comprovassem carência de recursos. Agora, esse “todos”, tem caráter universal.

Diferentemente do que ocorreu com todas as outras Constituições, esta contou com uma intensa participação de associações científicas, corporativas, profissionais, especialistas e grupos de pesquisa.

Na Constituição, o capítulo da Educação tendo como principal conceito o de que é dever do Estado oferecer o direito à Educação, fica definido que embora haja escolas privadas, todos têm direito a uma escola pública.

Segundo Dermeval Saviani, (2013, p. 220),

[...] a Constituição Federal de 1988 nomeia a educação como o primeiro dos direitos sociais ao estabelecer, no Art. 6º: são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Há, no entanto, que se fazer uma distinção entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito há um dever correspondente. Como a educação é proclamada como um direito e como tal é reconhecida pelo Poder Público, cabe a este a efetivação desse direito (SAVIANI, 2013).

Além da Educação como direito, o próprio conceito de escolarização obrigatória foi ampliado. Assim, a Educação Infantil, que antes oscilava entre Assistência Social e Educação, passa a ter a importância que essa etapa da educação merece e, na outra ponta, o Ensino Médio se torna “progressivamente obrigatório” para jovens de 15 a 17 anos. As três etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, são estruturadas pela Constituição, mas só passam a ser chamadas de Educação Básica, como conhecemos atualmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. “Entre 1988 e 2009, há uma tomada de consciência em relação ao valor do Ensino Médio, e a palavra ‘progressivamente’ é retirada do texto em 2009 (SAVIANI, 2013).

O “dever do Estado” em relação à educação se tornou mais claro, explícito e abrangente: há um compromisso em oferecer a vaga para a Educação obrigatória (da

Educação Infantil ao Ensino Médio) e o cidadão pode, juridicamente, exigir o cumprimento deste dever.

Com a expansão da educação, há a preocupação com o recenseamento dos estudantes, inclusive com os que não estão nas escolas mas tem idade escolar obrigatória e eram, até então, invisíveis. O ensino regular passa a receber também as pessoas com deficiência (SAVIANI, 2013).

A Educação como um direito dos cidadãos, passa a ter mais responsabilidade pela garantia do aprendizado. Se os estudantes têm o direito de aprender, as escolas e os professores têm o dever de ensinar. Alguns modelos de estrutura passam a enxergar a aprendizagem como um processo contínuo que não deveria ser interrompido por constantes reprovações (SAVIANI, 2013).

Sob o ponto de vista administrativo, o regime de colaboração entre os entes federativos ficou bem explicitado na Constituição de 1988. A Educação, tão importante e significativa para a cidadania, precisa reunir esforços comuns de todos os entes federativos, municípios, estados e união (SAVIANI, 2013).

As avaliações externas também começam a ser delineadas na Constituição, na busca por uma avaliação da qualidade da Educação. Há a preocupação com o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

A Constituição de 1988 implementou também as políticas públicas, que tiveram maior ou menor graus de adesão pela União. O Plano Nacional de Educação foi implementado, apesar de ter todas as suas metas atrasadas, a Base Nacional Comum Curricular BNCC e o Custo Aluno Qualidade (CAQ). Sobre esse último há, um consenso sobre a necessidade de regulamentação de um padrão mínimo de qualidade, já que isso nunca foi feito nessas três décadas. O prazo de 2 anos para regulamentar o CAQ foi aprovado em 2014, mas nada foi feito. É preciso garantir para todo brasileiro um padrão mínimo de qualidade, ao que a União se recusa (SAVIANI, 2013).

Com as grandes dimensões tomadas pela Educação pública, as instituições privadas e sua regularização foram pontos de intenso debate na época. O setor conservador temia o controle do setor privado pelo Estado. Já o lado progressista se preocupava em não deixar que os recursos públicos fossem justamente direcionados ao setor privado. Nesse embate, houve concessões para os dois lados. O setor privatista conta hoje com liberdade de ensino, mas com determinadas condicionantes:

autorização de funcionamento, avaliação de qualidade, respeito às normas nacionais (SAVIANI, 2013).

No que diz respeito às verbas públicas, o texto constitucional prevê que sejam destinados às escolas públicas, mas podem ser destinados às instituições privadas sem fins lucrativos, sob a forma de bolsas governamentais de estudo na pós-graduação, por exemplo (SAVIANI, 2013).

A despeito de tais resoluções, foram criadas, sob princípios legais, duas décadas depois, programas de bolsa estudantil como o ProUni (Programa Universidade para Todos, que promove o acesso dos estudantes de baixa renda às universidades particulares de ensino).

De acordo com Saviani (2013), há um grande número de Emendas Constitucionais que, no campo da educação, de modo geral, significaram avanços.

No entanto, acrescenta o autor, apesar dos avanços também no âmbito das políticas educativas, há, ainda, fortes limitações, mantendo-se a marca da precariedade, que atravessa toda a história da educação brasileira: na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários, na recusa das autoridades em assumir, na prática, a prioridade conferida à educação pela Constituição, nas leis complementares, bem como no discurso que se tornou o mesmo entre os políticos, empresários e em todos os setores da sociedade.

Este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, as prerrogativas constitucionais em relação à educação, como direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2013).

Se, como define a Constituição, a educação é direito público subjetivo passível, portanto, o não atendimento deste direito importa na responsabilização da autoridade competente, então a área jurídica, de modo geral, e o Ministério Público, em particular, têm muito o que fazer à vista da universalização do direito à educação no Brasil. Caso o Ministério Público assumisse com rigor os preceitos da constituição, os tribunais estariam abarrotados de mandados de injunção e grande parte das autoridades já estaria no banco dos réus (SAVIANI, 2013).

São inegáveis os esforços levados adiante pela Constituição de 1988, no sentido da universalização do ensino fundamental para todos e para a consecução da tríade “acesso, permanência e sucesso” no âmbito educacional. Um direito

reconhecido precisa ser garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica regras: direitos, deveres, proibições, as possibilidades e os limites de atuação, que pressupõe um enorme impacto no cotidiano das pessoas, embora elas nem sempre estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências.

Segundo Norberto Bobbio (1992, p. 79-80),

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Não obstante, a realização dessas expectativas e do próprio sentido expresso da lei esbarra em condições adversas de funcionamento da sociedade mediante estatutos de igualdade política reconhecidos por esta. Há de se atentar também para a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações e discrepâncias. Além do mais, muitos governos proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação expressa juridicamente.

Assim, a importância da lei não a transforma em um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais, mas acompanha o desenvolvimento no contexto da cidadania. Segundo Cury (2002, p. 247),

A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

Apesar da lentidão com que as mudanças na sociedade ocorrem, esperava-se que após a redemocratização proposta pela “Constituição cidadã” e pelas diretrizes educacionais vigentes, a educação brasileira houvesse sido redirecionada, no intuito de se capacitar para formar cidadãos mais críticos, conscientes e participativos nos rumos do país.

Botelho e Silva (2022) atentam para o fato de que a escola vem seguindo, cada vez com maior ênfase, modelos industriais de gestão e que esta lógica também se aplica à dinâmica de ensino e aprendizagem. Nestes moldes, a educação está voltada para a produção em série, em associação a valores tayloristas, com vistas à racionalização do trabalho e tendo como foco o aumento da eficiência, eficácia e redução de gastos. Assim, a escola deixa de ser um espaço de criação de culturas, de liberdade, de construção conjunta do conhecimento e se volta à hierarquização do conhecimento (currículo) e da gestão, à racionalização de tempos e espaços escolares. Os autores acrescentam ainda que a escola, durante a história, não teve como objetivo primordial ser democrática, estando associada, desde o princípio, a interesses fabris de disciplinar corpos e de ensinar os costumes da sociedade industrial.

No entanto, conforme explicitam os autores mencionados, na escola, diferentemente do que ocorrem nas empresas, a formação cultural e profissional dos professores e diretores é a mesma e tal fato deveria impulsioná-los para a construção da escola democrática, em que os alunos não são meros consumidores da aula, do conhecimento ou do próprio espaço escolar. São, ao contrário, protagonistas, participantes e membros da comunidade escolar, dos quais se espera, estejam aptos e interessados em se apropriar do conhecimento.

1.3. Da Constituição ao chão da escola

A Constituição Federal de 1988 pode ser compreendida como um marco referencial no âmbito da redemocratização, da qual resultam, dentro do contexto educacional, a complexa Legislação Educacional Brasileira, que regula, formaliza e orienta tanto a educação brasileira como as políticas públicas a ela destinadas. Segundo o Ministério da Educação (MEC):

A Secretaria de Educação Básica (SEB) atua na formulação de políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em articulação com os sistemas de ensino e participação social, também planeja, orienta e coordena a implementação dessas políticas por meio da cooperação didático-pedagógica, tecnológica, técnica e financeira. As ações desenvolvidas visam à melhoria da qualidade das aprendizagens e da valorização e qualificação dos docentes, com o objetivo de garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na educação básica em consonância com o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Os programas e ações seguem os objetivos estratégicos do Compromisso Nacional pela Educação Básica, iniciativa anunciada em

julho de 2019 pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Udime), com o objetivo de tornar o Brasil referência em educação básica na América Latina até 2030. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente. (Grifo nosso). (BRASIL, [2019], n. p.).

Dentre os diversos órgãos executivos e normativos que regem a educação temos, em nível federal, o MEC (Ministério da Educação), responsável por elaborar e executar políticas educacionais, e, o Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja função primordial é expedição de Resoluções procedentes de Pareceres homologados pela autoridade executiva competente. Possui funções normativas, consultivas/deliberativas e de assessoria ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em relação à educação.

Nos níveis estaduais e municipais, existem os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, que possuem funções normativas, consultivas/deliberativas e de assessoria às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que, por sua vez possuem função executiva, normativa e consultivas/deliberativas e de assessoria ao Governador do Estado e Prefeitos dos Municípios, respectivamente.

De acordo com o exposto acima, percebe-se que, no contexto legal, cada órgão mencionado tem autonomia para expedir comandos normativos de acordo com suas atribuições específicas no âmbito da educação, que devem ser seguidos por toda comunidade educacional.

Por fim, segundo João Barroso (2004), é necessário que os atores sociais (diretores, especialistas em educação básica e professores que compõem os quadros das escolas públicas), compreendam que tais comandos normativos possuem hierarquia entre si e, com base na legislação educacional brasileira, definir qual imperativo deve ser hierarquicamente seguido, uma vez que

Os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva que faz com que coexistam, sincrônica ou diacronicamente, medidas similares, contraditórias ou recorrentes num processo sedimentar de difícil elucidação (BARROSO, 2004, p. 50).

As escolas fazem parte de um todo organizacional e, para o exercício de suas atividades, devem se submeter às legislações de cunho geral e de cunho específico,

tais como: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares, normas expedidas pelas Secretarias de Educação e Conselho Nacional de Educação, dentre outras. Embora as escolas possuam autonomia decretada com previsão em dispositivos legais, como forma de promoção do princípio da gestão democrática, essa autonomia ainda se encontra em construção, tanto no âmbito das escolas como em relação aos sistemas de ensino.

Em relação à perspectiva conceitual da expressão “autonomia das escolas”, tem-se como origem etimológica do termo “autonomia”, a junção de dois termos gregos: *autos* + *nomos*, que significam, respectivamente, (si mesmo/lei). Dessa forma, autonomia representa o sentido de autoconstrução, autogoverno, autogestão. (PREVIATTI; CASTANHO, 2007).

Segundo as pesquisadoras da Educação, Areta Held Previatti e Maria Eugênia Castanho (2007), no artigo *A autonomia das escolas públicas: limites e possibilidades* apenas existe autonomia escolar quando: a unidade é capaz de se autogovernar, tomar decisões, ter representação, fixar normas, optar e decidir questões internas. A autonomia, além de ser uma questão pedagógico-administrativa, é, acima de tudo, uma questão política e histórica. Sendo assim, “não existe uma autonomia absoluta, ela será sempre relativa e determinada historicamente” (GADOTTI, 2003, p. 10).

Dessa forma, as autoras citadas anteriormente entendem que sem o governo de si mesmas (autonomia relativa), as escolas públicas são, em síntese, meras cumpridoras de normas e circulares do Ministério da Educação, reduzindo seu objetivo às questões de tarefas burocráticas, dados e resultados quantitativos (PREVIATTI; CASTANHO, 2007).

Ainda em relação à autonomia das escolas, João Barroso (1996, p. 17) salienta:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Sob essa ótica, retomemos o fato de que as instituições educativas possuem autonomia relativa pois, para o exercício de suas atividades, devem se submeter à legislação vigente no país, sejam elas de cunho geral ou específico (Constituição

Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares, normas da Secretarias de Educação e Conselho Nacional de Educação, dentre outras). As escolas possuem também autonomia decretada, prevista em dispositivos legais, que normatizam o princípio da gestão democrática.

É no chão da escola que essa autonomia precisa de fato acontecer, como um exercício de democratização de um espaço público, no qual a tomada de decisões sobre os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros tenha a participação dos diversos atores sociais envolvidos.

Nesse processo ainda em construção, o diretor e demais agentes pedagógicos dever estar aptos a dar respostas ao cidadão a que servem, ao invés de encaminhá-los a instâncias superiores, prestando contas do que fazem ou deixam de fazer, sem repassar tal tarefa a outros. Além de, com a aproximação entre escola e famílias, promover a participação efetiva da comunidade e caracterizar-se como efetivamente democrática.

A educação entendida como bem público e como elemento fundamental para uma sociedade democrática, precisa ser resgatada. Tal compromisso precisa ser desenvolvido por todos que a ela estão submetidos, de forma que as unidades escolares se transformem em espaços com liberdade de pensamento, munidos da capacidade de colocar as novas gerações em contato com o conhecimento sistematizado e com a cultura produzida pela humanidade. Assim, podem analisar a realidade, intervindo na construção de uma sociedade mais justa e mais digna.

Segundo Previatti e Castanho (2007, p. 407),

A principal tarefa da escola pública é política, ou seja, tornar os cidadãos mais conscientes, capazes de pensar, julgar e agir. Infelizmente, no modo de produção atual, essa tarefa perdeu sua especificidade e a finalidade da escola acaba sendo alvo de uma restrição histórica que é a de formar pessoas para ocupar espaços no mercado de trabalho. Por tudo isso, defendemos a conquista de maior autonomia para as unidades escolares. Através desta mudança, a unidade poderá ter maior mobilidade em suas ações e atender com maior eficiência e atingir o seu verdadeiro objetivo: transmissão, produção de conhecimento e formação de um sujeito crítico e atuante.

Tais mudanças, entretanto, não acontecerão facilmente. Demandam muito estudo, intencionalidade e resistência por parte tanto da escola como da sociedade na qual ela está inserida, na busca por melhorias sociais e educacionais.

1.4. Democracia, seu significado e sua relação com a educação

O termo Democracia, bem como as discussões sobre seu significado remontam à Grécia Antiga, tendo seu conceito, referência a diversos autores: Heródoto, Píndaro, Eurípedes, Tucídides. Entretanto, ao procurarmos por uma abordagem mais ampla e sistêmica, é a Platão e Aristóteles que recorremos. A democracia configura para ambos como uma das formas corrompidas de governo. Optam, então, pela aristocracia.

Dermeval Saviani, em seu artigo *Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro* afirma que cabe à Aristóteles o entendimento tripartite das formas de governo, identificando-as como puras ou boas. A monarquia tem como forma deturpada a tirania; a forma deturpada da aristocracia é a oligarquia; por fim, a degeneração da “República propriamente dita” seria a democracia (SAVIANI, 2007).

A discussão sobre o significado de soberania popular, na Idade Média, tinha como base o Direito Romano, não apenas em relação ao voto, mas também aos costumes da população, que davam à pessoa eleita poder legítimo.

Graças à burguesia, a democracia, na idade moderna, acabou sendo instituída como forma dominante e generalizada de governo. Saviani nos diz que a democracia moderna, enquanto elaboração teórica, desembocou em duas vertentes:

Uma, cujo principal formulador foi Locke, se expressa na forma da democracia representativa mediante a qual o povo não exerce diretamente o poder político, mas elege representantes aos quais delega o poder de definir as normas de funcionamento da sociedade aprovando as leis que obrigam a todos os seus membros. A outra, que tem como principal porta-voz Rousseau, é a democracia direta em que o poder legislativo é exercido pelos próprios cidadãos. A primeira forma foi a que se tornou hegemônica sendo adotada praticamente por todos os estados liberais contemporâneos por meio de eleições periódicas realizadas na vigência do sufrágio universal (SAVIANI, 2017, p. 654).

A democracia se configura, sinteticamente, como um regime político baseado na soberania popular, em que o soberano não é mais o rei, um monarca, mas o povo, que pode, a partir de então, escolher seus governantes. No entanto, há uma prerrogativa sem a qual não se pode exercer a soberania de fato, se tornar governante ou ao menos ser capaz de escolher e controlar quem governa: a população precisa de educação. Nesse ínterim, a escola, grande instrumento de construção da ordem democrática surge, sob a égide da “escola redentora da humanidade” e a difusão dessa ideia desencadeia a campanha pela escola pública, universal, obrigatória,

gratuita e laica, fazendo com que cada país viabilize essa máxima através da organização de seu respectivo sistema nacional de ensino.

A escola, então, dentro de um contexto explicitamente político, assume a função de transformar os súditos em cidadãos, de implementar a participação política e como via efetiva através da qual a democracia poderá efetivamente ser implantada (SAVIANI, 2017).

A escola democrática tem como pressuposto legal a preparação para o exercício consciente da cidadania. O termo cidadania deriva de cidade e tem como origem a “polis” grega e a “civitas” romana. Da palavra grega, tem origem o termo “política” e da palavra latina, o termo “cidadania”. Com a junção das duas, temos, literalmente, o governo da cidade e, por extensão, o governo da sociedade. Ser cidadão é, segundo Saviani,

[...] ser capaz de governar ou de eleger os governantes e controlá-los. É ser sujeito de direitos e deveres, pois, como membro da sociedade cada indivíduo tem não apenas o direito, mas também o dever de participar de sua organização e de sua direção... quando dizemos que queremos uma escola que prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, estamos dizendo que queremos uma escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social. Tudo isso é reforçado pelo acréscimo do adjetivo “consciente”, pois a expressão legal “exercício consciente da cidadania” sugere o objetivo educativo de formar cidadãos ativos, autônomos, críticos e transformadores (SAVIANI, 2017, p. 654).

No processo de consolidação da sociedade burguesa moderna, a expectativa ao propor a escola “redentora da humanidade” era a de uma escola capaz de redimir a humanidade de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral; e a opressão, miséria política (ZANOTTI, 1972).

Tal expectativa visava transformar súditos em cidadãos, transformando-os de sujeitos submissos, passivos, conformados em sujeitos críticos, ativos, transformadores. Entretanto, ao longo de toda a trajetória educacional brasileira, será que essa era a meta do governo, da legislação proposta, da sociedade e dos educadores?

Saviani (2017) nos atenta para o fato de que há um paradoxo em relação à escola que se propõe e a escola que se faz. A maioria dos dirigentes educacionais, dos gestores e dos professores, quando anunciam como objetivo da escola a formação de pessoas que saibam ocupar seu espaço na sociedade, na verdade vislumbram por pessoas submissas e conformadas, que tenham atitudes de disciplina,

respeito aos outros, à diversidade e à hierarquia. Ao invés de uma ação educativa que forme para o exercício da cidadania, tendo como resultado desse processo pessoas ativas, críticas e transformadoras, o que queremos, de fato, é que esses cidadãos sejam dóceis, compreensivos das diferenças e desigualdades, colaboradores, submissos e conformados com a situação vigente e com a sociedade nos moldes em que se encontra.

A democracia, forma representativa hegemônica na atualidade, tem como característica formal, normas intrínsecas que devem ser rigorosa e invariavelmente observadas. Na teoria política contemporânea dos países de tradição democrático-liberal há, segundo Norberto Bobbio, “procedimentos universais” que caracterizam a democracia:

1) O órgão político máximo, a quem é assinalada a função legislativa, deve ser composto de membros direta ou indiretamente eleitos pelo povo, em eleições de primeiro ou de segundo grau; 2) junto do supremo órgão legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes eleitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado (tal como acontece nas repúblicas); 3) todos os cidadãos que tenham atingido a maioridade, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente de sexo, devem ser eleitores; 4) todos os eleitores devem ter voto igual; 5) todos os eleitores devem ser livres em votar segundo a própria opinião formada o mais livremente possível, isto é, numa disputa livre de partidos políticos que lutam pela formação de uma representação nacional; 6) devem ser livres também no sentido em que devem ser postos em condições de ter reais alternativas (o que exclui como democrática qualquer eleição de lista única ou bloqueada); 7) tanto para as eleições dos representantes como para as decisões do órgão político supremo vale o princípio da maioria numérica, se bem que podem ser estabelecidas várias formas de maioria segundo critérios de oportunidade não definidos de uma vez para sempre; 8) nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar os direitos da minoria, de um modo especial o direito de tornar-se maioria, em paridade de condições; 9) o órgão do Governo deve gozar de confiança do Parlamento ou do chefe do poder executivo, por sua vez, eleito pelo povo (BOBBIO, 1999, p. 327).

Esse caráter formal da democracia é necessário e indispensável, como forma de garantir o respeito às suas premissas, assegurando igualdade a todos. Entretanto, por si só não é suficiente, haja vista a atualidade brasileira diante do rompimento com a institucionalidade democrática, sendo constantes as violações dos direitos constitucionais dos cidadãos. Segundo Saviani, estamos vivendo “uma ditadura, só que de um novo tipo”, onde o Estado Democrático de Direito perdeu a vigência e deu lugar ao Estado de Exceção, no qual multiplicam-se fatos como:

[...] o do Tribunal Regional Federal da 4ª região (Porto Alegre) que, em decisão acordada numa votação de 13 votos a 1, declarou que em tempos excepcionais as decisões judiciais não precisam observar as leis; e o juiz Alex Costa de Oliveira, da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), em decisão prolatada em 30 de outubro

de 2016, autorizou o uso de técnicas de tortura para convencer os estudantes a desocupar as escolas; em São Paulo a polícia também adotou os referidos métodos de tortura, evidenciados no vídeo “Lute como uma menina”, com mais de uma hora de duração, disponível no Youtube; invasão pela polícia no dia 4/11/2016, da Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema-SP, chegando com dez viaturas a pretexto de deter uma mulher sem, no entanto, a ordem judicial de prisão. Chegaram, pularam a janela e entraram apontando as armas e a Secretaria de Segurança do estado de São Paulo, com o respaldo do governador, divulgou a versão de que eles teriam sido puxados para dentro das janelas e agredidos, o que motivou sua reação. No entanto, as câmaras de segurança da entrada da escola registraram a truculência dos policiais e o modo como acondicionaram seus fuzis para pular a janela da guarita e entrar nas dependências da escola, em cujo interior se encontravam estudantes de 36 países, inclusive dos Estados Unidos e do Canadá, em aulas de vários cursos que a Escola ministra regularmente em convênio com universidades e órgãos internacionais como a UNESCO. Tal operação expressa a tendência de criminalizar os movimentos sociais, no caso o MST, que mantém a referida Escola Nacional. E poderíamos discorrer longamente sobre diversas outras arbitrariedades” (SAVIANI, 2017, p. 655).

Diante de tais arbitrariedades, a população encontra-se alienada, pois os fatos são acobertados por versões das autoridades invertidas de sentido, a grande mídia esconde os fatos reais e o judiciário se mostra conivente com as situações que se apresentam.

A democracia formal, entendida como emancipação política, é necessária, porém insuficiente. Deveria haver uma evolução no sentido de transformá-la em democracia real, responsável pela verdadeira emancipação humana.

1.5. Emancipação humana, o que é?

O texto de Karl Marx² “Sobre a questão judaica”, escrito no segundo semestre de 1843, motivado pela oposição ao texto de Bruno Bauer, traz, segundo Saviani, a explicitação mais característica do conceito de emancipação humana. Bauer, no texto “A questão judaica”, expõe o problema da emancipação política dos judeus e considera que, para estes a conseguirem, devem renunciar à religião do judaísmo. Em contraposição a essa ideia, Marx situou o conceito de “emancipação política” mostrando que, apesar de ter representado um progresso, é insuficiente, pois implica a cisão entre o homem como membro da sociedade civil, isto é, como indivíduo egoísta independente integrante da sociedade burguesa e como pessoa moral, membro da sociedade política, cidadão do Estado, cidadão abstrato. Na verdade, há

² Karl Marx (1818–1883), filósofo e revolucionário socialista alemão, criou as bases da doutrina comunista, com críticas ao capitalismo. Com suas obras filosóficas, deu origem a um conjunto de ideias chamadas de Marxismo e se tornou doutrina oficial dos países de regime comunista.

uma clara diferença entre emancipação política e emancipação humana: “A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral” (MARX, s.d., p. 38, apud SAVIANI, 2017, p. 656).

A condição, segundo Marx, para que se realize a emancipação humana é:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres” como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, s.d., p. 38, apud SAVIANI, 2017, p. 656)

A transposição da democracia formal (emancipação política) para a democracia real (emancipação humana) implica, segundo Marx, na superação da sociedade de classes e o consequente desaparecimento do Estado, ou, segundo Gramsci, na absorção da sociedade política na sociedade civil, na medida em que os interesses do proletariado passam a coincidir com os interesses de toda a sociedade (GRAMSCI, 1976, p. 147-149, apud SAVIANI, 2017, p. 656).

Saviani atenta ainda que tal fato, entretanto, não acontecerá espontânea e automaticamente. É necessária a intervenção prática dos homens para atingirmos essa finalidade. No entanto, embora os homens façam a história, segundo Marx, “não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978, p. 17 apud SAVIANI, 2017, p. 656). Desse modo, a atividade humana ocorre sempre em condições determinadas, independentemente do grau de consciência que os homens têm de sua ação. Mas “a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou a modificação dos próprios homens, só pode ser concebida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária” (MARX, 1974, p. 666 apud SAVIANI, 2017, p.656).

O marxismo busca compreender a atividade humana como unidade essencial entre teoria e prática, traduzida no conceito de práxis, o que lhe valeu, segundo Gramsci³, o nome de “filosofia da práxis” através da qual empreendeu o exame crítico-histórico da sociedade capitalista evidenciando suas contradições internas e criando condições para sua superação. Ao identificar as crises sucessivas do capitalismo

³ Antonio Gramsci (1891-1937) nasceu em Ales, Sardenha, Itália, foi um ativista político, jornalista e intelectual italiano, um dos fundadores do Partido Comunista da Itália.

como sinais de esgotamento, abriu caminho para processos revolucionários que, sobre a base das forças produtivas desenvolvidas pela própria sociedade burguesa, vislumbravam uma nova sociedade, de qualidade superior, o socialismo. Este logrou êxito na Rússia em 1917 e se estendeu a outros países após a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). Não obstante, a expectativa de que o século XX se concluiria com a superação do capitalismo pelo socialismo chegou ao fim com a dissolução da experiência do socialismo real e a persistência do capitalismo.

Diante dessa reviravolta mundial, em que o socialismo é combatido e o capitalismo é ressaltado, Saviani (2017, p. 657) nos diz que

[...] as ideias hoje hegemônicas, ao mesmo tempo em que situam o marxismo como um pensamento próprio da modernidade, o criticam considerando que ele teria se limitado a análises totalizantes, objetivantes, sociologizantes, não deixando espaço para os indivíduos, os sujeitos e os aspectos psicológicos.

Entretanto, segundo o próprio autor (SAVIANI, 2017), a “filosofia da práxis” continua sendo a referência para a luta revolucionária. O capitalismo, tendo se estendido por todo o planeta, esgotou suas possibilidades e agora se vê às voltas com uma profunda crise de caráter estrutural. As relações de produção, tendo como base a propriedade privada dos meios de produção e os produtos do trabalho, de impulso, se converteu em freio, impedindo o avanço das forças produtivas e se convertendo em uma produção destrutiva, na qual se evidenciam constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da criminalidade e da violência. Tais resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que haja avanço das forças produtivas para além do nível já atingido.

Se nos apoiarmos nos dizeres de Marx, a época de revolução social está aberta. As condições objetivas para o desencadeamento e o avanço da práxis revolucionária estão postas. No entanto, para ser desencadeada com alguma chance de êxito é preciso que sejam preenchidas também as condições subjetivas que dependem, enfaticamente, do trabalho educativo. Eis aí o nosso grande desafio.

1.6. Desafios para a democratização da educação

Conforme já expusemos anteriormente, sob o mesmo raciocínio coerente e plausível no qual está respaldado o papel da escola na formação do exercício consciente da cidadania, há conclusões paradoxais: queremos, através da ação educativa, formar cidadãos ativos, críticos e transformadores, no entanto,

contraditoriamente desejamos que esses sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade vigente. Qual a explicação para esse contrassenso da educação que, ao invés de contribuir para a construção e consolidação da democracia torna essa tarefa praticamente inexecutável?

Tal fenômeno, como nos explica Saviani, está relacionado à estrutura da sociedade burguesa cujo eixo do processo produtivo do consumo foi deslocado para a troca convertendo-se, assim, numa imensa engrenagem produtora de mercadorias. Conforme esclarece Marx (1968, p. 81, apud SAVIANI, 2017, p. 659), tais formas de conversão (dos produtos do trabalho em mercadorias) “já possuem a consistência de formas naturais da vida social”, tanto que, antes que se busque apreender o seu significado, lhes escapa inteiramente o caráter histórico dessas formas que, para os homens, é imutável. As características sociais do trabalho humano são encobertas pelo caráter misterioso da mercadoria e este se liga, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista. Temos como resultado, a contradição entre os objetivos proclamados mascarando os objetivos reais.

Nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes. O escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, propriedade do senhor; o servo estava submetido ao senhor e devia servi-lo também de fato e de direito, real e conceitualmente. Já na sociedade capitalista, há uma diferenciação quanto a isso: no mercado há o confronto de proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a égide da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. A aparência e a essência, o direito e o fato, a forma e a matéria (ou o conteúdo) sofrem então, uma cisão. O trabalhador, para sobreviver, não tem escolha, a não ser vender sua força de trabalho ao capitalista. Caso não o faça, viverá na delinquência, enveredado pelo caminho do crime. Concluimos, portanto que o capitalista é livre em todos os aspectos: na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente. O trabalhador, porém, é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal, mas é escravo essencialmente, de fato e materialmente (SAVIANI, 2017).

Saviani nos esclarece ainda que há um paradoxo em relação à cidadania:

As mencionadas cisões contrapõem o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre

em detrimento de outros. Eis como a sociedade burguesa faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização, mas a limitação de sua liberdade. Fica esclarecido, aí, o paradoxo referente à cidadania. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, consciente e participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à sociedade burguesa tal como se encontra constituída (SAVIANI, 2017, p. 659).

A crise global do capitalismo nos impõe uma transformação radical dessa sociedade, entretanto, na atual conjuntura brasileira nos deparamos com um desafio iminente, a necessidade de reestabelecer a democracia formal, destruída pelo golpe arquitetado por juízes, mídia e parlamentares, no qual a presidenta eleita Dilma Rousseff, em abril de 2016, foi destituída de seu cargo, através de um impeachment. No entanto, a única condição para o impeachment de um presidente, segundo a Constituição brasileira é o crime de responsabilidade, não configurado, no caso de Dilma. Com a quebra da institucionalidade democrática, as arbitrariedades passaram a assolar o país que, atualmente vive sob uma ditadura velada.

A educação, diante da atual conjuntura, enfrenta momentos de grande desafio. Suas maiores dificuldades residem nas iniciativas governamentais que tentam, de maneira discreta outras vezes exposta, negligenciar a educação e o que dela resulta. Por outro lado, cabe a ela e aos seus atores, lutar para transformar a situação atual, neutralizando a crise na qual estamos imersos, de forma a assegurar às novas gerações uma formação sólida que lhes possibilite o pleno exercício da cidadania no sentido de, mais do que restaurar a democracia formal, avançar para a democracia real. Temos convivido com cortes no orçamento; intervenção no Conselho Nacional de Educação destituindo os anteriores e nomeando novos membros sem consulta; congelamento do orçamento por 20 anos; fim da vinculação constitucional dos recursos para educação e saúde; reforma do ensino médio sem que a sociedade educacional seja ouvida; militarização das instituições educacionais; combate à ideologia de gênero; incompetência e corrupção no Ministério da Educação, desvalorização e “vilanização” da figura do professor e, como se não bastasse, a crise sanitária causada pela pandemia da COVID 19.

O movimento “Escola sem partido”, que surgiu no âmbito da sociedade civil, se constituiu como uma ONG (Organização não governamental) e evoluiu para a forma de projeto de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais país afora, se apresenta como um sinal emblemático de intervenção nos conteúdos e na forma de funcionamento do ensino.

A “lei da mordaça” explicita uma série de restrições ao exercício docente, vilipendiando a autonomia didática explicitada na legislação e nas normas que regem o funcionamento do ensino.

A proposta da “Escola sem partido” se origina de partidos “de direita”, em relação ao espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) secundados pelo DEM (Democratas), PP (Progressistas), PR (Partido da República), PRB (Partido Republicano Brasileiro) e os setores mais conservadores do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). A “Escola sem partido” ou a “Escola dos partidos da direita”, os partidos conservadores e reacionários, tem objetivo primordial manter tudo como está: a sociedade dominante, elitizada, no topo da pirâmide e o povo na base, como massa de manobra, convivendo com todas as mazelas, injustiças e desigualdades do mundo de atual.

A neutralidade da educação em relação à política, objetivo do projeto “Escola sem partido” visa o estímulo ao idealismo dos professores e a crença de que escola e política devem ter relações autônomas. Entretanto, ao invés dos professores prepararem seus alunos para atuar de forma crítica e autônoma na sociedade, terão como resultado pessoas melhor ajustadas à ordem vigente e à manutenção das condições de dominação nas quais estão inseridas.

Tal projeto, além de ferir o bom senso, representa o esfacelamento do lugar conferido à escola moderna, além de negar as normas e princípios que compõe o aparato jurídico vigente, tornando-se inconstitucional.

Estamos, sem dúvida, atravessando uma fase muito difícil no cenário brasileiro. O retrocesso político, o acirramento da luta de classes, os golpes parlamentares que por meio de governos ilegítimos retoma, com tranquilidade a agenda neoliberal, nos apresentam como um dos resultados nefastos, a restrição dos direitos sociais. No que tange à educação, torna-se imperioso resistir ativamente na luta por uma escola pública, com educação de qualidade, gratuita e acessível a todos, que resulte em pessoas inseridas ativa e criticamente no enfrentamento dos desafios postos à democratização da educação e na luta pela transformação da sociedade atual.

1.7. A educação é capaz de mudar a sociedade?

Desde a origem da democracia na polis ateniense há uma discussão enfatizada no tipo de educação que melhor prepararia o povo para a participação no governo da cidade. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1986) a educação da coletividade não era uma atividade voluntária ou um direito de berço e sim um dever imposto pela polis ao sujeito livre. Esperava-se assim, modelar não um homem abstrato, sonho de poetas, mas o cidadão maduro para o serviço à comunidade, projeto do político, capaz de se exercer a cidadania, a militarização, a política, de acordo com os interesses da cidade-comunidade. O ideal da educação era, portanto, reproduzir uma ordem social idealmente concebida como perfeita e necessária, pela transmissão, geração após geração, das crenças, valores e habilidades que tornavam um homem preparado para viver a cidade a que servia. O que havia de mais precioso para um homem livre e educado era o próprio saber e a identidade de sábio a ele atribuídas.

Há um longo caminho percorrido entre os ideais democráticos da sociedade ateniense e os da contemporaneidade. No entanto, há de se convir que a educação escolar ocupa, ainda, um papel central para a democracia, ou seja, é necessário contar com a educação para alcançar anseios, aspirações e convicções da sociedade na luta pela permanência e universalização dos ideais democráticos. O objetivo da educação da sociedade ateniense e da sociedade atual, entretanto não é o mesmo em relação à democracia. Se anteriormente ele estava vinculado à manutenção da vida democrática, há, nos tempos atuais, a necessidade veemente de se combater a apatia política através da educação. Assim, diante dos novos desafios em relação à necessidade de formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a sociedade, pautando-se em princípios éticos e políticos inerentes à vida democrática, se espera relevantes contribuições da educação escolar. No entanto, conforme Paro (2000, p.29)

Não se trata, obviamente, de advogar para a escola um poder de determinar a transformação social, ou mesmo uma absurda exclusividade no oferecimento de valores, conhecimentos e capacidades com relação à convivência social e política, visto que o saber sobre a política e a democracia se constrói, em última instância, na própria prática social; nem se trata, tampouco de utilizar a escola para fazer proselitismo político de qualquer espécie.

Os saberes para a formação democrática são historicamente produzidos e, por consequência, podem ser historicamente apropriados. Não se referem a meras informações, mas sim ao livre desenvolvimento de valores, crenças, comportamentos,

hábitos, posturas, escolhas, que pressupõe um processo educativo envolvendo a interação entre sujeitos livres. Isso pode e deve ser desenvolvido na escola. Assim, é necessário questionar a educação para a democracia e, mais do que isto, a educação democrática em enfoque, para que possa atentar para as potencialidades da escola nesse sentido (PARO, 2000).

Na construção de uma educação democrática, Maurício Mogilka (2003) explicita que a questão fundamental deve estar focada na relação entre a prática pedagógica e as estruturas sociais. Segundo ele;

Não parece haver dúvida, nas análises de diferentes orientações teóricas que toda prática pedagógica está de alguma forma articulada onde ela ocorre. Mas quanto à forma como se dá essa articulação, não há consenso teórico. Sem cair em posições ingênuas, como acreditar que apenas mudando a educação, mudaremos a sociedade, eu creio, contudo, que não é possível continuar sustentando a posição inversa, pois a educação escolar e popular, não é apenas o resultado das estruturas sociais. Se acreditarmos nisso, negamos a força da subjetividade e caímos em um determinismo que não parece confirmável pela realidade (MOGILKA, 2003, p. 15-16).

A educação e os sujeitos que a realizam, segundo Mogilka (2003), possuem autonomia relativa, ou seja, são imbuídos pela autodeterminação e pelo potencial para a mudança. A educação, embora influenciada pelas dimensões econômica, política e cultural da sociedade, também tem o poder de influenciar essas dimensões. Os agentes pedagógicos, além da influência destas estruturas e da capacidade de autodeterminação, são afetados por quatro fatores: o nível de conhecimento dos integrantes da comunidade, o grau de consciência e organização coletiva, o desejo de mudança e as condições materiais disponíveis. Não existe educação sem pessoas, portanto são elas que, em parte, fazem a educação desta ou daquela forma, aceitando, resistindo ou modificando esta prática social a partir das diretrizes e políticas vigentes.

A instituição educativa, por sua vez, resulta da interação entre seus pares, não apenas do resultado das condições materiais e políticas. Assim, podemos compreender que a relação educação-sociedade está em constante transformação, influenciando as estruturas sociais e sendo por elas constituída.

Segundo Mogilka (2003), nessa perspectiva interacionista, os profissionais da educação têm uma enorme importância no sucesso ou no fracasso dos educandos, por vezes de forma sutil e, segundo Coulon:

Essa nova posição de pesquisa permite descobrir, por exemplo, que os professores desempenham um papel mais importante do que, habitualmente lhes é reconhecido nos mecanismos de seleção e exclusão. (...) O ator não só deixa de ser manipulado pelas forças que o superam, mas é capaz de

fazer seus julgamentos e é preponderante o seu papel na estruturação do contexto (COULON, 1995, p.92).

Tais abordagens, analisadas em conjunto com questões estruturais, políticas e culturais e não em oposição a elas, tem ressaltado a importância da ação dos profissionais, bem como seu pensamento e sua formação nas práticas pedagógicas. Com esse enfoque, programas de inovação do ensino básico, a partir dos anos 90 do século XX, em países desenvolvidos (EUA, Reino Unido, Austrália e Europa Continental) vem tentando melhorar seus sistemas de ensino (PÉREZ GÓMES, 1995; ZEICHNER, 1995; COULON, 1995).

Essa concepção interacionista de educação tem como base uma concepção de sujeito que visa a superação da visão determinista do ser humano, sem, contudo, cair em perspectivas idealistas. Coulon (1995) afirma que até recentemente, os sociólogos tinham supersocializado o comportamento dos atores sociais, não explicando efetivamente, como as normas são interiorizadas, o que nos encaminha a uma visão de indivíduo que, agindo de forma automática e impensada, apenas reproduz as normas e regras sociais, sem ao menos interpretá-las. Em outros termos, o ator social é um “idiota cultural que produz a estabilidade da sociedade ao agir em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que lhe são fornecidas pela cultura” (GARFINKEL apud MOGILKA, 2003, p.17-18).

Contrariando tais afirmativas, as abordagens interacionistas defendem que a prática nunca é pura aplicação ou imitação de modelos preestabelecidos. Há um imenso campo de contingências entre a regra, instrução ou norma social e sua aplicação pelo ator. O ator, dessa forma, é considerado como um ser que interpreta sua cultura, seu mundo e dá significado às suas ações, sendo ao menos corresponsável pelas suas atitudes e ações cotidianas e pelas mudanças que seu contexto e situação possibilitam.

Da mesma forma, prossegue Coulon (1995), o ator também interpreta e age sobre suas interações com outros atores. Tais interações sociais são importantes para a definição de suas ações, mas não são definitivas, ou seja, sofrem reinterpretações posteriores e, imbuídas de significações, podem ser modificadas. Há na sociologia de caráter interacionista, abordagens que sintetizam os níveis micro e macrosocial:

O modelo de ator é diferente e a relação entre a sua consciência e a interação é reflexiva: o ator é socializado pela interação, que por sua vez é gerada pelo ator. Por conseguinte, a estrutura e a ordem social não existem independentemente dos indivíduos que a constroem. Em compensação, as

instituições influenciam o seu comportamento microsocial (COULON, 1995, p.35).

Não há como negar, a força que as estruturas sociais exercem sobre a educação e a subjetividade do ser humano, definindo, em parte, o seu destino. Não estamos tratando de idealismo. Entretanto, como afirma Mogilka (2003), aqueles que negam o poder da educação acabam por cair em grande contradição. Segundo eles, esse processo social exerce, nas sociedades capitalistas, um poderoso efeito de controle social e de reprodução das estruturas existentes. Assim, a formação de subjetividades conformadas e adaptadas ao status quo seria favorecida e as práticas pedagógicas teriam então, limites muito estritos enquanto meio de transformação social.

Ainda sob o raciocínio do mesmo autor, nos atentemos para alguns questionamentos que o mesmo nos faz:

Se a educação não é capaz de agir sobre a mudança social, formando diferentes subjetividades e fomentando movimentos sociais, por que há tanto cuidado, por parte dos grupos dominantes, na contenção da qualidade da educação? Essa concepção, ao mesmo tempo, aceita o papel conservador da educação e rejeita suas possibilidades democráticas mais radicais. Se os processos pedagógicos têm força para padronizar e formatar nos atuais modelos, por que não teriam força para liberar, potencializar, expandir, se fossem propostos em bases diferentes? A força dos processos educativos só funciona no sentido negativo? Para onde iria esse poder, aceito pelos próprios autores, se as práticas pedagógicas se estruturassem de outra maneira? Onde há uma negatividade, deve haver uma positividade subjacente (MOGILKA, 2003, p.19).

Tais questionamentos são mais do que uma especulação teórica. As concepções restritivas sobre a educação, tanto na teoria como no senso comum, exercem grande influência sobre a ação dos agentes educacionais. Daí a importância de nos atermos a essa discussão, refletindo sobre a lógica que estas perguntas nos trazem.

Para demonstrar que essa contradição entre o poder da educação em reproduzir estruturas existentes e o de transformar a sociedade não está somente no campo da lógica (proposta pelos questionamentos anteriores), evidências práticas também nos são apresentadas por Mogilka (2003). Segundo ele, há pelo menos três evidências fáceis de serem detectadas quando nos colocamos uma situação prática, frequente e corriqueira nas escolas. Através delas é possível ressaltar que as possibilidades democráticas da educação não são resultado de um ingênuo otimismo pedagógico nem produto de fantasias humanistas.

Reflitamos sobre uma escola em que haja propostas avançadas de formação, em que o trabalho com os educandos esteja voltado para valores, atitudes e interesses alternativos aos predominantemente apresentados na sociedade, tais como colaboração, solidariedade e autonomia política. Entretanto, a família de tal criança defenda valores antagônicos aos apresentados pela escola em questão. Teria a educação escolar condições de competir com a forte influência imbuída nas relações familiares? (MOGILKA, 2003).

A primeira evidência da força da educação está relacionada ao fato de que as crianças, atualmente, vão cada vez mais cedo para a escola. O acesso das camadas mais pobres da sociedade à educação se intensificou, sobretudo a partir de 1996, quando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) regulamentou o preceito constitucional de 1988, segundo o qual toda criança de 0 a 6 anos tem direito à educação infantil. Embora tal fato tenha sido pauta de lutas e pressão popular para ter tal direito consolidado, o ingresso precoce na escola reforça o poder de influência da formação escolar sobre a familiar (MOGILKA, 2003).

A segunda evidência de tal afirmação está relacionada ao real incômodo que a escolarização causa nas famílias, por disponibilizar, por vezes, valores diferentes aos oferecidos pelas mesmas. Tal inquietação se torna tão intensa que os pais optam por trocar o filho de escola. Caso os valores da educação proposta não incomodassem ou não apresentassem possibilidades formativas, haveria necessidade de a criança ser retirada do ambiente escolar? Não bastaria que tal influência “antagônica” fosse anulada pela formação familiar? (MOGILKA, 2003).

A terceira evidência que, inclusive precisa ser mais desvelada pelas propostas de educação democrática, está relacionada à inclusão da família no projeto de educação da instituição. Comumente estas se sentem valorizadas e tem ideias e valores modificados pelo contato com os educadores. Se, por vezes, inicialmente há uma desconfiança das práticas alternativas, ao perceberem que não se trata de mera experimentação, mas, sobretudo, tem bases estruturadas, a adesão às mesmas ocorre de forma frequente, sem maiores transtornos. Assim, é possível constatar que há uma troca enriquecedora em relação à elaboração do processo educativo, em que os pais influenciam a instituição escolar, mas também são influenciados pela mesma, num processo democrático e comunitário (MOGILKA, 2003).

Contudo, segundo Mogilka (2003), é importante ressaltar que a resistência à inclusão dos pais e da comunidade na elaboração e no acompanhamento do processo

educativo, não parte do estado nem das classes dominantes, mas, por vezes, dos próprios profissionais da instituição que consideram tal prática uma intromissão ao trabalho por eles desenvolvido.

1.8. A democracia na escola

Os desafios na busca por uma educação democrática são difíceis e complexos. Percebemos claramente que a longa luta pela democratização da escola não alcançou seus objetivos. Não estamos simplesmente nos referindo ao fato de que um número expressivo de alunos – não a sua totalidade, como de fato determina a lei – permanece mais tempo na escola e obtém maior quantidade de diplomas. Estamos falando da democratização da escola que nem sempre leva em conta que alunos advindos de meios sociais e culturais diferentes deveriam dispor das mesmas chances de êxito.

O ensino obrigatório e gratuito é apenas um ponto de partida. O ponto de chegada esbarra, ao longo do caminho com muitos percalços, elencados, em síntese: a) as desigualdades sociais não se modificaram com o ingresso dos alunos na escola; b) a escola reproduz a divisão da sociedade em categorias sociais distintas; c) a escola tem se mostrado como um mundo à parte, desligado da realidade, separado da vida, onde os papéis de cada um são previamente determinados e imutáveis; d) da forma como se apresenta, a escola promove uma verdadeira corrida de obstáculos em meio a avaliações, reprovações, onde o aluno é sempre o culpado pelo próprio fracasso; e) os conteúdos escolares são, em grande parte, sem significação ou utilidade imediata, compartimentados e rigidamente hierarquizados; f) a escola é um lugar comandado por adultos “estranhos” que muitas vezes sem perceber, exercem uma influência direta sobre os alunos a partir de sua personalidade, atitudes, relação e modo de interpretar as normas da instituição; g) os alunos são tratados “igualmente”, sem a preocupação com as diferenças de condições materiais de vida, culturais, conhecimentos e experiências prévias, atitudes da família em relação à escola, valores, normas e comportamentos (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1980).

A despeito das promessas de democratização das práticas de ensino, ainda insistimos em um sistema bancário e unilateral, em que o conteúdo pedagógico aplicado ao aluno não surte efeito ante a falta de sentido e a implantação de políticas públicas que não tem segmento em razão da confluência de promessas meramente

eleitoreiras, um sistema feito para não funcionar e um funcionalismo público apático (FONSECA, 2010).

Diante do quadro posto, insta citar Paulo Freire (2018, p. 73):

“É triste, mas fazer o que? A realidade é mesmo esta”. A realidade, porém não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para a minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisões, de liberdade, de ética.

Ainda segundo Paulo Freire (1980, p. 7), no prefácio do livro *Cuidado, escola! Desigualdades, domesticação e algumas saídas*:

Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo, historicamente. A compreensão do seu estar sendo, porém, não pode ser lograda fora da compreensão de algo mais abrangente que ela – a sociedade mesma na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles – subsistema e sistema maior – não são contudo, mecânicas. Se não se pode pedir à escola, o que vale dizer, à educação formal, que se torne uma alavanca de transformações sociais, não se pense, por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que a engendra. Daí a observação com que começo essa breve introdução: enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Daí também que não seja a escola que se encontre em crise, como astuta ou ingenuamente se insiste em apregoar. Fala-se da crise da escola como se ela existisse desgarrada do contexto histórico-social, econômico, político da sociedade concreta onde atua; como se ela pudesse ser decifrada sem a inteligência de como o poder, nesta ou naquela sociedade vem se constituindo, a serviço de quem e desservindo a quem, em favor de que e contra que.

No entanto, a pedagogia tradicional, não obstante às críticas que recebe, ainda desperta esperança de redenção. Alguns acreditam em práticas democráticas construídas a partir das práticas tradicionais, por estas apresentarem elementos positivos a uma estrutura de “transmissão” do conhecimento vista como válida.

Contudo, ao propormos o resgate do saber escolar instituído e o resgate da prática dominante, não estamos nos atentando para o fato de que tal prática não é dominante por acaso, mas por estar adequada a um projeto político vigente, que é, em sua essência, excludente. Não há, portanto, como fundamentar uma educação democrática sem uma crítica radical ao modelo predominante.

Não há como construir uma educação democrática tendo como base os métodos fortemente centrados na professora e no currículo pré-definido. A chamada educação tradicional (na verdade, práticas tradicionais), ainda enraizada em nossa educação, não é, nem jamais será democrática, pois tem fundamentos filosóficos e

métodos antiparticipativos e excessivamente centralizadores – portanto antidemocráticos - como essência. Como produzir uma sociedade democrática, se o que vivenciamos são práticas não- democráticas? (MOGILKA, 2003).

Mogilka (2003) nos faz ainda um outro questionamento: “Como contribuir na formação de sujeitos democráticos, se o processo não é democrático?”. Sobre tal questionamento, argumenta:

Os educandos sentem a prática no seu campo emocional e no próprio corpo, e não apenas no campo cognitivo, porque essas dimensões são indissociáveis. Se é correto que a democratização da relação pedagógica não é condição suficiente para a democratização social, ela é, contudo, condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos. Dessa forma, parece que o problema é sim, embora apenas parcialmente, de definir relações democráticas no interior da instituição educativa (MOGILKA, 2003, p. 21).

Quando pensamos em práticas pedagógicas, frequentemente pensamos, logo de início, que a relação entre professores e alunos não poderia ser democrática, por pressupor que democracia significa condição de igualdade entre os agentes. Educandos e educadores não são iguais. Entretanto, a “condição de igualdade” entre os agentes está relacionada ao campo político. Não há como comparar literalmente adultos, experientes, mesmo que de classes sociais e culturas diferentes, tomando decisões em uma audiência pública participativa com uma situação escolar em que uma professora toma decisões com uma turma de 5 anos. Embora as crianças devam participar das decisões que lhes forem compreensíveis, a experiência da professora é evidentemente maior. Tal fato demanda, ainda uma preparação ética e política por parte das educadoras, justamente por serem diferentes das crianças.

Entretanto, como nos explica Mogilka (2003, p. 23), “a educação democrática é democrática na desigualdade, ela não escamoteia a desigualdade, por isso não oculta nem nega a autoridade”. A diferença está na forma de exercer a autoridade, fazendo-a democrática, buscando as formas mais participativas possíveis, de acordo com a maturidade dos educandos.

O ato educativo é estruturado na diferença entre educadores e educandos. Há a influência do mais experiente sobre o imaturo e numa relação efetivamente democrática, não pode haver opressão, mas sim desafios, estímulos, orientações e limites, em função do desenvolvimento do grupo e não no seu domínio ou manipulação.

Ao questionarmos a centralidade do papel do professor no ato educativo, não o estamos tornando secundário, mas modificando a forma de interação produzida junto às crianças e ressignificando-o. O desenvolvimento da consciência crítica depende da participação em experiências reais e práticas de autonomia e não apenas no conteúdo e na teoria, para não permanecer na abstração.

Tais reflexões se apoiam no conceito democrático de vida social que, no seu sentido amplo, como regime político entre adultos, pressupõe a igualdade entre os agentes, no qual nenhum grupo pode ter privilégio no acesso às decisões. Sabemos também, que na democracia liberal, isso comumente acontece, descaracterizando-a como um modelo realmente democrático. A democracia radical, com vistas à superação da democracia burguesa da atualidade, deveria garantir a todos, condições básicas (alimentação, moradia, trabalho, educação, entre outros), a inexistência de desigualdades e exploração, bem como o controle do poder político pelas coletividades, em detrimento de grupos privilegiados.

Nessa lógica de democracia, devemos nos ater ao pensamento pedagógico de John Dewey, cujas reflexões sobre os impasses da democracia burguesa e as possibilidades de uma sociedade ideal, baseada em uma legislação justa, em instituições político-econômicas cujo comprometimento esteja, de fato, voltado para o bem-estar da coletividade, norteiam, até hoje, teorias do pensamento social avançado, como a teoria da resistência. Segundo Dewey, a democracia, mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida, que permite que todas as pessoas tenham as mais plenas e realizadoras experiências (DEWEY, 1970, 1979a, 1979b).

Para atingirmos essa utopia de vida social baseada num ambiente de cooperação e solidariedade entre as pessoas, onde haja também ampla participação popular, debate livre e aberto de opiniões, é imprescindível haver, no plano material, uma mudança econômica radical, cujos limites impostos a fizessem existir em função da coletividade, e não o contrário.

Dewey (1979b) fundamenta o conceito de democracia na qualidade da experiência vivida, afastando suas reflexões do conceito de liberalismo conservador. Numa sociedade democrática, liberdade e igualdade precisam ser vividos na experiência prática:

Seria possível achar-se qualquer razão (para fundamentar a democracia) que não fosse traduzir-se à crença de que o arranjo social democrático promove melhor qualidade da experiência humana – experiências mais largamente acessíveis e mais capazes de satisfazer amplos anseios humanos do que as

formas não democráticas e antidemocráticas da vida social? O princípio de respeito à liberdade individual e à decência e amabilidade nas relações humanas não resulta, afinal da convicção de que tais coisas decorrem da qualidade mais alta da experiência e por parte do número maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção ou força? A razão de nossa preferência não é a de que acreditamos que a consulta mútua e as convicções alcançadas pela persuasão tornam possível, em larga escala, melhor qualidade da experiência do que a que se pode obter por qualquer outro método? (DEWEY, 1979b, p. 25).

O discurso liberal vem retomando, de modo fortemente ideológico, o conceito abstrato de democracia, que acaba por produzir resultados não democráticos ao reforçar a crença segundo a qual a sociedade democrática é aquela onde existem leis que prescrevem os direitos básicos, sem, no entanto, levar em conta o fato de que as condições sociais não garantem a todas as pessoas a experiência do usufruto desses direitos. Ao definir democracia em uma perspectiva experiencial e pragmática, Dewey supera esse conceito formal e abstrato de democracia.

Henry Giroux e Michael Apple, autores norte-americanos, influenciados pela pedagogia humanista e pelo pensamento democrático de John Dewey têm, segundo Mogilka (2003), buscado, nos últimos anos, fundamentar teoricamente o conceito de escolas democráticas. Tais fundamentos vêm orientando escolas dos EUA, cuja preocupação central é a ampliação, por meio da educação, das condições favoráveis ao modo de vida democrático. Para Dewey, a vida democrática só pode ser assegurada e mantida se as pessoas tiverem a oportunidade de descobrir o que ela significa e como vivenciá-la na prática (DEWEY, 1979b apud MOGILKA, 2003).

De acordo com Apple e Bearne (1997), as condições favoráveis a esse modo de vida, que podem ser trabalhadas pelas escolas democráticas, são o livre fluxo de ideias, informando as pessoas tanto quanto possível; crença na capacidade individual e coletiva de desenvolver condições de resolver problemas; uso de reflexão crítica na avaliação de problemas, ideias e políticas; preocupação com o bem comum, com o bem-estar, dignidade e direitos dos indivíduos e minorias; compreensão de que a democracia, ao invés de um ideal a ser buscado, é um conjunto de valores que devem regular nossa vida coletiva e serem vivenciados na prática; e a organização de instituições sociais nas quais se promova o modo de vida democrático.

Percebemos, então, que a definição de educação democrática traz, além de preocupações políticas mais amplas, a preocupação existencial e prática. Em outras palavras, tal tipo (ou tipos) de educação precisa ser vivido nas próprias relações pedagógicas, não apenas no caráter social dos conteúdos trabalhados pelas escolas.

Para tanto, a formação democrática dos alunos depende, sobremaneira, de sua relação com os educadores.

Mogilka (2003) afirma que um dos pontos mais críticos para a estruturação de uma educação democrática está relacionado à questão da formação profissional, para a qual ele sugere que se baseie em competências e não apenas em saberes. O trabalho por competências⁴ tem como ênfase o desenvolvimento mais integral do sujeito e não apenas a difusão dos conteúdos. O ressurgimento do conceito e importância do trabalho por competências na formação de professores tem sido enfatizado por autores como o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, embora tais ideias não sejam recentes; em 1916 já eram defendidas por Dewey. A utilização dos saberes científicos como meios de desenvolver competências e não como um fim em si mesmo nos importam, principalmente por quatro motivos.

O primeiro motivo se relaciona ao fato de que competências, embora englobe os saberes, é um conceito mais amplo, capaz de mobilizar saberes, habilidades, técnicas e experiências prévias para solucionar, eficazmente, situações problemáticas, normalmente em contextos sociais práticos e definidos (MOGILKA, 2003).

A segunda vantagem da formação centrada em competências é o fato delas terem, por definição, um caráter prático e social, ajudando o sujeito que aprende a utilizar tais saberes em situações operativas e existenciais, sempre em contextos sociais. Se bem trabalhada, essa característica permite superar o ensino academicista e livresco, que acaba por afastar, especialmente os alunos das classes populares do saber elaborado (MOGILKA, 2003).

Outra vantagem é o fato das competências permitirem à educação trabalhar com mais proximidade às situações reais, nas quais o educando enfrentará situações e desafios complexos, cujo trabalho baseado em conteúdos e saberes não consegue, nem minimamente, reproduzir (MOGILKA, 2003).

⁴ Partindo do pressuposto de que os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com o meio, Perrenoud vê as competências não como um caminho, mas sim como um efeito adaptativo do homem às suas condições existenciais. Dessa forma, cada pessoa, de maneira singular, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação, sabendo, por exemplo, guiar-se no caminho de volta para casa a partir de um ponto de referência, mobilizando competências de reconhecimento ou mapeamento espacial; sabendo lidar com as dificuldades infantis, acionando competências pedagógicas; sabendo construir ferramentas, estimulando competências matemáticas e lógicas, dentre outras.

Por fim, a quarta vantagem de ser trabalhar competências como base da formação docente é que, se desenvolvidas criticamente, permitem ao educando a reflexão crítica contínua, exercitando as capacidades intelectuais para agir produtivamente, ou seja, desenvolvendo competência para atuar consistente e conscientemente no mundo do trabalho (MOGILKA, 2003).

As capacidades intelectuais do educando, ao serem trabalhadas de forma crítica e reflexiva permitem também sua inserção social crítica, bem como a consciência dos problemas que desfavorecem a cidadania e atitudes de questionamento e reflexão constantes sobre suas ações e as consequências advindas destas. Dessa forma, são desenvolvidas em paralelo as capacidades de produzir e de perceber amplamente, ou seja, as habilidades intelectuais não se reduzirão à mera capacidade do pensar instrumental, cujo resultado é o trabalhador produtivo e dócil, sem o mínimo de subjetividade ativa. (MOGILKA, 2003).

Mogilka (2003) salienta ainda que, para que o trabalho com competências não se reduza apenas ao pensar instrumental, não crítico, como pode ocorrer com qualquer tipo de formação, inclusive com a baseada em conteúdos, há de se atentar para a forma e para os fins com que as competências são desenvolvidas. Assim, segundo o autor, para orientar uma educação democrática, dentro do campo de identidade da prática educativa, ou seja, o binômio aprendizagem-desenvolvimento, a formação docente precisa contemplar cinco áreas, cujas competências seriam:

- a) Competência de conteúdos: domínio do saber (geral e curricular) e a capacidade de transpô-lo para a didática;
- b) Competência pedagógica: mais do que os conhecimentos geralmente apreendidos durante a formação, como as concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento ou as teorias sociológicas sobre a relação escola-sociedade, é preciso mobilizar tais conhecimentos das teorias pedagógicas para compreender e resolver situações reais em sala de aula;
- c) Competência metodológica: inclui tanto a didática (habilidade de ensinar e se comunicar com clareza) como a capacidade de compreender como os alunos aprendem, organizando situações onde a aprendizagem de fato aconteça. Para tanto, inclui a capacidade de planejar e a de ensinar, num complexo campo de competência;
- d) Competência ético-relacional: envolve o estímulo de relações interpessoais construtivas, num clima sócio-emocional que favoreça a aprendizagem, o desenvolvimento e a expressão crítica. Dentro da de uma dimensão subjetiva do

educador, envolve ainda a capacidade de exercer a autoridade quando necessário, sem culpa e sem opressão. Tais habilidades exigem, ainda, por parte do educador, uma estrutura emocional razoavelmente equilibrada e dinâmica que se converte na capacidade de lidar com os aspectos emocionais da experiência pedagógica;

e) Competência crítica: capacidade de, ao colocar um discurso ou ideia em questão, pensar e perceber com radicalidade, superando atitudes ingênuas ou superficiais diante do instituído ou seja, ser capaz de desvelar o aparente e o hegemônico, desmontando os discursos, ideias e relações sociais existentes, na busca por valores e interesses geralmente escusos que permeiam esses elementos. Essa capacidade, no entanto, não deve ser confundida com a simples adoção de um determinado referencial teórico ou uma opção político-partidária; os mesmos não garantem, por si só, o desenvolvimento da atitude crítica.

A escola precisa se adaptar aos novos tempos, quer seja pelas pressões dos grupos sociais, das inovações tecnológicas, das necessidades da economia, dos novos rumos ou da sociedade. No entanto, a grande maioria das reformas e inovações pelas quais passam a escola não podem estar relacionadas a “simples retoques de fachada”: prédios mais modernos, programas de ensino mais inovadores, avaliações mais subjetivas e menos seletistas, utilização de recursos tecnológicos, entre outros. O que de fato precisa mudar é a forma como o ensino é sintetizado: o conhecimento continua sendo transmitido pelo professor – o detentor do conhecimento – aos alunos ignorantes.

O conhecimento precisa perpassar pela experiência e pesquisa do próprio educando. Ao invés de ser recebido, memorizado, repetido e arquivado, precisa ser descoberto, testado e recriado por quem está na escola para aprender, de forma a ressignificar vivências, necessidades, interesses, bem como estimular a criticidade e a autonomia.

Segundo o livro *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*, as “saídas” estão relacionadas à tentativa de inversão do processo educativo, ou seja: “o conhecimento, ao invés de ser transmitido pelo professor ao aluno, passa a ser o resultado de experiências vividas e analisadas” (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1980, p.108). Assim, as elencamos:

A primeira saída está relacionada à necessidade de articular toda a vida escolar em torno da atividade dos alunos. Tal perspectiva centrada sobre a criança tem como foco não a transmissão de conhecimento ou a sequência de um programa

oficial, mas o fornecimento de recursos e instrumentos aos alunos para que esses possam reagir a seu meio ambiente e, pouco a pouco, construir as noções próprias e desenvolvimento intelectual. Dessa forma, o educador precisa se colocar à disposição do aluno, se adaptar à sua linguagem, à sua conduta e seus modos de socialização. Educadores como por exemplo Montessori, Freinet ou Decroly, defensores da escola ativa ou escola nova, puseram em prática esses princípios e noções de inventividade, criatividade e atualidade que continuam inovadores – e ameaçadores – num sistema escolar que ainda não reconhece por completo as descobertas da psicologia genética que comprovam que é o desenvolvimento da criança que permite o aprendizado e não o contrário (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1980).

Como segunda saída, paralelamente e complementarmente à concepção pedagógica centrada na criança, está a necessidade de privilegiar sua evolução socioafetiva. Os estudos de Piaget demonstram que, da mesma forma que a criança funciona mentalmente segundo estágios de desenvolvimento que estão na origem de sua aquisição de noções, o mesmo acontece com o processo de crescimento afetivo e social, que pode ser caracterizado por uma progressão de estágios (ou etapas) constitutivas de sua personalidade. A maneira pela qual ela vive seu próprio desenvolvimento influi em seu comportamento em sala de aula, sua atitude em relação ao professor, sua disponibilidade e motivação para os afazeres escolares. A preocupação e o respeito às dimensões afetivas e sociais dos educandos, bem como a elucidação das necessidades das próprias crianças, preconizam, espontaneamente, por parte dos educadores, modificações de programas e reorganização de suas classes, reinventando constantemente a prática escolar e minimizando (ou excluindo) conflitos, bloqueios frustrações, fenômenos de dependência que interferem diretamente no processo de formação educacional (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1980).

Temos, como terceira saída, a necessidade de tecer alguns questionamentos sobre o papel do professor, ou seja, o lugar ocupado pelo adulto na relação pedagógica. Os professores, muitas vezes, pela incapacidade de compreender e controlar os conflitos e tensões que nascem da relação professor/aluno, por insegurança e necessidade de autoafirmação, acabam adotando atitudes autoritárias e burocráticas. Outros, por vezes, para se fazer aceitos pela classe, renunciam inteiramente ao papel de educador, agravando o mal-estar e a incerteza dos educandos. Tais comportamentos demandam, à luz da psicanálise e da psicoterapia,

investimentos afetivos, por parte dos professores em suas salas de aula. Mais do que a defesa da hierarquia, as regras de comportamento da classe, sua preocupação deve estar voltada aos próprios sentimentos (de poder ou de submissão), de identificação ou de insegurança diante dos alunos (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1980).

A quarta saída está relacionada ao fato de que alguns educadores, num esforço contínuo, acabam por desenvolver, dentro de sua sala de aula, uma vida em grupo. Esse grupo, solidário e consciente, é subdividido em outros grupos de trabalho, responsáveis coletivamente pela realização das tarefas escolares. A relação professor/aluno acaba por se ampliar, dentro de uma perspectiva de valorização da vida social da classe e de estímulo ao desenvolvimento social dos alunos, tendo como bases a experiência de vida e de trabalho do grupo. Entretanto, os professores imbuídos por tal iniciativa esbarram em grandes dificuldades, como por exemplo, os hábitos escolares já adquiridos pelos alunos, o ritmo de trabalho imposto pelos programas e horários oficiais e os controles hierárquicos aos quais os professores são submetidos, por conta do modo de organização imposto pelo sistema educativo oficial (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1980).

Por fim, a quinta e última saída proposta se prolonga à anterior. A “pedagogia institucional”, cujo intuito é tentar quebrar as normas e proibições burocráticas que impedem a reorganização da vida do grupo-classe. Requer, por parte do professor, a opção por uma atitude não diretiva, em que os alunos sejam envolvidos na autogestão dos programas, atividades, métodos e formas de organização do trabalho, em uma atitude habitual de análise crítica de todos os elementos e acontecimentos vividos pela classe. Tais “instituições” internas geridas pelos alunos em seu conjunto tem, além da organização das tarefas a realizar e a solução dos problemas que possam surgir, o objetivo de levar a classe a melhor resistir às pressões externas e ser capaz de, aos poucos, modificar regulamentos administrativos e diretrizes oficiais que normatizam os programas, horários, ritmos de trabalho, métodos de avaliação de conhecimento e seleção, etc. Segundo os autores, a radicalidade dessa pedagogia a faz ser praticada apenas nas turmas ditas “marginais”, ou seja, o sistema oficial de ensino permite que tal forma de trabalho seja desenvolvida apenas com turmas de alunos problema, onde a pressão institucional é menos forte porque ninguém se interessa por sua sorte (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1980).

Essas cinco orientações pedagógicas são, na prática, convergentes. A preocupação com o educando, destinatário do processo de formação, afetiva, cognitiva e socialmente, implica em uma reflexão sobre o professor, o papel que assume dentro do contexto escolar e sobre a necessidade de modificá-lo, dentro da sala de aula. Tomando consciência desses aspectos, há o favorecimento da reestruturação da vida da classe e da tentativa de gestão comum de trabalhos adotados. Esse processo de questionamento da pedagogia tradicional pode desembocar ainda numa crítica às instituições escolares, por conta dos limites que a mesma impõe ao desenvolvimento de experiências alternativas e inovadoras.

O educador, ao se lançar numa experiência nova, necessariamente vai precisar tratar dos diferentes aspectos mencionados anteriormente. Sua própria experiência de ruptura em relação às práticas tradicionais o sensibilizará a interessar-se por uma pedagogia cujas dimensões envolvem maior criatividade, participação e atitudes democráticas.

2. A EDUCAÇÃO EM SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO

No capítulo II deste estudo, resgatamos a história da cidade de São Sebastião do Paraíso, dos primórdios à atualidade, enfatizando assuntos relacionados ao panorama social e econômico do município, bem como sobre o surgimento das escolas públicas locais.

Demos destaque especial às escolas da rede municipal, suas diretrizes e objetivos em relação à educação, pois é dela que fazem parte as quatro escolas escolhidas como objeto de nosso estudo. São elas “Escola Municipal Campos do Amaral”, “Escola Municipal de Termópolis”, “Escola Municipal Ibrantina Amaral” e “Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró”.

Sobre as escolas mencionadas, houve um levantamento de dados em relação ao perfil socioeconômico dos alunos que as compõe, ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), percentual de aprendizado adequado, número de matrículas, número de servidores, etapas da educação básica oferecidas e infraestrutura.

O levantamento desses dados, entretanto, mereceu destaque. Nos sites em que normalmente deveriam constar as informações referentes às escolas do país, como INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa), Educacenso (Censo Educacional), Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ora não constavam dados, ora não eram condizentes com a realidade, ora estavam totalmente desorganizados. Tais fatos atrapalharam, sobremaneira nossa pesquisa.

Segundo informação do site do INEP, para ter acesso aos dados “sensíveis” dos quais necessitávamos, era necessário obter aprovação. Os dados eram inacessíveis ao cidadão comum, mas não à fundação que administra o QEdu (Qualidade na Educação), projeto idealizado pela Meritti e Fundação Lemman. No entanto, os dados disponibilizados por estes foram selecionados de acordo com a concepção de importância da fundação.

2.1. O município de São Sebastião do Paraíso

No final do século XVIII, com a descoberta de minas de ouro no sul do estado de Minas Gerais, ocorreu também nesta região o que os livros de história comumente denominam “a corrida do ouro”. Deste intenso movimento, à procura de riquezas e

regiões ainda desabitadas pela “civilização hegemônica da época”, surgiu, em 1750, a cidade de Jacuí que, segundo os historiadores da região, é descrita como a “cidade mãe” de todas as outras, do entorno (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]b).

Com o declínio da mineração, os moradores da região foram, aos poucos, deixando as atividades extrativistas em segundo plano, para se dedicarem à agricultura e à pecuária. Dentre as inúmeras fazendas que surgiram em decorrência do processo de modificação das atividades econômicas, merece destaque a “Fazenda da Serra”, de propriedade da família Antunes Maciel, formada por sertanistas e mineradores que, posteriormente, passaram a criar gado (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]b).

Em 25 de outubro de 1821, Antônio Antunes, membro da família Antunes Maciel, doou uma gleba de cinco alqueires de terra para a edificação da capela em homenagem à São Sebastião, ponto de partida para a formação de um povoado que, posteriormente se tornou distrito (em 18 de maio de 1855, pela lei 714), vila (em 13 de setembro de 1870, pela lei nº 1641) até ser elevada à categoria de cidade – a Cidade dos Ipês, como é popularmente conhecida – em 1º de dezembro de 1873, pela lei nº 2042 (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]b).

Na ocasião, o município de São Sebastião do Paraíso era composto pelos distritos de São Sebastião do Paraíso (sede), Espírito Santo da Prata, Peixoto e São Tomás de Aquino. Atualmente é composto pelos distritos: São Sebastião do Paraíso (sede) e Guardinha (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]b).

A expansão cafeeira de cidades paulistas como Campinas adentrou também o oeste deste estado, impactando a economia da cidade de Ribeirão Preto e toda a sua região. A proximidade do sul de Minas Gerais com a zona cafeeira paulista, aliada à vocação agrícola, transformou São Sebastião do Paraíso numa das maiores produtoras de café do estado. No final do século XIX, sua colheita anual de café chegava a doze milhões de sacas (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]b).

O “boom” cafeeiro da cidade, à época do Segundo Reinado trouxe para a região a primeira leva de imigrantes italianos. Há, inclusive, registros no cartório local de crianças nascidas aqui, em 1870, cujos pais eram italianos. Estes, desembarcavam na última estação da Companhia Ferroviária São Paulo e Minas, na cidade de Mococa, no estado de São Paulo e chegavam à São Sebastião do Paraíso utilizando carros de boi. As estações de trem só chegaram por aqui em 1910 (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]b).

São Sebastião do Paraíso, apesar de histórica e tradicionalmente ligada ao campo, nos últimos anos assiste à diversificação de sua economia, nos setores de serviços, comércio e indústria. A cidade conta com um setor comercial de destaque e dois parques industriais em desenvolvimento (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]a).

A produção cafeeira do município, distribuída em lavouras de grande, médio e pequeno porte, ainda recebe lugar de destaque no cenário nacional, sobretudo na produção de cafés finos. Segundo o site da Prefeitura Municipal, 78% do café produzido no município é exportado para países como: Japão e Itália (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]a).

Merecem destaque também a produção de leite, fruticultura, grãos, entre outros (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]a).

Temos, no setor de saúde, o Hospital da Santa Casa de Misericórdia e, em anexo, o Hospital do Coração. O município conta ainda com o atendimento do Hospital Psiquiátrico Gedor Silveira. Tais hospitais são referência não apenas para a região, mas também para Minas Gerais e outros estados (RIBEIRO, 2022).

Na área de Segurança Pública, a cidade é sede do 43º Batalhão da Polícia Militar, da 4ª Delegacia Regional de Polícia Civil, do 2º Pelotão de Corpo de Bombeiros Militar, além da Guarda Civil Municipal (RIBEIRO, 2022).

Em relação ao Poder Judiciário, a cidade conta com quatro varas de Justiça Estadual, uma da Justiça do Trabalho e uma da Justiça Federal (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [2017]a).

A infraestrutura da cidade conta com o Aeroporto Regional Joaquim Montans Jr., com pista asfaltada e iluminação artificial para pousos e decolagens noturnas (RIBEIRO, 2022).

As vias públicas, com exceção dos novos loteamentos em construção, possuem, em 99,5% de sua totalidade, serviços de calçamento e pavimentação asfáltica e, no seu entorno, duas rodovias federais e duas estaduais (RIBEIRO, 2022).

A população paraisense é abastecida pelas águas oriundas do Rio Santana, Córrego dos Pilões e Córrego Liso. Todas as vias públicas do período urbano possuem redes de esgotos, entretanto, não tratados em sua totalidade pelos serviços da COPASA (Companhia de Saneamento de Minas Gerais) (RIBEIRO, 2022).

No setor de comunicação, a cidade dispõe de imprensa falada, escrita e televisiva. As rádios são: Rádio da Família (AM) 820 KHZ (em fase final de migração

para FM), Paraíso FM 89.7 MHZ, Antena 10 FM 106.MHZ, APAR FM 105.7, Massa FM 101.9, Rádio Fiel FM, 103.9 e Rádio Onda Livre FM 105. MHZ. As WEB rádios são Excelsior Web Rádio, Nova Difusora Web Rádio, Rádio Sintonia, Duas Rodas Web, Rádio Saudade do Sertão e Mundial Gospel. Como jornais e revistas impressas, contamos com o bissemanário de circulação regional Jornal do Sudoeste (também em versão digital) e a revista mensal, Expressão Livre. Há ainda dois canais de tevê: a TV Sudoeste e Líder TV (RIBEIRO, 2022).

No esporte, merecem destaque em Paraíso, a Arena João Mambrini (Arena Olímpica) com capacidade para mais de dois mil expectadores, na qual foram disputados campeonatos municipais, estaduais, nacionais e Internacionais de diversas modalidades esportivas, como por exemplo, os campeonatos brasileiros de Futsal e Handebol e eventos internacionais como a Copa América de Basquetebol Masculino Sub -18. O espaço da Arena Olímpica foi utilizado, ainda, para treinamento de equipes de basquete juvenil de países das Américas do Sul, Central e do Norte. A cidade conta também com quatro Estádios de Futebol de Campo: o Estádio Irmãos Capatti (Campão), o Estádio Dr. Joaquim Ferreira Gonçalves (1º de maio) do Operário Esporte Clube, o Estádio Comendador João Alves, da Associação Atlética Paraisense e o Estádio Étore Cantieri (antiga Praça de Esportes). Este último, cedida para a construção do SESC (Serviço Social do Comércio) (RIBEIRO, 2022).

Na cultura e no folclore da cidade destacam-se a festa das Congadas e a Folia de Reis. As Congadas ocorrem no final do ano, entre os dias 26 a 30 de dezembro, momento em que há desfiles de Ternos de Congo e Moçambique. A folia de reis, por sua vez, ocorre no início do ano, do dia 1º ao dia 6 de janeiro. Nesses dias, nas zonas urbana e rural da cidade, há apresentações de Companhias (Folias) de Santos Reis, momento no qual são servidos pelos “festeiros”, almoços e vários tipos de doces caseiros, a todos os “devotos” que estiverem presentes no evento (RIBEIRO, 2022).

No setor educacional, tema de nossos estudos e do qual trataremos mais detalhadamente na próxima seção, a cidade conta com Escolas Municipais, Estaduais e particulares de Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais e finais e Ensino Médio). É sede da Superintendência Regional de Ensino (SRE), e conta também com duas instituições de Ensino Superior particulares, que disponibilizam vários cursos. Recentemente a cidade foi contemplada com um campus da Universidade Federal de Lavras (UFLA), com o primeiro curso (Pedagogia) em andamento (RIBEIRO, 2022).

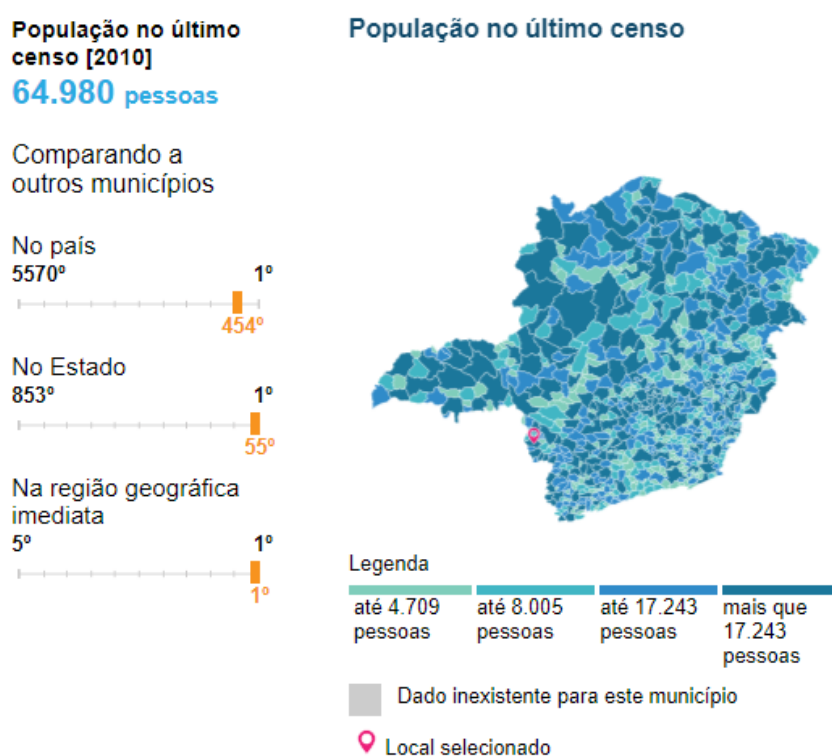
2.1.1. Panorama social e econômico do município de São Sebastião do Paraíso

Para detalharmos um pouco mais sobre o panorama da cidade de São Sebastião do Paraíso em relação ao número populacional, trabalho e rendimento, saúde, economia, território e educação consultamos o site do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cujas informações são abaixo apresentadas.

De acordo com o último Censo (de 2010), a população do município de São Sebastião do Paraíso possui 64.980 habitantes. Em relação a esse número, é a 454ª cidade mais populosa do Brasil. A cidade, ao ser comparada com as demais, no Estado de Minas Gerais, ocupa o 55º lugar em relação ao número de pessoas que a habitam. Quando comparada com a região geográfica imediata na qual está inserida, é a 5ª maior cidade em número de habitantes (IBGE, 2021).

Em relação à densidade demográfica da cidade, ou seja, a distribuição da população na área local, há 79,74 hab/km². Embora os dados do Censo Demográfico de 2022 ainda não tenham sido finalizados, no site do IBGE podemos observar que a estimativa em relação ao número populacional no ano de 2021 é de 71.915 habitantes.

Figura 1 – Dados populacionais de São Sebastião do Paraíso, localização e comparação com outros municípios



Fonte: IBGE, 2021.

Sobre trabalho e rendimento, no ano de 2020, o salário médio mensal da população paraense era de 1,9 salários mínimos. Em relação à população total, a proporção de pessoas ocupadas era de 26,5%, o que equivalia a 18.952 pessoas. Ao compararmos a cidade de São Sebastião do Paraíso com outros municípios do estado, a mesma ocupava as posições 160 de 853 em relação ao salário médio e 81 de 853 em relação à proporção de pessoas ocupadas. Fazendo a mesma comparação com as cidades de todo o país, ficava na posição 2558 de 5570 e 741 de 5570, respectivamente. Ao considerarmos os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, observamos que 27% da população se encontrava nessas condições, o que colocava o município na posição 839 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 5155 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2021).

Tabela 1 – Trabalho e rendimento da população de São Sebastião do Paraíso

TRABALHO E RENDIMENTO	
Salário médio mensal dos trabalhadores formais	1,9 salários mínimos
Pessoal ocupado (2020)	18.952 pessoas
População ocupada (2020)	26,5%
Percentual da população com rendimento nominal per capita de até meio salário mínimo (2010)	27%

Fonte: IBGE, 2021

Em relação à economia do município, observamos que o PIB (Produto Interno Bruto) per capita corresponde a R\$ 28.923,00. O Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) - medida composta de indicadores de desenvolvimento humano (longevidade, educação e renda), variando de 0 a 1 – obteve, em 2010, o valor de 0,722. Podemos observar ainda, na tabela abaixo, que o percentual de receitas do município oriundas de fontes externas, era de 71,8% em 2015. As receitas do município realizadas no ano de 2017 correspondiam a R\$ 187.863,00, enquanto o total de despesas empenhadas era de R\$ 180.956,67, no mesmo período (IBGE, 2021).

Tabela 2 – Economia do município de São Sebastião do Paraíso

ECONOMIA	
PIB per capita (2020)	28.923,00 (R\$)
Percentual de receitas oriundas de fontes externas (2015)	71,8 (%)
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM – (2010)	0,722
Total de receitas realizadas (2017)	187.863,05 (R\$) (x1000)
Total de despesas empenhadas (2017)	180.956,67 (R\$) (x1000)

Fonte: IBGE, 2021

Sobre a saúde, no município, destacamos que o mesmo possui, de acordo com dados do IBGE de 2009 (últimos disponíveis), 33 estabelecimentos do SUS (Sistema Único de Saúde). A taxa média de mortalidade infantil (dados de 2020) é de 13,71 para cada 1000 nascidos vivos. As internações relacionadas a diarreias (dados de 2016) são de 0,1 para cada 1000 habitantes. Ao compararmos esses números com os dos municípios do estado, São Sebastião do Paraíso ocupa, respectivamente, as posições 270 e 258 entre as 853 cidades mineiras. Em comparação com as cidades brasileiras, essas posições são de 1932, em relação à mortalidade infantil e a posição de 4734, em relação a internações por diarreia, dentre os 5570 municípios brasileiros (IBGE, 2021).

A área da unidade territorial de São Sebastião do Paraíso corresponde a 814.925 km². Região pertencente aos biomas de cerrado e mata atlântica, apresenta 97,4% dos domicílios com esgotamento sanitário adequado, 79,6% de domicílios urbanos em vias públicas arborizadas e 15,1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, ou seja, possuem bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio. Em comparação com outros municípios estaduais, num universo de 853 municípios mineiros, São Sebastião do Paraíso ocupa a posição 7, em relação aos domicílios com esgotamento urbano, a posição 218, em relação às vias públicas urbanas com arborização e a 514 em relação às vias públicas nas quais a urbanização é adequada. Em relação aos 5570 municípios brasileiros, tais posições são 95, 2470 e 2284, respectivamente (IBGE, 2021).

Ao analisarmos os índices educacionais do município relacionados ao censo de 2010, podemos constatar que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,8%. Em relação ao ano de 2021, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da rede pública, nos anos iniciais era 6,2 e nos anos finais era 5,6. As matrículas no ensino fundamental (2021) contemplaram 7957 alunos, distribuídos

em 27 estabelecimentos de ensino e no ensino médio, 2240, distribuídos em 7 escolas. O número de docentes no ensino fundamental era 411 e no ensino médio, 167.

2.2. São Sebastião do Paraíso e suas escolas

A educação, essencial para a formação do cidadão e à transformação da sociedade, é a responsável pela multiplicação do conhecimento e pelo desenvolvimento de competências e habilidades que tornam o indivíduo apto e necessário para a vida em comunidade. Dentro desse contexto, daremos destaque à história das escolas públicas de São Sebastião do Paraíso, discorrendo sobre como e quando foram fundadas e sobre como é o panorama educacional da atualidade, sobretudo em relação às escolas municipais, objetos de nossa pesquisa.

É importante ressaltar, sobretudo, que a história da educação do município não é um tema que esteja exposto em diversas fontes. Tanto a Secretaria Municipal de Educação como a Superintendência Regional de Educação, ao serem consultadas, afirmaram não possuir documentos nos quais tal assunto tão relevante possa ser pesquisado. O site da Prefeitura Municipal é composto de inúmeras informações, dentre as quais é possível acessar alguns dados históricos. No entanto, foi possível encontrar em seus domínios, apenas a história atual da educação (dados, escolas, objetivos, diretrizes). Entretanto, a última atualização desses dados foi realizada em 2017.

As informações que utilizamos foram pesquisadas no livro *São Sebastião do Paraíso – História e Tradição*, no qual o autor, Luiz Ferreira Calafiori (2015) advogado, contador, professor, político e historiador, faz um compilado da história do município, discorrendo sobre inúmeras vertentes históricas em relação à formação da cidade, sob os aspectos religiosos, econômicos, sociais e educacionais. Utilizamos ainda documentos das unidades escolares municipais que trazem, em seu Regimento Escolar, um breve histórico no qual mencionam seus patronos, a data da criação da escola e a data de fundação das mesmas.

2.2.1. Primeiros professores e escolas

Segundo Calafiori (2015), a primeira escola pública da cidade de São Sebastião do Paraíso era exclusivamente para meninos. Datada em 1853, tinha à sua

frente o português João Cândido Pinto Ribeiro, licenciado pela Universidade de Coimbra.

Até 1884, os professores responsáveis pelo aprendizado dos antepassados paraenses foram o vigário Pe. Lúcio Fernandes Lima, José Joaquim Soares, Manoel Inácio Miranda, José Bonifácio, Paulo Viático, José Pedro dos Santos e sua esposa Angelina Cândida da Silva Santos. A inspeção escolar era feita pelo Professor Manoel Francisco Menezes de Aguiar. (CALAFIORI, 2015).

A partir de 1890, surgiram na cidade outras escolas primárias, cujos professores eram Major Américo Benício de Paiva (de Pouso Alegre), José Ferreira Godinho, José Batista Fernandes, Nothel Bernardes da Silva, José Soares Júnior, Farnésio Pereira da Silva, Francisco José Firmino Ribeiro (estes dois últimos formados pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro) (CALAFIORI, 2015).

Em 1896 houve a criação, pelo governo da província, de duas escolas distritais, uma feminina e outra masculina. Para lecionar às duas turmas femininas foi nomeada a professora Maria Lisboa, sendo depois substituída por Leopoldina Silva e por Luíza Aurora da Silveira. Para as turmas masculinas, foram nomeados os professores Ângelo Nogueira (primeiro diretor do Grupo Escolar Campos do Amaral) e Gedor Silveira (que posteriormente sucedeu o primeiro diretor) (CALAFIORI, 2015).

O ensino fundamental era anteriormente compreendido apenas pelas denominadas “quatro primeiras séries”. Caso o aluno quisesse dar continuidade aos estudos, precisava se matricular nos ginásios dos grandes centros como Pouso Alegre, Campinas, São Paulo. Aos que não contavam com essa possibilidade, eram oferecidos cursos intermediários ou “colégios”. Alguns colégios particulares foram instalados na cidade: “Colégio Divino Espírito Santo” (do Dr. Alfredo Bomílcar de Castro), “Colégio Sul Mineiro” (do professor Carmo Perrone), “Colégio Filhas de Hebe” (das professoras Maria Maciel e Infantina Valverde) e “Escola Mercantil” (de Oswaldo Lemos). Todas estas iniciativas, no entanto, tiveram curta duração (CALAFIORI, 2015).

2.2.2. Escolas Públicas no Município

A cidade de São Sebastião do Paraíso até o ano de 1912, não contava ainda com uma escola estadual de grande porte que realmente atendesse aos anseios da

população, pois as escolas estaduais anteriores à essa data, eram apenas complementares à rede estadual de educação (Calafiori, 2015, p. 366).

Em 16 de julho de 1912, com o Decreto Estadual ° 3631, foi criado o “Grupo Escolar de São Sebastião do Paraíso”, instalado em 31 de janeiro de 1916, e tendo suas atividades pedagógicas iniciadas em 01 de fevereiro do mesmo ano (CALAFIORI, 2015).

Posteriormente, o Grupo Escolar recebeu a denominação de “Grupo Escolar Deputado Campos do Amaral”, em homenagem ao político da época. O Cel. José Luiz Campos do Amaral Júnior possuía uma biblioteca que, por muitos anos funcionou dentro da própria escola até que em 23 de março de 1979, foi construído um anexo para abrigar a “Biblioteca Comunitária José Soares Amaral” (CALAFIORI, 2015).

A municipalização da escola ocorreu em 31 de dezembro de 1997, através da Resolução nº 8188 e da Lei Municipal nº 2529/97, passando à denominação de Escola Municipal Campos do Amaral. Oferece à população Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Estadual Coronel José Cândido oferece aos paraisenses, ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Foi criada pela Lei Estadual ° 8407, de 23 de abril de 1928 e instalada no dia 30 de agosto de 1933. À época, o governador do Estado de Minas Gerais era Olegário Maciel e a Prefeitura Municipal da cidade era administrada por José Honório Vieira Júnior (CALAFIORI, 2015).

A Escola Municipal Interventor Noraldino Lima tem como patrono o paraisense que, foi escritor, jornalista, poeta, diretor do “Diário de Minas” e presidente da “Academia Mineira de Letras”, deputado federal e estadual, diretor e redator-chefe da imprensa oficial, diretor da Instrução Pública do Estado e Secretário da Educação. Neste último cargo, foi responsável pela construção de três prédios escolares no Município, Escola Estadual Coronel José Cândido, Escola Estadual Francisco Daniel (no distrito de Guardinha) e Escola Estadual Termópolis (na comunidade rural Termópolis). Quando Noraldino Lima ocupava o cargo de diretor da Caixa Econômica Federal, o Presidente da República à época, Eurico Gaspar Dutra, o nomeou interventor (governador) do Estado de Minas Gerais, no período de 17 de novembro de 1946 a 20 de dezembro de 1946 (CALAFIORI, 2015).

A escola que recebeu o nome do político foi criada pelo Decreto nº 2342, de 16 de dezembro de 1946, e instalada em 1º de fevereiro de 1948, no mandato do então prefeito Luiz Pimenta Neves. Funcionou, à princípio, no prédio da antiga Escola de Farmácia e Odontologia e, posteriormente, em 1950, em prédio próprio, construído pela Prefeitura Municipal (CALAFIORI, 2015).

Sua municipalização ocorreu mediante a Resolução nº 9540/98, de 18 de dezembro de 1998 e Lei Municipal nº 2529/76. Atende, na atualidade, alunos do Ensino Fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Estadual São João da Escócia – hoje, escola municipal – atende a alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano). Criada em 1958 por membros da Loja Maçônica “Fraternidade Universal”, tem o mesmo patrono da entidade mencionada. A escola funcionou, primeiramente, em um prédio anexo à maçonaria, sob a égide de professoras leigas, por ela mantidas. Em maio de 1962, passou a denominar-se Escola Combinada São João da Escócia, cujo Decreto de criação é de 12 de maio de 1962 (CALAFIORI, 2015). Desde 2022 a escola está em processo de municipalização.

Em 23 de abril de 1947, a Madre Superiora Laura Paes Barreto, da Congregação Santa Dorotéia, criou a Escolinha Gratuita do Colégio Normal Paula Frassinetti. De acordo com as normas da congregação, qualquer colégio das irmãs Dorotéias deveria ter, em anexo, uma escola gratuita que recebesse crianças carentes para educá-las de acordo com preceitos cristãos (CALAFIORI, 2015).

Em 27 de maio de 1962, com o prédio da escolinha em condições legais e com número suficiente de crianças frequentando a unidade escolar, foi reconhecida pelo Decreto Lei 6.542/62 e recebeu o nome de Escolas Combinadas “Paula Frassinetti. Nessa época, a “escolinha”, que antes funcionava no andar térreo do Colégio Paula Frassinetti⁵, passou a ocupar um prédio na Avenida Ângelo Calafiori, sob a supervisão da Irmã Lourdes Ferro Costa. Em 1974, a referida escola recebeu a designação de Escola Estadual Paula Frassinetti e em fevereiro de 1980 foi transferida para seu prédio próprio localizado à Rua Coronel Alfredo Serra, 34, no Parque São Judas Tadeu. Oferece atualmente ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) (CALAFIORI, 2015).

⁵ Frequentado pela elite paraisense.

A Escola Comendadora Ana Cândida de Figueiredo, foi criada pelo Decreto nº 6910 de 29 de março de 1963, funcionando à princípio, na Rua Placidino Brigagão. Em 1980, ao ser transferida para o atual endereço, à Rua Bireno Marcolini, 274, na Vila Formosa, contribuiu para um crescimento do bairro em que se localiza e adjacências. Está em constante expansão e reformas, no intuito de atender à comunidade escolar. Oferece ensino de anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Comendador João Alves de Figueiredo foi criada pelo Monsenhor Jerônimo Madureira Mancini em 31 de março de 1958. Inicialmente possuía uma classe de 40 alunos e, sob a responsabilidade da professora Ecléia Fróes Izá, funcionava junto ao Colégio Comercial São Sebastião, popularmente conhecida como “Escola de Comércio”. Em 03 de julho de 1958, devido à demanda, foi aprovada mais uma classe, então anexada ao Grupo Escolar Coronel José Cândido (CALAFIORI, 2015).

Em 19 de julho de 1971, a Prefeitura Municipal de São Sebastião do Paraíso, que recebeu do Coronel Joaquim Rosa de Figueiredo a doação de um terreno de 3510m² para a construção de uma escola, doou-o ao Estado de Minas Gerais, que se encarregou da construção do prédio que sedia a Escola Estadual Comendador João Alves de Figueiredo (CALAFIORI, 2015).

A Escola Estadual São José, também idealizada pelo Monsenhor Mancini, pároco da Igreja Matriz de São Sebastião do Paraíso e diretor da Escola Técnica de Comércio, funcionava (através do Decreto nº 12805/70, de 7 de dezembro de 1970), inicialmente, no antigo galpão paroquial da igreja, junto à Escola Profissionalizante São José, desativada posteriormente pela Prefeitura Municipal (CALAFIORI, 2015).

Em 1977, a Escola Estadual São José foi transferida para a Vila Ipê, à Rua Vereador José Pereirinha s/n, local onde permanece, oferecendo ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) (CALAFIORI, 2015). Desde 2022 a escola está em processo de municipalização.

Anteriormente à municipalização, a escola recebia o nome de Escola Estadual Boa Vista e foi criada pelo Decreto 24450 de 22 de março de 1985, na gestão do então Governador Estadual de Minas Gerais, Francelino Pereira funcionava, inicialmente nas dependências da Unidade do Curso Supletivo Alda Polastre, à Rua Gedor Silveira. A partir de 1987 a escola passou a funcionar em sua sede própria, à Rua Adolfo Dizaró, 250, no bairro Veneza II, em um prédio construído pela COHAB-MG

(Companhia de Habitação do Estado de Minas Gerais) (CALAFIORI, 2015). Em 21 de maio de 2015, a escola foi municipalizada e renomeada Escola Municipal Professora Hilda Borges Pedrosa. Localizada no extremo oeste da cidade, recebe alunos dos bairros Veneza I e II, São Judas Tadeu e Jardim das Acácias, para os quais oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano).

Escola Estadual Professora Inês Miranda Almeida foi criada pela Portaria 869, de 17 de fevereiro de 1990. Idealizada para atender à crescente demanda de alunos oriundos dos bairros Jardim Itamarati, Jardim Alvorada, Jardim das Hortênsias e Alto da Boa Vista, funcionou, inicialmente, em um prédio alugado, à Rua Jorge Abrão Dib, e em 30 de outubro de 1994, passou a ocupar sede própria, construída pela Prefeitura Municipal, no Jardim Itamarati. Oferece à comunidade educação infantil (em salas cedidas à Prefeitura Municipal), ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Municipal Francisco Daniel está localizada em Guardinha, distrito pertencente à cidade de São Sebastião do Paraíso, recebe essa denominação em homenagem ao fundador do distrito em que se situa fundada em 14 de janeiro de 1927, sua denominação era Escola Mista de Guardinha. Ocupa sede própria desde 1933. Recebeu o nome atual – Escola Francisco Daniel – pelo Decreto 11.613/34. Foi municipalizada em 1997 e oferece todas as etapas da educação básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio (CALAFIORI, 2015).

A Escola Municipal Ibrantina Amaral foi criada pela Lei Municipal nº 1054/76, de 13 de outubro de 1976 e recebeu esse nome em homenagem à primeira Delegada Regional de Ensino de São Sebastião do Paraíso. Funcionou até 1988 na zona rural, em uma região conhecida como “Varões”, na divisa da rodovia MG 050, que circunda a cidade de São Sebastião do Paraíso (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022g).

Em 1999, com a conclusão da construção do prédio que ocupa, a escola foi transferida para a zona urbana da cidade. Oferece à comunidade educação infantil e ensino fundamental de anos iniciais e finais (do 1º ao 9º ano). Atende também alunos da zona rural que possuem uma “alta rotatividade” em decorrência da migração de seus pais nos períodos de colheita de café e plantio de cana de açúcar (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022g).

A Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró estabeleceu-se com o intuito de atender à população da parte norte da cidade, compreendida pelos bairros Santa Tereza, São Sebastião, Jardim das Acácias e São Judas Tadeu, foi construída,

nas imediações destes, no complexo CAIC – Centro de Assistência Integral à Criança e ao Adolescente. Paralelamente à parte social-esportiva, funcionam nas dependências do mesmo, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) João XXIII e a escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró, cujas atividades tiveram início em 2 de fevereiro de 1988, oferecendo à comunidade adjacente educação infantil e ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Municipal Wulfida Marcolini, localizada no Conjunto Habitacional Maria Italiana atende alunos dos bairros Maria Italiana, Vila Helena, Jardim Bernadete, Jardim Vitória e adjacências. Criada em 19 de fevereiro de 1989, oferece à comunidade local educação infantil e ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Municipal Professora Alice Naves Ferreira, localizada no Jardim Planalto, foi inaugurada em 11 de junho de 2005. Com as modalidades educação infantil e ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano), atende, sobretudo, à comunidade dos bairros Jardim Planalto, Vila Formosa, Jardim Ouro Verde e Jardim San Genaro (CALAFIORI, 2015).

Escola Municipal Professor José Carlos Maldi iniciou suas atividades em 2020, atendendo apenas a turmas de Educação Infantil. Nesse ínterim, funcionou oficialmente com o nome de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) José Carlos Maldi. Localizada no Bairro Bela Vista, a partir de 2023, passou a oferecer, além da educação infantil, também o ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano).

A zona rural do município de São Sebastião do Paraíso conta com quatro escolas para atender às comunidades inseridas neste local. A Escola Municipal Morro Vermelho está localizada na fazenda Morro Vermelho e oferece aos alunos educação Infantil e ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano).

A Escola Municipal Napoleão Volpe localiza-se na Fazenda Ponte Alta e foi criada pela Lei nº 1054 de 13 de outubro de 1976, autorizada pela portaria 193/97, de 11 de abril de 1977 (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022h).

Recebe essa denominação em homenagem a Napoleão Volpe, pai de Fortunato Volpe, doador do terreno para a construção da escola (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022h).

A escola passou a nuclear, em 2 de fevereiro de 1991, algumas escolas rurais do entorno: Escola Municipal José Alves de Figueiredo (situada na Fazenda Antinha), Escola Municipal São Sebastião (situada na Fazenda Palmeiras), Escola Municipal

Antônio Teodoro Pimenta (situada na Fazenda Bocaina) e Escola Municipal Jerônimo Diogo Pereira Marcolini (situada na Fazenda da Gávea) (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022h).

O prédio da escola passou por reforma e ampliação em 1991 e mais recentemente, em 2022.

A partir de 20 de fevereiro de 2002, a escola passou a oferecer às comunidades rurais do seu núcleo também o ensino fundamental anos finais, contando, portanto, com as modalidades que vão desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022h).

A Escola Municipal Roque Scarano está localizada na Fazenda Marques, conta com Educação Infantil e Ensino Fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Municipal de Termópolis está sediada na Fazenda Termópolis e atende à comunidade local oferecendo a seus alunos desde a educação infantil ao ensino fundamental de anos finais (CALAFIORI, 2015).

A Escola Estadual Clóvis Salgado, criada pela Lei nº 4615, de 29 de março de 1966 era, originalmente, um ginásio industrial, cujo objetivo era a formação de mão-de-obra para as indústrias. Anos depois passou a funcionar como os demais estabelecimentos estudantis, ministrando 1ª a 8ª séries, o que hoje correspondem ao ensino fundamental I e II, ensino de segundo grau (atual ensino médio), curso técnico em contabilidade e curso em processamento de dados, ambos em nível médio. Atualmente, oferece à comunidade ensino fundamental de anos iniciais e finais (1º ao 9º ano), ensino médio (1º ao 3º ano) e curso de formação de professores para a educação infantil (nível médio) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Estadual Paraisense foi criada em 1966, através de um convênio entre a Prefeitura Municipal de São Sebastião do Paraíso e o Estado de Minas Gerais, através do qual a prefeitura se responsabiliza pelos gastos exigidos com a manutenção dos cursos. A Escola Estadual Paraisense foi criada no intuito de atender à crescente demanda de estudantes “secundaristas” (atualmente, ensino fundamental de anos finais) (CALAFIORI, 2015).

Em 1969, com a criação dos cursos colegial e normal (ambos a nível de ensino médio) a escola passou a denominar-se Colégio Estadual Paraisense. A Prefeitura Municipal continuou sendo a mantenedora destes cursos até 1984 (CALAFIORI, 2015).

Na atualidade, a Escola Estadual Paraisense oferece à população local ensino fundamental de anos finais (6º ao 9º ano) (CALAFIORI, 2015).

A Escola Estadual Benedito Ferreira Calafiori foi criada na gestão do então governador de Minas Gerais Hélio Garcia através do Plano de Expansão, pelo Decreto nº 24401, de 22 de março de 1985 e pela Portaria nº 258/85. Funcionou, inicialmente, nas dependências da Escola Estadual Paraisense (CALAFIORI, 2015).

Em março de 1991, a escola passou a ocupar seu prédio próprio, na Vila Santa Maria que, recentemente teve ampliada sua capacidade física para atender alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano) (CALAFIORI, 2015).

2.2.3. As escolas da Rede Municipal de Educação de São Sebastião do Paraíso

De acordo com o site oficial da Prefeitura Municipal de São Sebastião do Paraíso

A Prefeitura de São Sebastião do Paraíso desenvolve uma política de Educação no município que objetiva garantir o desenvolvimento físico, social, econômico, político e cultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos, como seres ao mesmo tempo únicos e plenos (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [s.d.]).

Os compromissos assumidos pela Secretaria, de acordo com as diretrizes e objetivos municipais são:

[...] levar o município à erradicação do analfabetismo; à universalização do atendimento escolar dos 4 aos 17 anos; ao atendimento da demanda manifesta de 6 meses a 3 anos; à melhoria da qualidade do ensino; à oferta de educação inclusiva no sentido de garantir a matrícula e a aprendizagem de todas as pessoas com deficiência em salas regulares de ensino e no sentido de ser instrumento de equidade educacional; à oferta de Escola de Tempo Integral; à valorização dos profissionais da Educação com a promoção de formação continuada, qualificação e aperfeiçoamento do corpo docente, técnico e administrativo; à adequação da infraestrutura física das escolas em função da sua organização pedagógica; à gestão democrática e participativa da escola; a garantir o transporte escolar gratuito, para a rede pública de ensino, em parceria com o Governo Estadual; a garantir o fornecimento de merenda escolar aos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a manutenção de cardápio balanceado, planejado e acompanhado por nutricionistas. As aulas de Música, incluídas no Currículo Escolar, têm possibilitado aos alunos a potencialização da sensibilidade, o desenvolvimento cognitivo e linguístico, psicomotor e socioafetivo (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [s.d.]).

Desde 2017, conforme exposto no site mencionado, houve, em atendimento à demanda, a universalização das matrículas dos alunos da Educação Infantil (4 e 5 anos).

A Rede Municipal de Ensino possui um total de 5.850 alunos, dos quais 2150 estão matriculados na Educação Infantil, sendo 1350 na pré-escola (4 e 5 anos) e 800 nas creches ou CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil – que recebem alunos com idade entre 6 meses e 3 anos. O Ensino Fundamental oferece educação a 3560 alunos: 2937 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 623 nos anos finais (6º ao 9º ano). Na EJA – Educação de Jovens e Adultos – há 140 alunos matriculados (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [s.d.]).

Há ainda 648 alunos distribuídos nas quatro escolas rurais do município e ainda 400 alunos distribuídos nas duas escolas do distrito de Guardinha - uma CMEI e uma escola de Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [s.d.]).

A Rede Municipal oferece também Educação em Tempo Integral para 302 alunos (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, [s.d.]).

A Rede Municipal de Educação é composta pelas seguintes escolas:

Tabela 3 – Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Sebastião do Paraíso, dados quantitativos e etapas de ensino oferecidas.

ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO					
Nome da Escola	Área de localização	Nº de alunos	Nº de servidores	Etapas de Ensino	Quantidade de gestores
Escola Municipal Campos do Amaral	Urbana	380	75	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais, EJA(modalidade)	1 diretor; 2 vice-diretores
Escola Municipal Ibrantina Amaral	Urbana	540	62	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais e finais	1 diretor; 2 vice-diretores
Escola Municipal Interventor Noraldino Lima	Urbana	393	57	Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor; 1 vice-diretor
Escola Municipal Professora Alice Naves Ferreira	Urbana	594	79	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor; 2 vice-diretores

Escola Municipal Professora Hilda Borges Pedrosa	Urbana	144	27	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor
Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró	Urbana	926	94	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor; 2 vice-diretores
Escola Municipal Professor José Carlos Maldí	Urbana	270	29	Ed. Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor; 1 vice-diretor
Escola Municipal São João da Escócia	Urbana	140	25	Ed. Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor
Escola Municipal São José	Urbana	253	39	Ed. Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor; 1 vice-diretor
Escola Municipal Wulfida Marcolini	Urbana	221	37	Ed. Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor; 1 vice-diretor
Escola Municipal Francisco Daniel	Distrito de Gardinha	205	37	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais, EJA	1 diretor; 1 vice-diretor
Escola Municipal Morro Vermelho	Rural	50	13	Ed. Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais	1 diretor
Escola Municipal Napoleão Volpe	Rural	193	36	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais e finais	1 diretor; 1 vice-diretor
Escola Municipal Roque Scarano	Rural	171	31	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais e finais	1 diretor; 1 vice-diretor
Escola Municipal Termópolis	Rural	152	33	Ed. Infantil, Ensino Fundamental Anos iniciais e finais	1 diretor

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de S. S. Paraíso

Há algumas particularidades em relação a algumas escolas que merecem destaque. A Escola Municipal Professor José Carlos Maldi, até o ano de 2022, obteve licença para oferecer apenas a etapa da educação básica inerente à Educação Infantil (creche, com crianças de 3 anos) e pré-escola (para crianças de 4 e 5 anos. Denominava-se, oficialmente, Centro Municipal de Educação Infantil José Carlos Maldi e a partir deste ano de 2023 atenderá também turmas de ensino fundamental anos iniciais.

A Escola Municipal São José e a Escola Municipal São João da Escócia pertenciam à Rede Estadual de Educação até o ano de 2021 e a partir do ano de 2022 passaram a integrar a Rede Municipal de Educação, através do Projeto “Mãos dadas”. Lançado em 2021 pelo governo de Minas Gerais, com adesão facultativa, cabe aos municípios avaliarem as condições administrativas, pedagógicas e financeiras para absorverem os estudantes advindos das redes estaduais.

Responsabilizando os municípios pela gestão dos anos iniciais do ensino fundamental, o governo destinará aos mesmos, recursos para reformas e construção de novas escolas, o que não deixa de suscitar críticas. Em Minas Gerais, os municípios devem priorizar a educação infantil e, segundo as metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo menos metade das crianças de cada município precisam estar matriculadas na educação infantil. No caso do município paraisense, em relação às crianças de 4 e 5 anos, como há obrigatoriedade de matrícula, todas são atendidas. Entretanto, para as crianças de zero a três anos, há uma demanda a ser suprida.

Outro fator, segundo Ana Carolina Vasconcelos (2022), está relacionado à concessão dos educadores estaduais às redes municipais por um período de dois anos e, ao final destes, não se sabe exatamente como tais funcionários estaduais serão “aproveitados”, gerando grande insegurança aos mesmos. Há ainda questionamentos sobre o fato de que o dinheiro utilizado no ano anterior pelo projeto “Mãos dadas” era advindo do FUNDEB (Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), o que inviabiliza outros gastos custeados pelo fundo, como por exemplo, o reajuste do piso salarial do professor. Tais verbas – R\$500 milhões – no ano de 2021, no entanto, foram distribuídas aos municípios sem nenhuma regra pré-estabelecida.

Os estudantes do município apresentam o seguinte perfil socioeconômico, conforme questionários do Saeb respondidos no ano de 2019⁶. Realizam a prova do Saeb e respondem ao questionário, os estudantes concluintes das etapas da educação básica, ou seja, estudantes de 5º ano do ensino fundamental, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

Para a elaboração da tabela abaixo, foram consideradas somente as respostas dos questionários dos estudantes da rede pública municipal de São Sebastião do Paraíso.

O Saeb utiliza, para a análise do perfil socioeconômico dos estudantes, critérios de cor e raça, pessoas que moram na casa, escolaridade dos pais ou responsáveis, existência ou não de pessoas para auxiliar no trabalho doméstico, infraestrutura urbana existente no local de residência, existência e quantidade de eletrodomésticos, eletroeletrônicos, veículos, cômodos e móveis na casa.

⁶ Conforme mais bem detalhado a seguir, a forma como foram dispostos os microdados do Saeb 2021 impossibilitam sua consulta e análise.

5º ano	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental	3%	5%	0%	12%	6%
	Ensino Fundamental, até o 5º ano	2%	15%	12%	4%	7%
	Ensino Fundamental completo	3%	30%	19%	6%	11%
	Ensino Médio completo	27%	10%	11%	12%	17%
	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação)	17%	5%	8%	4%	11%
	Não sei	48%	35%	50%	63%	48%
9º ano	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental	--	25%	3%	--	8%
	Ensino Fundamental, até o 5º ano	--	13%	13%	--	17%
	Ensino Fundamental completo	--	13%	23%	--	14%
	Ensino Médio completo	--	31%	30%	--	27%
	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação)	--	6%	3%	--	3%
	Não sei	--	13%	27%	--	31%
Qual a maior escolaridade do seu pai (ou homem responsável por você)?						
5º ano	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental	3%	5%	4%	10%	7%
	Ensino Fundamental, até o 5º ano	2%	20%	4%	5%	6%
	Ensino Fundamental completo	2%	10%	12%	6%	8%
	Ensino Médio completo	17%	15%	10%	6%	12%
	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação)	18%	10%	6%	3%	9%

	Não sei	59%	40%	63%	71%	58%
9º ano	Não completou o 5º ano do Ensino Fundamental	--	13%	17%	--	14%
	Ensino Fundamental, até o 5º ano	--	19%	13%	--	17%
	Ensino Fundamental completo	--	25%	13%	--	13%
	Ensino Médio completo	--	0%	13%	--	9%
	Ensino Superior completo (faculdade ou graduação)	--	0%	10%	--	5%
	Não sei	--	44%	33%	--	42%
Com que frequência sua família paga alguém para auxiliar nos trabalhos domésticos (faxina ou limpeza)?						
5º ano	Nunca ou quase nunca.	68%	80%	84%	93%	82%
	De vez em quando (uma vez por semana, a cada quinze dias etc.)	27%	15%	10%	3%	13%
	Sempre ou quase sempre (ex.: três ou mais dias por semana)	5%	5%	6%	3%	6%
9º ano	Nunca ou quase nunca.	--	93%	93%	--	92%
	De vez em quando (uma vez por semana, a cada quinze dias etc.)	--	0%	4%	--	5%
	Sempre ou quase sempre (ex.: três ou mais dias por semana)	--	7%	4%	--	3%
Na rua onde você mora tem:						
5º ano	Rua pavimentada (asfalto ou calçamento)	91%	11%	75%	90%	79%
	Água tratada da rua	85%	5%	94%	96%	86%

	Iluminação na rua	100%				25%				79%				94%				87%			
9º ano	Rua pavimentada (asfalto ou calçamento)	--				6%				77%				--				56%			
	Água tratada da rua	--				94%				81%				--				83%			
	Iluminação na rua	--				19%				81%				--				63%			
Dos itens relacionados abaixo, quantos existem na sua casa? (em %)																					
		0	1	2	3+	0	1	2	3+	0	1	2	3+	0	1	2	3+	0	1	2	3+
5º ano	Geladeira	2	77	17	5	0	68	26	5	0	78	20	2	0	83	16	0	0	77	20	2
	Tablet	59	25	8	8	21	47	21	11	23	44	4	29	59	30	8	3	48	28	11	12
	Computador (ou notebook)	21	45	17	17	33	61	6	0	32	49	15	4	51	38	7	5	36	42	14	7
	Quartos para dormir	0	3	45	51	0	0	35	65	0	4	44	52	0	7	36	58	0	4	38	58
	Televisão	0	31	37	32	0	25	45	30	0	35	39	25	5	41	31	23	2	33	38	27
	Banheiro	0	50	31	19	0	68	16	16	0	64	30	6	0	69	26	5	0	58	31	11
	Carro	25	49	20	6	16	63	16	5	8	64	21	6	34	53	10	4	21	55	19	5
9º ano	Geladeira	--	--	--	--	0	75	25	0	0	77	19	3	--	--	--	--	0	74	25	2
	Tablet	--	--	--	--	63	38	0	0	60	20	17	3	--	--	--	--	62	25	9	5
	Computador (ou notebook)	--	--	--	--	40	60	0	0	23	58	13	6	--	--	--	--	33	52	11	5
	Quartos para dormir	--	--	--	--	0	0	33	67	0	0	19	81	--	--	--	--	0	0	26	74
	Televisão	--	--	--	--	0	38	44	19	0	32	39	29	--	--	--	--	0	35	41	24
	Banheiro	--	--	--	--	0	88	13	0	0	45	39	16	--	--	--	--	0	56	35	9
	Carro	--	--	--	--	6	81	13	0	13	71	13	3	--	--	--	--	18	70	11	2
Na sua casa tem:																					
5º ano	Tv a cabo (Ex.:Net©, Sky© etc.)	78%				95%				79%				59%				75%			
	Rede Wi-Fi	93%				75%				96%				79%				86%			
	Um quarto só seu	59%				45%				55%				46%				55%			
	Mesa para estudar (ou escrivaninha)	67%				50%				81%				48%				61%			

	Garagem	88%	90%	94%	87%	89%
	Forno de micro-ondas	78%	75%	75%	57%	71%
	Aspirador de pó	71%	55%	50%	29%	48%
	Máquina de lavar roupa	95%	100%	94%	91%	95%
	Freezer (independente ou segunda porta da geladeira)	63%	90%	88%	67%	75%
9º ano	Tv a cabo (Ex.:Net©, Sky© etc.)	--	69%	71%	--	71%
	Rede Wi-Fi	--	75%	77%	--	71%
	Um quarto só seu	--	44%	55%	--	56%
	Mesa para estudar (ou escrivaninha)	--	44%	58%	--	56%
	Garagem	--	94%	94%	--	91%
	Forno de micro-ondas	--	69%	71%	--	73%
	Aspirador de pó	--	56%	58%	--	52%
	Máquina de lavar roupa	--	94%	97%	--	97%
	Freezer (independente ou segunda porta da geladeira)	--	94%	90%	--	83%

2.3. As escolas analisadas

Para a elaboração do presente trabalho, foram selecionadas quatro escolas municipais, dentre as quinze unidades escolares que oferecem educação infantil (4 e 5 anos) e ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) ou educação infantil (4 e 5 anos) e anos iniciais e finais (1º ao 9º ano), que compõe a rede municipal de educação. Três delas se localizam na zona urbana e uma, na zona rural. As Escolas Professora Maria de Lourdes Dizaró e a Escola Municipal Ibrantina Amaral se localizam em zonas periféricas e opostas do município. A Escola Municipal Campos do Amaral ocupa a área central da cidade. A Escola Municipal de Termópolis, por sua vez, está localizada na zona rural, no povoado de Termópolis. Dessa forma, acreditamos contemplar diferentes realidades escolares, em relação a dados socioeconômicos, índices de aprendizagem, estrutura das escolas e, sobretudo, em relação aos questionamentos sobre gestão democrática realizados junto aos gestores destas unidades escolares, dos quais trataremos detalhadamente na seção 4 deste estudo.

No intuito de retomar a identificação das escolas, utilizamos o projeto político-pedagógico (PPP) das mesmas.

A Escola Municipal Campos do Amaral, situada na Travessa Capitão Pádua, nº 984, Centro, foi criada pelo decreto 3631, de 18 de julho de 1912, com o nome “Grupo Escolar de São Sebastião do Paraíso”. Em homenagem ao deputado da época Luiz Campos do Amaral Júnior, passou a denominar-se “Escola Deputado Campos do Amaral” (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022e).

Inaugurada em 1916, sob a dependência administrativa do governo estadual, a escola possuía também uma biblioteca que, em 1978 passou a ocupar uma área anexa, tendo recebido o nome de “Biblioteca Comunitária José Soares Amaral”.

Ao ser municipalizada, pela resolução 8188/97, de 31 de dezembro de 1997, recebe o nome de “Escola Municipal Campos do Amaral” (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022e).

A Escola Municipal de Termópolis, ao ser municipalizada, em 1996, passou a ter esta denominação. Com 100% de seus alunos oriundos da zona rural, recebeu, no mesmo ano da municipalização, a nucleação de três escolas rurais à sua sede, sendo elas “José Caetano da Silva”, “Coronel Antônio Rodrigues” e “Nossa Senhora Aparecida”. Até o ano de 2009, a escola contava com um segundo endereço, denominado “Escola Municipal de Termópolis II” que, no ano de 2010 deixou de existir (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022f).

Também no ano de 2010, a escola passou por uma ampliação de sua sede, podendo, a partir de então, atender alunos de 8 comunidades rurais do seu entorno (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022f).

Localiza-se à Rua Treze de Maio, s/nº, no povoado de Termópolis (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022f).

A Escola Municipal Ibrantina Amaral, localizada à Rua Antônio Ananias, nº 690, bairro Verona), atende às comunidades advindas da zona rural (25%) e da zona urbana (75%), dos bairros Verona, Vila Ipê, Jardim Europa, Jardim América e São José (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022g).

A escola, a princípio, funcionava na zona rural, no bairro dos Varões. A partir de 1999, transferida para a zona urbana, passa a ocupar o endereço supracitado (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022g).

Sua denominação homenageia Ibrantina Amaral, a primeira delegada de ensino da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São Sebastião do Paraíso (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022g).

A partir de 2022, a escola passou a atender como 2º endereço, alunos dos bairros Alvorada, Itamaraty, Cidade Industrial na Escola Estadual Professora Inês Ferreira Miranda, escola estadual que, atualmente, também está em processo de municipalização (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022g).

Para a comunidade na qual está inserida, a escola é vista “como uma instituição de credibilidade, que vem a cada ano apresentando mudanças de crescimento e aperfeiçoamento, primando por um ensino de qualidade” (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022g, p.3).

A Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró é uma instituição educacional, com sede à Rua José Brás Naves, nº 100, no Bairro Residencial Santa Tereza. Fundada em julho de 1998, recebe crianças advindas de bairros periféricos de seu entorno: Santa Tereza, Loteamento São Sebastião, Jardim Diamantina, Jardim das Acácias, Parque São Judas Tadeu, Bairro Azul Ville, além de crianças da zona rural, que são 11% de sua clientela. (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022h).

2.3.1. Metodologia para coleta dos dados e algumas considerações sobre a qualidade e disponibilidade

Nas próximas páginas, busca-se apresentar alguns indicadores das escolas analisadas quanto ao desenvolvimento, aprendizado, infraestrutura, quantitativo de profissionais e de estudantes matriculados.

Para tanto, procuramos as bases de dados oficiais. O Município, para a avaliação e planejamento de suas políticas educacionais, utiliza-se dos resultados obtidos pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE), pelo sistema nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Saeb é aplicado em todas as escolas da rede pública e uma amostra da rede privada de ensino, e seus resultados sistematizados e analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷, possibilitando a realização de diagnóstico da educação básica brasileira e fatores que podem interferir no desempenho escolar.

Segundo o site oficial do Instituto

Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais.

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (INEP, [2021], n. p.).

As médias de desempenho dos estudantes no Saeb, juntamente com taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar apuradas pelo Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), utilizado nacionalmente para aferir a qualidade da educação básica.

Por serem as avaliações e questionários do Saeb aplicados em nível nacional, constituindo um conjunto uniforme de questões, e o Ideb o indicador melhor aceito para acompanhamento da qualidade da educação no país, nos estados, nos municípios e nas escolas, utilizamo-nos, também, desses instrumentos para a caracterização das escolas estudadas.

⁷ Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

Para tanto, consultamos o site oficial do INEP⁸ em busca dos resultados do Saeb, do Censo Escolar e do Ideb, sendo os mais recentes relativos ao ano de 2021. Quando da realização da pesquisa no site oficial, no entanto, foram identificadas inconsistências, má qualidade, indisponibilidade ou impossibilidade de consulta dos dados em razão da desorganização.

Em relação aos microdados apresentados pelo Censo Escolar, estes estão disponíveis no site oficial, mas apresentam inconsistências. Foi possível verificar, de plano, que o número de profissionais escolares em sala de aula é inferior àquele existente na realidade. Outro exemplo é relativo ao quantitativo de vice-diretores, em dois casos também diverso daquele de fato existente. Não há, tampouco, informação quanto à existência de diretor escolar.

Nos casos em que a inconsistência foi verificada de plano por esta pesquisadora, marcou-se o campo com um asterisco. No entanto, por fugir ao escopo do presente trabalho, não foi possível cotejar todos os dados disponibilizados pelo Censo Escolar 2021 e a realidade apresentada pela escola.

A situação em relação aos dados do Saeb é mais grave: os microdados do Saeb 2021, bem como os resultados dos questionários aplicados pelo Saeb aos estudantes, professores e diretores não foram disponibilizados pelo INEP em seu site oficial. Além disso, o INEP tirou do site os microdados dos anos anteriores. Os poucos arquivos disponíveis no site impossibilitam a consulta, uma vez que não há desagregação por município ou escola.

O instituto justifica que a disponibilização do conjunto de informações resultaria em risco de identificação de pessoas, o que feriria a Lei Geral de Proteção de Dados e se comprometeu a viabilizar novas formas de acesso às informações para os pesquisadores. Entretanto, desde 18 fevereiro de 2022, os dados não podem ser acessados e nenhuma ação foi adotada com intuito de viabilizar a consulta realizada pelo INEP.

Para a obtenção de acesso aos microdados, é necessária autorização especial do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap).

A medida adotada pelo INEP, em nosso entendimento, faz parte do “apagão de dados” promovido durante o governo Bolsonaro (que atingiu todas as áreas,

⁸ <https://www.gov.br/inep/pt-br>

especialmente saúde, meio ambiente, educação, segurança, orçamento)⁹. A justificativa de se adequar à LGPD é genérica e pouco fundamentada. Segundo Minhoto, Arantes e Smaili (2022) a retirada do ar dos microdados do INEP se opõe às boas práticas de gestão pública a atinge gravemente a capacidade de governos, pesquisadores e da sociedade de planejar, elaborar, monitorar e participar das decisões sobre políticas educacionais do país.

Assim, a única forma possível de acessar parte dos microdados do Saeb foi através do site QEdu¹⁰, que obteve autorização do Sedap para acesso aos microdados ocultados. Necessário salientar, porém, que os dados disponibilizados pelo QEdu são aqueles que a instituição entende importantes, não correspondendo à totalidade dos critérios avaliados pelo Saeb. Tampouco o QEdu pôde disponibilizar alguns dados referentes ao ano de 2021, uma vez que a planilha com dados impede o acesso à informação em razão da completa desorganização dos dados.¹¹

Além disso, importa destacar que duas das escolas analisadas pelo presente trabalho não tiveram suas notas do IDEB relativas ao ano de 2021 calculadas e divulgadas pelo INEP, assim como outras da rede pública municipal.

As dirigentes escolares informaram que a prova do SAEB 2021 foi realizada pelos alunos, as informações relativas ao Censo Escolar foram prestadas, cumpriram todas as exigências do INEP, mas também não conseguiram acesso aos resultados do IDEB 2021 junto ao INEP.

Os dados acerca do percentual de estudantes com aprendizado adequado em português e matemática do ano de 2021 foram apresentados pelo INEP exclusivamente no conjunto da rede pública municipal, não sendo desagregados por escola. Essa medida atinge a capacidade dos gestores e da comunidade escolar em planejar suas políticas educacionais.

Apesar das dificuldades impostas a esta pesquisa no acesso e análise dos dados, busca-se, nas próximas páginas, apresentar um panorama da realidade das quatro escolas que são objeto de estudo desta dissertação por meio dos microdados

⁹ Segundo a Controladoria Geral da União (CGU), em estudo concluído em outubro de 2021, mais de 900 bases de dados, que deveriam ter sido divulgadas para a sociedade, permanecem ocultas por decisão do governo Bolsonaro. Segundo a agência independente “Fiquem Sabendo”, o governo Bolsonaro usou a LGPD para fechar acesso a relatórios de diversas áreas, inclusive trabalho escravo.

¹⁰ Projeto da startup Meritt e da Fundação Lemann, que busca facilitar acesso aos dados educacionais.

¹¹ A planilha dos microdados do INEP 2021 está disposta em arquivo .csv mas, com todos os dados em uma única célula. Assim, impossível saber qual a escola analisada, o município, o critério avaliado, os valores. Da forma como os dados estão dispostos, sem qualquer organização, é impossível saber qual indicador corresponde a que.

do Censo Escolar 2021 obtidos no site oficial do Inep¹² e dos dados do Saeb disponibilizados na Plataforma QEdú, em que foram consultadas as quatro escolas e o Município de São Sebastião do Paraíso.

2.3.2. Indicadores das escolas analisadas

Na tabela abaixo, explicitamos o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município de São Sebastião do Paraíso e das quatro escolas estudadas. É importante ressaltar que, das quatro escolas, duas oferecem ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e as outras duas, anos iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano).

A nota do IDEB do município, em 2019, nos anos iniciais, foi 6,8. As escolas municipais Campos do Amaral e Ibrantina Amaral, obtiveram média acima da municipal, 7,2 e 6,9, respectivamente. Nas escolas municipais de Termópolis e Professora Maria de Lourdes Dizaró, a nota obtida foi 6,2, em ambas.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, a média do município foi 5,4 e nas escolas municipais de Termópolis e Ibrantina Amaral - as que oferecem ensino fundamental anos finais – respectivamente, 5,6 e 5,9.

Para o ano de 2021, conforme mencionado anteriormente, o IDEB não foi disponibilizado para algumas escolas, portanto, obtivemos apenas as notas do município, que é 6,2, e das escolas municipais Professora Maria de Lourdes Dizaró (5,9) e Ibrantina Amaral (6,7). Podemos perceber que, em relação aos anos iniciais, comparando os anos de 2019 e 2021, a média do município e destas escolas diminuiu.

Observamos ainda que, em relação aos anos finais, no ano de 2021, a média do IDEB no município e na Escola Municipal Ibrantina Amaral foi 5,8. Entretanto, o município apresenta uma nota maior, em comparação ao ano de 2019.

¹² Os documentos podem ser baixados no link:

https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2021.zip

Tabela 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas analisadas e da rede pública municipal

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)						
Ano de avaliação	Etapa do ensino fundamental	E M Campos do Amaral	E M de Termópolis	E M Ibrantina Amaral	E M Prof. Maria de Lourdes Dizaró	Rede pública municipal
2019	Anos Iniciais	7,2	6,2	6,9	6,2	6,8
	Anos Finais	--	5,6	5,9	--	5,4
2021	Anos Iniciais	não disponível	não disponível	6,7	5,9	6,2
	Anos Finais	--	não disponível	5,8	--	5,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019 e 2021, INEP.

Nota explicativa: Embora a Escola Municipal Campos do Amaral e a Escola Municipal de Termópolis tenham realizado o SAEB 2021, sua nota não foi calculada e divulgada pelo INEP.

Tabela 6 – Percentual de aprendizado adequado por disciplina e ano das escolas analisadas e da rede pública municipal no ano de 2019

PERCENTUAL DE APRENDIZADO ADEQUADO (%) EM 2019					
Disciplina/ano	E M Campos do Amaral	E M de Termópolis	E M Ibrantina Amaral	E M Prof. Maria de Lourdes Dizaró	Rede pública municipal
Percentual de estudantes com aprendizado adequado em português – 5º ano	83	50	86	72	81
Percentual de estudantes com aprendizado adequado em matemática – 5º ano	82	65	73	75	72
Percentual de estudantes com aprendizado adequado em português – 9º ano	--	63	61	--	54
Percentual de estudantes com aprendizado adequado em matemática – 9º ano	--	44	35	--	34

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Saeb, INEP 2019 disponibilizados pelo QEdU.

Os dados apresentados na Tabela 6 referem-se às taxas de aprendizado adequado nas escolas analisadas no ano de 2019. Isso porque os dados do INEP acerca do percentual de estudantes com aprendizado adequado no ano de 2021 não

foi desagregado por escolas, mas apresentado somente em relação à totalidade dos alunos da rede pública municipal.

Na rede pública municipal de São Sebastião do Paraíso, em 2021, entre os alunos do 5º ano, 64% tiveram aprendizado adequado em português e 54% em matemática; entre os alunos do 9º ano, 44% tiveram aprendizado adequado em português e 34% em matemática (INEP apud QEd, 2021).

Tabela 7 – Número de matrículas nas escolas analisadas, por etapa da educação básica em 2021

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM 2021				
Etapa	E M Campos do Amaral	E M de Termópolis	E M Ibrantina Amaral	E M Prof. Maria de Lourdes Dizaró
Educação Infantil - Pré-Escola	42	29	39	189
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	299	56	256	627
Ensino Fundamental - Anos Finais	0	74	253	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental	110	0	0	0
Total Educação Básica	451	159	548	816

Fonte: elaborado pela autora a partir dos microdados da Educação Básica do Censo Escolar 2021.

Nota explicativa: Nenhuma das escolas analisadas possui alunos matriculados no Educação Infantil – Creche, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Profissional Técnica ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Médio, razão pela qual as referidas etapas não foram incluídas na tabela.

Das quatro escolas analisadas, o total de alunos matriculados nas etapas da educação básica oferecidas pelas escolas em questão – da educação infantil ao 5º ano (no caso das escolas municipais Campos do Amaral e Professora Maria de Lourdes Dizaró) e da educação infantil ao 9º ano (no caso das escolas municipais de Termópolis e Ibrantina Amaral) – é relativamente maior na Escola Municipal Maria de Lourdes Dizaró (816 alunos) e bem menor na Escola Municipal de Termópolis (159 alunos). Podemos observar ainda que apenas na Escola Municipal Campos do Amaral há EJA (Educação de Jovens e adultos), com um total de 110 alunos matriculados.

Há uma divergência entre o quantitativo de alunos apresentados na tabela 3, obtidos através da Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião do Paraíso, em relação às escolas municipais, dentre elas, as quatro escolas estudadas. Os dados colhidos pela SME são do início do ano letivo de 2022. Os dados da tabela 7, por sua

vez, são do início do ano letivo de 2021 (último ano cujos dados do censo são apresentados pelo INEP), mais precisamente, do mês de maio, data-base para que as escolas informem seus dados junto ao site do censo escolar.

Tabela 8 – Quantitativo de profissionais nas escolas analisadas, por categoria

QUADRO DE PESSOAL				
Categoria	E M Campos do Amaral	E M de Termópolis	E M Ibrantina Amaral	E M Prof. Maria de Lourdes Dizaró
Profissionais escolares em sala de aula	15*	9*	4*	--
Auxiliares de secretaria ou auxiliares administrativos, atendentes	1	0	1	1
Auxiliar de serviços gerais, porteiro(a), zelador(a), faxineiro(a), horticultor(a), jardineiro(a)	1	2	1	2
Bibliotecário(a), auxiliar de biblioteca ou monitor(a) da sala de leitura	2	1	1	1
Bombeiro(a) brigadista, profissionais de assistência à saúde (urgência e emergência), Enfermeiro(a), Técnico(a) de enfermagem e socorrista	0	0	0	0
Coordenador(a) de turno/disciplina	0	0	0	0
Fonoaudiólogo(a)	0	0	0	0
Nutricionista	0	0	0	0
Psicólogo(a) Escolar	0	0	0	0
Profissionais de preparação e segurança alimentar, cozinheiro(a), merendeira e auxiliar de cozinha	4	2	2	5
Profissionais de apoio e supervisão pedagógica: pedagogo(a), coordenador(a) pedagógico(a), orientador(a) educacional,	2	1	2	3

supervisor(a) escolar e coordenador(a) de área de ensino				
Secretário(a) escolar	1	1	1	1
Seguranças, guarda ou segurança patrimonial	0	0	0	0
Técnicos(as), monitores(as), supervisores(as) ou auxiliares de laboratório(s), de apoio a tecnologias educacionais ou em multimeios/multimídias eletrônico/digitais	1	1	1	1
Vice-diretor(a) ou diretor(a) adjunto(a), profissionais responsáveis pela gestão administrativa e/ou financeira	1	0	2	2
Orientador(a) comunitário(a) ou assistente social	0	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora a partir dos microdados da Educação Básica do Censo Escolar 2021.
 Nota explicativa: Os dados divulgados pelo INEP apresentam divergência com a realidade. Nos casos em que a divergência foi constatada de plano pela pesquisadora, o campo foi marcado com um (*).
 No entanto, por fugir ao escopo do presente trabalho, não se cotejou todos os dados divulgados com a realidade apresentada.

As quatro escolas analisadas possuem boa infraestrutura nos prédios e equipamentos necessários para o desenvolvimento de aprendizagens. Existem, no entanto, algumas particularidades importantes a salientar.

A Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró possui andar térreo e superior. Não há, porém, rampa de acesso ao segundo pavimento, nem dependências com acessibilidade. O prédio possui um elevador que, no entanto, nunca foi colocado em funcionamento.

A Escola Municipal Ibrantina Amaral não possui biblioteca nem área de leitura. De acordo com a definição do INEP, a biblioteca é um local composto por um acervo de livros e um profissional especializado, responsável pelos mesmos.

Com exceção da Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró, as demais não possuem laboratório de ciências.

As escolas que possuem sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) são as escolas municipais de Termópolis e Professora Maria de Lourdes Dizaró.

A Escola Municipal Campos do Amaral não possui quadra de esportes.

Nenhuma das escolas estudadas, segundo o censo escolar de 2021 desenvolvem projetos de reciclagem de lixo.

A Escola Municipal de Termópolis, localizada na zona rural, no povoado de Termópolis, não possui água tratada pela rede pública. Utiliza-se, portanto, da água de um poço artesiano. Nem tampouco possui coleta e tratamento de esgoto, o que a faz necessitar da fossa séptica.

3. A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A OS GESTORES NO MUNICÍPIO

Na seção 3, enfatizamos a gestão democrática, como um preceito constitucional. A partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96), diversos debates dentro da esfera educacional ocasionaram uma mudança de postura em relação à gestão das escolas, que deve estar intrinsecamente ligada à participação da sociedade, quando o que se almeja é a qualidade da educação.

Sem a participação dos diversos atores que compõe a unidade escolar (diretor, professores, funcionários, alunos, pais de alunos ou responsáveis e comunidade local) no dia a dia das escolas e nas decisões e definições dos destinos da educação, a gestão escolar democrática pode ser vista como utópica, segundo PARO (1987). Nesse sentido, o fortalecimento dos Conselhos Escolares pode se tornar um caminho para que as instituições de ensino sejam mais abertas ao diálogo, à criação de vínculos com a comunidade escolar, aproximando educadores, famílias e sociedade, com vistas à melhoria do processo de aprendizagem e do desenvolvimento de competências pautadas em valores e ações que contribuam para uma sociedade mais justa e mais humana.

Para além do aspecto conceitual de gestão democrática, que tem como sustentáculo a concepção de uma sociedade que prima pela democracia como um princípio fundamental, precisamos nos ater ao fato de que o gestor escolar, ator principal desse processo de mudança de paradigmas, encontra desafios imensos, dentro da perspectiva de transformar a cultura escolar, para que haja uma mudança contínua e continuada com vistas ao diálogo participativo de todos os envolvidos no cotidiano escolar, à igualdade, ao equilíbrio, de modo que as diferentes visões e anseios não se sobreponham e sim, se complementem.

Embora prevista legalmente, a gestão democrática, em aspectos como a eleição de diretores, ainda não é uma unanimidade dentro das escolas brasileiras.

São Sebastião do Paraíso é, porém, uma das cidades em que os gestores escolares da rede municipal de educação são eleitos pela comunidade na qual suas escolas estão inseridas.

Explicitando sobre esse processo eleitoral, ressaltamos que a eleição de diretores, embora seja um importante passo para que a gestão democrática se consolide dentro das unidades escolares, deve ser acompanhada por Conselhos

Escolares atuantes e por documentos balizadores do dia a dia e das necessidades e anseios educacionais, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar. Em tais documentos, damos ênfase aos conteúdos que tratam das atribuições do diretor e da gestão democrática das escolas em questão.

Traçamos, ainda, tendo como base dados disponibilizados no site QEdu, o perfil dos diretores municipais e a forma como são vistos estes profissionais, bem como algumas de suas ações, sob a ótica dos professores com quem trabalham.

3.1. Gestão Democrática: um preceito constitucional

A gestão democrática, mais do que um princípio pedagógico, é um preceito constitucional estabelecido como cláusula pétrea no parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”. Assim, uma nova ordem jurídica e política é consagrada no país, tendo como preceitos a democracia representativa e a democracia participativa (direta), através dos quais a participação social e popular são compreendidas como princípios inerentes à democracia. Em seu artigo 206, a Constituição Federal estabelece os “princípios do ensino”, dentre os quais, no Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público”, também retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Moacir Gadotti (2014) afirma que a participação popular e a gestão democrática compõem a tradição das chamadas “pedagogias participativas” e estas, por sua vez, incidem positivamente na aprendizagem. Segundo o autor, pode-se dizer que:

A participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. Formar para a participação não é só formar para a cidadania, é formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país; a participação é um pressuposto da própria aprendizagem (GADOTTI, 2014, p. 1).

Gadotti salienta ainda que o documento referência da primeira Conferência Nacional de Educação¹³ (CONAE) em 2010, já se referia à qualidade da educação,

¹³ A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Organizado de 4 em 4 anos, para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país, com a participação de estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil.

associando-a à gestão democrática, ou seja, a qualidade na educação está intrinsecamente ligada à participação da sociedade na escola. Ainda acrescenta que a criação de espaços de deliberação coletiva tem relação direta com a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Sendo assim,

[...] a gestão democrática dos sistemas de ensino e das instituições educativas constitui uma das dimensões que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional, sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação [...] (BRASIL, 2010, p. 59).

A gestão democrática, princípio pedagógico e preceito constitucional, está relacionada à escola, mas também a todos os sistemas e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades. Está ainda relacionada a uma concepção de educação democrática e emancipadora, que tenha como finalidade a construção de uma “sociedade livre, justa e solidária”, conforme determinação do Inciso I do artigo terceiro da Constituição Federal de 1988 (GADOTTI, 2014).

Na busca por uma melhor compreensão sobre formas de participação com vistas à melhoria da educação, Gadotti nos explica que há uma relação e uma diferenciação entre Participação Social e Participação Popular. A participação social é:

Aquela que se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias etc. São os espaços e formas de organização e atuação da Participação Social. É assim que ela é entendida como categoria e como conceito metodológico e político pelos gestores públicos que a promovem. Essa forma de atuação da sociedade civil organizada é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil. É certo que a participação social na formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas vem sendo fortalecida, como prevista e reconhecida pela Constituição Cidadã de 1988. Num país com uma estrutura social injusta e tantas desigualdades, ela é absolutamente necessária. Ela não é só um instrumento de gestão: ela aprimora a democracia e qualifica as políticas públicas... sem participação social é impossível transformar democracia política em democracia social. A igualdade formal, jurídica é insuficiente, sem a igualdade econômica. (GADOTTI, 2014, p.3).

Por sua vez, a participação popular corresponde:

às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc. A Participação Popular corresponde a formas de luta mais direta, por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias etc. Embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos (GADOTTI, 2014, p.3).

Em relação à Participação popular, Gadotti ainda complementa que, nos dizeres de Lilian Celibert (2005, p. 56 apud GADOTTI, 2014, p. 3)

A participação é uma forma de viver a democracia e ela abarca as práticas anômalas e subversivas que vivem no plano subjetivo e pessoal, aquelas coisas que fazem as formas de sentir e amar, as formas de viver e criar comunidade. Nesse sentido, a participação democrática abarca a sociedade em seu conjunto, as meninas e os meninos nos centros educativos, em seus domicílios e na sociedade, os adolescentes e os jovens, as mulheres, os gays, lésbicas, os transexuais, os transgêneros, os atores políticos e sociais, mas também a quem constrói cultura, poesia e arte (CELIBERTI, 2005, p.56 apud GADOTTI, 2014, p.3).

A participação social e a participação popular têm, como grande desafio, relacionar-se e dialogar para, no interesse das políticas públicas emancipatórias e dos seus temas e pautas de luta, respeitar e garantir a autonomia e a independência das formas de organização popular, com vistas à superação dos riscos de cooptação, subordinação, fragmentação e dissolução das lutas populares (GADOTTI, 2014).

Embora o reconhecimento da importância da participação popular e da gestão democrática na educação venha crescendo, esse princípio não vem se traduzindo em prática. Para muitos trabalhadores da educação, a gestão democrática tem sido encarada mais como um encargo do que como uma possibilidade de participação. Desse modo, acreditam que haja apenas uma transferência de responsabilidade, principalmente ao docente, pelo mau desempenho da escola (GADOTTI, 2014).

Gadotti aponta que, mais do que criar mecanismos de participação popular e de controle social das políticas públicas de educação, há a necessidade intrínseca de criar, simultaneamente, condições de participação. Não basta convocar a sociedade civil para a participação, é preciso qualificá-la, precedê-la de entendimento - muitas vezes técnico e científico – para que esteja apta a ler planilhas de custo e orçamentos, por exemplo. Uma questão frequentemente colocada na gestão democrática com participação popular está relacionada a como se dá a participação de uma Associação de Moradores de uma comunidade pobre, sem que as condições de participação sejam melhoradas. Não podemos convocar para a participação popular sem ao menos nos atentarmos para a adequação de locais, horários, estrutura, preparação e organização. Além do mais, a participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela. Deve, no entanto, ser estrutural e constituir-se num modo de governar, numa metodologia permanente da política educacional.

Diversos conselhos são obrigatórios por lei: o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS), o Conselho do Programa

Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Conselho do Programa Nacional Bolsa-Escola, o Conselho Municipal de Educação (CME). Embora um dos problemas cruciais da participação popular seja a capacitação, não podemos confundir essa preocupação com a formação para a participação com a ideologia da competência. Marilena Chauí (1983), desde os anos 80 do século anterior, vem nos atentando à despolitização da educação, dos cidadãos e da sociedade, cujas causas estão relacionadas à ideologia da competência, à meritocracia e acabam por separar dirigentes e executantes, os que sabem e os que não sabem, os que sabem as razões do que fazem e os que desconhecem as finalidades de sua ação. As decisões, cuja natureza é considerada técnica e não política, fazem com que quem sabe comande quem não sabe, ou seja, quem sabe comanda e quem não sabe obedece. Em outras palavras, quem não sabe não tem voz e, mesmo que o assunto diga respeito à qualidade de suas vidas, não podem manifestar sua opinião. A participação popular é afastada, sob a égide do discurso de que só participa quem “entende” e “está preparado” tecnicamente para participar. Entretanto, como afirma Gadotti, “nos formamos para a participação participando, enfrentando os desafios técnicos e políticos da participação. A participação é conquista. A participação é pedagógica” (GADOTTI, 2014, p. 5).

Autonomia e participação são o cerne da gestão democrática, para a qual, segundo Gadotti, são defendidas a eleição de diretores de escola (PARO, 1996) e a constituição de conselhos escolares como formas mais democráticas de gestão (PADILHA, 1998; DOURADO, 2000), centralizadas na participação de pais, professores, alunos, funcionários, ou seja, de todos os segmentos escolares. Há ainda a defesa do “Planejamento participativo” na construção do projeto político-pedagógico, com envolvimento da comunidade interna e externa à escola, nesse processo (ANTUNES, 2002; BORDIGNON, 2009). Há os que defendem, ainda, o “Planejamento Socializado Ascendente” (José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha. In: GADOTTI & ROMÃO, 1997:20), através do qual o planejamento, para ser de fato democrático, exige também uma metodologia democrática apropriada para o planejamento democrático, baseada em pensar e realizar o planejamento enquanto processo que se constrói a partir da junção das forças de todos os sujeitos, segmentos ou grupos comunitários e sociais que, direta ou indiretamente, convivem e atuam na escola. Assim, as propostas das escolas poderiam influenciar, de maneira mais consistente, os demais níveis de planejamento educacional (municipal, estadual e

federal) e as autoridades responsáveis por eles na elaboração de políticas educacionais. Assim, como alerta Elie Ghanem (1996:62), “um poder maior na relação com o Estado democrático supõe que a participação popular não se restrinja à gestão da unidade escolar, mas que se aperfeiçoem os meios de sua influência no conjunto do sistema de ensino, para o que é indispensável a informação sobre recursos públicos disponíveis, critérios de distribuição e execução orçamentária” (GADOTTI, 2014).

Devemos nos atentar para a importância da participação popular além das esferas da unidade escolar, ou seja, no Planejamento e na Organização da Educação Nacional através do uso de certos instrumentos e mecanismos essenciais de gestão democrática do próprio sistema de ensino, tais como o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Conselho Municipal de Educação (CME), os Conselhos Escolares, os Conselhos Universitários, e outros, tais como a (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), como elenca Gadotti.

Entretanto, nosso foco, na construção deste trabalho está relacionado, sobretudo à participação popular na gestão da unidade escolar, à gestão democrática da educação.

A gestão escolar democrática pode ser entendida como uma forma de organização em que a participação do coletivo é priorizada, ou seja, nessa forma de estrutura, todos os atores da comunidade escolar – professores, gestores, funcionários, pais, estudantes – podem (e devem) participar efetivamente das decisões da escola. Assim, temos como consequências naturais deste modelo de gestão, a descentralização da tomada de decisões, um espaço escolar mais aberto ao diálogo e às trocas, em detrimento da hierarquia e das decisões que partem apenas de uma pessoa ou grupo. Mais do que um conceito ou modelo ideal, a gestão democrática é essencial para a qualidade e efetividade da educação, pois possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade à qual pertence, aumentando o engajamento da instituição de ensino com os cidadãos do seu entorno, estimulando a criatividade e a inovação, alimentando a criatividade e exercitando a democracia na prática. Ao envolver seus diferentes membros em um plano de responsabilidade coletiva em relação à aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes,

possibilita uma maior atribuição de sentido à sua proposta pedagógica, pautando seu desenvolvimento na realidade local.

A escola, enquanto espaço de convivência e de diversidade, é um lugar privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências pautadas em valores e ações que contribuem para a transformação de uma sociedade, no intuito de torná-la mais humana e mais justa.

Sobre esse aspecto, insta-nos ressaltar que mesmo em vista aos avanços no que diz respeito à participação, à busca da autonomia, a gestão democrática na escola ainda continua sendo vista como coisa utópica.

3.2. Escola democrática – utopia ou realidade?

Diante da proposta de uma gestão democrática da escola pública de Educação Básica, com a efetiva participação de pais, alunos e funcionários da escola, não raramente, acredita-se que estejamos diante de uma utopia.

Utopia, segundo o dicionário, é uma palavra grega originada da junção de “ou + topos” e significa “lugar que não existe”. Nesse âmbito da gestão democrática da educação, caso não exista, poderia vir a existir?

Em resposta a esse questionamento, Vitor Henrique Paro (1987), em seu artigo “A utopia da gestão escolar democrática” afirma que tal utopia, para que possa vir a existir deve:

[...] ao mesmo tempo se colocar como algo de valor, algo desejável, do ponto de vista da solução dos problemas da escola. A tarefa deve consistir, inicialmente em tomar consciência das condições concretas, que apontem para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (PARO, 1987, p. 51).

De acordo com Paro (1987), a gestão democrática subentende a transformação do esquema de autoridade no interior da escola, num processo de conquista da escola pela classe trabalhadora.

Podemos pensar na escola como instituição que deve contribuir para a transformação social, levando as classes trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolvendo a consciência crítica. No entanto, embora ela tenha essa potencialidade, não está de fato cumprindo esta função. Pelo contrário, a escola que está aí é reprodutora de uma certa ideologia dominante, negadora dos valores dominados e mera canceladora da injustiça social, ao recolocar as pessoas

nos lugares reservados pelas relações que se dão no nível da estrutura econômica (PARO, 1987).

Paro ainda acrescenta que:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisa ser transformado o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 1987, p.52).

Nos dias atuais, três décadas após a “Constituição cidadã” trazer como um de seus preceitos educacionais a gestão democrática, não obstante os avanços dessa temática, ainda encontramos nas escolas um sistema hierárquico que coloca majoritariamente e pretensamente o poder nas mãos do diretor. Este, segundo nos adverte Paro (1987), tem em suas mãos uma dupla contradição. Se por um lado é considerado autoridade máxima no interior da escola, com pretenso poder e autonomia, por outro lado, cabe ao diretor, como responsável pela instituição de ensino, o cumprimento da lei e da ordem, em preposição às determinações do Estado.

Há um consenso quanto ao fato de que, para desempenhar bem suas funções na unidade escolar, o diretor tenha, dentre outras, competência técnica e conhecimento dos princípios e métodos necessários para uma moderna e adequada administração dos recursos da escola. Programas como o PDDE¹⁴ (Programa Dinheiro Direto na Escola) vem aumentando a autonomia da escola em relação aos recursos disponíveis à mesma. Programa de caráter suplementar, consiste na destinação anual de recursos financeiros, repassados em duas parcelas às entidades participantes e tem como finalidades contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento; a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; e o incentivo da autogestão escolar e do exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social (BRASIL, [2021]).

No entanto, a autonomia financeira das escolas, ou seja, a disponibilidade de recursos capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo está longe de ser uma realidade. Dentro desse contexto e em relação ao diretor escolar, Paro explicita:

[...] sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades

¹⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, criado no ano de 1995, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021.

no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos. (PARO, 1987, p.52).

A impotência e falta de autonomia do diretor demonstra, em síntese, a impotência e falta de autonomia da escola. Desse modo, a classe trabalhadora é privada de uma das instâncias que poderiam conferir-lhe saber e consciência crítica. Em outras palavras, quando a escola carece de autonomia, poder e condições concretas para atingir objetivos educacionais articulados aos interesses da comunidade na qual está inserida, é a classe trabalhadora que se vê, mais uma vez, à mercê dos interesses dos grupos que detém o poder. Daí a importância de buscar a reorganização da autoridade no interior da escola como uma conquista da classe por hora dominada.

Em relação à função do diretor como autoridade máxima no interior da escola, Paro afirma que este é um grande obstáculo à gestão democrática:

Esta regra, astutamente mantida pela classe dominante, através do Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam as todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição ao interesse dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta (PARO, 1987, p.52).

Precisamos, portanto, na tentativa de modificar a ordem educacional vigente,

[...] começar por lutar contra esse papel do diretor (não, entretanto, contra a pessoa do diretor). A esse respeito é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se perde o que não se tem – mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola (PARO, 1987, p. 52).

As melhores condições para pressionar os escalões superiores na obtenção de autonomia ocorrerão, segundo Paro, à medida que se consiga a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões que envolvam os objetivos e o funcionamento da escola. Para tanto, devemos nos valer dos Conselhos Escolares¹⁵, através dos quais:

¹⁵ O Conselho Escolar ou Conselho de Escola se constitui como órgão colegiado com representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, com o objetivo de fortalecer e ampliar a participação da comunidade (família, alunos, professores e funcionários) no bom funcionamento da escola, contribuindo amplamente para a organização, aplicação de recursos, bem como para a organização de planos, metas e projetos escolares, ou seja, para a gestão democrática

[...] a escola organiza-se democraticamente com vistas ao alcance de objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com seus interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas a quem favorece essa transformação, ou seja, das camadas trabalhistas. Nesse sentido, portanto, cada escola deve constituir-se em um núcleo de pressão (ligado com outros núcleos, com associações educativas mais amplas e com outras entidades da sociedade civil) a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e a defender seus interesses em termos educacionais (PARO, 1987, p. 53).

Paro (1987) nos coloca a par, ainda, de outro aspecto importantíssimo em relação ao problema da participação da comunidade na escola: o “provimento de condições para que membros das camadas exploradas participem da vida escolar”. Não basta, portanto, permitir que pais de alunos participem formalmente da administração da escola. É necessário, ainda, propiciar condições materiais para essa participação. Como resolução, Paro sugere:

[...] a instituição de um dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida escolar, através 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 ele tivesse que comparecer à escola para participar de assembleias ou tratar de problemas relacionados à escolarização de seu filho. Estabelecido o princípio, a matéria seria depois regulamentada através de lei complementar (PARO, 1987, p.53).

Trata-se de uma ideia ousada e de uma medida “corajosa”, mas de fundamental importância, pois rompe com o pressuposto de que os problemas escolares podem ser resolvidos estritamente no âmbito da escola e, ao mesmo tempo propicia condições concretas para que haja uma maior participação da classe trabalhadora nos destinos da educação escolar.

A utopia de uma escola participativa é pensada por Paro (1987), nesse sentido: ao aceitarmos a necessidade sobrepujante da participação efetiva da classe trabalhadora nas decisões sobre a educação de seus filhos, identificar as condições e possibilidades dessa participação, buscando mecanismos que proporcionem a distribuição da autoridade no interior escolar. Dessa forma, paralelamente à busca por formas democráticas de implementar os objetivos educacionais, se constituir como uma forma de pressão junto ao Estado e à classe dominante em relação ao funcionamento e autonomia da escola.

Entretanto, como bem nos diz Paro, se considerarmos que a participação efetiva da classe trabalhadora nos destinos da educação escolar bem como a transformação da autoridade no interior da escola são um sonho inatingível, uma utopia, de nada adianta continuarmos falando da escola como instância capaz de contribuir para a transformação social. Nos resta apenas esperar, passivamente e de braços cruzados, que os dominadores continuem no poder, enquanto oferecem aos dominados apenas reformas, acomodações de interesse e soluções paliativas.

3.3. A perspectiva de gestão democrática nas escolas

O Estado Democrático brasileiro, instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil, tem seus representantes constituídos legalmente pelo povo com voto direto, e a atuação, tanto do povo quanto do governo, delimitada pela Carta Magna.

No âmbito educacional, a gestão democrática do ensino público é prescrita pela Constituição e expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 1996, n. p.).

Tais normas apresentam como princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Esses princípios, contudo, assim como muito do que está disposto na LDBEN 9.394/96, precisam ser materializados nas unidades escolares.

O processo democrático nas escolas não é garantido apenas pela publicação de leis em diário oficial. O cumprimento delas precisa ser “provocado”, tendo em vista que a “democracia é uma planta tão essencial, quanto frágil. É extremamente mais fácil matá-la, do que trazê-la ao amadurecimento” (DEMO, 2001, p, 73).

A democracia, mais do que um princípio a ser seguido e efetivado dentro da escola, é um meio eficaz de organização da escola, através do qual a gestão democrática, diante da complexidade desta instituição, precisa partilhar o poder com os funcionários e os usuários da escola pública, ou seja, com toda a comunidade escolar e local.

Dentre os muitos elementos que possibilitam a perspectiva democrática nas escolas brasileiras podemos mencionar a escolha de diretores, em destaque na

Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, que aponta como mecanismo democrático “[...] inclusive eleição direta de diretores e reitores, por exemplo –, para todas as instituições educativas e para os sistemas de ensino; e, ainda, implantar formas colegiadas de gestão da escola, mediante lei específica” (BRASIL, 2010, p. 43-44).

O texto final da CONAE (2010), prenúncio do Plano Nacional de Educação (2014-2024), fundamenta a gestão democrática para além da eleição de diretores:

A fundamentação da gestão democrática está, portanto, na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas, garantir estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente e, ao mesmo tempo, possibilitar a interrelação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias de conhecimento, as ciências, as artes e as culturas (BRASIL, 2010, p. 42-43).

A democracia nas escolas públicas brasileiras, de acordo com os pressupostos da CONAE oportunizam, portanto, a igualdade de acesso, condições permanência e qualidade educacional, com vistas à superação da exclusão e da seleção nos sistemas educacionais. Mediante os anseios da população e acerca das reformas ocorridas na década de 1990 no Brasil, Haddad (2008) pontua que tais reformas tinham como foco os gastos sociais, a descentralização e a privatização, intensificando os serviços educacionais e possibilitando a criação de um mercado de consumo, principalmente em relação à Educação Superior. Complementa ainda, ressaltando que “apoiava-se também em sistemas de avaliação centralizados, assim como em propostas curriculares nacionais que deveriam orientar a atuação de todo o sistema” (HADDAD, 2008, p.10).

Nas ações do governo, ganham notoriedade a política de avaliação e instituição de um currículo básico. O governo central acreditava que a lógica do jogo do mercado pressionaria todo o sistema para a melhoria da qualidade, ao fazer com que a população buscasse as escolas mais bem avaliadas para seus filhos. Essa hipótese, no entanto, não foi confirmada.

Bernardo et al (2018), em seu artigo intitulado *Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva* citando os autores Horta Neto (2010) e Locatelli (2002), pontuam:

O processo avaliativo de aprendizagem discente é extenso, complexo e muitas vezes gera conflitos e debates calorosos, não só entre professores e especialistas, mas também entre pais e os próprios alunos, pois pode ser

tratado por diferentes concepções e práticas. [...] existem diferentes tipos de avaliação que são aplicadas nas escolas: desde aquelas de âmbito escolar, até as que perpassam todo o sistema educacional. As avaliações realizadas no cotidiano escolar têm como objetivo a verificação do processo de construção do conhecimento, ao contrário da avaliação externa, aplicada pelo Estado, cujo propósito é avaliar o produto da aprendizagem. No entanto, mesmo sendo diferentes, podem contribuir para discussão acerca dos diferentes momentos dos processos de construção do conhecimento, desde que sejam bem formuladas. (BERNADO; BORDE; CERQUEIRA, 2018, p.37).

O Banco Mundial, embora possua intelectuais trabalhando a seu serviço, estes, em sua maioria são economistas. Assim, “tais intelectuais cumprem o papel de tornar universais orientações e resultados produzidos por suas investigações locais, independentemente das suas condições históricas, do nível de desenvolvimento adquirido e dos recursos disponíveis para tal” (HADDAD, 2008, p. 10).

As avaliações externas como as advindas do Sistema de Avaliação da Educação Básica¹⁶ que inclui a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc) – popularmente conhecida como Prova Brasil, acirram uma disputa entre as escolas com melhores rendimentos e se tornam objeto de discussões entre os diretores e a comunidade escolar. Para estes, a qualidade educacional vai além dos números e dados que ordenam o ranking entre as escolas.

No intuito de se apropriar dos resultados das avaliações,

A exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição. (BROOKE, 2006 apud BERNARDO et al, 2018, p.39).

Na luta dos professores, funcionários e alunos pela democracia e a melhoria da qualidade das escolas públicas estão imbuídos alguns pontos fundamentais: melhores salários, espaços adequados com ambientes propícios para aprendizagem e eleição de diretores. Tais reivindicações em relação à democracia dentro das escolas foram amplamente discutidas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, por brasileiros de todo o território nacional. Mais de uma década depois, mesmo diante de algumas evoluções, tais “pontos fundamentais” ainda são pauta de discussões no âmbito educacional.

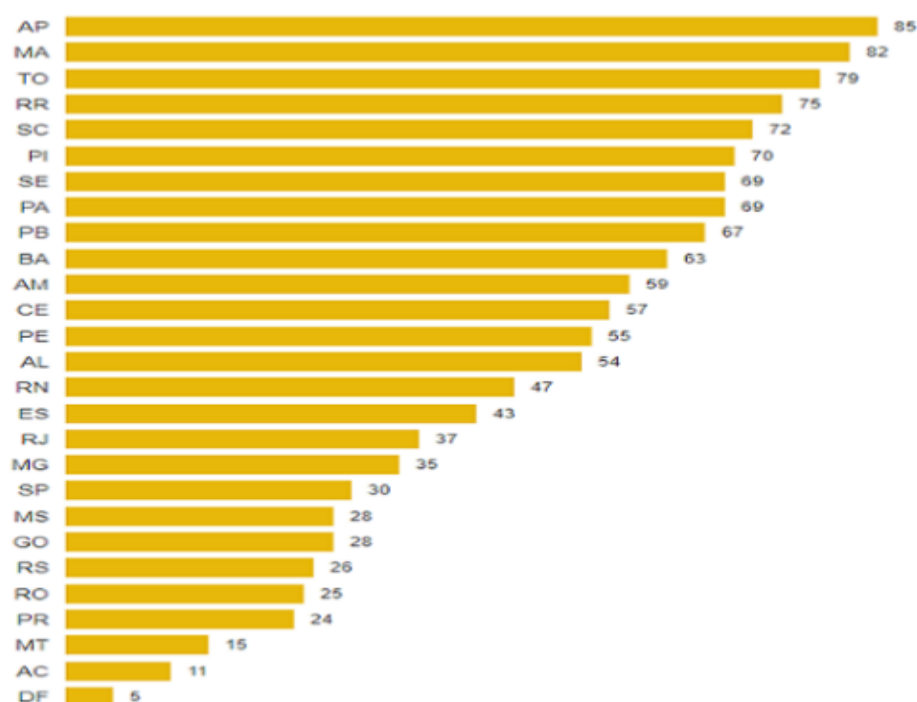
¹⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conjunto de avaliações externas em larga escala, permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

3.4. A escolha dos gestores escolares

Em relação à escolha dos diretores, precisamos nos ater ao fato de que mesmo fazendo parte da agenda política de muitos governantes, sobretudo após a ditadura militar, configura-se ainda como um problema sem resolução.

O jornal “Folha de São Paulo”, através da reportagem intitulada “45% dos diretores da rede pública chegam ao cargo por indicação”, afirma que os dirigentes escolares indicados tendem a possuir pior formação e menos experiência no ensino do que os selecionados por concurso ou eleição (TAKASHI, CAESAR, PORTILHO, 2017). Os dados tabulados a partir das respostas de 55.000 diretores escolares a um questionário aplicado pelo Ministério da Educação, base mais completa para entender o perfil desses profissionais, demonstram que pouco mais de 45% deles afirmam ter chegado ao cargo só por indicação (de políticos, como prefeitos e vereadores e por técnicos e dirigentes de ensino, cargos de confiança do executivo). Dentro do universo dessa pesquisa, a reportagem da Folha de São Paulo disponibiliza um gráfico (inserido abaixo) com a porcentagem de diretores escolares apenas indicados, por estado.

Figura 2 – Presença de diretores sem seleção objetiva: % de diretores apenas indicados, por Unidade da Federação

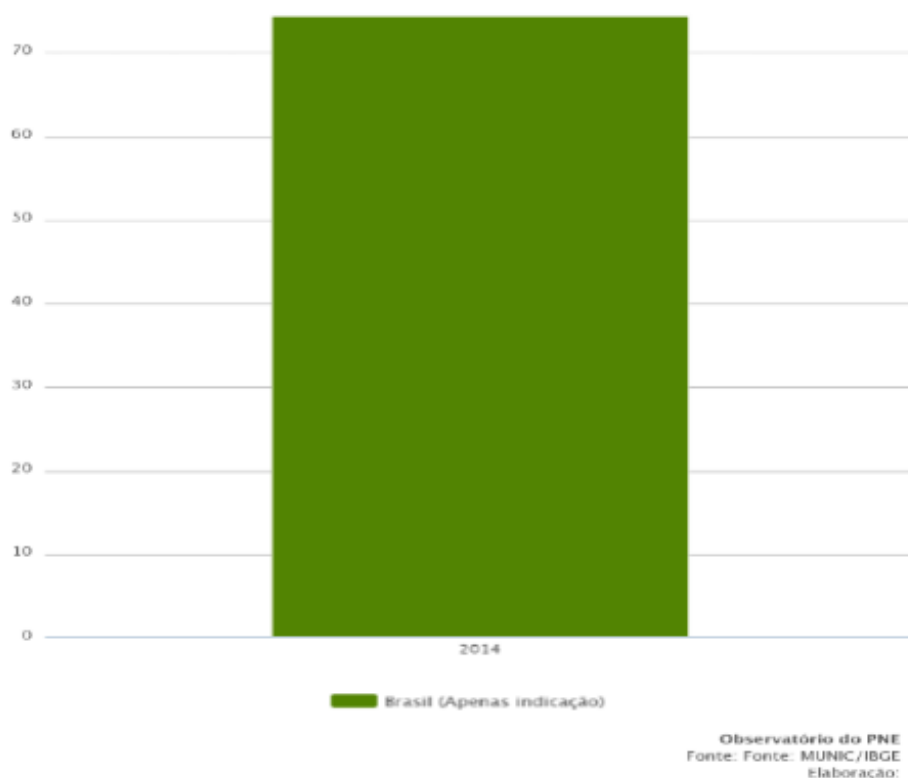


Fonte: (TAKASHI; CAESAR; PORTILHO, 2017)

De acordo com o gráfico, podemos observar que, dentre os 26 (vinte e seis) estados brasileiros e o Distrito Federal, as porcentagens de diretores apenas indicados varia bastante – de 85% no Amapá a 5% no Distrito Federal. Em Minas Gerais, estado onde se localiza o município cujas escolas são objeto de nossa pesquisa, o índice de diretores que chegaram ao cargo por indicação é de 35%.

Ao analisarmos esse índice em relação aos municípios, podemos observar que, neste contexto, a porcentagem de diretores apenas indicados para o cargo é ainda maior, ultrapassando os 45% observados em relação aos estados brasileiros. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Observatório do Plano Nacional de Educação¹⁷, mais de 70% dos municípios brasileiros têm a indicação como forma de seleção:

Figura 3 – Porcentagem de municípios em que o diretor escola é escolhido apenas por indicação



¹⁷ O Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), lançado em 2013, visa contribuir para que o mesmo se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país. Conta com um site (www.opne.org.br), onde encontramos indicadores de monitoramento das metas e estratégias do plano, análises, e ainda um extenso acervo de estudos, pesquisas, notícias relacionadas aos temas educacionais por ele contemplados e informações sobre políticas públicas educacionais.

Fonte: (OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, [2017], n. p.)

O Plano Nacional de Educação (PNE), lei 13.005 em vigência desde 25 de junho de 2014, em atendimento à Constituição Federal de 1988, sobretudo ao artigo 214, confere ao país a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira. Os municípios, estados e o Distrito Federal devem aprovar planos que compreendam as suas realidades, mas que sejam orientados ao PNE, que possui 20 metas para a Educação brasileira – desde a Educação Infantil até o Ensino Superior - a serem implementadas até 2.024.

Dentre estas 20 metas do PNE – que teve como pano de fundo a CONAE 2014 –, temos uma especificamente relacionada à Gestão Democrática (meta 19):

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, n. p.).

As estratégias da Lei nº 13.005/2014 para a democratização das escolas, para além da questão da consulta pública, envolvem, como mencionado anteriormente, a participação cidadã em grêmios estudantis, fóruns permanentes de educação, em conselhos como o conselho municipal de educação (CME), conselhos escolares, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB(CACS), Conselho de Alimentação Escolar (CAE), com vistas à decisão coletiva e acompanhamento das verbas públicas.

A gestão democrática das escolas, nos rigores da lei, está relacionada não apenas à eleição direta de diretores. Envolve, sobretudo a consulta pública à comunidade escolar, dentre outras possibilidades de participação democrática. A eleição, por si só não garante a gestão democrática, ao que Paro (1996) esclarece:

A razão determinante da opção pela eleição, como mecanismo de seleção de diretores, é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola, e por outro, o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola (PARO, 1996, p.392).

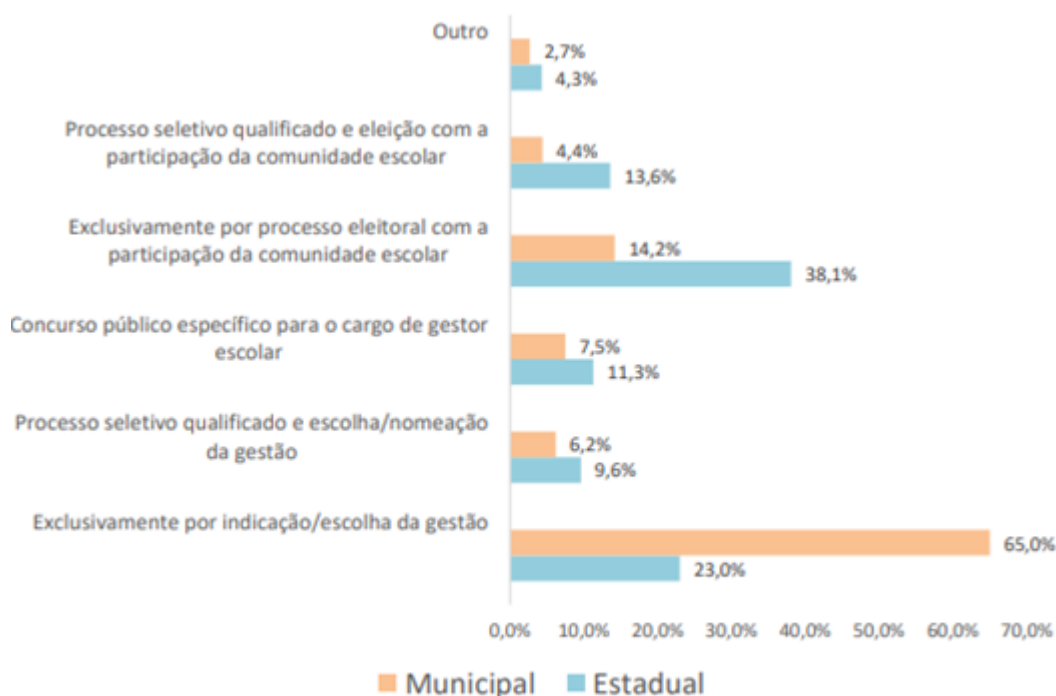
Ainda sobre a temática da gestão democrática por meio da escolha dos diretores, Paro (1996, p. 378) explicita que se inscreveu “[...] no imaginário dessas

parcelas da população a escolha democrática de diretores escolares como um valor positivo e como um direito a ser reivindicado”.

Em oposição aos cargos comissionados comumente conhecidos como cargos de confiança, a comunidade escolar e local anseia pela eleição dos diretores pois esta, “no sistema escolar público brasileiro tem sido aquela decorrente do arbítrio do chefe do Poder Executivo” (ROMÃO; PADILHA, 2001, p.93).

No entanto, esse “direito a ser reivindicado”, ao que demonstra o gráfico abaixo (obtido através do site do INEP/Censo escolar do ano de 2020), está longe de ser cumprido em sua totalidade, em todas as esferas brasileiras.

Figura 4 – Percentual de diretores por forma de acesso ao cargo, segundo a dependência administrativa, no Brasil (2020)



Fonte: (INEP, 2021a, p. 34)

Como podemos perceber, as formas de acesso ao cargo de diretor nas escolas brasileiras, no ano de 2020, sofrem uma diferenciação de porcentagem, de acordo com sua dependência administrativa, ou seja, se estão localizadas nas esferas municipais ou estaduais.

Em relação à escolha dos diretores exclusivamente por indicação, esse índice percentual é de 23% nas escolas estaduais e de 65% nas escolas municipais.

A escolha dos gestores por processo seletivo qualificado e posterior escolha/nomeação, ocorre em 9,6% das escolas estaduais e em 6,2% das escolas municipais.

Os concursos públicos específicos para o cargo de gestor escolar são adotados por 11,3% das escolas estaduais brasileiras e 7,5% das escolas municipais.

A forma de escolha dos diretores exclusivamente por eleição pela comunidade na qual as escolas estão inseridas, ocorre em 13,6% das escolas estaduais e em 4,4% das escolas municipais.

E por fim, há ainda outras formas de escolha dos dirigentes escolares, que ocorrem em 4,3% das escolas estaduais e em 2,7% das escolas municipais.

3.4.1. Forma de acesso ao cargo de dirigente escolar nas escolas municipais de São Sebastião do Paraíso

A Prefeitura Municipal de São Sebastião do Paraíso, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, realiza a Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar, através da qual credencia os candidatos interessados em participar do processo eletivo para o Cargo em Comissão de Diretor das Unidades Municipais de Ensino.

Tal processo tem como balizador o Lei nº 4057, de 13 de dezembro de 2013, que cria o Regulamento do Processo Seletivo e define as normas para o processo de indicação dos servidores para exercer o cargo em comissão de Diretor e a função de Vice-Diretor das Unidades Municipais de Ensino de São Sebastião do Paraíso.

O processo seletivo dos diretores escolares envolve cinco fases distintas e eliminatórias: inscrição, prova, certificação, indicação ao cargo e votação.

Podem se inscrever para o Processo Seletivo, os servidores efetivos e estáveis das carreiras de Professor e Coordenador Pedagógico, desde que os mesmos estejam atuando na rede municipal de ensino de São Sebastião do Paraíso, e que comprovem atender às exigências do edital do processo.

Para a próxima etapa do processo, os candidatos inscritos realizam uma prova objetiva, com questões de múltipla escolha, cujos conteúdos são fixados em edital.

Recebe a certificação de Dirigente Escolar, o candidato que obtiver nota igual ou superior a 70% na prova. Entretanto, tal fato não assegura direito à atuação no

cargo pretendido, uma vez que apenas credencia o candidato a participar do processo eletivo de diretor das escolas municipais.

O Diretor Escolar ocupa o cargo em comissão, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, devendo ser exercido em regime de dedicação exclusiva, por servidor ocupante de cargo efetivo e estável, das carreiras de Professor de Educação Básica ou Coordenador Pedagógico. É vedado ao seu ocupante a possibilidade de exercer outro cargo na Administração Pública, sob forma direta ou indireta, em qualquer ente da Federação.

É de competência exclusiva do Prefeito, a nomeação de servidor para exercer o cargo de Diretor de Escola.

Para ocupar a função de Vice-Diretor, com carga-horária de 25 (vinte e cinco) horas semanais, é necessário ser Professor de Educação Básica ou Coordenador Pedagógico, efetivo e estável, cuja designação é de competência do titular da Secretaria Municipal de Educação.

Para participar do processo de indicação ao cargo de Diretor de Escola e à função de Vice-Diretor, os candidatos deverão constituir chapa completa – composta por um candidato ao cargo de Diretor e por um ou mais candidatos à função de Vice-Diretor, conforme quantitativo definido no quadro de pessoal da escola – e requerer sua inscrição junto à Comissão Organizadora das eleições. É necessário ainda, conforme o artigo 13 da Lei Municipal nº 4.067/2013, comprovar:

- I - ser Professor de Educação Básica ou Coordenador Pedagógico, detentor de cargo efetivo e estável;
- II - ter sido aprovado em exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar realizado pela Secretaria Municipal de Educação, no caso de Diretor;
- III - possuir curso de pedagogia, licenciatura plena ou graduação acrescida de formação pedagógica docente, para atuar em escola que ministre a educação básica;
- IV - estar em exercício em unidade de ensino da Rede Municipal de Educação;
- V - ter obtido pontuação igual ou superior a 70% (setenta por cento) na última Avaliação de Desempenho;
- VI - estar em situação regular junto à Receita Federal do Brasil;
- VII - estar apto a exercer plenamente a presidência da Caixa Escolar, em especial a movimentação financeira e bancária;
- VIII - estar em dia com as obrigações eleitorais;
- IX - não estar, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória;
- X - não estar respondendo a processo administrativo, civil e penal, nem ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da Administração Pública direta ou indireta, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função.

Parágrafo único. Não havendo candidato ao cargo de Diretor que atenda ao critério estabelecido no inciso II deste artigo, caberá ao Conselho Escolar indicar candidato observando-se as demais exigências do art. 13 e

encaminhar o nome e o Curriculum Vitae do servidor, para aprovação da Secretaria Municipal de Educação (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2013, p. 2).

Estando os membros das chapas devidamente regulares, a próxima etapa do processo será a votação, pela qual a comunidade escolar indicará a que julgar apta para a gestão da escola.

A Comunidade Escolar, cujos membros podem participar do processo de indicação, é composta por duas categorias: "Profissionais em exercício na escola" e "Comunidade atendida pela escola". A segunda categoria é composta pelo segmento de aluno regularmente matriculado, frequente, com idade igual ou superior a 16 (dezesseis) anos e pelo seguimento de pai ou responsável por aluno menor de 16 (dezesseis) anos, regularmente matriculado e frequente no ensino fundamental ou educação infantil.

Será considerada indicada pela comunidade escolar, em cada escola, a chapa que obtiver o maior número de votos válidos.

Caso não haja, em cada unidade escolar, mais de uma chapa inscrita, a chapa única deverá ser submetida à apreciação do Conselho Escolar, sendo indicada se obtiver metade mais um dos votos dos membros do Conselho Escolar.

Em novembro de 2022, as escolas da rede municipal de educação passaram pelo processo de certificação de seus dirigentes. De todas as quinze unidades, houve apenas uma, a Escola Municipal Maria de Lourdes Dizaró, em que a escolha dos diretores foi feita pela comunidade escolar, por apresentarem mais de uma chapa concorrendo à eleição. Nas demais unidades escolares, por apresentarem chapa única, houve a submissão desta à apreciação do Conselho Escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, em uma atitude necessária e inovadora, possibilitou aos dirigentes eleitos que fossem substituir os antigos diretores (eleitos em eleições anteriores a esta e ocupantes dos cargos por dois mandatos de quatro anos cada), a experiência de passar por um processo de preparação para assumir o novo cargo. Assim, os diretores “novatos” acompanharam os diretores “antigos” no desempenho de suas funções, no final do ano letivo, observando e se apropriando do processo de gestão escolar que ocorre no dia a dia das escolas.

3.5. Conselhos Escolares: espaços de participação cidadã

A gestão democrática conta com um importante instrumento de democracia nas escolas. Trata-se da gestão colegiada¹⁸. Previstos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96), os conselhos escolares, compostos por meio de representação de pais/responsáveis, alunos, funcionários, professores e a comunidade local, tem como finalidade “decidir sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola” (ANTUNES, 2002, p. 21).

A gestão colegiada e participativa, com representantes que almejam uma escola de qualidade, são importantes aliados da direção escolar que, ao compreender que os diversos segmentos, mesmo com suas peculiaridades tem em vista um objetivo comum, deve compartilhar com estes, todos os momentos da vida escolar. A escola precisa ser vista como única e como tal, ser pensada e planejada por todas as pessoas da comunidade escolar e local na qual está inserida. A opinião, as contribuições, a escuta atenta de cada um dos conselheiros precisa ser valorizada: o olhar dos pais em relação à aprendizagem dos filhos, bem como à obtenção de um estabelecimento que promova um ambiente favorável e propício a essas aprendizagens; a observação atenta dos professores que, para melhor ensinar, almejam condições melhores e mais adequadas; os funcionários que, envolvidos por esse ambiente de aprendizagem, também ensinam e educam; e os alunos, usuários da escola pública e razão desta existir. Todavia, “essa participação efetiva só ocorrerá se os conselheiros escolares conhecerem realmente suas funções na escola e se

¹⁸ A gestão escolar democrática, constituída a partir da participação de toda a comunidade escolar, tem sua voz representada em instâncias colegiadas diversas. Entretanto, neste trabalho, embora tenhamos enfatizado a importância dos conselhos escolares como espaço de participação cidadã, ressaltamos que há outros espaços que precisam ser movimentados dentro das escolas, dentre eles: Associação de pais e mestres (APM), formada por pais e funcionários escolares, tem como objetivo buscar a integração da comunidade e da escola; Grêmio estudantil, composto por alunos, com o intuito garantir a participação dos mesmos nos processos de decisões, tem como foco o desenvolvimento de propostas para a melhoria das atividades escolares; Representantes de classe, composto por alunos representantes de turma, escolhidos democraticamente para, juntamente com o grêmio estudantil, apresentar e discutir sobre as demandas de suas classes; Conselho de classe, formado por professores, coordenadores e pais, para promover o acompanhamento sistematizado das avaliações dos estudantes e do processo de ensino e aprendizagem. A equipe gestora, por sua vez, deve coordenar democraticamente a elaboração do plano de ação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) organizado com base em pesquisas, estudos, integração, compromisso, responsabilidade em assegurar a existência de uma gestão escolar democrática e, através do trabalho coletivo, ética e profissionalismo, colocá-lo em prática.

forem estimulados pelo gestor para que se sintam partícipes do processo de gestão” (SANTIAGO; BARRETO; SANTANA, 2015, p. 16).

O Ministério da Educação (MEC), mediante a necessidade de fortalecer os conselhos escolares, institui o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares através da Portaria Ministerial nº 2896, de 16 de setembro de 2004, com o objetivo de ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas. Em seu site, além de um espaço destinado aos pais e familiares para consultas e explanação de sobre os Conselhos escolares institui um curso de extensão, oferecido por universidades parceiras para os técnicos de secretarias de educação de todo Brasil e um curso com 40 horas, para os conselheiros escolares (pais, alunos, professores, funcionários, comunidade local e gestores). Mais do que o embasamento legal e as constantes discussões sobre a gestão democrática, o que precisamos, de fato são de ações e práticas que articulem os direitos e os deveres, na consolidação da democracia e de uma escola de qualidade.

Nas quatro escolas municipais de São Sebastião do Paraíso, das quais pormenorizamos e utilizamos dados para nosso estudo, há a existência de Conselhos Escolares, bem como em todas as unidades educacionais da rede municipal, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nas escolas municipais “Campos do Amaral”, “Termópolis”, “Ibrantina Amaral” e “Professora Maria de Lourdes Dizaró”, não há, no entanto, Associação de Pais (organização que representa interesses comuns dos pais de alunos de uma escola), Associação de Pais e Mestres (organização que representa interesses comuns dos pais de alunos e dos profissionais de uma escola) ou Grêmios Escolares (organização que representa interesses comuns dos alunos - de 6º ao 9º ano ou ensino médio - matriculados em uma escola). Tais associações não tem fins lucrativos e permitem o diálogo contínuo, bem como a promoção da integração entre a comunidade e as instituições de ensino. Esses dados foram obtidos após análise de microdados da Educação Básica do Censo Escolar 2021.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou Proposta Pedagógica das escolas mencionadas, assunto do qual trataremos na próxima seção, todas o possuem, atualizado.

Tabela 9 – Existência de órgãos colegiados em funcionamento e projeto político pedagógico ou proposta pedagógica atualizada

ÓRGÃOS COLEGIADOS EM FUNCIONAMENTO NA ESCOLA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO				
Categoria	E M Campos do Amaral	E M de Termópolis	E M Ibrantina Amaral	E M Prof. Maria de Lourdes Dizaró
Associação de Pais	Não	Não	Não	Não
Associação de Pais e Mestres	Não	Não	Não	Não
Conselho Escolar	Sim	Sim	Sim	Sim
Grêmio Estudantil	Não	Não	Não	Não
Outros	Não	Não	Não	Não
Projeto Político Pedagógico ou proposta pedagógica da escola atualizado nos últimos 12 meses	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora a partir dos microdados da Educação Básica do Censo Escolar 2021.

3.6. O Projeto Político-Pedagógico

As mudanças significativas do novo milênio em relação à gestão escolar, perpassam pelo fato de que o diretor deixa (ou deve deixar de ser) o único administrador da escola, o único a obedecer às ordens emanadas das instâncias superiores. Mais do que uma alteração terminológica, estamos diante de uma alteração de atitudes e orientações conceituais, ao que Lück (2000) acrescenta “sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si” (LÜCK, 2000, p.15).

Dentro dessa proposição, o princípio da gestão democrática constante na LDBEN nº 9394/96, ratifica que a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996), tem um viés político, pois, segundo Gadotti (2001), “todo projeto pedagógico também é político”. Dessa forma, o Projeto-Político-Pedagógico (PPP), deve ser a base para todos os programas e projetos que adentram as unidades escolares.

Diante dos objetivos e metas que a escolas se propõe a cumprir bem como os meios para concretizar tais aspirações, o projeto-político-pedagógico precisa ganhar forma, eficiência e vida no interior das unidades escolares, o que ocorre na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações,

sejam estas de curto, médio ou longo prazos. Segundo o texto de Noêmia Lopes, *O que é o projeto Político Pedagógico (PPP)*, para a revista online Nova Escola Gestão (2010), as palavras que compõe o nome do documento o traduzem:

É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2010, n. p.) (grifo nosso).

Com a junção dessas três dimensões, o PPP se transforma em um guia, indicando a direção que toda a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários alunos e famílias) deve seguir em relação às propostas que se tem para a escola. Para tanto, deve ser ao mesmo tempo completo – para não deixar dúvidas sobre a rota traçada – mas flexível o bastante para se adequar às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Bernado (2015, p. 80) complementa:

A escola não deve abrir mão de um plano de ação, de um projeto político-pedagógico (PPP), para que a gestão não ocorra por meio de improvisações. O projeto é a identidade da escola e deve contemplar toda a cultura, os valores e os modos de agir dos atores sociais que o elaboram de modo participativo. Para o sucesso da gestão democrática e participativa nas escolas, o gestor deverá buscar inovações e transformação em suas ações prático-pedagógicas e culturais.

O PPP foi um dos destaques da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, na qual os debatedores lembraram e reforçaram a ideia de que sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. O gestor, por meio dele, tem a possibilidade de reconhecer e concretizar a participação de toda a comunidade escolar na definição de metas e na implementação de ações, bem como na obtenção do compromisso e da responsabilidade de toda a equipe no cumprimento dos combinados e na cobrança em relação a estes.

Segundo Gadotti (2001), o projeto-político-pedagógico da escola, ao ser construído democraticamente, apresenta um diagnóstico pelo qual é possível traduzir a filosofia da escola bem como seus anseios e dificuldades. Assim, “a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico” (GADOTTI, 2001, p. 35).

O PPP nos possibilita, ainda, observar a integração do trabalho entre os diversos segmentos da escola. Tal documento explicita a ação dos Gestores Escolares conjuntamente com professores, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar, em busca da democratização, da qualidade educacional e do sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Certamente, envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola é um desafio de proporções enormes, mas com um esforço compensador. Um PPP bem estruturado dá à unidade educacional uma identidade clara, e à equipe, segurança na tomada de decisões.

3.6.1. O PPP das escolas municipais de São Sebastião do Paraíso em relação à gestão democrática

Os projetos político-pedagógicos das quatro escolas analisadas por este estudo, sendo elas a Escola Municipal Campos do Amaral, a Escola Municipal de Termópolis, a Escola Municipal Ibrantina Amaral e a Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró trazem, dentre seus conteúdos, os relacionados à gestão democrática no âmbito das unidades escolares, assunto pertinente ao nosso estudo.

A gestão democrática, construída diariamente nas atividades escolares, envolve assuntos que vão das propostas de atividade em sala às decisões sobre os investimentos realizados na escola. Dentro de diversos espaços institucionalizados, há a contribuição para a construção de um ambiente participativo no qual haja o protagonismo estudantil, amplamente incentivado pela gestão escolar (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022a).

Nesse ínterim, a participação política é incentivada e vista como parte da formação integral dos estudantes. A escola deve, portanto, proporcionar a estes um ambiente aberto ao diálogo, à convivência democrática e sensível às suas pautas, corroborando para a permanência das crianças e jovens na escola (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022b).

Os espaços de participação e gestão democrática existentes na escola são o Conselho Escolar (órgão deliberativo, consultivo e mobilizador, de fundamental importância para uma gestão democrática da escola), Caixa Escolar (Instituição jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como função básica administrar os recursos financeiros da escola, oriundos da União, estados e

municípios, e aqueles arrecadados pelas unidades escolares), Conselhos de Classe (discutem os resultados das avaliações internas, definição dos tempos nas diferentes atividades propostas para o ano letivo, processo de intervenção pedagógica, elaboração de projetos interdisciplinares, garantindo espaço de fala aos estudantes, famílias e professores), Assembleias Escolares (cujas reuniões são organizadas para discutir problemas que afetam a comunidade escolar e encontrar, coletivamente, caminhos para solucioná-los) e Conselhos de Representantes de Turmas (existentes nas escolas onde há ensino fundamental dos anos finais – 6º ao 9º ano, através dos quais os alunos também participam das tomadas de decisões) (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022c).

As reuniões para as finalidades mencionadas acima ocorrem periodicamente e embora o envolvimento das famílias seja incentivado através de divulgação dos eventos, com comunicação sistemática, clara e objetiva à comunidade escolar, sendo esta realizada através de bilhetes, comunicados, murais, quadro de informações, whatsapp, webconferências, e-mail institucional, a participação das mesmas deveria ser maior (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022d).

É importante ressaltar, ainda que, conforme informação obtida junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) os documentos referentes aos projetos político-pedagógicos das quatro escolas estudadas, assim como os das demais escolas da rede municipal de educação de São Sebastião do Paraíso, desde o ano de 2022 vêm sendo reformulados, no intuito de se adequarem às novas normas propostas feitas à SME pela Superintendência Regional de Educação da região.

Ao analisarmos o questionário dos professores disponibilizado pelo site QEDu, a partir de dados do Questionário Saeb, INEP do ano de 2019, pudemos observar a avaliação que os professores da rede municipal de educação fazem sobre o PPP de suas escolas.

O questionário dos professores é composto por 128 questões, para as quais houve 24 respondentes das escolas da rede municipal. Segundo estes, em 92% dos casos, o projeto político-pedagógico é discutido em reuniões, juntamente com os professores.

Os professores informaram, ainda que, em todos os casos avaliados, o PPP estabelece metas de aprendizagem, considera os resultados das avaliações externas (Saeb, estaduais, municipais, etc), bem como estabelece metas de alcance de índices (Ideb, índices estaduais ou municipais).

Tabela 10 – Avaliação dos professores da rede pública municipal quando à aplicação de situações ao projeto político pedagógico da escola em que atua

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO QUANTO À APLICAÇÃO DE SITUAÇÕES AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO			
SITUAÇÃO	DESCONHEÇO O PROJETO	NÃO	SIM
Seu conteúdo é discutido em reuniões	0%	8%	92%
Os(As) professores(as) participaram da sua elaboração	0%	8%	92%
Estabelece metas de aprendizagem	0%	0%	100%
Considera os resultados de avaliações externas (Saeb, estaduais, municipais etc.)	0%	0%	100%
Há metas de alcance de índices (Ideb, índices estaduais ou municipais)	0%	0%	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Questionário Saeb, INEP 2019 disponibilizados pelo QEDu.

Nota: 24 respondentes

3.7. O Regimento Escolar das escolas municipais de São Sebastião do Paraíso e as atribuições e deveres do diretor

O Regimento Escolar é o documento que estrutura, define, regula e normatiza as ações das instituições escolares. Nas quatro escolas selecionadas para nosso estudo, tal documento, além das particularidades inerentes a cada unidade de ensino, como por exemplo, a identificação, o histórico escolar, atos autorizativos, as etapas e modalidades de ensino oferecidas, o percurso de cada uma, contemplam, dentre outros, “A educação Nacional”, “Os princípios e fins da educação”, “A organização administrativa, financeira e técnica”, “A organização didático pedagógica”, “A organização disciplinar”, “A organização pedagógica”, “A avaliação da aprendizagem”.

Para nosso estudo, nos ateremos apenas a algumas informações que julgamos serem pertinentes a este trabalho.

Ressaltamos ainda que os regimentos utilizados são referentes ao início do ano de 2022 e que, segundo informações dadas pela Secretaria Municipal de Educação, estão sendo reformulados, em todas as unidades de ensino pertencentes à rede municipal de educação.

O regimento das escolas estudadas é assim definido;

[...] trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com todos os segmentos das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos

direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, funcionários, gestores e famílias. Nesta perspectiva, o regimento, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução, com transparência e responsabilidade, do seu projeto político-pedagógico. As normas nele definidas servem, portanto, para reger o trabalho pedagógico e a vida da instituição escolar (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022f, p. 5).

Como o documento rege "o trabalho pedagógico e a vida da instituição escolar", nele estão pautados também os "direitos e deveres de seus sujeitos". São, de acordo com o artigo 26, seção I, atribuições e deveres do diretor escolar:

I. Responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção, mantendo-se permanentemente à frente da instituição:

- a. Prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Conselho Tutelar;
- b. Fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SME, observando os prazos estabelecidos;
- c. Observar e cumprir a legislação vigente.

II. Administrar o patrimônio da escola, que compreende as instalações físicas, os equipamentos, (os arquivos documentais escolares) e materiais:

- a. Manter atualizado o inventário dos materiais e bens existentes na escola;
- b. Zelar pela adequada utilização e preservação dos bens móveis da escola;
- c. Racionalizar o uso dos bens e materiais de consumo da escola;
- d. Tomar providências necessárias à manutenção, conservação e reforma do prédio, dos equipamentos e mobiliário da escola;
- e. Zelar pela elaboração, organização, classificação e guarda dos documentos que comprovam os fatos relativos à vida do estabelecimento de ensino, à vida escolar dos estudantes, nas ações pedagógicas, administrativas e contábeis.
- f. Definir os horários de funcionamento da escola.

III. Coordenar a administração financeira e a contabilidade da escola:

- a. Levantar as necessidades de recursos para atender à previsão de despesas rotineiras e eventuais da escola;
- b. Elaborar o orçamento da escola, submetendo-o à aprovação do Conselho Escolar;
- c. Aplicar em tempo hábil, os recursos obtidos, tendo em vista o atendimento às necessidades da escola;
- d. Submeter ao conselho fiscal e ao Conselho Escolar a prestação de contas dos recursos aplicados;
- e. Assegurar a regularidade do funcionamento da caixa escolar, responsabilizando por todos os atos praticados na sua gestão.

IV - Coordenar a administração de pessoal:

- a. Definir o quadro de pessoal da escola, observados os dispositivos legais pertinentes;
- b. Promover a avaliação de desempenho dos profissionais da escola;
- c. Determinar medidas necessárias ao ingresso, à movimentação e ao processamento de benefícios, direitos
- e. vantagens dos servidores da escola;
- d. Definir o quadro de distribuição de tarefas e assegurar o seu cumprimento;
- e. Fazer cumprir o regime disciplinar previsto na legislação específica;
- f. Assegurar a atualização das pastas funcionais dos servidores da escola;
- g. Definir, com os servidores da escola, seus períodos de férias;
- h. Comandar pagamento do pessoal da escola, mediante registros do livro de ponto.

V - Favorecer a gestão participativa da escola:

- a. Convocar as reuniões do Conselho Escolar e presidi-las;
- b. Fazer cumprir as decisões do Conselho Escolar;

f. Delegar competências quando se fizer necessário de acordo com os dispositivos legais.

VI - Gerenciar ações de desenvolvimento dos recursos humanos da escola:

- a. Participar do levantamento de necessidades de capacitação do pessoal da escola;
- b. Providenciar ações de capacitação dos profissionais da escola, tendo em vista as necessidades identificadas;
- c. Articular com instituições e pessoas, visando a sua participação nas atividades de capacitação do pessoal da escola;
- d. Encaminhar demanda de cursos aos órgãos competentes, quando necessário;
- e. Criar comissão para reutilização e descarte de livros didáticos.

VII - Orientar o funcionamento da secretaria da escola:

- a. Estabelecer a rotina de funcionamento da secretaria, garantindo a regularidade das atividades e informações;
- b. Orientar a secretaria da escola sobre normas e procedimentos referentes à escrituração escolar e à situação funcional dos servidores;
- c. Organizar arquivo de legislação referente à educação;
- d. Supervisionar a análise de processos de regularização de vida escolar;

VIII - Participar do atendimento escolar no município:

- a. Colaborar na realização do cadastro escolar;
- b. Propor a expansão de níveis e modalidades de ensino, com base nas necessidades da comunidade;
- c. Promover a regularização do fluxo escolar, tomando medidas que visem à redução de evasão e de repetência.

IX - Representar a escola junto aos demais órgãos e agências sociais do município.

X - Cumprir e fazer cumprir permanentemente:

- a. Calendário Escolar;
- b. Plano Curricular;
- c. Jornada de trabalho dos servidores em exercício na escola;
- d. Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico;
- e. Plano de Intervenção Pedagógica e demais normas complementares vigentes.

Parágrafo único- É função específica do Diretor(a) ser o articulador político, pedagógico e administrativo da escola (SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO, 2022f, p. 11-13) (Grifo nosso).

"Ser o articulador político, pedagógico e administrativo da escola", segundo determina o regimento, não é tarefa fácil. De acordo com uma pesquisa feita pela Fundação Victor Civita, com diretores de todos os estados brasileiros, em 2011, o cargo não é atrativo. A causa, de acordo com Dagmar Serpa (2011), está no ônus elevado e na recompensa inadequada. Diante da dedicação que as diferenciadas funções a serem desempenhadas demandam e do nível de estresse que o trabalho provoca, a gratificação financeira é pequena, conforme relatam os diretores pesquisados. O cargo exige a solução de diversos problemas para os quais nem sempre se tem formação e autonomia para superá-los. Outro fator que os afugenta está relacionado à eleição. Nos casos em que as redes promovem a eleição para diretor, há ainda a chance dos candidatos enfrentarem um processo eleitoral desgastante.

Entretanto, como detectou a pesquisa, em três das 16 unidades federativas que à época promoviam eleições para diretor – Acre, Mato Grosso do Sul e Pará - a média era de quatro candidatos por vaga. Os motivos mencionados para tal demanda estão relacionados ao prestígio do cargo, ao reconhecimento pela comunidade, à possibilidade de fazer mais pela educação, dando voz aos anseios e necessidades da comunidade ao compartilhar as decisões com a coletividade (Dagmar Serpa, 2011).

3.8. Perfil do diretor escolar das escolas municipais de São Sebastião do Paraíso

Nossa intenção, à princípio, era pesquisar, junto ao site do Saeb/INEP, o questionário do diretor escolar que os mesmos responderam à época da Prova Brasil, realizada no ano de 2021. No entanto, conforme explicitado na segunda seção deste estudo, o INEP não disponibilizou em seu site oficial, os questionários aplicados aos diretores.

Para obter as respostas de tais questionários, recorreremos ao site QEdu que, como informado na seção anterior, dispôs de autorização para acesso aos dados ocultados pelo INEP.

O site QEdu disponibiliza um questionário respondido pelos diretores municipais de São Sebastião do Paraíso, no ano de 2021, composto por 224 (duzentas e vinte e quatro) perguntas, que versam sobre os tópicos: Perfil; Condições de funcionamento das escolas, Recursos e infraestrutura; Gestão e participação; Gestão pedagógica; Educação Inclusiva e Avaliação do Instrumento.

Selecionamos para este estudo os questionamentos sobre os temas: Perfil; Gestão e participação e Gestão pedagógica. Ressaltamos, porém, que não é possível definir a que escolas pertencem os gestores respondentes. Outro fato importante é que o questionário se refere a apenas 10 (dez) gestores das unidades de ensino da rede municipal de São Sebastião do Paraíso.

Quando questionados sobre sua raça ou cor, os gestores municipais se declararam brancos (80%) e pardos (20%).

Em relação ao tempo que trabalharam como professores, antes de assumir o cargo de gestão, a média de anos é 8,1 e a média de meses é 8,6.

Sobre o tempo que ocupam o cargo de gestão na escola atual, a média de anos é 9,9 e a média de meses é 8,3.

Quando questionados sobre o tempo de experiência como gestores de escola, a média de anos é 9,1 e a média de meses é 8,6.

Ao serem interpelados em relação à sua preparação para realizar determinadas atividades de gestão escolar, as respostas foram:

Tabela 11 – Autopercepção dos diretores da rede pública municipal quanto ao seu nível de preparo para executar determinadas atividades

AVALIAÇÃO DOS DIRETORES DA REDE PÚBLICA QUANTO AO SEU NÍVEL DE PREPARAÇÃO PARA EXECUÇÃO DE ATIVIDADES				
TEMA	NADA PREPARADO	POUCO PREPARADO	PREPARADO	MUITO PREPARADO
Liderar a equipe escolar	0%	0%	100%	0%
Atender as demandas administrativas da rede escolar	0%	0%	100%	0%
Atender as demandas administrativas da escola	0%	0%	100%	0%
Garantir a manutenção da escola	0%	0	100%	0%
Resolver as demandas dos familiares dos(as) alunos(as)	0%	0%	100%	0%
Mobilizar a comunidade para auxiliar a escola	0%	10%	70%	20%
Coordenar a implantação do Projeto Político-Pedagógico	0%	20%	60%	20%
Administrar conflitos	0%	0%	90%	10%
Manter os(as) professores(as) motivados(as)	0%	0%	100%	0%
Avaliar o desempenho dos(as) professores(as)	0%	0%	90%	10%
Realizar a autoavaliação institucional	0%	0%	90%	10%
Melhorar os processos pedagógicos da sua escola	0%	0%	100%	0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Questionário Saeb, INEP 2019 disponibilizados pelo QEdU.

Nota: 10 respondentes

Em relação ao quesito Gestão e participação, 100% dos diretores afirmam que a escola possui Conselho Escolar ativo, para os quais há uma média de 4,9 reuniões anuais.

Quando questionados sobre com que frequência tratam certos assuntos nas reuniões do Conselho Escolar, para as respostas relacionadas às questões pedagógicas, 40% dos diretores informaram tratar do assunto “poucas vezes”, a mesma porcentagem para “muitas vezes” e para 20%, “sempre”. As questões administrativas e institucionais são tratadas em 30% dos casos “poucas vezes”, em

60% dos casos “muitas vezes” e em 10% dos casos, “sempre”. As questões financeiras são tratadas “poucas vezes” por 30% dos diretores, 30% também aparece para “muitas vezes” e a alternativa “sempre”, em 40% dos casos. Quando o assunto é sobre questões de relacionamento com a comunidade, 20% dos diretores informam tratar “poucas vezes”, 70% informam tratar “muitas vezes” e 10% tratam “sempre”. Os conselhos Escolares têm ainda, segundo informam 90% dos entrevistados, função deliberativa, segundo a qual os membros devem se envolver na tomada de decisões relacionadas ao funcionamento pedagógico, financeiro e administrativo da escola, definindo metas a serem cumpridas em prol da melhoria da qualidade educacional de suas unidades de ensino.

Em relação ao Conselho de Classe, definido no questionário como “órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/ano”, a média de reuniões durante o ano é 2,8. Todos os diretores afirmam ter em suas escolas os conselhos de classe.

A APM (Associação de pais e mestres), “existe para apoiar as ações da escola e integrar a comunidade”, segundo definição inclusa no questionário. No entanto, tais associações só existem em 30% das escolas dos diretores respondentes e, nestes casos, a média de reuniões anuais é 3,1.

Ao serem interpelados sobre a existência de Grêmio Estudantil em suas escolas, 17% dos diretores informam que “ele existe, mas está inativo”, 50% afirmam que “não existe grêmio estudantil” e 33% afirmam que tal questionamento “não se aplica”, por não oferecerem ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) ou ensino médio.

Respondendo a questionamentos sobre Gestão pedagógica, 100% dos diretores afirmam que sua escola possui Projeto Político-Pedagógico e que seu conteúdo é discutido em reuniões. Da elaboração dos mesmos, participaram professores em 100% dos casos. Em relação aos pais, houve a participação destes em 80% dos casos. Os alunos participaram da elaboração do PPP em 60% das escolas cujos diretores foram respondentes.

Todos os diretores entrevistados afirmaram que suas escolas estabelecem metas de aprendizagem, consideram os resultados das avaliações externas (Saeb, estaduais, municipais, etc.), bem como estabelecem metas de alcance de indicadores externos (Ideb, índices estaduais ou municipais).

Sobre as parcerias que as escolas estabelecem, 100% dos diretores informam as terem com o Conselho Tutelar e com a Secretaria Municipal de Educação. Em 80% dos casos há parceria com a Secretaria de Saúde e em 50% dos casos, com a Secretaria de Assistência Social. Com a Secretaria de Segurança Pública, a parceria ocorre em 90% das escolas. Com Organizações não governamentais e instituições privadas, o índice de parceria é de 30%.

Em análise do questionário dos professores, disponível no site QEdu, é possível tracejar, a concordância ou discordância destes profissionais da rede pública municipal, em relação aos diretores escolares.

Dos 24 respondentes, 54% dos professores “concordam fortemente” com a afirmativa de que “o(a) diretor(a) debate com frequência metas educacionais com os professores” e 46% deles “concordam”.

Quanto à afirmativa de que “o diretor(a) e os(as) professores(as) sempre tratam a qualidade de ensino como uma responsabilidade coletiva”, 58% dos professores “concordam fortemente” e 42% “concordam”.

Ao serem interpelados sobre a afirmação dos diretores de que estes “informam aos(às) professores(as) sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional”, 46% dos entrevistados “concordam fortemente” e 50% “concordam”.

À afirmativa de que “o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos”, 46% concordam fortemente”, 50% “concordam” e 4% “discordam”.

Dentre os 24 professores entrevistados, 46% concordam que “o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados às normas administrativas” enquanto 54% apenas “concordam”.

Diante da afirmação de que “o(a) diretor(a) com frequência me anima e me motiva para o trabalho”, 54% “concordam fortemente”, 42% “concordam” e 4% “discordam”.

“Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional”. A essa afirmativa, 67% “concordam fortemente” e 33% “concordam”.

Quanto à afirmação de que “o(a) diretor(a) e os(as) professores(as) sempre asseguram que as questões relacionadas à qualidade da convivência e gestão de conflitos sejam uma responsabilidade coletiva”, 63% “concordam fortemente” e 38% “concordam”.

Tabela 12 – Percentual de concordância ou discordância dos professores da rede pública municipal quanto a afirmações sobre o(a) diretor(a)

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO QUANTO A AÇÕES DOS(AS) DIRETORES(AS)				
TEMA	DISCORDO FORTEMENTE	DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO FORTEMENTE
O(A) diretor(a) debate com frequência metas educacionais com os(as) professores(as) nas reuniões	0%	0%	46%	54%
O(A) diretor(a) e os(as) professores(as) sempre tratam a qualidade de ensino como uma responsabilidade coletiva	0%	0%	42%	58%
O(A) diretor(a) informa aos(as) professores(as) sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional	0%	0%	50%	46%
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos	0%	4%	50%	46%
O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados às normas administrativas	0%	0%	46%	54%
O(A) diretor(a) com frequência me anima e me motiva para o trabalho	0%	4%	42%	54%
Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional	0%	0%	33%	67%
O(A) diretor(a) e os(as) professores(as) sempre asseguram que as questões relacionadas à qualidade da convivência e gestão de conflitos sejam uma responsabilidade coletiva	0%	0%	38%	63%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Questionário Saeb, INEP 2019 disponibilizados pelo QEdU.

Nota: 24 respondentes

4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS GESTORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Nesta quarta seção, temos como intuito discorrer sobre o questionário respondido por gestores (diretores e vice-diretores) das escolas municipais nas quais aprofundamos nosso estudo.

O questionário foi realizado através do aplicativo de gerenciamento de pesquisas da plataforma Google Workspace, o “Google forms”. A pesquisa e coleta de informações online foi enviada aos diretores e vices-diretores das seguintes escolas: “Escola Municipal Campos do Amaral”, “Escola Municipal de Termópolis”, “Escola Municipal Ibrantina Amaral” e “Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró”. Com exceção da Escola Municipal de Termópolis, que possui apenas uma pessoa para desempenhar a função de gestora escolar, as demais são geridas por uma diretora e dois vice-diretores. Participaram desta pesquisa, portanto, dez pessoas.

Ressaltamos que esta pesquisa foi realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação que, além do apoio, demonstrou interesse em se inteirar dos resultados obtidos, bem como de colocar em prática os instrumentos que possam colaborar com a melhoria da educação.

Outra importante informação se relaciona ao fato de que nem todos os diretores entrevistados desempenham a mesma função em 2023. Escolhidos para responderem aos questionários pela localização de suas escolas (uma central, duas periféricas e uma na zona rural), também o foram por sua experiência. Exerceram de 8 (oito) a 22 (vinte e dois) anos o cargo de gestores nas escolas municipais.

Nos casos em que o desempenho da função ultrapassa oito anos, tais diretores chegaram à função, inicialmente, através de nomeação, pelo Prefeito Municipal, em concordância com o Secretário Municipal de Educação. No entanto, a partir do ano de 2010, passaram a ter acesso ao cargo através de eleições, pela comunidade escolar, conforme explicitamos na seção anterior.

Das quatro escolas mencionadas, três possuem novos gestores, eleitos recentemente, em novembro de 2022. Na Escola Municipal Ibrantina Amaral, porém, a diretora, juntamente com os vice-diretores foram reeleitos e continuarão desempenhando suas funções como gestores por mais quatro anos.

4.1. A pesquisa realizada nas escolas selecionadas

O questionário do Google forms enviado aos gestores das escolas municipais pesquisadas, contemplou a forma anônima de respostas. As indagações aos participantes, foram organizadas dentro de alguns contextos: perfil, experiência profissional, atuação e concepção dos gestores educacionais, assim dispostas:

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Idade
- 1.2. Data de nascimento:
- 1.3. Gênero:
 - ☐ Feminino
 - ☐ Masculino
 - ☐ Prefiro não dizer
 - ☐ Outro _____
- 1.4. Sua atuação na gestão escolar:
 - ☐ Diretor(a)
 - ☐ Vice-diretor(a)

2. DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 2.1. Tempo de experiência na área de educação:
- 2.2 Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

- 3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:
- 3.2. Com relação aos professores:
- 3.3. Com relação aos alunos:
- 3.4. Com relação aos demais funcionários:
- 3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

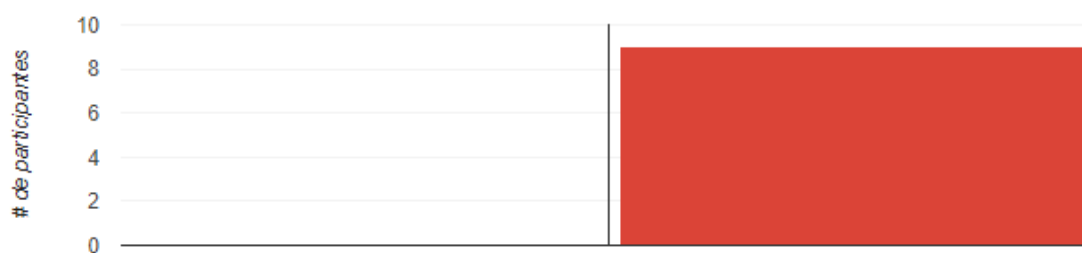
- 4.1. Como você entende a gestão escolar?
- 4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?
- 4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar.
- 4.4. O que você entende como gestão democrática?

- 4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)
- 4.6. Segundo o educador Vitor Paro, *“na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola”* (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?
- 4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.
- 4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

4.1.1. Resultado da pesquisa

Ao enviarmos o questionário, dentre os dez escolhidos, obtivemos respostas de nove participantes.

Figura 5 - Total de respondentes ao questionário

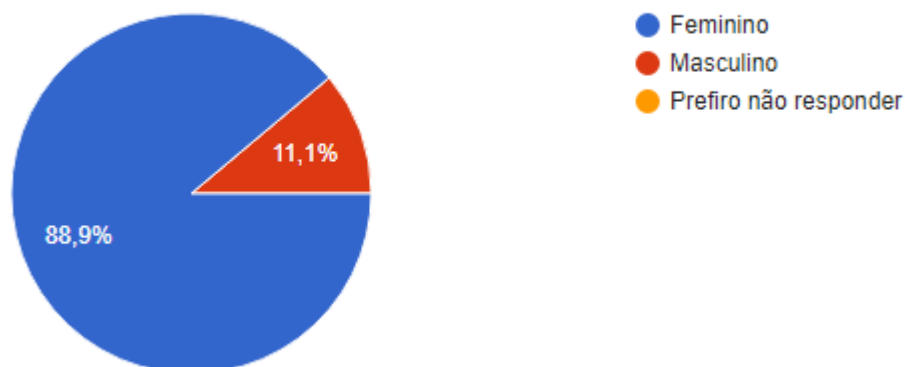


Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários

A idade dos participantes varia de 43 a 70 anos, sendo que a média é 52,8 anos.

Quanto ao gênero dos participantes, oito são do gênero feminino (88,9%) e um, do gênero masculino (11,1%).

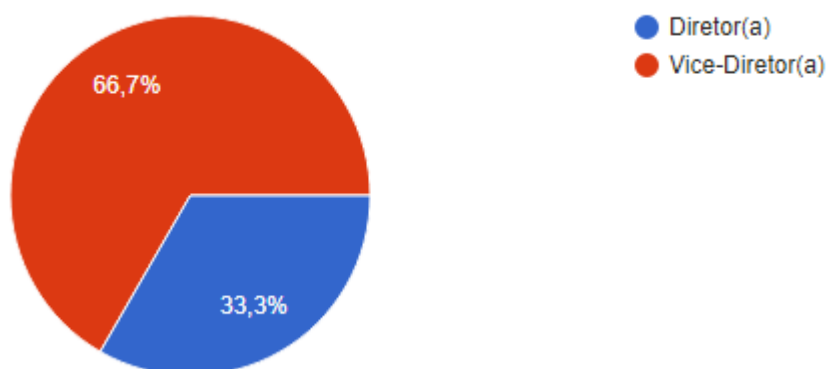
Figura 6 – Porcentagem de participantes em relação ao gênero



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários

Sobre a função que ocupam na gestão escolar, 66,7% ocupam os cargos de vice-diretores escolares e 33,3% ocupam o cargo de diretores escolares.

Figura 7 – Porcentagem de participantes em relação ao cargo de gestão ocupado

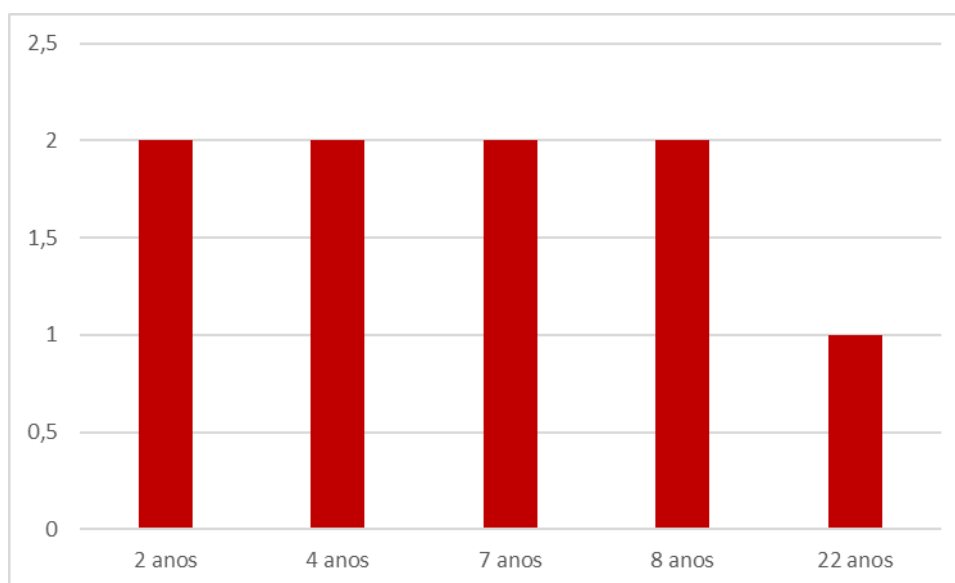


Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários

O tempo de experiência dos participantes da pesquisa na área educacional varia de 14 a 47 anos e a média é de 23,1 anos.

Em relação ao tempo de experiência dos respondentes na área específica da gestão/direção escolar, há uma variação de 2 a 22 anos.

Figura 8 – Tempo de experiência dos respondentes na área da gestão/direção escolar



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos questionários

Quando questionados sobre suas atuações na gestão escolar, sobretudo em relação às suas atribuições desempenhadas junto aos coordenadores pedagógicos, independentemente de ocuparem os cargos de diretores ou vice-diretores escolares, suas condutas se assemelham. Os coordenadores pedagógicos são vistos como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. Há, sobretudo, conforme ressalta o Respondente 4,

“um trabalho de parceria e cumplicidade, através de uma grande conexão entre direção e coordenação para que juntos, possamos desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, pautado em conhecimentos e experiências mútuas, atendendo as demandas da instituição, mas, sobretudo, respeitando a Proposta Pedagógica da mesma”.

Dentre os participantes, observamos também uma “atribuição específica” de um vice-diretor. Segundo o Respondente 2, sua atuação é “na área financeira, portanto eu atendo as necessidades na aquisição de materiais que contribuem no avanço e na melhor capacitação dos mesmos” – no caso, os coordenadores pedagógicos. Tal prática de destinar uma área específica a determinado membro do grupo gestor, de certa forma descentralizando a gestão, embora não seja uma regra, pode ser vista como uma prática que vêm sendo comumente desenvolvida nas escolas municipais. Quando a escola possui um diretor e dois vice-diretores, o diretor, além de coordenar todo o processo de gestão, cuida, particularmente do que ele define como área administrativa. A um dos vice-diretores, compete a área financeira

(gastos de verbas advindas do PDDE, do governo municipal, por exemplo) e a prestação de contas à comunidade escolar e a órgãos determinados. O outro vice-diretor cuida da área pedagógica e de todas as demandas do dia a dia em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os respondentes, as atribuições dos gestores em relação às atividades inerentes à rotina dos professores abrangem o apoio pedagógico, formação, orientação e organização escolar, a garantia de condições para a realização do planejamento e desenvolvimento de projetos, bem como o acompanhamento do desempenho do professor tanto em relação à aprendizagem quanto às normas administrativas que requerem o preenchimento de dados como conteúdos desenvolvidos, notas dos alunos e assiduidade, por exemplo.

É interessante observar que, como afirma um dos respondentes, o professor é bem recebido no ambiente escolar.

“Inicialmente, um trabalho de acolhimento, onde o profissional possa se sentir amparado, com todas as fragilidades pessoais, emocionais, profissionais, para que depois disso, tenha confiança e segurança em demonstrar seu trabalho, suas experiências e consequentemente ter liberdade para solicitar suas demandas, dificuldades e necessidades de aprimoramento para o desenvolvimento de uma prática eficaz” (Respondente 4).

Tais atitudes fazem toda a diferença. Ao ser integrado na vida da unidade de ensino como um ser integral, o professor se sente respeitado, amparado, participe da equipe escolar. Dentro desse clima organizacional favorável de respeito, ética, confiança e sensibilidade, espera-se que o professor seja capaz de desenvolver as mesmas atitudes em relação aos alunos.

Quanto às atribuições da gestão escolar em relação aos discentes, os respondentes são unânimes em demonstrar sua preocupação e cuidados quanto à orientação, apoio, acompanhamento da disciplina, aprendizado e assiduidade. Demonstram ainda interesse a aspectos como dificuldades de socialização, adaptação e necessidades do dia a dia, oferecendo serviços educacionais de qualidade, zelando pela integridade de cada aluno(a), incentivando-os e motivando-os para que possam reconhecer a importância da educação em suas vidas.

Afirmam, ainda, ter em relação aos alunos “uma recepção calorosa, pautada no afeto, no respeito e na empatia. Ter uma escuta cuidadosa em relação às falas e solicitações, considerando sempre suas histórias, meio familiar, relação consigo mesmo e com o outro” (Respondente 4). Dentro de tal “ambiente acolhedor”, desenvolvem ainda ações para mantê-lo “limpo, seguro e organizado, garantindo o

cumprimento dos 200 dias letivos” (Respondente 5) previstos em lei e “a assiduidade dos professores” (Respondente 5).

Este clima escolar de acolhimento, escuta atenta, conhecimento e respeito à realidade local, este olhar sobre as diferenças que compõe o todo organizacional, acabam por fortalecer as bases democráticas da gestão escolar. Esta, embora seja fundamentalmente pautada na igualdade, muitas vezes requer condutas desiguais. Dentro desse paradoxo, é preciso ter um olhar atento e refinado sobre os diferentes, sobre os que mais precisam de atenção, acompanhamento, orientação, por exemplo, apoiando-os da melhor forma. Nas palavras de Bordignon e Gracindo (2013, p. 4), a direção escolar precisa ser concebida como

[...] a coordenação das alteridades, das diferenças entre os iguais. As diferenças e as oposições não existem para serem anuladas ou negadas, mas para contribuírem com a pluralidade dos saberes, na construção dialética do projeto de qualidade na escola [...].

As atribuições dos gestores em relação aos demais funcionários, na definição dos respondentes a esta pesquisa estão imbuídas no estabelecimento

[...] de um clima de respeito e compreensão, valorizando muito e sempre suas funções, destacando a importância e a necessidade do seu trabalho para que na escola tudo aconteça dentro dos parâmetros de limpeza, higiene, organização e pronto atendimento (Respondente 4).

Há aspectos relacionados também ao aprimoramento de suas habilidades: “oferecer, sempre que possível e necessário, momentos de orientações e formações específicas às suas áreas de atuação, para que cada um desenvolva suas atribuições com segurança e certeza daquilo que está fazendo” (Respondente 4).

Outro aspecto relevante se relaciona à afirmação de que “a autoridade do gestor se faz necessária para que haja ordem e organização, porém com muito cuidado e respeito, para que essa autoridade não se transforme em autoritarismo” (Respondente 4).

Tais embasamentos demonstram o cuidado com o outro, com seu aprimoramento profissional e com o desenvolvimento de pessoas que, dentro desse contexto, se sintam pertencentes ao espaço educativo, colaborando, de acordo com as especificidades dos cargos que ocupam, para o desenvolvimento da educação.

Em relação à Secretaria Municipal de Educação, os gestores afirmam que as atribuições desempenhadas por estes visam aspectos como “garantir a legalidade e regularidade da unidade escolar e a autenticidade da vida escolar dos alunos” (Respondente 9). Estão também dentro de suas atribuições “zelar pela manutenção

dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliários escolares, indicar necessidades de reformas e ampliação do prédio e do acervo patrimonial” (Respondente 9). Devem ainda “prestar contas das ações realizadas durante o período em que exerceram a direção da unidade escolar”, bem como “assegurar a regularidade do funcionamento da caixa escolar” (Respondente 9). Demonstram também preocupação com os parâmetros de aprendizagem, tanto internos como externos (SIMAVE, Ideb, Saeb e da SME).

Devem também fornecer à SME, “com fidedignidade, os dados solicitados, observando os prazos estabelecidos” (Respondente 9). Também lhes é incumbido “observar e cumprir a legislação vigente” (Respondente 9).

Toda instituição depende de um sistema de ensino, sendo assim, a escola deve estabelecer uma relação amistosa com esse órgão, recebendo todas as orientações pautadas em leis, sugestões de ações que devem ser desenvolvidas, garantindo assim, a unidade de todas as unidades dentro de um mesmo sistema (Respondente 4).

Diante de tal afirmação, porém, há a ressalva de um respondente: “o gestor deve garantir sua autonomia de ação, através de sua competência técnica, para não ficar subordinado a todos os mandos e comandos de uma secretaria, considerando a realidade de sua escola, a dinâmica de funcionamento da mesma e as suas carências”. Para tanto, o respondente complementa: “então faz-se necessário que o gestor tenha segurança no que está fazendo e, para isso, o conhecimento, o estudo, são muito importantes para não ferir a integridade tanto da escola como da Secretaria de Educação” (Respondente 4).

Diante de tais afirmações, percebemos claramente que o gestor respondente percebe a importância da autonomia da unidade escolar, sem, no entanto, deixar de mencionar que esta faz parte de um todo organizacional. Sobre este pensamento, Barroso (1998 apud BORDIGNON; GRACINDO, p. 14) explicita: “o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que o indivíduo (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias”. Complementarmente a essa ideia, ressalta ainda que “a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a independência”, ou seja, “a autonomia é um conceito relacional...sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações”.

O processo de gestão democrática, de acordo com os novos paradigmas, segundo Bordignon e Gracindo (2013), tem como fundamento a especificidade do ato

educativo, objetivo maior da escola e ainda como conceito central, a construção de sujeitos emancipados. É um processo de coordenação de estratégias de ação que visam o alcance de objetivos definidos. E para isso requer liderança baseada na competência, legitimidade e credibilidade, além de suavidade nos modos, mas firmeza na ação. Assim, a gestão da escola “por sua natureza, é um processo de coordenação de iguais, não de subordinados” (BORDIGNON; GRACINDO, 2013, p. 11).

Ao serem interpelados sobre como entendem a gestão escolar, suas concepções se alinham à gestão democrática, “com a participação de todos, mas orientada por um líder” (Respondente 1).

A função da gestão escolar depende de cada escola em suas particularidades e necessidades. Ela deve ser muito democrática e voltada sempre para o bem do aluno, criando ações que atendam às suas necessidades. Deve também buscar uma qualidade melhor do ensino, reciclar educadores e trazer as famílias para dentro da escola, com um diálogo simples e direto (Respondente 2).

Enfatizam também o apoio às “coordenadoras e professores e ajudando a enfrentar os desafios que com certeza terão e não serão poucos” (Respondente 2) e a preocupação com o Projeto Político-Pedagógico, de forma que ele “possa ser bem executado, fomentando o desenvolvimento do corpo docente e discente” (Respondente 2).

A gestão escolar é vista ainda como “um sistema de organização interna da escola amplo, complexo e de muita responsabilidade” (Respondente 4) que tem como bases a

[...] gestão pedagógica: implica organização, planejamento e administração da área educativa;
gestão administrativa: diz respeito à organização e administração da estrutura física, dos equipamentos, dos mobiliários e de todos os materiais necessários para o bom desenvolvimento das aulas;
gestão financeira, que organiza e cuida do orçamento da instituição, com responsabilidade de distribuir, de forma ordenada para todos os setores da escola, a verba recebida;
gestão de pessoas, que se refere a toda a organização do pessoal que forma a comunidade escolar (professores, funcionários e alunos), com vistas ao rendimento e qualidade de suas ações (Respondente 4).

Cabe ainda ao gestor “ser uma pessoa acessível, que saiba ouvir a comunidade escolar, que tenha propósitos claros sobre a educação” (Respondente 5), promovendo “condições efetivas para garantir o avanço do processo de ensino-aprendizagem” (Respondente 8).

Dentro deste contexto, os gestores respondentes entendem seu papel como “desafiador, com um envolvimento sem medidas, muita abdicação e responsabilidade, porém, de muita realização, grandes feitos e muitas conquistas” (Respondente 4).

Uma das gestoras afirma:

Entendo meu papel como mediadora de conflitos. Como um instrumento de engajamento entre todos os envolvidos no processo educacional no qual estou inserida, buscando atingir os objetivos comuns, com o comprometimento de cada membro integrante da instituição, respeitando e valorizando o trabalho de cada um (Respondente 9).

Os desafios e limites na atuação dos gestores escolares, segundo os respondentes, são muitos. A pandemia de COVID 19 e as mudanças que as escolas foram obrigadas a empreender do dia para a noite, é elencado por vários. Novos desafios se aglomeram a outros como o excesso de burocracia com o qual o gestor tem que lidar, desde longa data. “O maior desafio é conciliar os afazeres administrativos com o pedagógico, uma vez que hoje os alunos necessitam de muito apoio após o período pandêmico” (Respondente 7).

O período pós pandemia acarretou ainda outros problemas, que não se restringem aos de ensino-aprendizagem: “o maior desafio para um gestor são as relações interpessoais pós pandemia. Ficou muito difícil a gestão de pessoal” (Respondente 5).

São apontados ainda como grandes desafios,

[...] professores despreparados e desinteressados em aprender, resistência a uma cultura de inovação, falta de autonomia e de proatividade, conflitos internos entre servidores, violência, indisciplina, falta de compromisso e envolvimento dos pais, evasão escolar, falta de verbas, falta de atuação dos órgãos públicos e o maior desafio: a escola é uma instituição arcaica para atender a um a clientela contemporânea viciada em alta tecnologia, insatisfeita, doente emocionalmente, carente de afetos e de autonomia (Respondente 4).

Dentre os limites à gestão, foram apontados “a falta de autonomia diante da SME, excesso de burocracia e até a fragilidade do gestor que, em determinadas situações, subjugado pelo medo, se vê impedido de agir” (Respondente 4). São apontadas também dificuldades em “aliar conhecimentos relacionados à pedagogia, recursos humanos e tarefas administrativas, além de manter um papel de liderança e visão estratégica sobre a instituição que é vista como uma empresa que presta serviços educacionais” (Respondente 8).

Aparece elencado, ainda, o desafio de “conseguir envolver toda a comunidade escolar através de suas representações” (Respondente 9). Tal afirmação envolve,

certamente, a dificuldade que os representantes da comunidade escolar (funcionários, alunos, professores, pais de alunos) apresentam em se candidatar e assumir, com competência, compromisso e responsabilidade, os cargos a eles destinados, em órgãos representativos, como por exemplo, o Conselho Escolar.

Os gestores, diante de sua sobrecarga de trabalho e das múltiplas tarefas que desempenham, apontam “falhas externas” a eles, mas também assumem uma postura interna de fragilidade, de dificuldade e de medo em relação a situações comuns do dia a dia, no qual são muito mais do que meros gerenciadores de rotinas e recursos. No entanto, não se abstém de posturas e atitudes de enfrentamento dos desafios que a função lhes impõe.

Tais desafios e limites requerem um enfoque em implicações que envolvem decisões e ações que estejam pautadas e fundamentadas na finalidade da escola, nos rumos futuros dela, mas também nos limites e possibilidades da situação presente. Diante das dificuldades, surpresas e incertezas, mas também imbuídos por valores, força, capacidade e comprometimento, os diversos sujeitos do cenário educativo devem se entender como coatores, coautores e corresponsáveis pela eficiência e eficácia do processo educativo.

A gestão democrática, na opinião de um respondente, exprime, em síntese, a opinião dos demais:

[...] vejo a gestão democrática como um meio pelo qual os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve tomar, garantindo efetivar todas as decisões, dentro de um processo contínuo de avaliação de suas ações, revendo e alinhando mudanças através do coletivo. É um processo de transparência, pois as tomadas de decisões e as ações requeridas dentro da democracia precisam ser conhecidas por toda a comunidade escolar (Respondente 4).

Este entendimento sobre gestão democrática, segundo os gestores respondentes é subsidiado por estudos de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Mineiro de Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico da instituição, os cursos de formação continuada, por autores como Paulo Freire e também por práticas e vivências do seu dia a dia.

Nos dizeres de um respondente, seus embasamentos sobre gestão democrática envolvem

bons autores, que enriquecem e ampliam nossos conhecimentos; a formação, para chegarmos onde queremos, dentro da pirâmide hierárquica escolar; a prática, que nos possibilita validar conhecimentos adquiridos, selecionar ações exitosas e consolidar tais conhecimentos. E é realmente

através do conhecimento que podemos fazer boas ações, acreditando em mudanças reais, amparados pela legalidade (Respondente 4).

Um dado interessante é que, além de Paulo Freire, nenhum outro autor é apontado pelos respondentes como alguém cuja obra ofereça subsídios para sua compreensão, entendimentos e concepções sobre gestão escolar, sobretudo a democrática. Autores como Vitor Paro, João Barroso, Dermeval Saviani, Heloísa Lück, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, dentre tantos outros, ao que parece, não receberam a ênfase nem a difusão necessária de suas ideias nos cursos de formação dos gestores abordados.

O questionamento seguinte envolveu uma afirmação de Vitor Paro, sobre a importância dos Conselhos Escolares na gestão democrática das unidades escolares:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e recursos. A esse respeito, vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses da escola (PARO, 1987, p. 51-52).

Todos os posicionamentos diante de tal afirmação ressaltam a importância do Conselho Escolar.

Um conselho bem formado, com as representatividades de todos os segmentos da escola, com ações respaldadas através de seu próprio estatuto e atuante, se torna um instrumento de apoio à direção, na verdade, um órgão máximo para a tomada de decisões. Ter um Conselho Escolar atuante é sinal de que a gestão democrática é uma constante no interior da escola, com poderes e autonomia de ações que sobrepõem qualquer pretensão advinda de escalões superiores (Respondente 4).

“A escola se torna mais forte quando todos se juntam, pensando no melhor para a educação” (Respondente 1). “É necessário, porém, que a comunidade escolar tenha clareza da importância de sua participação, pois uns ainda são resistentes e outros encaram como trabalho extra” (Respondente 5). Complementando essa afirmação, um dos respondentes acrescenta que “um dos maiores desafios é conseguir atingir as famílias e demais segmentos para a participação ativa nos conselhos” (Respondente 9).

Diante de tais explicitações sobre o papel dos Conselhos Escolares na gestão democrática das escolas, Bordignon e Gracindo (2013, p. 10) argumentam:

Na escola cidadã, o poder está no todo e é feito de processos dinâmicos construídos coletivamente pelo conhecimento e pela afetividade, constituindo-se em espaço aberto de criação e vivência... ocupado por atores com circunstâncias pessoais, papéis e responsabilidades distintas. Neste

espaço, o gestor é o coordenador, com conhecimento técnico e percepção política, não mais o dono do fazer e, sim, o animador dos processos, o mediador das vontades e seus conflitos. O paradigma da escola cidadã, autônoma, concebe uma gestão democrática: voltada para as pessoas, fundada no modelo cognitivo/afetivo; com clareza de propósitos, subordinada apenas ao interesse dos cidadãos a que serve; com processos decisórios participativos e tão dinâmicos quanto a realidade, geradores de compromissos e responsabilidades.

Quanto aos fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas, foram mencionados “participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões” (Respondente 2); escuta atenta aos envolvidos no processo educativo (Respondente 4); compartilhamento de resultados (Respondente 1); elaboração do projeto político-pedagógico das escolas em coautoria com a comunidade escolar, tornando-os mais responsáveis pelo seu cumprimento; permitir que a comunidade escolar tenha acesso ao Conselho Escolar, criando condições para sua participação efetiva (Respondente 4); “descentralizar a administração da instituição, permitindo que todos os agentes envolvidos se responsabilizem, compartilhando a tomada de decisões” (Respondente 4); “democracia, participação e transparência” (Respondente 5); “diálogo/comunicação, comprometimento e envolvimento da comunidade escolar” (Respondente 7); “partilha de responsabilidades, princípios como igualdade, liberdade e autonomia” (Respondente 8).

Todos os fatores elencados acima pelos gestores contribuem demasiadamente para a gestão democrática nas escolas e, sobretudo, demandam Conselhos Escolares fortalecidos, conscientes e cientes de seus direitos e deveres em prol de uma educação de qualidade. Dessa forma, a definição de rumos, objetivos, diretrizes e estratégias de ação adquirem caráter coletivo, na pluralidade das vozes e dos saberes de toda a comunidade escolar.

O desenvolvimento desta pesquisa, bem como os dados apresentados, analisados à luz de embasamentos teóricos e das experiências e concepções dos gestores das escolas municipais selecionadas, foram extremamente relevantes para a compreensão da realidade local dentro do contexto da gestão democrática.

Neste íterim, o objetivo maior deste estudo tem vistas a uma proposta de formação, cujo intuito é sugerir à Secretaria Municipal de Educação, um documento orientador de fortalecimento dos Conselhos Escolares Municipais, baseada na legislação nacional e municipal vigentes, tendo como pressupostos os princípios da gestão democrática e participativa e através da qual possamos contribuir para uma

maior compreensão da importância que este fórum de democracia representativa tem na vida escolar.

5. PRODUTO: DOCUMENTO ORIENTADOR DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES

Nas páginas a seguir, apresentamos o conteúdo textual do Documento Orientador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares Municipais, baseada em produções teóricas sobre a gestão democrática e participativa, na legislação nacional e na legislação do Município de São Sebastião do Paraíso.

O documento orientador é destinada não só aos gestores, professores e funcionários das escolas, mas também aos alunos, aos pais e demais membros da comunidade escolar. Seu intuito é o de conscientização sobre a importância dos conselhos, e apresentação de suas características fundamentais. Com o fortalecimento dos conselhos, é possível tornar a escola e a gestão escolar mais democráticas.

Pretende-se que o conteúdo do documento orientador seja submetido a *design editorial*, com atenção à sua diagramação, elementos visuais, tipografia, ilustrações, cores, formato e, posteriormente, seja distribuído à toda a comunidade escolar das escolas que compõem a rede pública municipal de São Sebastião do Paraíso, bem como disponibilizado na internet, possibilitando sua utilização para fortalecimento dos conselhos escolares onde se faça necessário.

5.1. Apresentação

O Documento Orientador do Conselho Escolar tem como fundamentos os princípios da gestão democrática e participativa, em que a tomada de decisões é conjunta e integrada. Tem por objetivo contribuir para que os profissionais da educação e em especial a família, o aluno e a comunidade, partes integrantes do processo de gestão educacional, participem na construção e decisão da Proposta Pedagógica da escola, fortalecendo processos democráticos de gestão, com vistas à qualidade do ensino.

Fazemos um convite a você para que, com o estudo do documento orientador, suas proposições e conteúdo, possa compreender melhor a importância que o Conselho tem na vida escolar e em como pode contribuir nos desafios para o desenvolvimento de ações inovadoras e na melhoria da educação.

5.2. Introdução

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE apud BRASIL 2004, p. 7)

O Brasil, historicamente marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, vem aprendendo, ao longo dos anos, a valorizar e lutar pela democracia. Hoje em dia, todos os dirigentes (presidente da República, governadores, deputados, senadores, prefeitos, vereadores) são eleitos através dos votos dos cidadãos. Esse processo de escolha dos dirigentes é chamado de democracia representativa.

Em algumas cidades, como é o caso de São Sebastião do Paraíso, os gestores escolares também são eleitos através dos votos da comunidade na qual a escola está inserida. No entanto, mais do que os avanços conquistados em relação à democracia representativa, precisamos avançar na busca pela democracia participativa, através da qual os cidadãos, conscientes de seus deveres, ajam em busca de seus direitos, ampliando-os e acompanhando e controlando socialmente a execução desses direitos.

Ao falarmos em gestão escolar democrática, estamos nos referindo a um modelo de organização que prioriza a participação do coletivo em sua tomada de decisões, ou seja, professores, gestores, funcionários, pais e estudantes podem (e devem) participar ativamente da tomada de decisões da escola. Em um espaço escolar mais aberto ao diálogo e às trocas, é possível estreitar o vínculo entre a escola e a comunidade na qual está inserida, estimulando a inovação e a criatividade, aumentando o espírito de coletividade exercitando a democracia na prática.

Dessa forma, é possível envolver os diferentes membros escolares em um plano de responsabilidade coletiva em relação à aprendizagem e evolução de seus estudantes, pautando o desenvolvimento escolar na realidade local e atribuindo sentido à proposta pedagógica.

A gestão escolar democrática, constituída a partir da participação de toda a comunidade escolar, tem sua voz representada em instâncias colegiadas diversas. Entretanto, embora enfatizemos a importância dos conselhos escolares como espaço de participação cidadã, ressaltamos que há outros espaços que precisam ser

movimentados dentro das escolas, dentre eles: Associação de pais e mestres (APM), formada por pais e funcionários escolares, tem como objetivo buscar a integração da comunidade e da escola; Grêmio estudantil, composto por alunos, com o intuito garantir a participação dos mesmos nos processos de decisões, tem como foco o desenvolvimento de propostas para a melhoria das atividades escolares; Representantes de classe, composto por alunos representantes de turma, escolhidos democraticamente para, juntamente com o grêmio estudantil, apresentar e discutir sobre as demandas de suas classes; Conselho de classe, formado por professores, coordenadores e pais, para promover o acompanhamento sistematizado das avaliações dos estudantes e do processo de ensino e aprendizagem. À equipe gestora cabe, por sua vez, coordenar democraticamente a elaboração do plano de ação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) organizado com base em pesquisas, estudos, integração, compromisso, responsabilidade em assegurar a existência de uma gestão escolar democrática e, através do trabalho coletivo, ética e profissionalismo, colocá-lo em prática.

A escola pública é um espaço privilegiado, para o qual os estudantes trazem o conhecimento popular e o da sociedade em que vivem e atuam, além de se apropriarem do conhecimento produzido pela humanidade. Aliados a esses saberes, a escola deve ainda prepará-los para a vida em sociedade, desenvolvendo atitudes e valores de solidariedade, criticidade, ética e participação.

Esse espaço privilegiado pode se tornar o espaço ideal para que, sob a forma de uma democracia representativa, seja possível gerir democraticamente a escola, sobretudo através dos Conselhos Escolares, do envolvimento de estudantes e da comunidade escolar, num ambiente em que todos participem e façam valer seus direitos e deveres discutindo-os e definindo-os coletivamente.

5.3. O que é um Conselho Escolar?

Para se envolver ativamente na tomada de decisões das escolas de seus filhos, você pode candidatar-se a uma vaga no Conselho Escolar. Dessa forma, é possível acompanhar e auxiliar o trabalho dos diretores escolares, garantindo uma gestão democrática e melhorando a qualidade do ensino na escola.

O Conselho Escolar é um órgão colegiado formado pelo diretor e por representantes de pais, funcionários, alunos e outros membros da comunidade local.

Os membros do conselho escolar têm funções consultivas, deliberativas e mobilizadoras e se reúnem para debater, acompanhar e deliberar sobre políticas educacionais, administrativas e financeiras da escola, zelando pela manutenção da mesma e monitorando ações que visem a qualidade do ensino, como por exemplo, através da discussão do projeto político-pedagógico da escola, com a direção e professores.

5.4. Funções dos Conselhos Escolares

Os conselheiros escolares têm em suas mãos um trabalho de grande responsabilidade e valor, através do qual exercem diversas funções:

- a) Deliberativas: propor à direção ações a serem desenvolvidas em relação ao projeto-político-pedagógico e outros assuntos da escola, à elaboração de normas internas, ao cumprimento das normas do sistema de ensino, às decisões sobre a organização e funcionamento geral das escolas. Podem, ainda, elaborar normas internas sobre questões referentes aos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro das escolas (BRASIL, 2004).
- b) Consultivas: assessorar, analisando questões encaminhadas pelos diversos segmentos escolares, apresentando sugestões ou soluções, podendo as mesmas serem acatadas ou não pela direção escolar (BRASIL, 2004).
- c) Fiscais: avaliar e garantir o cumprimento das normas escolares e a qualidade social do cotidiano escolar quando acompanharem a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola (BRASIL, 2004).
- d) Mobilizadoras: contribuir para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação promovendo, de forma integrada, a participação dos diversos segmentos representativos da escola e da comunidade local nas diversas atividades promovidas pela unidade escolar (BRASIL, 2004).

5.5. Composição do Conselho Escolar

O Conselho Escolar, órgão composto por representação, nas escolas municipais de ensino fundamental, de acordo com Lei Municipal nº 3.561 de 26 de junho de 2009, que dispõe sobre a constituição dos conselhos escolares das escolas municipais, deve contar com a participação de professores, coordenadores

pedagógicos, funcionários, pais de alunos, alunos (quando estes forem maiores de 14 anos) e representantes da comunidade local, de acordo com a seguinte proporção:

- 40% de docentes;
- 5% de coordenadores pedagógicos (exceto o diretor da escola);
- 5% de funcionários;
- 25% de pais de alunos;
- 25% de alunos.

Em São Sebastião do Paraíso, o Conselho Escolar tem em sua composição de 9 (nove) a, no máximo, 15 (quinze) membros, representados pelos segmentos das comunidades escolar e local.

Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre seus pares (pessoas do mesmo segmento), mediante processo eletivo.

Os membros do Conselho Escolar não poderão acumular votos. Também não serão permitidos votos por procuração.

Cada segmento representado no Conselho Escolar elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos caso estes precisem se ausentar ou tenham impedimentos.

Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, exceto nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil.

5.6. Atribuições do Conselho Escolar

Os conselheiros escolares têm diversas atribuições para as quais precisamos fazer algumas observações importantes. O exercício de tais funções requer um ambiente de aprendizado em relação ao processo democrático, ou seja, a gestão democrática da unidade escolar deve ser respaldada por direitos e responsabilidades de todos os envolvidos. É necessário ainda, ter em mente que a escola possui autonomia, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A esta lei, somam-se diversas outras e todas precisam ser seguidas em relação a todo o processo educacional (BRASIL, 2004).

São atribuições dos membros do Conselho Escolar, de acordo com Lei Municipal nº 3.561:

- Coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- Convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou dos segmentos do Conselho Escolar;
- Garantir que as comunidades escolar e local participem da definição do projeto político-pedagógico da escola;
- Favorecer o respeito ao saber do estudante e valorização da cultura da comunidade local nas relações pedagógicas;
- A partir da análise do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos, entre outros aspectos, propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, tendo como respaldo a legislação vigente;
- Propor, coordenar e discutir e votar, juntamente com outros seguimentos, alterações metodológicas, didáticas e administrativas na escola, respeitando a legislação vigente;
- Participar da elaboração do calendário escolar, no âmbito da unidade escolar, tendo como respaldo, a legislação vigente;
- Acompanhar os indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) bem como sua evolução, propondo, quando necessário, intervenções pedagógicas e/ou medidas socioeducativas que tenham como objetivo a melhoria da qualidade social da educação da unidade escolar;
- Ampliar a qualificação da atuação dos conselheiros escolares através da elaboração de um plano de formação continuada dos mesmos;
- Aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações, se for o caso;
- Fiscalizar a gestão da unidade escolar nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro;
- Promover, juntamente a outros conselhos escolares, relações de cooperação e intercâmbio.

5.7. Por que é importante ter um conselho escolar atuante?

Um conselho escolar atuante promove ações importantíssimas, tais como (BRASIL, 2004):

- a) Os segmentos envolvidos, por serem diversos (diretor, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade), refletem diferentes interesses e visões, que passam a ser contemplados nas decisões coletivas dos Conselhos Escolares;
- b) As ações do Conselho Escolar, justamente por serem tomadas coletivamente, passam a ter maior legitimidade;
- c) A sociedade civil passa a ter uma maior capacidade de fiscalização sobre a execução da política educacional;
- d) Há maior transparência nas decisões tomadas;
- e) Há garantia de espaço para que todos os segmentos da comunidade escolar expressem suas ideias e necessidades;
- f) Há discussão coletiva dos problemas, bem como a busca por soluções.

5.8. O que é importante observar, para garantir que haja a participação efetiva dos conselheiros escolares?

Alguns aspectos, no sentido de obtermos um conselho efetivamente participativo, são:

- A escolha consciente de seus representantes;
- Oferecer igualdade de condições para a participação nas decisões;
- Informar a pauta da reunião com antecedência;
- Expressar sempre as opiniões, mesmo quando elas forem contrárias às do grupo;
- Garantia de respeito às decisões tomadas;
- Convocar reuniões extraordinárias, quando houver assuntos urgentes a serem tratados (BRASIL, 2004).

5.9. Considerações importantes sobre as reuniões dos conselhos escolares

Os conselhos escolares devem se reunir periodicamente, de preferência, em reuniões mensais, com a pauta de reuniões distribuída previamente. Assim, os conselheiros podem, juntamente com seus segmentos escolares e representantes da

comunidade local, informá-los do que será discutido e, em conjunto, definir o que será levado à reunião e, posteriormente, informá-los também das decisões tomadas (BRASIL, 2004).

As relações entre o conselho escolar, a direção e a comunidade escolar devem ser pautadas em uma convivência harmônica e corresponsável, ou seja, o Conselho Escolar, embora seja um núcleo de poder, não deve assumir uma postura de oposição à direção. Ao contrário, o que se espera deste, são atitudes de cooperação com vistas a um bem maior, a melhoria da qualidade educacional (BRASIL, 2004).

Além das reuniões dos membros do conselho escolar, há a recomendação para que sejam feitas assembleias gerais, em que haja a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Tais assembleias são soberanas em suas decisões. Qualquer deliberação contrária só terá validade se for novamente apresentada e aprovada por outra assembleia geral (BRASIL, 2004).

As assembleias gerais podem ser convocadas para, por exemplo, esclarecer o papel dos conselhos escolares, para a eleição de seus membros (que participam do conselho por um período determinado), para divulgar as propostas de trabalho das escolas e para fazer um balanço das atividades realizadas (BRASIL, 2004).

As reuniões do Conselho Escolar, bem como as das assembleias devem ser realizadas mediante a presença da maioria de seus representantes. Todas as discussões, votações e decisões devem ser registradas em atas, que serão lidas, aprovadas, assinadas e colocadas à disposição da comunidade escolar, para eventuais consultas (BRASIL, 2004).

5.10. Qual deve ser o perfil dos conselheiros?

Ao escolhermos nos tornarmos membros dos Conselheiros Escolares precisamos ficar atentos a algumas qualificações:

- A possibilidade de efetiva participação: é importante haver representatividade, disponibilidade e compromisso;
- É preciso saber ouvir e dialogar, assumindo a responsabilidade de acatar e representar as decisões da maioria, sem, no entanto, desistir de dar opiniões e apresentar as suas propostas;

- Compreender que os Conselhos Escolares são, acima de tudo, um espaço de participação e, portanto, de exercício de liberdade (BRASIL, 2004).

5.11. Considerações importantes a serem feitas

Como em todo órgão colegiado, as decisões tomadas pelo Conselho Escolar são coletivas e ele só existe enquanto está reunido. Sendo assim, ninguém tem autoridade especial fora do colegiado só porque faz parte dele ((BRASIL, 2004).

O diretor escolar atua como coordenador na execução das deliberações do Conselho Escolar e também como o articulador das ações de todos os segmentos, visando a efetivação do projeto pedagógico na construção do trabalho educativo. Conforme estiver estabelecido pelo Regimento Interno, o diretor poderá – ou não – ser o próprio presidente do Conselho Escolar, a critério de cada Conselho (BRASIL, 2004).

Os membros efetivos são os representantes de cada segmento. Os suplentes, representantes dos membros efetivos, podem estar presentes em todas as reuniões, mas apenas com direito a voz, se o membro efetivo estiver presente (BRASIL, 2004).

Os Conselhos Escolares devem ser constituídos por um número ímpar de integrantes, procurando-se observar as diretrizes do sistema de ensino e a proporcionalidade entre os segmentos. Os diretores das escolas no exercício da função são “membros natos”, ou seja, têm a sua participação assegurada no Conselho Escolar (BRASIL, 2004).

5.12. Legislação

- Constituição de 1988 –, em seu art. 206, assumidos no art. 3º da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), consta, explicitamente, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art. 3º da LDB).
- LDB, no art. 14, afirma que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, 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.

- Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 “Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes”
- Lei Municipal nº 3.561 de 26 de junho de 2009, dispõe sobre a constituição dos conselhos escolares das escolas municipais

Os Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 39).

CONCLUSÕES

O ensino público brasileiro vem experimentando transformações profundas através de reformas nos âmbitos nacional, estadual e municipal, que tem como propostas a alteração de práticas pedagógicas e da organização institucional. Tais mudanças visam a eficácia e a universalização do ensino.

A questão da educação pública tem sido evidenciada, na mídia, na vida política e na consciência dos cidadãos, que passaram a compreender a educação como um elemento fundamental ao desenvolvimento econômico e social do país. Torna-se necessário salientar, porém, que nem sempre foi assim. Ao longo de quatro séculos, as instituições escolares no Brasil constituíam um fenômeno restrito a um grupo seletivo, ao qual pertencia apenas a elite.

A ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, embora tenha sido forjada a tempos, só tomou força a partir da década de 1930, do século XX, momento em que emergia, segundo Saviani (2007), a “escola de massa”. A população brasileira em 1933, segundo o autor, girava em torno de 40 milhões, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998. Se nesse período, a população quadruplicou, devemos enfatizar que as matrículas escolares gerais aumentaram vinte vezes.

Entretanto, de acordo com padrões internacionais, nem a qualidade educacional nem a quantidade de matriculados é satisfatória. Diante do exposto, podemos concluir que o ensino obrigatório e gratuito é apenas o ponto de partida, pois a democratização das escolas não alcançou seus objetivos. Alunos advindos de meios sociais e culturais diferentes e cuja realidade nem sempre é levada em conta, não dispõe das mesmas chances de êxito escolar.

Na escola, tal como ela se apresenta, há, assim como na sociedade, a divisão dos educandos em categorias distintas. Os papéis de cada um, dentro da realidade escolar, são predeterminados previamente e permanecem imutáveis, diante da desconexão com o mundo real, extraescolar. Diante de conteúdos compartimentados, hierarquizados, muitas vezes sem significação ou utilidade imediata, o aluno é sempre o culpado pelos resultados avaliativos negativos, pela reprovação, pelo seu fracasso escolar. A escola, ao se ver diante de tantas diferenças, de condições materiais de vida, de culturas, de conhecimentos prévios, de experiências, de atitudes familiares em relação à educação, de valores, normas e comportamentos, não é capaz de

esboçar atitudes de equidade. Na busca pela eficiência educacional, deve haver a ambiguidade da singularidade e da igualdade, em processos que privilegiem e atendam à inclusão social.

A questão da qualidade da educação perpassa pela questão da finalidade do saber.

Embora pareça óbvio, vale ressaltar que o conhecimento não é um fim, não se ensina e aprende por diletantismo. O saber é um meio, é o instrumento do ser cidadão. Assim, não se ensina apenas para responder às necessidades do mercado. O saber, enquanto instrumento do ser cidadão, é cada vez mais a matéria prima que move a nova sociedade do conhecimento (BORDIGNON E GRACINDO, 2013, p. 8)

A escola democrática, a escola que se almeja, a escola da qual a sociedade atual necessita,

...deve ser a escola da cidadania, a que prepara “governantes”, promovendo a inclusão social, na nova sociedade do conhecimento. “Governantes” somos quando influenciamos os rumos da sociedade, seja pela qualidade do trabalho, seja pela participação política nos sindicatos, associações, partidos políticos e todas as formas que influenciam decisões, tanto públicas quanto privadas. Enfim, somos “governantes” quando somos verdadeiros cidadãos (BORDIGNON E GRACINDO, 2013, p. 8).

Na segunda seção, tratamos da contextualização deste estudo. Sobre a cidade escolhida para nossa pesquisa, São Sebastião do Paraíso, situada no interior de Minas Gerais, demos, a título de conhecimento, enfoque à sua história, desenvolvimento, infraestrutura, índices populacionais, dentre outras particularidades.

Receberam, no entanto, atenção primordial, as escolas públicas, sobretudo as da rede municipal de educação, pois é a ela que pertencem as quatro escolas selecionadas para este trabalho. Três delas estão situadas na zona urbana (uma na área central e duas em áreas periféricas opostas) e a outra na zona rural. A escolha destas escolas se deve à localização, pela sua clientela eclética, por seus níveis socioeconômicos, mas também pela experiência de seus gestores escolares, assunto do qual tratamos nas seções subsequentes.

Sobre as quatro escolas (Escola Municipal Campos do Amaral, Escola Municipal de Termópolis Escola Municipal Ibrantina Amaral e Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró), discorreremos sobre a estrutura das escolas, número de matrículas, quantidade de profissionais, etapas de ensino oferecidas, percentual de aprendizado dos alunos e perfil socioeconômico dos mesmos.

No entanto, conforme explicitamos, nossa pesquisa foi muito prejudicada pelo “apagão de dados” do governo Bolsonaro. Em sites nos quais comumente

encontraríamos os dados que subsidiariam este trabalho (Saeb, Inep, Censo Educacional), ora estes estavam indisponíveis, ora estavam deturpados, ora incompreensíveis. Para ter acesso aos dados do Inep, por exemplo, era necessário apresentar um projeto para que os mesmos fossem liberados ao cidadão comum. Tamanha dificuldade, segundo o próprio governo argumentou, se deve ao fato de se tratarem de “dados sensíveis”, protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Os dados educacionais nacionais se tornaram “dados sensíveis”! O que, no entanto, não impossibilitou que a startup Meritti e Lemman apresentasse, no site QEdu, as informações sobre a educação brasileira, categorizados, entretanto, conforme seleção e ordem de importância dos responsáveis.

Na terceira seção, a temática gestão educacional democrática, alvo de grandes debates, sobretudo no que concerne às escolas públicas tracejou nosso estudo.

Para a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, foram promulgados, constitucionalmente, alguns princípios norteadores, através dos quais pretende-se que os gestores escolares assumam um papel de mediadores na construção de uma cidadania participativa, autônoma e emancipadora. A esse respeito, temos, como pressupostos legais:

- A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”;
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) que traz, dentre os princípios e fins da educação nacional, em seu artigo 03, inciso VIII, a gestão democrática do ensino público na forma da lei e na legislação dos sistemas de ensino. Cabe também à toda a comunidade escolar, além da avaliação do trabalho escolar, contribuir sobre a proposta pedagógica e a efetivação da gestão democrática. Em seu artigo 12, inciso VI, trata também da articulação e integração da escola com as famílias, a comunidade e a sociedade.
- O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005/14) que através de ações e metas propõe a “democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Diante de tais preceitos legais, voltamos nosso olhar para a compreensão da realidade das escolas municipais, sobretudo, ao aspecto da gestão escolar nas quatro escolas selecionadas.

Abordamos as formas de escolha dos diretores escolares nas escolas brasileiras e ressaltamos que em São Sebastião do Paraíso, desde o ano de 2010, os gestores são eleitos democraticamente. A partir do ano de 2013, o Projeto de lei nº 4369, de 13 de dezembro de 2013, passou a regulamentar o Processo Seletivo e definir as normas para o processo de indicação dos servidores para exercer o cargo em comissão de Diretor e a função de Vice-Diretor das Unidades Municipais.

Tratamos ainda de assuntos relacionados aos Conselhos Escolares, espaços de reflexão pedagógica, que possibilita à coletividade a definição e redefinição de estratégias de ensino e a gestão democrática do ambiente educacional.

Observamos também o PPP das escolas analisadas, no que concerne à gestão democrática destas unidades escolares. Em relação ao regimento escolar, enfatizamos as atribuições e deveres do diretor.

A partir de dados obtidos em um questionário de diretores organizado pelo site QEdú, traçamos o perfil dos gestores escolares das escolas municipais e analisamos proposições relacionadas à gestão escolar democrática.

Tendo como base os dados disponibilizados no mesmo site, através do questionário respondido por professores, discorremos sobre a avaliação que estes fazem sobre os diretores e suas ações democráticas e estes, por sinal, foram bem avaliados por seus pares.

Na seção quatro, nosso trabalho aborda respostas obtidas através de questionamentos feitos ao grupo gestor das escolas selecionadas. O questionário online (Google forms), entregue a dez profissionais, dentre estes, diretores e vice-diretores escolares, abordou aspectos como perfil, experiência profissional e concepções dos mesmos, em relação à gestão, sobretudo a democrática, das unidades escolares.

Foi possível constatar que há compreensão dos partícipes da pesquisa em relação à importância da gestão democrático-participativa, no que tange à mediação das relações intersubjetivas, mediação de conflitos e adaptação às mudanças que o novo paradigma da gestão lhes propõe. Mais do que meros administradores escolares, estão atentos à definição clara de objetivos e estratégias de ação,

assumindo compromissos pactuados coletivamente, acompanhando e coordenando o processo educacional.

Nesse sentido, não podemos negar os passos relevantes que a escola pública vem dando, nos últimos tempos, em direção à gestão democrática. Há de se observar, porém, que está longe de se efetivar, na prática. Sob esse aspecto, é preciso evoluir em relação à participação da comunidade nos desígnios da escola. Para uma real participação, através de uma ação política eficiente e eficaz, é necessário conhecimento, competência e compromisso com a transformação social.

Dentro das unidades escolares, os Conselhos escolares são espaços propícios para a democratização da gestão escolar. Faz-se primordial, no entanto, conhecer à fundo a unidade escolar em sua totalidade e desenvolver um trabalho com vistas à garantia de um processo de ensino-aprendizagem que corresponda às demandas dos diversos segmentos da comunidade escolar, tendo como pressupostos, os princípios de igualdade e inclusão.

Na busca por uma sociedade justa, igualitária e democrática, em que sejamos capazes de transpor o mero discurso da democracia, efetivando-a e vivenciando-a em todos os espaços, nós, enquanto educadores, pertencentes ao espaço escolar, podemos (e devemos) contribuir para a efetivação de processos e práticas democráticas e transformadoras.

Dentro deste contexto de democratização e melhoria da educação, propomos que, através de um documento orientador de fortalecimento dos Conselhos escolares, possamos contribuir para uma maior compreensão da importância e das possibilidades que este fórum de democracia representativa tem em relação à vida escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In.: BARROSO, João. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/266592358>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 38, p. 223-237, Dez. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451996000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BERNADO, Elisangela da Silva. Gestão Escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de Oliveira; LINO, Lucília Augusta. **Conselho escolar: interfaces, experiências e desafios**. Seropédica: UFRRJ, 2015. p. 64-83.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira; CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 31-48, mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10782>>. Acesso em 15 mai. 2022.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992

BOBBIO, Norberto. Democracia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de política**: vol. 1. 12. ed. Brasília, Ed. UnB, 1999. p. 319-329.

BORDIGNON Genuíno, GRACINDO Regina V. Gestão da Educação: O município e a escola. **Genuíno Bordignon Wordpress**, jun. 2013. Disponível em: <https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/> Acesso em 27 jan. 2023.

BOTELHO, Gabriela; SILVA, Luís Gustavo Alexandre. Matriz Nacional Comum de Competências do diretor: o trabalho do diretor em análise. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, V 16, e83899. Março de 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83899> Acesso em 15 de outubro de 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 08 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União: 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação 2010**: Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **O que é o PDDE?**, [2021]. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>>. Acesso em: 25 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Apresentação**. [2019]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004.

CALAFIORI, Ferreira Luiz. **São Sebastião do Paraíso**: história e tradição. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 2015
CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 15 fev. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 1983.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

D'MASCHIO, Ana Luiza; OLIVEIRA, Vinícius. Existe formação acadêmica para um gestor escolar? **Porvir**: Inovações em educação. 18 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://porvir.org/existe-formacao-academica-ideal-para-um-gestor-escolar/>
Acesso em 07 de junho de 2022

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Nacional, 1970.

FONSECA, Genaro Alvarenga. **Educação escolar**: em busca de novos caminhos. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101566/fonseca_ga_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 07 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In.: HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Brasília, DF: CONAE, 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**: São Sebastião do Paraíso. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-sebastiao-do-paraíso/panorama>. Acesso em 11 jan. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2020**: Divulgação de resultados. Brasília: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em 18 de abril de 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**: Resultados: Microdados da Educação Básica 2021. Brasília, DF: 2021b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2021.zip>. Acesso em: 20 jan. 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: Saeb: Apresentação. [2021]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em 08 nov. 2022.

LOPES, Noêmia. O que é o projeto-político-pedagógico (PPP). Revista online **Nova Escola Gestão**, 01 dez. 2010. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em 27 de mai. 2022

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.hph/emaberto/article/viewFile/1087/98>>. Acesso em 20 de abril de 2022.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.

MECHI, Patrícia Sposito. Exclusão e sucateamento: o legado do projeto educacional da ditadura militar brasileira à atualidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 66, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/066/66mechi.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MINHOTO, Maria Angélica; ARANTES, Pedro Fiori; SMAILI, Soraya. A quem interessa impedir o acesso aos microdados do Inep? **Folha de São Paulo**, Blog SOU Ciência: Conectando Universidade, Sociedade e Ciência, 24 fev. 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/blogs/sou-ciencia/2022/02/a-quem-interessa-impedir-o-acesso-aos-microdados-do-inep.shtml>>. Acesso em: 24 de maio de 2022.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática?** Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Metas PNE**: gestão democrática: indicadores. [2017]. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-democratica/indicadores>>. Acesso em: 27 set. 2022.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 60, p. 51-53, 1987. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n60/n60a07.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga (Portugal), v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37413103.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago., 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1205/944>>. Acesso em 15 abr. 2022.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. v. 2. p. 93-114.

PREVIATTI, Areta Held; CASTANHO, Maria Eugênia. Autonomia das escolas públicas: limites e possibilidades. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 9, n. 1, p. 393-409, 2007. Disponível em: <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7337>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

QUADROS, Claudemir de. **História da educação brasileira**. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18304/Curso_Lic-Pedag_Historia-Educacao-Brasileira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2022.

QEDU. **Base de dados QEDu**. Disponível em: <<https://gedu.org.br/>>. Acesso em: 8 jan. 2022.

RIBEIRO, Sebastião Tadeu. Dados estatísticos de São Sebastião do Paraíso, **Jornal do Sudoeste**, São Sebastião do Paraíso, 25 dez. 2022. Disponível em: <<http://www.jornaldosudoeste.com.br/noticia.php?codigo=213231>>. Acesso em 12 dez. 2022.

ROMÃO, José Eustáquio.; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-102.

SANTIAGO, Larisse Barreira de Macêdo.; BARRETO, Kátia Maria Ferreira.; SANTANA, José Rogério. O papel dos conselhos escolares no fortalecimento da gestão democrática. In: MARTINS, Cibelle Amorim.; SILVA, Cátia Luzia da.; VASCONCELOS, Francisco Herbert de Lima. **Conselho escolar: fortalecendo redes para a gestão democrática**. Fortaleza: Encaixe, 2015.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação—ANPAE. Políticas Públicas e

Gestão da Educação-construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. **Anais...** São Paulo–SP, 2011, p. 01-13. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. **Dados Gerais do Município**, [2017]a. Disponível em: <<https://www.ssparaíso.mg.gov.br/paginas/22/dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO. **História**, [2017]b. Disponível em: <<https://www.ssparaíso.mg.gov.br/paginas/20/historia>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO. **Lei nº 3561**, de 26 de junho de 2009. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Escolares nas escolas da rede municipal de ensino, em cumprimento ao art. 3º da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e dá outras providências. São Sebastião do Paraíso: Câmara Municipal de São Sebastião do Paraíso, 2009. Disponível em: <<https://camarassparaíso.mg.gov.br/docs/Lei/LEI3561.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO. **Lei nº 4057**, de 13 de dezembro de 2013. Dispõe sobre condições para a indicação de candidatos ao cargo de diretor escolar e à função de vice-diretor das unidades municipais de ensino de São Sebastião do Paraíso e trata de outros dispositivos correlatos. São Sebastião do Paraíso: Câmara Municipal de São Sebastião do Paraíso, 2013. Disponível em: <<https://camarassparaíso.mg.gov.br/docs/Lei/LEI4057.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2022

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. **Secretarias**: Educação, Ciência e Tecnologia. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.ssparaíso.mg.gov.br/secretarias/8/educacao-ciencia-tecnologia>>. Acesso em 11 nov. 2022.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Escolar**: Escola Municipal Campos do Amaral. São Sebastião do Paraíso, 2022a.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Escolar**: Escola Municipal de Termópolis. São Sebastião do Paraíso, 2022b.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Escolar**: Escola Municipal Ibrantina Amaral. São Sebastião do Paraíso, 2022c.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Escolar**: Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró. São Sebastião do Paraíso, 2022d.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**: Escola Municipal Campos do Amaral. São Sebastião do Paraíso, 2022e.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**: Escola Municipal de Termópolis. São Sebastião do Paraíso, 2022f.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**: Escola Municipal Ibrantina Amaral. São Sebastião do Paraíso, 2022g.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**: Escola Municipal Napoleão Volpe. São Sebastião do Paraíso, 2022h.

SÃO SEBASTIÃO PARAÍSO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**: Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Dizaró. São Sebastião do Paraíso, 2022i.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/43520/27390>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 653-662, dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHgS3xNZKzV9MykSG79g/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, v. 10, n. especial, p. 147-168, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020>>. Acesso em 12 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 15 jan. 2022.

SERPA, Dagmar. Poucos querem ser gestores escolares. **Nova Escola Gestão**, 01 abr. 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/508/poucos-querem-ser-gestores-escolares>>. Acesso em 15 de dez. 2022

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Eloênia Oliveira da; BETLINSKI, Carlos. Legislação educacional brasileira e a construção da autonomia nas escolas. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 3, p. 145-165, ago./dez. 2020. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/5957/5533>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOUZA, Joelma. O que é e como formar um conselho escolar. **Nova Escola Gestão**, 13 nov. 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1050/o-que-e-e-como-formar-um-conselho-escolar>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

TAKASHI, Fábio; CAESAR, Gabriela; PORTILHO, Lucas. 45% dos diretores da rede pública chegam ao cargo por indicação. **Folha de São Paulo**, 30 set. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2017/09/1922961-45-dos-diretores-da-rede-publica-chegam-ao-cargo-por-indicacao.shtml>. Acesso em 21 set. 2021.

VASCONCELOS, Ana Carolina. Em M.G. educadores criticam projeto Zema de municipalização das escolas. **Brasil de Fato**, 27 jun. 2022. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2022/06/27/em-mg-educadores-criticam-projeto-de-zema-de-municipalizacao-de-escolas>>. Acesso em 10 de dez. 2022

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In.: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 1-26.

ZANOTTI, Luis Jorge. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 115-135.

APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Gestores

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Idade
- 1.2. Data de nascimento:
- 1.3. Gênero:
 - () Feminino
 - () Masculino
 - () Prefiro não dizer
 - () Outro _____
- 1.4. Sua atuação na gestão escolar:
 - () Diretor(a)
 - () Vice-diretor(a)

2. DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 2.1. Tempo de experiência na área de educação:
- 2.3 Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

- 3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:
- 3.2. Com relação aos professores:
- 3.3. Com relação aos alunos:
- 3.4. Com relação aos demais funcionários:
- 3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

- 4.1. Como você entende a gestão escolar:
- 4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?
- 4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar.
- 4.4. O que você entende como gestão democrática?

- 4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)
- 4.6. Segundo o educador Vitor Paro, *“na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola”* (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?
- 4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.
- 4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Educação Democrática: concepções e práticas dos gestores no ensino fundamental em um município do interior de Minas Gerais

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa “Educação Democrática: concepções e práticas dos gestores no ensino fundamental em um município do interior de Minas Gerais”, cujo objetivo é “Compreender os princípios, noções, entendimentos acerca da Educação Democrática apresentados pelos gestores do Ensino Fundamental, em um município do interior de Minas Gerais e verificar de que forma esses saberes são refletidos no contexto escolar”.

Para ter uma cópia deste TCLE você deverá imprimir-lo, ou deverá gerar uma cópia em pdf para guardá-lo em seu computador. Você também poderá solicitar aos pesquisadores do estudo uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por 19 (dezenove) perguntas. Estima-se que você precisará de aproximadamente uma hora para respondê-lo. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias 13/02 e 16/02 de 2022.

Com as respostas deste questionário, será possível realizar um diagnóstico de como os gestores pensam a educação democrática e, a partir disso, elaborar uma proposta de intervenção para fortalecer a gestão democrática no município.

As respostas são anônimas.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária.

Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Para contatar a pesquisadora, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagem pelo WhatsApp a qualquer momento:

Lázara Regina de Moraes Colombaroli.

Celular: (35) 99207-5393

Email: regina.colombaroli@unesp.br

[] ACEITO

[] NÃO ACEITO

ANEXO A – Respostas dos Questionários

Apresenta-se aqui as respostas dadas pelos gestores ao questionário encaminhado.

Para fins de impedir a identificação dos respondentes por cruzamento de dados, o primeiro bloco de perguntas (1. Identificação), que contém dados como idade, gênero, tipo de atuação na gestão, não será transcrito, enquanto o segundo bloco de perguntas (2. Experiência profissional), que contém dados sobre tempo de experiência na educação e tempo de experiência na gestão será agrupado em 3 categorias: menos de 3 anos, entre 3 e 10 anos, mais de 10 anos.

RESPONDENTE 1
2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL 2.1. Tempo de experiência na área de educação: <i>Mais de 10 anos</i> 2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola: <i>Entre 3 e 10 anos</i> 3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO: Descreva quais atribuições desempenha na gestão: 3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos: <i>Orientar sobre a conduta, reuniões, atendimento aos pais, parceria com relação à aprendizagem.</i> 3.2. Com relação aos professores: <i>Orientar sobre andamento da escola, recados gerais do administrativo, estar atento a aprendizagem dos alunos, acompanhar dinâmica em sala, disciplina, se está abastecendo o sistema documentação, notas dos alunos.</i>

3.3. Com relação aos alunos:

Orientar e acompanhar disciplina, aprendizagem, frequência

3.4. Com relação aos demais funcionários:

Orientar e cobrar a realização das atividades, carga horária, disponibilizar materiais para realização do trabalho, apoiar para desenvolver um bom trabalho.

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

Passar os problemas ocorridos na unidade escolar, receber e seguir orientações, solicitar parceria com relação ao funcionamento tanto no pedagógico como estrutura física da escola.

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

A gestão deve ser democrática, com a participação de todos, mas orientado por um líder.

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

Sendo mediador, levando e buscando informações, orientações sempre com o intuito de melhorar o funcionamento da unidade escolar.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

Lidar com ser humano, saber o limite para melhor funcionamento da instituição, ser empático. O financeiro também é um desafio que ao mesmo tempo limita o diretor. Sempre querendo o melhor, porém amarrado ao burocrático.

4.4. O que você entende como gestão democrática?

Gestão que envolve os funcionários, sempre escutando, tirando ideias, refletindo no melhor para unidade escolar.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

Além da prática, estudos, construção de PPP (projeto político pedagógico) regimento da escola, lei de diretrizes e bases...

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

O conselho escolar é muito importante para as unidades escolares. Com esse apoio o diretor tem possibilidade de resolver problemas e conseguir trabalhar com foco democrático. A escola se torna mais forte. Juntos pensando no melhor para educação.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

Questionar, reuniões para tomadas de decisões, ouvir funcionários, compartilhar resultados.

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

Dialogar para ter sucesso na gestão.

RESPONDENTE 2

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1. Tempo de experiência na área de educação:

Mais de 10 anos

2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

Entre 3 e 10 anos

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:

Minha atribuição era na área financeira, portanto eu atendia as necessidades na aquisição de materiais que viessem a contribuir no avanço e na melhor capacitação dos mesmos.

3.2. Com relação aos professores:

Colaborava no atendimento dos alunos que necessitavam de apoio tanto pedagógico como social. Também atendia pedidos de aquisição de materiais pedagógicos que ajudariam a reciclagem do professor e melhorar as aulas no sentido de enriquecimento de material.

3.3. Com relação aos alunos:

Como disse anteriormente eu dava assistência aos alunos com dificuldades de sociabilidade, adaptação e até pedagógico quando havia necessidade.

3.4. Com relação aos demais funcionários:

Ajudava nas dificuldades diárias resolvendo situações do trabalho e muitas vezes pessoais.

Distribuição de materiais de limpeza e demais que fossem necessários buscando agilizar e facilitar o trabalho de cada um nas diferentes funções.

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

Prestação de contas de toda as verbas recebidas tanto municipal como federal. Levando em conta todas as funções necessárias como: reunião com o conselho da Caixa Escolar deixando-os a par do valor das verbas (e no final mostrando o que foi gasto) e buscando as necessidades da escola para o gasto tanto dos bens de capital como os bens de custeio, licitações, consolidação de preços, demonstrativo da execução, parecer inicial e final, termo de doação, atas, notas fiscais e comprovante de pagamento. São feitas duas pastas de cada prestação de contas uma enviada a SRE e outra fica na escola.

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

A função da gestão escolar depende de cada escola em suas particularidades e necessidades. Ela deve ser muito democrática e voltada sempre para o bem do aluno. Deve-se criar sempre ações que atendam suas necessidades. Buscar uma qualidade melhor de ensino, reciclar os educadores e trazer a família para dentro da escola com um diálogo simples e direto.

Apoiando as coordenadoras e professores e ajudando a enfrentar os desafios que com certeza terão e não serão poucos. Ela deve analisar e escolher os melhores caminhos administrativos para saber investir naquilo que proporcionará melhor condições de materiais no transcorrer do percurso escolar. Enfim, montar um Projeto Político Pedagógico que possa ser bem executado e fomentar o desenvolvimento do corpo docente e discente. Resumindo os gestores devem ter um objetivo único e ter responsabilidade, competência e sabedoria para que obtenha sucesso.

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

Sempre procurei cumprir com responsabilidade e através de muitas pesquisas e orientações e aprendizados creio que dei o melhor de mim. Tive erros sim , mas busquei aprendizado e com certeza me senti realizada e consegui fazer aquilo que me foi proposto

.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

O maior deles foi sem dúvida a pandemia. Muitos problemas com dificuldades de serem resolvidos. Um grande desafio também são pequenas despesas na manutenção das instalações físicas que aparecem no dia a dia e as verbas devem ser gastas através de licitações e nem sempre temos dinheiro em caixa para pagar pequenos reparos. Diversidade, inclusão e problemas familiares. Devemos lembrar que é na escola que as personalidades das crianças são formadas e formamos cidadãos do mundo e as vezes a relação escola família com alguns não é bem construída. Temos que nos esforçar e com muito jeito conseguir chegar lá.

4.4. O que você entende como gestão democrática?

Gestão democrática é aquela que permite a participação de toda a comunidade escolar nas decisões que envolvem o desempenho da escola. Onde os alunos ,professores e equipe pedagógica, pais, gestores participam com suas ideias e opiniões para deliberar sobre os assuntos da escola.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

Práticas pedagógicas e educativas, Projeto Político Pedagógico, FNDE/PDDE, Verba Municipal, em outras gestões havia festa junina e vendinha, onde o que arrecadava era para despesas da escola.

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

Concordo plenamente com a participação de todos os setores escolar inclusive da comunidade fica mais fácil o Conselho da escola "cobrar" por melhorias e muito mais coisas que a escola necessita.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

Gestão Financeira eficaz. Priorizar um plano de ação estratégico e eficaz. Aperfeiçoamento constante e adaptação de mudanças.

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

Foi muito gratificante o tempo que trabalhei como gestora. Muito aprendizado e reconhecimento do trabalho em equipe. Aprendi que precisamos oferecer recursos pedagógicos e hoje mais do que nunca tecnológico e principalmente conhecer os

pilares da gestão escolar: pedagógico, financeira, administrativa, gestão de pessoas, da comunicação e gestão do tempo. Acima de tudo comprometimento, amor e responsabilidade em tudo que for proposto a fazer.

RESPONDENTE 3

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1. Tempo de experiência na área de educação:

Mais de 10 anos

2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

Entre 3 e 10 anos

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:

Auxílio em suas funções.

3.2. Com relação aos professores:

Auxílio nas necessidades fora e dentro de sala de aula.

3.3. Com relação aos alunos:

Na disciplina, orientação e necessidades do dia-a-dia

3.4. Com relação aos demais funcionários:

Auxílio na organização da escola.

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

Repassar as orientações recebidas.

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

A gestão escolar é responsável por garantir uma boa qualidade na educação.

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

De garantir um bom ensino aos alunos da escola.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

Garantir uma boa aprendizagem aos alunos quando temos profissionais que ainda não estão engajados na educação.

4.4. O que você entende como gestão democrática?

Gestão democrática é a participação de toda comunidade escolar nas decisões.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

O próprio gestor.

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

A participação do conselho escolar e de toda comunidade é de grande importância para um bom andamento da escola.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

- *Participação de toda comunidade escolar;*
- *Entrosamento direção e professores;*
- *Organização e repasse das ações a toda comunidade escolar.*

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

RESPONDENTE 4**2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

2.1. Tempo de experiência na área de educação:

Mais de 10 anos

2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

Mais de 10 anos

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:

Desempenho um trabalho de parceira e cumplicidade , através de uma grande conexão entre direção e coordenação, para que juntas possamos desenvolver o processo de ensino -aprendizagem pautado em conhecimentos e experiências mútuas atendendo as demandas da instituição, mas sobretudo , respeitando a Proposta Pedagógica da mesma.

3.2. Com relação aos professores:

Inicialmente, um trabalho de acolhimento, onde o profissional possa se sentir amparado com, todas as suas fragilidades pessoais, emocionais e profissionais, para que depois disso, tenha confiança e segurança em demonstrar seu trabalho, suas experiências e conseqüentemente ter liberdade para solicitar suas demandas, dificuldades e necessidades de aprimoramento para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficiente e eficaz.

3.3. Com relação aos alunos:

Sempre fazer uma recepção calorosa, pautada no afeto, no respeito e na empatia. Ter uma escuta cuidadosa em relação à todas as falas e solicitações, considerando sempre suas histórias, meio familiar, relação consigo mesmo e com o outro, etc., aplicando sempre a Pedagogia do Amor. Partindo dessa premissa, tudo é possível de se resolver.

3.4. Com relação aos demais funcionários:

Estabelecer também um clima de respeito e compreensão, valorizando muito e sempre, suas funções, destacando a importância e a necessidade do seu trabalho, para que na escola tudo aconteça dentro dos parâmetros de limpeza, higiene e organização e pronto atendimento.

Oferecer sempre que possível e necessário, momentos de orientações e formação específicas às suas áreas de atuação, para que cada um desenvolva suas atribuições com segurança e certeza naquilo que está fazendo.

A autoridade do gestor se faz necessária para que haja ordem e organização, porém, com muito cuidado e RESPEITO, para q essa autoridade não se transforme em autoritarismo.

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

Toda Instituição Escolar depende de um sistema de ensino, sendo assim a escola deve estabelecer uma relação amistosa com esse órgão, recebendo todas as orientações pautadas em leis, sugestões de ações que devem ser desenvolvidas, garantindo assim a unidade de todas as unidades dentro de um mesmo sistema. Porém, o gestor deve garantir sua autonomia de ação, através de sua competência técnica, para não ficar subordinada à todos os mandos e comandos de uma secretaria, considerando a realidade de sua escola, a dinâmica de funcionamento da mesma e as suas carências. Então faz-se necessário que o gestor tenha segurança no que está fazendo e para isso o conhecimento, o estudo, são muito importantes para não ferir a integridade tanto na escola como da Secretaria da Educação.

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

Vejo a gestão escolar como um sistema de organização interna da escola, envolvendo todos os setores que estão relacionados com as práticas escolares, visando um desenvolvimento socioeducacional eficaz na instituição de ensino.

Gestão Escolar implica a elaboração de um plano de gestão escolar, embasado nas diretrizes de educação vigentes, dando à instituição e ao gestor possibilidades de desenvolver uma educação de excelência com redução e prevenção da evasão

escolar, combate à indisciplina, manter a motivação da equipe toda da escola, além de manter os pais e os alunos engajados nos projetos escolares.

Gestão escolar é um sistema amplo, complexo e de muita responsabilidade por ser constituída por quatro pilares:

- gestão pedagógica: implica organização, planejamento e administração da área educativa.*
- gestão administrativa: diz respeito à organização e administração da estrutura física, dos equipamentos, do mobiliário e de todos os materiais necessários para o funcionamento das aulas;*
- gestão financeira: organiza e cuida do orçamento da instituição, com a responsabilidade de distribuir de forma ordenada a verba recebida, para os diferentes setores da escola.*
- gestão de pessoas: se refere a toda organização do pessoal que forma a comunidade escolar (professores, funcionários e alunos) com o cuidado de garantir a todos a satisfação e o prazer q trarão a todos o rendimento e a qualidade de suas atividades´.*

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

Com certeza, um papel muito desafiador, com um envolvimento sem medidas , muita abdicação e responsabilidade, porém de muita realização, grandes feitos e muitas conquistas. É gratificante ser gestor!!! O segredo é estabelecer uma escuta ativa de toda comunidade escolar para melhor compreender e analisar os melhores caminhos de investimento e gerenciamento da escola. Enquanto gestor, procuro desenvolver uma gestão democrática, competente e empática, delegando e acompanhando funções por outros desenvolvidas, tendo como grande parceiro o Conselho Escolar que dentro de suas atribuições dá um grande respaldo ao gestor.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

Grandes desafios: professores despreparados e desinteressados em aprender, resistência a uma cultura de inovação , falta de autonomia e proatividade , conflitos internos entre servidores violência, indisciplina, falta de compromisso e envolvimento dos pais, evasão escolar , falta de atuação dos órgãos públicos , e o maior desafio: ser a escola uma instituição arcaica para atender uma clientela

contemporânea viciados em alta tecnologia , insatisfeita, doente emocionalmente , carente de afetos e sem nenhuma autonomia.

Limites: a falta de autonomia diante de uma secretaria que delega poderes, excesso de burocracia e até a própria fragilidade do gestor em determinadas situações, acarretando o medo que o impede de agir.... mas na maioria das vezes O CÉU É O LIMITE.!!!!

4.4. O que você entende como gestão democrática?

Vejo a gestão democrática, como um meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo, participam da definição dos rumos que a escola deve tomar, garantindo efetivar todas as decisões, dentro de um processo contínuo de avaliação de suas ações, revendo e alinhando mudanças através do coletivo. É um processo de transparência pois as tomadas de decisões e as ações requeridas dentro da democracia, precisam ser conhecidas por toda comunidade escolar.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

Acredito que seja um pouco de cada item. Bons autores enriquecem e ampliam nossos conhecimentos; a formação é necessária pra chegarmos onde queremos dentro da pirâmide hierárquica; através da prática validamos conhecimentos adquiridos, selecionamos ações exitosas e consolidamos conhecimentos. E é realmente através do conhecimento que podemos fazer boas opções, acreditando em mudanças reais, amparadas pela legalidade. Conhecimento nos torna detentores do poder, com bagagem e repertório suficientes para convencer o outro naquilo que acreditamos ser o melhor.

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os

interesses populares na escola" (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

Um Conselho Escolar bem formado, com as representatividades de todos os segmentos da escola, com ações respaldadas através do seu próprio estatuto e atuante, ele se torna um instrumento de apoio à direção , na verdade, um órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola. Conselho escolar atuante, significa que a gestão democrática é uma constante no interior da escola, com poderes e autonomia de ações que sobrepõem qualquer pretensão de pressão advinda de escalões superiores.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

- *Elaboração do projeto político pedagógico da escola pelos profissionais da educação, tornando-os coautores do documento e mais responsáveis pelo seu cumprimento;*
- *Permitir que a comunidade escolar tenha acesso ao conselho escolar, criando condições para sua participação efetiva , representando a comunidade externa no interior da escola e atendendo as demandas que surgem no dia a dia.*
- *Descentralizar a administração da instituição ,permitindo que todos os agentes envolvidos se responsabilizem, compartilhando tomadas de decisões.*

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

Agradeço muito por ter participado desse estudo, fazendo parte da história da sua história, tendo a oportunidade de compartilhar um pouco da minha experiência enquanto gestor escolar, repassando alguns conhecimentos adquiridos, lembrando que " conhecimento guardado é conhecimento inútil. Muito obrigada por me escolher e acreditar no meu trabalho. Boa sorte na conclusão do curso.

RESPONDENTE 5

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1. Tempo de experiência na área de educação:

Mais de 10 anos

2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

Entre 3 e 10 anos

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:

Acompanhava o trabalho dos coordenadores verificando sempre a aprendizagem dos alunos.

3.2. Com relação aos professores:

Organização do quadro de professores, acompanhando o desempenho, procurando ouvi-los buscando ações para melhoria da aprendizagem.

3.3. Com relação aos alunos:

Por ser uma escola pequena tinha muita proximidade com os alunos e seus familiares, acompanhava a frequência escolar, proporcionando um ambiente limpo, seguro e organizado, garantindo o cumprimento dos 200 dias letivos e a assiduidade do professores também.

3.4. Com relação aos demais funcionários:

Verificar que todos os serviços estavam sendo prestado de forma eficiente e com qualidade, verificando o cumprimento de suas carga horárias.

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

Procuramos sempre trabalhar com o alinhamento com a SME, visando alcançar as metas do município juntamente com as metas locais.

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

Entendo que o Gestor deve ser uma pessoa acessível que saiba ouvir a comunidade escolar, que tenha propósitos claros sobre educação afim de alinhar o trabalho pedagógico e administrativo.

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

Mediador e resoluções de problemas.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

Maior desafio para um gestor são as relações interpessoais, pós pandemia ficou muito difícil a gestão de pessoal.

4.4. O que você entende como gestão democrática?

Uma gestão participativa e transparente, onde toda comunidade escolar participa.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

Formação continuada.

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

Concordo plenamente, porém é importante que a comunidade tenha clareza da importância de sua participação, pois ainda são resistentes e outros encaram como trabalho extra.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

Democracia, participação e transparência.

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

RESPONDENTE 6**2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

2.1. Tempo de experiência na área de educação:

Mais de 10 anos.

2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

Entre 3 e 10 anos

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:

Atendimento à comunidade, equipe, orientações gerais, disciplina

3.2. Com relação aos professores:

Orientações, apoio na formação continuada.

3.3. Com relação aos alunos:

Atendimento geral

3.4. Com relação aos demais funcionários:

Orientações e atendimento, ficha pessoal, ponto diário.

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

Documentos enviados, solicitados.

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

Como democrática e participativa.

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

Apoiador e comprometimento com as demandas.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

Enfrentamento aos problemas externos que comprometem a o desenvolvimento escolar.

4.4. O que você entende como gestão democrática?

A gestão onde todos podem expressar opiniões e ajudar com sugestões para o bom andamento escolar.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

Prática e autores

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

A participação do conselho escolar precisa ser cada vez mais ampliada nas tomadas de decisões.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

Participação, compreensão, parcerias.

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

A educação precisa ser vista como fundamental para mudanças na sociedade. E uma gestão partilhada abre chances para a construção de aprendizagens maiores.

RESPONDENTE 7

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1. Tempo de experiência na área de educação:

Mais de 10 anos.

2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

Até 3 anos

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:

Apoio e orientação junto aos pais e professores.

3.2. Com relação aos professores:

Apoio e orientação quanto ao horário, substituições, logística, pedagógico.

3.3. Com relação aos alunos:

Orientação, acompanhamento durante o período em que está na escola, organização de horários dentro da escola.

3.4. Com relação aos demais funcionários:

Gestão e orientação quanto à limpeza, abertura e fechamento de portões, horários e organização com o fluxo no recreio e merenda.

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

Auxiliar na pontualidade de datas e documentos a serem enviados, cumprimento de decretos e leis.

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

Como o apoio e liderança para a harmonia entre todos os segmentos da escola.

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

Como parceira à direção, buscando interagir e atender à todos de maneira eficiente, entendendo e tentando resolver os problemas diários, para que a escola consiga atingir seus objetivos de educação de forma acolhedora e eficaz.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

Maior desafio é conciliar os afazeres administrativos com o pedagógico, uma vez que hoje os alunos necessitam de muito apoio após o período pandêmico.

4.4. O que você entende como gestão democrática?

É a gestão que prioriza estabelecer relações com toda a comunidade escolar, ouvindo e discutindo soluções para a melhoria nas práticas educativas.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

A prática e vivência no dia a dia.

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

Concordo e estamos trabalhando sempre em comunhão com o nosso Conselho Escolar, nas tomadas de decisões que envolvem todo o processo educativo na escola, desde as melhorias até decisões pedagógicas.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

Diálogo/ Comunicação, comprometimento e envolvimento da comunidade escolar

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

RESPONDENTE 8**2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

2.1. Tempo de experiência na área de educação:

Mais de 10 anos.

2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

Até 3 anos.

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:

Orientação quanto ao planejamento; Enturmação; Atendimentos as famílias; Planejamento das reuniões com pais; Distribuição de horários aulas extras.

3.2. Com relação aos professores:

Apoio pedagógico; Formação; Orientação a organização escolar; Acompanhamento em reuniões; Atendimento às famílias.

3.3. Com relação aos alunos:

Apoio, conversas e acompanhamento em relação aos conflitos ocorridos dentro da escola; Acompanhamento nas avaliações.

3.4. Com relação aos demais funcionários:

Orientação na organização das atividades dentro da escola.

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

Cumprimento das orientações enviadas para o bom funcionamento da escola.

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

A Gestão Escolar compreende a organização da escola promovendo condições efetivas para garantir o avanço do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as ações da escola devem estar pautadas e articuladas em quatro áreas fundamentais: pedagógica, administrativa, financeira e de recursos humanos.

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

Ele conduz a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e facilita a elaboração do currículo escolar. Ainda cabe, acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos e das alunas de modo que seja capaz de identificar falhas e acertos e, a partir daí, reorientar a prática pedagógica.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

Aliar conhecimento em pedagogia, recursos humanos e tarefas administrativas, além de manter um papel de liderança e a visão estratégica tanto sobre os objetivos da instituição como negócio quanto no nível educacional são alguns dos maiores desafios do gestor escolar em sua jornada.

4.4. O que você entende como gestão democrática?

Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

A BNCC, currículo mineiro, parâmetros curriculares, lei de diretrizes e bases.

Paulo Freire, Magda Soares, Maria Teresa Mantoan, Emília Ferreira

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

Concordo com a afirmação acima. Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

Partilha de responsabilidades;

Princípio da igualdade;

Princípio da liberdade;

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)

RESPONDENTE 9

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

2.1. Tempo de experiência na área de educação:

Mais de 10 anos

2.2. Tempo de experiência na área da gestão/Direção de escola:

Entre 3 e 10 anos

3. DA ATUAÇÃO NA GESTÃO:

Descreva quais atribuições desempenha na gestão:

3.1. Com relação aos coordenadores pedagógicos:

** Coordenar a elaboração, a execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e do Plano de Ação, observadas as determinações da Secretaria Municipal de Educação.*

** Apoiar o desenvolvimento e divulgar os resultados das avaliações pedagógicas.*

** Adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos nas avaliações pedagógicas, sanando as dificuldades apontadas nas avaliações internas e externas*

3.2. Com relação aos professores:

** Garantir condições para a realização do planejamento e desenvolvimento de projetos;*

** Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação;*

3.3. Com relação aos alunos:

** Zelar, para que a Unidade Escolar ofereça serviços educacionais de qualidade;*

** zelar pela integridade de cada aluno (a)*

** incentivar e motivar os estudantes para que possam reconhecer a importância da educação na vida de cada um*

3.4. Com relação aos demais funcionários:

** Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação;*

** Organizar o quadro de pessoal, acompanhar a frequência dos servidores e conduzir a avaliação de desempenho da equipe da Unidade Escolar;*

3.5. Com relação à Secretaria Municipal de Educação:

** Garantir a legalidade e regularidade da Unidade Escolar e a autenticidade da vida escolar dos alunos;*

** Zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar;*

** Indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial;*

** Prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da Unidade Escolar;*

** Assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar;*

** Fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela Secretaria Municipal de Educação, observando os prazos estabelecidos;*

** Observar e cumprir a legislação vigente.*

4. DA CONCEPÇÃO DA GESTÃO

4.1. Como você entende a gestão escolar?

Como um desafio constante e ao mesmo tempo, uma grande oportunidade para novos aprendizados através da convivência com pais, alunos, professores e demais funcionários.

4.2. Como você entende seu papel de gestor nesse contexto?

Entendo meu papel como mediadora de conflitos. Como um instrumento de engajamento entre todos os envolvidos no processo educacional no qual estou inserida, buscando atingir os objetivos comuns, com o comprometimento de cada membro integrante da instituição, respeitando e valorizando o trabalho de cada um.

4.3. Descreva os desafios e limites na sua atuação como gestor escolar:

O maior desafio é conseguir envolver toda a comunidade através de suas representações.

4.4. O que você entende como gestão democrática?

É a coordenação de ações importantes, ouvindo e respeitando a individualidade de cada membro da equipe ou comunidade.

4.5. O que subsidia este entendimento? (Conteúdos, autores, formação, sua prática, dentre outros)

A prática do dia a dia

4.6. Segundo o educador Vitor Paro, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito vejo no Conselho de escola... um instrumento que existe e que precisa ser aperfeiçoado com vistas a que ele se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 1987, p.51-52). Como você se posiciona diante desta afirmação?

Concordo com a afirmação, porém um dos maiores desafios é conseguir atingir as famílias e demais segmentos para a participação ativa nos conselhos.

4.7. Cite três fatores fundamentais para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas.

* *Participação ativa*

* *Transparencia nas ações*

* *Autonomia*

4.8. Espaço aberto para comentários (opcional)