



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO

THAYSE LACERDA ASSIS

CULTURA ESCOLAR, EM MOVIMENTO: PROCESSOS
DEMOCRÁTICOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DA BAHIA

SALVADOR

2016

THAYSE LACERDA ASSIS

**CULTURA ESCOLAR, EM MOVIMENTO: PROCESSOS
DEMOCRÁTICOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DA BAHIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC – Mestrado Profissional, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para fins de obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Tanajura Machado

SALVADOR

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Veleda da Conceição Lima Araújo – CRB: 5/821

Assis, Thayse Lacerda

Cultura escolar, em movimento: processos democráticos em escolas estaduais da Bahia/ Thayse Lacerda Assis. – Salvador, 2016.

160f.

Orientador: Célia Tanajura Machado

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC

Contém referências e apêndices

1. Cultura escolar. 2. Democratização escolar. 3. Escolas Públicas – Bahia. I. Machado, Célia Tanajura. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação

CDD: 371.001

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC

Termo de Aprovação

Trabalho de conclusão intitulado: *Cultura escolar, em movimento: processos democráticos em escolas estaduais da Bahia*, de autoria de Thayse Lacerda Assis, aprovado pela banca examinadora constituída por:

Profa. Dra. Célia Tanajura Machado - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof. Dr. Valdélcio Santos Silva
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Aprovado em:14/12/2016

Salvador, Ba,

Dedico este trabalho à minha filha Cecília e ao meu companheiro Remi que dividem e sentem/sentiram comigo os sabores da vida, e, nos momentos dos dessabores, das perdas, ao meu lado, me fortaleceram.

Meu muito obrigada por fazerem parte de minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Cleide, minha mãe, que me ensinou muitas lições e continua a ensinar pela força e entrega que vive por sua família, pela humildade e convicção com que nos ensinou a lutar e a acreditar que é possível viver em um mundo melhor.

Ao professor Remi, meu companheiro, que me fez enxergar, a partir dos seus inalcançáveis ideais políticos, mas sobretudo dos seus projetos de vida concretizados, que a participação política é uma forma de enfrentar as injustiças e conquistar batalhas.

À professora Ana Paula Feitosa, por sua força e senso de justiça, pela confiança em meu trabalho, e principalmente pelo sentimento que suas palavras me incentivaram a ir além e em busca da felicidade através do conhecimento, transgredindo.

Ao professor Gianni Boscolo, por ter me ensinado que não precisamos esperar nem um agradecimento quando fazemos algo por alguém, porque o essencial é o que fazemos pelo outro. Por sua filosofia de vida, serena e austera.

À professora Maria Rosangela B. Barreto, minha colega e amiga, que fez com que eu a admirasse mais ainda, quando já, com trinta anos de profissão, em vias de se aposentar, mostrou ser possível ter o entusiasmo e dedicação pelo que sempre acreditou fazer, com alteridade, a construção do saber dos educandos. Obrigada por ter confiado a mim a sua herança pedagógica.

À professora Célia Tanajura, pela oportunidade que me deu, pelo respeito, confiança e fundamental apoio e autonomia na construção do saber. Meu muito obrigado por ter contribuído para a realização de um sonho.

Agradeço, enfim, aos professores Sandra Márcia Campos Pereira e Valdélio Santos Silva por aceitarem o convite para participarem da banca e gentilmente contribuíram bastante, aos professores e funcionários do Gestec pela colaboração, especialmente Jeane e Edinilson, pois com competência e ternura sempre nos ajudaram, aos meus companheiros do mestrado, Andréia, Marcos, Isabel, Noeme, Salmone, Gizia, Olívia e Rosangela, pela colaboração e podermos compartilhar momentos tão intensos neste percurso formativo, e ao Grupo de Pesquisa GEPET pela oportunidade do aprendizado colaborativo.

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a presença de processos democráticos incorporados à cultura escolar de escolas da rede estadual de ensino da Bahia, após a implantação de eleições para diretores. A investigação deste fenômeno social, no campo da educação, aconteceu sob a perspectiva dialética e interpretativista, cujo campo de investigação foi dois colégios estaduais de Salvador, a saber: Colégio Estadual Nelson Mandela e o Colégio Estadual Edivaldo Boaventura. O movimento metodológico utilizado seguiu uma abordagem qualitativa, em que elegemos o estudo de caso múltiplo com uma perspectiva etnográfica como estratégia. Por meio de diferentes técnicas de levantamento de dados, a pesquisa bibliográfica, observação participante, diário de campo, pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, permitiram-nos a coleta de dados dos casos analisados, levando-se em consideração os diferentes atores envolvidos no cotidiano escolar: estudantes, professores, funcionários, gestores e pais. Este estudo de caso múltiplo reafirma o fato de que a cultura escolar se constitui de forma diferenciada em cada escola, deste modo, também os processos democráticos são introduzidos de diferentes formas e níveis. Embora as duas escolas possuam processos de democratização, a atuação limitada, por vezes, inoperantes, ou de mínima participação da comunidade e nenhum engajamento social contribuem para falsear o consenso de gestão democrática, supostamente fortalecida pela condição dos processos. A análise dos planos de trabalho da gestão demonstra o pouco significado destes para a comunidade escolar, enquanto processo democrático, já que a maioria dos sujeitos da pesquisa revela desconhecer-lo ou não ter participado de nenhum momento de discussão para aperfeiçoá-lo. Assim, observou-se que não é sobressaltada na cultura escolar dos dois casos investigados, valores e hábitos democráticos, mas esta é permeada por relações de poder/dominação que persistem nas estruturas institucionais. Neste sentido propõe-se como produto desta pesquisa criar um espaço de formação para a participação social, de discussão, planejamento das ações da escola que possibilite uma formação cidadã de caráter emancipatório, que culmine na realização do “Fórum Estadual Permanente das Escolas Públicas: construindo a participação social a partir da escola pública”.

Palavras-chave: Cultura escolar; Democracia; Gestão democrática e participativa; Escolas Estaduais; Bahia.

ABSTRACT

This research aims to analyze the presence of democratic processes incorporated into school culture of schools in the State schools of Bahia, after the introduction of elections for directors. The investigation of this social phenomenon, in the field of education, happened under the dialectic and an interpretative vision, whose field of research was two State schools in Salvador, namely: Colégio Estadual Nelson Mandela and the Colégio Estadual Edivaldo Boaventura. The methodology used followed a qualitative approach, in which we elect the multiple case studies with an ethnographic perspective on strategy. By means of different techniques of data collection, the bibliographical research, participant observation, field journal, documentary research and semi-structured interview, allowed us the data collection of the cases analyzed, taking into account the different actors involved in the daily school: students, teachers, staff, administrators and parents. This multiple case studies reaffirms the fact that school culture is constituted differently in each school, in this way, also the democratic processes are introduced in different ways and levels. Although the two schools have processes of democratization, limited performance, sometimes, dead, or of a minimum participation of the community and any social engagement contribute to distort the consensus democratic management, supposedly strengthened by condition. The analyses of the work plans of management shows how few meaning to the school community, while the democratic process, since most or the subjects of the research reveal ignoring it or not have participated in any discussion time to perfect it. Thus, it was observed that it is not alarmed in the school culture of two cases investigated, values and democratic habits, but this is permeated by relations of power/dominance that persist in institutional structures. In this sense it is proposed as a product of this research to create a space of training for social participation, discussions, action planning of school enabling citizen training of emancipating character, culminating in the realization of the "Forum Permanent State of public schools: building social participation from the public school".

Keywords: school culture; Democracy; Democratic and participatory management; State Schools; Bahia.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – IDEB DO COLÉGIO ESTADUAL NELSON MANDELA (9º ANO)	64
TABELA 2 – IDEB DO COLÉGIO ESTADUAL EDIVALDO BOAVENTURA (9º ANO)	67
QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS COM BASE NA TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES, DE ACORDO AS CATEGORIAS DE PESQUISA. DIMENSÃO PARTICIPATIVA/DINÂMICA INSTITUCIONAL OU ORGANIZACIONAL.....	75
QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS COM BASE NA TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES, DE ACORDO AS CATEGORIAS DE PESQUISA. DIMENSÃO PARTICIPATIVA/DINÂMICA INSTRUCIONAL OU PEDAGÓGICA	76
QUADRO 3 – SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS COM BASE NA TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES, DE ACORDO AS CATEGORIAS DE PESQUISA. DIMENSÃO PARTICIPATIVA/DINÂMICA SOCIOPOLÍTICA E CULTURAL.....	77
QUADRO 4 – SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS, A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE. ESCOLAS CENM E CEEB (PPP).....	157
QUADRO 5 – SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS, A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE. ESCOLAS CENM E CEEB (ELEIÇÕES, PLANO DE GESTÃO, COLEGIADO E COMUNIDADE)	158
QUADRO 6 – SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS, A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE. ESCOLAS CENM E CEEB (GRÊMIO ESTUDANTIL E ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES) .	160

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Atividade Complementar

AVE – Artes Visuais na Escola

CENM – Colégio Estadual Nelson Mandela

CEEB – Colégio Estadual Edivaldo Boaventura

FACE – Festival Anual da Canção Estudantil

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEC/BA – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SGE – Sistema de Gerenciamento Escolar

TAL – Tempos de Arte Literária

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PRIMEIRO MOVIMENTO: MOVIMENTO TEÓRICO	19
2.1	CULTURA	19
2.1.1	<i>Cultura escolar</i>	21
2.1.2	<i>Relação entre escola e cultura escolar</i>	26
2.2	DEMOCRACIA	27
2.1.3	<i>A Democracia direta e participativa</i>	29
2.1.4	<i>Democracia representativa</i>	34
2.3	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	36
2.3.1	<i>Gestão democrática e participativa</i>	42
2.3.2	<i>Processos de Gestão Democrática e Participativa na Escola</i>	47
3	SEGUNDO MOVIMENTO: MOVIMENTO EPISTEMOLÓGICO	56
3.1	CONCEPÇÃO E ABORDAGEM	56
3.1.1	<i>Perspectiva Etnográfica</i>	59
3.1.2	<i>O estudo de caso múltiplo como estratégia da pesquisa</i>	62
3.1.3	<i>Breve contexto dos casos</i>	64
3.2	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE DE DADOS	67
3.2.1	<i>Levantamento bibliográfico</i>	68
3.2.2	<i>Pesquisa Documental</i>	69
3.2.3	<i>Observação Participante</i>	69
3.2.4	<i>Diário de pesquisa</i>	70
3.2.5	<i>Entrevista semiestruturada</i>	72
4	TERCEIRO MOVIMENTO: A CULTURA EM MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA	74
4.1	O MOVIMENTO DA PESQUISA	78
4.1.1	<i>Colégio Estadual Nelson Mandela – CENM</i>	78
4.1.2	<i>Colégio Estadual Edivaldo Boaventura – CEEB</i>	86
4.2	CONSIDERAÇÕES: UM MOVIMENTO DIALÉTICO	93

5.QUARTO MOVIMENTO: IDEIAS EM AÇÃO – FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO A PARTICIPAÇÃO SOCIAL A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA	98
OBJETIVOS CENTRAIS.....	99
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	99
PÚBLICO ALVO.....	100
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A – DIÁRIO DE PESQUISA.....	112
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	155
APÊNDICE C – QUADROS 4, 5 E 6 - SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS, A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE. ESCOLAS CENM E CEEB.....	157

1 INTRODUÇÃO

[...] somos sempre a interferência de muitos em nós mesmos.

(ALVES, 2012, p. 17)

A escola é uma instituição na qual as interações sociais constroem o coletivo social. Esse coletivo é determinado pela conjuntura histórica, social, política e cultural de cada indivíduo que o compõe e, na escola, os seus modos de agir traduzem valores e crenças da cultura escolar. A cultura escolar “[...] representa a parte não escrita e o sentimento da organização” (SALES, 2008, p.22), permeada pelo *habitus* individual e coletivo, e, neste estudo, é analisada como resultante da ação de diferentes indivíduos em processos democráticos que se desenrolam no interior das instituições escolares.

A cultura escolar e os processos de participação da gestão democrática, a saber: o Projeto Político Pedagógico, os organismos colegiados e as eleições diretas para diretores são objetos de investigação desta pesquisa e se inserem em um contexto mais amplo: a democratização da escola. No entanto, a concretização de uma escola democrática que possibilite a emancipação do indivíduo ainda é um desafio, apesar das quase três décadas desde a promulgação da Constituição Federal – 1988, que estabeleceu a gestão democrática como princípio basilar para a educação pública brasileira (BRASIL, 1988).

A gestão democrática, posta em relevo a partir da década de 1980, tornou-se bandeira de luta dos educadores brasileiros, no sentido de superar procedimentos tradicionais, tradições corporativas e clientelistas, práticas estas ainda hoje latentes em algumas escolas. Em sendo esse movimento contínuo e dinâmico, a participação da comunidade na escolha de seus dirigentes, no planejamento e na tomada de decisões no processo educacional é fundamental para a construção de uma gestão democrática, que faça emergir, nas escolas públicas, uma cultura participativa, emancipadora e cidadã.

Nesse sentido, é fundamental rever e repensar as práticas e/ou processos que caracterizam a gestão democrática e participativa nas escolas, suas várias nuances e implicações. De acordo com Luck et al. (2012, p.15), o movimento em favor da gestão democrática e participativa na escola deve pautar-se em três

direcionamentos básicos: “a) participação da comunidade escolar na seleção da gestão escolar; b) criação de um colegiado/conselho escolar e c) repasse de recursos financeiros às escolas e consequente aumento de sua autonomia. Esse movimento histórico e contemporâneo

[...] tem produzido avanços significativos, tais como o envolvimento da comunidade escolar na seleção do diretor da escola, a implementação dos conselhos escolares que possuem autoridade deliberativa e também poder decisório e o controle por parte da escola de recursos financeiros (VERHINE, 2012, p.9).

Atendo-se aos elementos que caracterizam a gestão democrática e, ao movimento característico da dinâmica da cultura escolar, há de se considerar que, mesmo admitindo-se tais fatores como fomentadores da participação e o envolvimento das pessoas nos processos decisórios da escola, o que de fato acontece no interior das escolas a partir das políticas de democratização da gestão escolar deve ser foco de estudo cuidadoso.

Dessa forma, tomada pela crença que nosso fazer cotidiano e nossas escolhas estão relacionados às nossas experiências e implicações é que se admite, nesta pesquisa, uma motivação fundante no desejo de compreender o movimento da cultura escolar após a implantação do processo de eleições diretas nas escolas públicas estaduais da Bahia. Neste sentido, considera-se o entendimento sobre implicação de Barbier (2001, p.120):

[...] como o profundo vínculo pessoal e coletivo do pesquisador, com sua práxis científica, em função de sua história social [...] e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante da dinâmica de toda sua atividade.

O interesse em estudar o tema advém das minhas experiências como gestora de unidades escolares do ensino básico da rede estadual de ensino da Bahia, a partir de 2008, inicialmente como vice-diretora indicada, logo depois como vice-diretora eleita durante o 1º Processo Seletivo Interno para Dirigentes Escolares da Rede Estadual da Bahia, realizado no final de 2008. Em 2009 fui indicada e nomeada pela Secretaria de Educação, para substituir um diretor eleito pela comunidade (e por ela própria, em conjunto com a Secretaria, retirado num processo

de intervenção escolar) numa outra unidade escolar, onde permaneci até junho de 2011.

A experiência como gestora e professora nos oportuniza e nos desperta para várias inquietações no âmbito da gestão, sobretudo no que se refere às dissonâncias para se implementar uma gestão de fato democrática.

Paro (2000, p.16) nos faz refletir sobre o cotidiano escolar, fatores e fatos que o constituem, portanto, sobre a cultura escolar, a partir da premissa de que “a democracia se faz na prática”, que, segundo ele, é óbvia, mas parece ser desconsiderada por muitos. Ainda de acordo com Paro (2000), educadores e gestores escolares, mesmo em contato com concepções teóricas que apontam a necessidade de práticas social e escolar pautadas por relações não autoritárias, assimilam o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente.

Em razão da complexidade de fatores e indagações que incidem sobre o tema, a realização de uma pesquisa na área de gestão, com enfoque nas condições e nos condicionantes implicados na cultura escolar, é de extrema relevância para o conhecimento e acompanhamento da existência de processos de participação democrática na escola e as suas relações com a cultura escolar.

Nesta pesquisa, o recorte temporal para análise dá-se a partir da implementação das eleições para diretores escolares da rede estadual de ensino da Bahia, em 2008, considerando o movimento histórico-social e político que contribui para a formação da cultura educacional. Tal temática merece conhecimento sistemático e os seus resultados devem subsidiar a construção de um instrumento de discussão e aprendizado sobre a participação social, a partir de escola pública, proposta como produto desta pesquisa.

Tendo em vista que qualquer ação educacional em uma instituição escolar não produz resultados imediatos e nem se conclui em si mesma, mas pode-se projetar para além do momento da ação e, por ser a escola uma instituição complexa quanto aos objetivos e sujeitos envolvidos, apresenta-se, neste trabalho, a seguinte questão de pesquisa: depois de implantadas as eleições para diretores, as escolas da rede estadual de ensino da Bahia revelam ter incorporado processos democráticos na cultura escolar?

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral: Analisar a presença de processos democráticos incorporados à cultura escolar de escolas da rede Estadual de ensino da Bahia, após a implantação de eleições para diretores, e como objetivos

específicos: a) identificar processos democráticos introduzidos na cultura escolar de escolas da rede estadual de ensino da Bahia; b) Analisar a relação entre os planos de trabalho implementados pelos gestores eleitos e os processos democráticos presentes na cultura de escolas da rede Estadual de ensino da Bahia; c) apresentar proposta para a instalação de Fórum Estadual Permanente das Escolas Públicas: construindo a participação social a partir da escola pública.

A análise aqui apresentada tem como lócus duas escolas da rede estadual de ensino da Bahia, localizadas no município de Salvador, a saber: Colégio Estadual Nelson Mandela e Colégio Estadual Edivaldo Boaventura e, nelas, atores sociais que integram a comunidade escolar: alunos, pais, professores, funcionários e gestores. A proposta metodológica é de abordagem qualitativa, cuja estratégia privilegiada foi o estudo de caso múltiplo, com uma perspectiva etnográfica. A coleta de dados utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. A análise dos resultados conseguidos foi realizada a partir da seleção de categorias e dimensões, por meio das quais os dados foram organizados e interpretados para que deles emergissem os resultados.

O trabalho que se segue contém uma seção inicial que versa sobre o referencial teórico, abordado, especialmente, as categorias Cultura, Democracia, Gestão democrática e participativa.

No segundo movimento, faz-se referência ao movimento epistemológico que a pesquisa visa imprimir e tem como base referencial o materialismo-histórico dialético, ao partir da realidade concreta e recorrer ao processo histórico para identificar fatores ou características que afetam e/ou têm relação com as práticas escolares, bem como o diálogo que esse conhecimento epistemológico de base marxista pode fazer, com uma perspectiva epistemológica do sul, que considera o contexto cultural e político dos países periféricos e referencia questões sociais que a ciência epistêmica europeia desconsidera como afirma Meneses (2008), em referência a Santos. Além disso, aborda a perspectiva etnográfica, visto que esta técnica, para além da descrição das situações educacionais, permite ao pesquisador desvelar mecanismos e sentidos que movimentam o dia a dia escolar. A metodologia explicita o porquê da escolha da estratégia de estudo de caso múltiplo, bem como os diversos instrumentos de coleta de dados utilizados para que haja

uma melhor precisão na triangulação dos dados com vistas ao necessário rigor na análise de dados.

O terceiro movimento, denominado cultura em movimento na construção de uma gestão democrática, traz a perspectiva da análise dos dados, tendo em vista o movimento da cultura nas práticas do dia a dia escolar. E o quarto movimento: ideias em ação esboça uma proposta de produto que seja significativa à organização escolar e possibilite estabelecer uma cultura participativa e cidadã das práticas sociais da escola.

2 PRIMEIRO MOVIMENTO: MOVIMENTO TEÓRICO

2.1 Cultura

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser.

Freire

Um dos “significados originais da palavra cultura é derivado de “lavoura” ou “cultivo agrícola”, “o cultivo do que cresce naturalmente”, como explicitado por Eagleton (2011, p.9)”. Pertencente à tradição romana, a etimologia da palavra cultura, de acordo Miranda (2016) advém do verbo latino “colo” e era utilizado para se referir ao plantio, mas também significava a ação “eu planto”. Cultura, segundo Eagleton (2011, p.10),

[...] denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões de espírito. A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo. (EAGLETON, 2011, p.10).

A palavra cultura dispõe de uma carga semântica que abarca, além da questão da transição histórica, como afirma Eagleton (2011), pois ela

[...] codifica várias questões filosóficas fundamentais como liberdade e determinismo, fazer e sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado, [...] sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz (EAGLETON, 2011, p. 11).

Ressalta-se do sentido etimológico da palavra cultura, a ação “eu planto”, no sentido de refletirmos o percurso de criação ou reprodução de uma cultura, ao que Eagleton (2011) sugere entre a dialética do que fazemos e o que o mundo nos faz, e referenciamos, brevemente, que esta dialética cultural é intrínseca à formação da cultura de um povo.

Em âmbito geral, sobre a formação da cultura do povo brasileiro, segundo Miranda (2016, p. 4-5) “[...] foi marcada pela colonização ibérica (de fortes traços

autoritários) e pela hegemonia da influência externa [...]”. Desse modo, pode-se dizer que o Brasil é um país resultante de um processo de colonização e imigração europeia, e, não podemos perder de vista a persistência desta influência nas práticas de participação democrática incorporadas nos últimos anos à cultura brasileira.

Embora o conceito de cultura seja considerado complexo e aberto a várias noções, que se expressa em sua pluralidade e diversidade, depreende-se, nesta pesquisa, o conceito de cultura proposto por Geertz (2008, p.32) que não se limita a “[...] padrões concretos de comportamentos – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos [...], mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, regras, receitas instruções - para governar o comportamento”.

A perspectiva cultural, de controle social, proposta por Geertz (2008), como uma espécie de ordenamento comportamental, é valorada como condição essencial da cultura, caso contrário,

[...] não dirigido por padrões culturais — sistemas organizados de símbolos significantes — o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade (GEERTZ, 2008, p. 33).

A cultura, como condição essencial ao homem, é fator decisivo no funcionamento organizacional. Pressupõe preservação e reprodução de valores, mas, também, no que se refere à cultura organizacional, pode estimular valores e culturas diversas.

As escolas, ainda que façam parte de um contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna, própria e que exprime os valores, crenças e expectativas dos membros da organização que a partilham (NÓVOA, 1999). Como veremos, a cultura no ambiente escolar representa um elemento indissociável da cultura organizacional escolar, já que este possui características próprias, mas também, como afirma Libâneo (2013, p. 95), a cultura escolar está inserida em um “contexto sociocultural e político mais amplo, cuja influência na organização escolar é determinante”.

2.1.1 Cultura escolar

A cultura escolar surgiu de um movimento de transposição do conceito de cultura organizacional do mundo das empresas, em 1970, para o sistema educacional (NÓVOA, 1999). O conceito de cultura escolar, embora vinculado à sociologia da educação (e, dentro dela, a uma vertente desse campo – a organização sociológica da escola) nesse trabalho, será considerada, também, com uma vertente antropológica, em relação à noção de cultura considerada por Geertz, (2008), pela qual esta é sempre incompleta, pois está em constante movimento, podendo ser criada e recriada.

Neste sentido, cultura organizacional ou cultura escolar, consoante a afirmação de Libâneo (2013) e Luck (2009) constitui-se pelos fatores históricos, em vinculação com a comunidade e o sistema de ensino de que faz parte. É formada pelas interações entre as pessoas, que, nas vivências do dia a dia, constituem o ambiente escolar e gera uma forma coletiva de perceber as coisas, pensar os problemas e suas formas de solucioná-los, em um processo de divergências/convergências de ideias e conflitos/consensos diversos.

Investigar a cultura escolar é também tentar compreender os valores, hábitos e crenças incorporadas, tendo em vista os fatores internos e externos que incidem ou atuam como mecanismos de controle concernentes à cultura de cada realidade escolar. Conforme salientam Bourdieu e Passeron (1970), ao tratarem da violência simbólica no âmbito das instituições escolares, as escolas tendem a reproduzir a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder. Nesse sentido, a definição de Bourdieu sobre a situação de violência simbólica, segundo Stivel e Fortunato (2008, p. 12004) trata do

[...] caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. O autor analisa que o processo educacional apresenta dois mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução das estruturas de classes. O primeiro dos mecanismos se manifesta no mundo das “representações simbólicas ou ideologia”, e o outro atua na própria realidade social (STIVEL; FORTUNATO, 2008, p. 12004).

Pelo prisma da organização do trabalho escolar, Barroso (2004) faz referência a algumas perspectivas da cultura escolar: A perspectiva funcionalista, pela qual a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida, produzida externamente, traduzindo-se em princípios, finalidades e normas que o poder político determina como aporte do processo educativo. A perspectiva estruturalista, construída pelo formato escolar de educação, principalmente, pela modelagem de seus planos de estudo, meios de organização pedagógica etc. E a perspectiva interacionista, mediante a qual a cultura escolar é a cultura organizacional da escola, assim sendo cada escola tem a sua realidade em particular.

Dessa maneira, a cultura escolar remete

[...] para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento ativo na sua reinterpretação e operacionalização (BARROSO, 2004, p. 6).

Deste modo, a análise de casos múltiplos proposto nesta pesquisa nos permitiu perceber *in loco* que a cultura não é estática, possui fatores externos que a determinam, mas também possui um movimento próprio, que pode mudar com o tempo e o espaço. Esta dinâmica de mudanças ou incorporação de valores depende de variáveis como: forma de assimilação expressa nos seus hábitos, fatores histórico-sociais e econômicos, disposição e interesse para mudança, dentre outros fatores que afetam diretamente a manutenção ou não de determinada cultura organizacional ou escolar. Neste sentido, considera-se a assertiva de Dayrell (2001, p. 127) de que analisar

[...] a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos [...], enfim, alunos e professores, concretos sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história (DAYRELL, 2001, p.127).

Além disso, no sentido de entender a cultura organizacional escolar, Nóvoa (1999) destaca dois planos: uma zona de invisibilidade, caracterizada pela presença de bases conceituais e pressupostos invisíveis, e uma zona de visibilidade, constituída pelas manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais.

- a) Zona de invisibilidade: refere-se aos valores, às crenças e às ideologias dos membros da escola. Expressam-se de forma não clara ou explícita no dia a dia da escola. Os valores, por exemplo, vinculam-se aos significados atribuídos às ações sociais e estão diretamente relacionados às condutas individuais e grupais, em seus hábitos; já as crenças e ideologias são fatores decisivos nos processos de mobilização, de tomada de posição e decisão, podendo ser motivos de consensos ou conflitos. Para Nóvoa (1999), os fatores invisíveis são determinantes na dinâmica da cultura das escolas para os processos de institucionalização de mudanças organizacionais.
- b) Zona de Visibilidade: composta por: i) Manifestações verbais e conceitos: aparecem no projeto político-pedagógico, no organograma, nos objetivos e nas metas. Integra também, nesse sentido, as diferentes linguagens utilizadas pelo coletivo da escola; as imagens e metáforas veiculadas como elementos de mobilização ou de referência para as ações da escola. Trata-se aqui, das teorias, dos valores, dos posicionamentos explícitos, divulgados, difundidos, na e pela escola; ii) Manifestações visuais e simbólicas: tudo aquilo que tem forma material e que pode ser identificado visualmente; e iii) Manifestações comportamentais: fatores que podem influenciar os comportamentos dos indivíduos que compõem o coletivo da escola: prática pedagógica, avaliação, reuniões, escolha de diretores, etc. As normas e regimentos, procedimentos operacionais (rotinas administrativas), rituais e cerimônias – festas, interações com os pais e a comunidade, também são aqui incluídas.

Levando-se em conta que hábitos, valores e costumes são construídos nas relações interpessoais, Silva e Zanelli (2004), com base nas concepções de cultura antropológica e etnográfica – sistema de crenças e agrupamentos sociais distintos

das sociedades do ocidente –, sociológica – construção e manutenção da cultura pressupõem o compartilhamento da realidade social – e psicológica – o comportamento individual influenciado pela cultura, analisamos os hábitos de participação da comunidade escolar, considerando os significados atribuídos pela atuação dos processos de participação coletiva da gestão democrática, que refletem diretamente na cultura escolar.

Os hábitos daqueles que integram uma instituição podem traduzir posições ideológicas, valores sociais e até mesmo a disposição para mudanças. Desta forma, acredita-se que o enfoque para o conceito de *habitus*, noção desenvolvida por Bourdieu para verificar o sentido das práticas, ao demonstrar como os agentes são estimulados pelas conjunturas, pôde contribuir para a compreensão da cultura escolar e as ideologias que esta carrega.

Neste sentido, buscou-se entender a aplicabilidade deste conceito enquanto dispositivo que “[...] produz práticas individuais e coletivas, em conformidade com os esquemas engendrados pela história” e, se, “[...] o mundo prático é constituído a partir das relações com o *habitus*, agindo como um sistema cognitivo e estruturas motivadoras [...]” (ANDRADE, 2016, p. 104-105), intentou-se verificar se os hábitos dos atores sociais da escola constituem-se em um pressuposto da zona visível que pode caracterizar a zona invisível, no sentido de entender como estes configuram a atuação dos processos coletivos na cultura escolar. Esse *habitus*, enquanto modo de organização, segundo Setton (2002, p.64) para a teoria da praxiologia¹ “[...] pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado”. Sendo assim, considera-se *habitus* como

[...] um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais

¹Conhecimento praxiológico pressupõe uma relação dialética entre agente e estrutura social. Dito de outra forma, a prática é o produto da relação dialética entre a situação e o *habitus* e torna possível a realização de variadas práticas que podem ser resolvidos os problemas da mesma forma, a partir da transferência analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1994b).

específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p.63).

Habitus, na concepção de Bourdieu (1992, p. 108) é tido não como “[...] destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas”. A apropriação deste conceito deve-se, conforme Setton (2002, p.65) por “[...] recuperar a noção ativa dos sujeitos como produto da história, de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de uma trajetória individual”. Para Bourdieu, como afirma Andrade (2016, p.104), a noção de *Habitus* nasceu diante da vontade e necessidade em lembrar que “[...] ao lado da norma expressa e explícita, ou do cálculo racional, existem outros princípios geradores das práticas”.

O mundo prático é constituído a partir das suas relações com o *habitus*, agindo como um sistema cognitivo e estruturas motivadoras, um mundo com fins já realizados e com objetos dotados com um caráter tecnologicamente permanente. Ele é um produto da história, produzido por práticas individuais e coletivas acordadas com os esquemas criados. Este sistema de disposições é o princípio da continuidade e regularidade que são objetivamente percebidas nas práticas sociais. Como um sistema de esquemas gerativos, o *habitus* cria a possibilidade da produção livre de todos os pensamentos, percepções e ações inerentes nas condições particulares. O *habitus*

[...] é o resultado do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas, consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existência (BOURDIEU *apud* ANDRADE, 2016 p.104-105).

Contudo, a partir do *habitus* vigente na cultura escolar, compreende-se poder dimensionar se a cultura é baseada na tradição de reprodução cultural ou possui uma perspectiva ou tendência de cultura, forjada por outro *habitus*, que seja “possível pensar na construção de um novo agente social portador de um *habitus* alinhado às pressões modernas. No caso específico dos indivíduos da atualidade [...]” (SETTON, 2002, p.69).

2.1.2 Relação entre escola e cultura escolar

Cada escola possui um movimento próprio e dinâmico e sua realidade pode ser mudada sempre. Como afirma Luck (2014, p.56), sobre as possibilidades de mudanças na escola, isso se dará “[...] somente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são eles que a produzem com seu trabalho colaborativo”, considerando “[...] sua natureza e constituição, seus processos socioculturais interativos, seu contexto e história, seus modos de ser e fazer” (LUCK, 2014, p.56).

É a partir deste movimento que se pode maximizar ou não o potencial transformador da escola. A esse estado de consciência, Luck (2014) chama atenção referindo-se à gestão e ao seu papel de disseminar valores e hábitos organizacionais para toda a comunidade escolar, com o objetivo de unir esforços e partilhar responsabilidades para se atingir os objetivos educacionais. Libâneo (2013, p. 93) ressalta, na relação entre a escola e a cultura escolar, “[...] a importância da criação de um clima de trabalho favorável e do incentivo para que todas as pessoas da equipe escolar se envolvam com a escola. [...] como condição para melhor funcionamento da organização”.

Neste contexto, Newstrom (2008) descreve que o sistema de leis e normas das instituições, quando em contato com os princípios morais, éticos e culturais dos seus colaboradores, propicia o desenvolvimento de um complexo sistema de relações de leis, costumes e valores que dará forma ao comportamento organizacional, único de cada organização, o *habitus*. De acordo afirma Libâneo (2013, p.94) é a interação entre os vários segmentos que a escola adquire em sua vivência diária, “traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir, práticas”.

Salienta-se que o enfoque dado à cultura organizacional neste trabalho não nos permite tratar de suas várias nuances de forma individual, mas do conjunto de valores traduzidos nos hábitos compartilhados pelo coletivo da escola, tendo em vista os elementos que fazem parte da gestão democrática. Tais elementos são referenciados nesta pesquisa como os organismos colegiados – Colegiado escolar, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e mestres, bem como os processos coletivos concernentes à elaboração do Projeto Político pedagógico e o processo de eleições de diretores.

2.2 Democracia

Para um regime democrático, o estar em transformação é seu estado natural: a democracia é dinâmica [...]
Bobbio (2015)

O sentido etimológico do termo democracia deriva do grego *demos* – povo - e *ekratein* - exercício da soberania –, (MOSSÉ, 2008, p. 68-85). Democracia, ou poder do povo, trata-se de uma palavra criada no Sec. V.a.C. para caracterizar os sistemas políticos então existentes em cidades-estados Gregas. A principal delas, tida como referência e marco inicial da democracia é Atenas. No entanto, reflexões sobre a tradição ateniense revelam a natureza controversa do regime democrático já em sua gênese. De acordo Wolkmer e Ferrazzo (2014, p. 201) “[...] Atenas era então uma sociedade elitista e escravista, o que significa dizer que sua democracia, embora significativa, não era plena, pois era definida pelos acordos de interesses dominantes”.

Neste sentido, sobre a origem da democracia, Mossé (2008) afirma que o regime político sugerido por Péricles, general influente da Grécia Antiga, tido também como um dos principais líderes democráticos da história de Atenas, baseou-se em três princípios: a soberania do *demos*, a igualdade dos cidadãos e a pertença à comunidade cívica pelos quais se funda a democracia. Entretanto, ainda assim subsistia, nessa sociedade,

[...] a distinção entre livres e não livres (os escravos ainda existiam em suas diversas classes e atribuições), cidadãos e não cidadãos (onde os cidadãos pobres confundiam-se com os não cidadãos), ricos e pobres, bem como a marginalização social e política das mulheres, que para além das funções de procriação e cuidado do lar, assumem, com as leis de Péricles, classes de estrangeira, cidadã, escrava etc. (MOSSÉ, 2008, p.129-143).

Todavia, segundo a literatura, é a época de Péricles o período de maior amplitude do processo democrático em Atenas. Porém, muitos também são os questionamentos sobre a origem e apogeu da questão democrática e Wolkmer e

Ferrazzo (2014) problematizam o fato de a democracia ser plena em meio a tantas contradições.

Em concordância com a origem contraditória da democracia, Rosenfield (1984); Pinto (2015) e Theis (2006) salientam que a democracia, muito embora significasse o governo do povo, representava uma forma de governo elitista, patriarcal e escravista, pois somente uma pequena minoria de homens proprietários de escravos poderia exercê-la. Sendo assim, Theis (2006, p. 152), afirma

[...] a existência, de um lado, de seres humanos escravizados e, de outro, de cidadãos livres, indica que, embora se tivessem verificado avanços políticos importantes (sobretudo no que se refere à condenação de atividades voltadas ao enriquecimento privado), é pouco recomendado falar de igualdade, justiça e democracia sem rigorosas contextualizações – talvez uma das grandes lições que aquela época tenha nos legado (THEIS, 2006, p. 152).

Deste modo, considera-se, neste estudo, como ponto de partida para uma reflexão sobre a democracia, além do seu conceito na antiguidade, suas contradições entre um regime político idealizado e a práxis democrática.

A democracia, também denominada pelos teóricos como teoria clássica da democracia, trata-se de uma forma de governo ou organização da *polis*. Neste sentido, saber qual a melhor forma de governo, de acordo Rosenfield (1984, p. 7), “[...] é uma questão vital que diz respeito ao próprio valor de uma determinada forma de organização política, muito embora seja a lógica da democracia ateniense, de governo da maioria, uma

[...] forma de articulação das relações políticas que se determinava pela inserção do indivíduo, enquanto membro da ‘cidade’, na comunidade dos homens livres. A “maioria” possui aqui um significado restrito, pois denota somente apenas aqueles cidadãos reconhecidos politicamente [...] (ROSENFELD, 1984, p. 8).

Portanto, a democracia, enquanto uma das três formas de governo (de um só, de poucos, de todos – respectivamente: monarquia, aristocracia e democracia) enunciadas na Grécia Antiga por Heródoto, para expor algumas noções populares de sabedoria grega (ABBAGNANO, 1998), enseja uma das variações do conceito de democracia. Neste caso, o conceito do pensamento antigo, que desde sua concepção se mostrou limitado e controverso enquanto forma de governo.

Na linha histórica da democracia, Rosenfield, (1984, p. 10), põe em relevo a relação entre democracia e o Estado moderno e ressalta que

[...] a democracia tornou-se uma adjetivação do Estado em expressões como 'Estado democrático'. É como se a democracia tivesse perdido a sua significação prática de ser o lugar público do processo de identificação da sociedade consigo em proveito de uma nova forma de organização política (ROSENFELD, 1984 p. 10).

Segundo este autor o conceito de democracia sofre alterações de sentido, pois de organização da *polis* se torna uma forma de governo possível do Estado, ou seja, o Estado moderno faz da democracia uma forma de legitimar seu poder (ROSENFELD, 1984).

Portanto, a teoria clássica da democracia, que pressupunha o ideal máximo de participação fora combatida por teóricos políticos que defendiam as instituições representativas. Como enfatiza Pateman (1992, p. 11), “[...] a conclusão esboçada é a de que a visão clássica do homem democrático constitui uma ilusão sem fundamento e que o aumento da participação política dos atuais não-participantes poderia acabar a estabilidade do sistema democrático”.

2.2.1 A Democracia direta e participativa

A democracia não é um valor-fim, mas um processo, um meio de se concretizar formas de organização da *polis* e de valores da convivência humana (SILVA, 2006). Define-se como democracia direta aquela que o povo exerce diretamente as decisões governamentais.

Atenas, cidade-Estado responsável pela origem da democracia, cuja essência era a participação do *demos*, constituiu-se formalmente como uma democracia direta. No entanto, de acordo Wolkmer e Ferrazzo (2014, p. 209):

[...] percebe-se que a democracia ateniense, mesmo sendo formalmente direta, era uma democracia para elites, em uma sociedade elitista. Uma sociedade escravagista. Assim, ainda que apresentando procedimentos promissores, do ponto de vista da democracia participativa, era materialmente controversa, uma vez que excluía de seus espaços deliberativos a expressiva maioria da sociedade (WOLKMER; FERRAZZO, 2014, p. 209).

Em um contexto em que a participação do povo era essência em uma democracia formalmente direta (Atenas), sua concretização deu-se em um ambiente excludente. Para compreensão de como eram estabelecidas as relações políticas à época, Magalhães (1997), ao demonstrar como estas relações são retratadas pelas fontes históricas atenienses, revela que elas se dão em um ambiente “[...] político comumente referido como local de elaboração de normas e padrões de conduta política [...]” e são “[...] alicerçadas numa concepção de liberdade e de cidadania marcadas pela afirmação do direito universal de participação na direção dos assuntos comuns” (1997, p. 116).

Para tanto, afirma Magalhães (1997), a participação política popular para a tomada de decisões comuns se concretizava em espaços institucionais como magistraturas, tribunais e Assembleias, constituindo-se em práticas de cidadania baseadas em “medidas como a mistoforia – a utilização do sorteio como mecanismo de indicação dos magistrados públicos, o rodízio permanente entre os ocupantes destas magistraturas etc.” (1997, p. 116).

No entanto, em representações de comportamentos de lideranças políticas atenienses acerca da guerra do Peloponeso, retratadas no II livro de Tucídides, importante historiador da Grécia Antiga, fica evidente a “[...] ausência do *demos* nos espaços privilegiados de definição e direção dos assuntos da cidadania” (MAGALHÃES, 1997, p. 116).

Em passagens tucidideanas, Magalhães (1997) traz à reflexão discursos da tradição ateniense que demonstram que a democracia, em momento algum do discurso, é representada “[...] como afirmação do poder soberano do *demos*, como o regime que consagra o poder político do povo” e revela:

[...] que mesmo na democracia ateniense, se conduz esta operação de desqualificação, de negação da capacidade política do *demos*, é resultado e constatação de uma certa inevitabilidade histórica e social, pela qual se estabelece que somente indivíduos dotados de certos requisitos - como riqueza, lazer e influência - são capazes de efetivamente ocupar os espaços públicos de definição das ações do Estado (MAGALHÃES, 1997, p 130).

Sendo assim, a dinâmica de variação de sentido do processo de democracia é tida pela filosofia política clássica como um fenômeno político que

[...] aceita várias aparências sem, contudo, modificar a sua significação essencial. A democracia pode inclusive vir a significar uma mera aparência de participação política, embora o seu sentido originário seja precisamente o de uma efetiva participação dos indivíduos nos assuntos públicos (ROSENFELD, 1984, p.13).

Então, na inter-relação entre Estado e sociedade a “[...] organização do espaço público que, em nome da necessária regulação dos conflitos sociais e do bem comum, vem reduzir a possibilidade igualmente de cada cidadão de participação nos assuntos coletivos” (ROSENFELD, 1984, p.14). Contrapondo-se assim à liberdade política e possibilidade de intervenção no cenário político pela maioria e, também à idealização da teoria clássica de democracia que preconizava o máximo de participação do “povo”.

Neste contexto, o suposto governo do povo, é na verdade o governo de uma minoria que, pela força impõe seus interesses à maioria. É clara a falta de condições para a participação política em proveito de uma administração apenas burocrática do social (ROSENFELD, 1984).

Neste sentido, Pateman (1992) problematiza a discussão, ao trazer o posicionamento de alguns teóricos da democracia, enquanto processo empírico, a partir do contexto do início do Século XX, a teoria moderna e contemporânea e as confronta com a teoria clássica, designada como teoria da democracia participativa.

Em sua análise sobre as teorias democráticas, clássica e moderna, afirma que, na teoria da democracia contemporânea, defendida por muitos estudiosos desta questão, “[...] o que importa é a participação da elite minoritária, e não participação do homem-comum, apático, com pouco senso de eficácia política é vista como a principal salvaguarda contra a instabilidade” (PATEMAN, 1992, p. 139). Teóricos como Mosca e Michels (s/d) (*apud* PATEMAN, 1992, p. 10) argumentam sobre a impossibilidade de se por em prática o modelo clássico de democracia, com ênfase na participação, tendo em vista “[...] a complexidade das sociedades industrializadas e o surgimento de formas burocráticas de organização”. Assim, Pateman enfatiza que,

[...] embora a democracia, enquanto governo do povo por meio do máximo de participação de todo o povo, ainda possa ser um ideal, sérias dúvidas, postas em evidência em nome da ciência social, parecem ter se levantado quanto à possibilidade de se colocar esse ideal em prática (PATEMAN, 1992, p. 10-11).

A questão da democracia, recolocada no Século XX, é cercada pela teoria de que é uma ilusão a “[...] visão clássica do homem democrático [...] e que o aumento da participação política dos não participantes poderia abalar a estabilidade do sistema democrático [...]” (PATEMAN, 1992, p. 11).

Portanto, a democracia, ao longo da história da humanidade, apresentada como “o governo do povo”, na prática sempre esteve maculada “pelo predomínio dos interesses dominantes, em geral dos proprietários, dos senhores, dos ricos” (ROSENFELD, 1984, p. 210).

Ainda assim, a definição mínima de democracia trazida por Bobbio (2015, p. 27) enfatiza a participação, entendendo como regime democrático aquele que é “primariamente um conjunto de regras de procedimento para formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada à participação mais ampla possível dos interessados”. Enquanto organização da *polis*, e sua forma de governo, as definições dos autores sobre a democracia retomam a essência do pensamento antigo, apesar de toda controvérsia em torno da visão clássica de democracia, entendida como um compromisso da coletividade na discussão e formação de decisões que importem à maioria da sociedade.

Além disso,

A experiência histórica do mundo moderno e contemporâneo mostrou que a liberdade e o bem-estar dos cidadãos não dependem da forma de governo, mas da participação que os governos oferecem aos cidadãos na formação da vontade estatal e da presteza com que eles são capazes de modificar e de retificar suas diretrizes políticas e suas técnicas administrativas (ABBAGNANO, 1998, p. 487).

Apesar de, segundo Rosenfield (1994), uma das questões cruciais da democracia ser o seu modo de funcionamento, pois ela permanece como um governo de minoria, “[...] na medida em que as suas leis e instituições não são efetivamente vistas e apreciadas pela maioria dos cidadãos como expressão do bem comum” (1984, p. 86), e acrescenta que, nos Estados democráticos, sob influência do capitalismo, existe uma imensa massa de indivíduos que não comparece aos lugares públicos, que não ocupa um espaço político e que pouco lhe importam as eleições (ROSENFELD, 1984).

Carnoy (1994), ao explicitar a visão da teoria política de Bobbio sobre a questão democrática, afirma que esta forma de governo, mesmo sendo limitada,

chamada por ele por democracia burguesa, é fruto da hegemonia burguesa, mas também das conquistas políticas dos trabalhadores e sugere que “[...] a chamada democracia burguesa em si (e sua expansão) não é burguesa, mas contra hegemônica e contribui para abrir caminho por entre as relações sociais capitalistas” (CARNOY, 1994, p 202).

Em face do modelo da democracia moderna e contemporânea, predomina a redução da participação e da soberania do povo nos Estados capitalistas, porém também existe, na teoria de Bobbio, refletida por Carnoy (1994), a possibilidade de extensão da participação, sob formas diversas. A participação como elemento da emancipação humana, não pode acontecer sem a emancipação política. De acordo Bobbio (1977, p.72), essa “[...] emancipação requer o desenvolvimento, a expansão e o esforço de todas as instituições que deram origem a democracia moderna [...]”

Portanto, mesmo que a democracia, enquanto regime de poder que possui, desde sempre, imperfeições e seja incompleta, devemos considerar que é nesta incompletude que se pode recriá-la e reinventá-la.

O sociólogo português, Santos (2007), em sua proposta para repensar a teoria crítica, diante dos desafios e da diversidade do mundo contemporâneo, busca caminhos para superação de problemas e contradições da modernidade em um novo mundo. Insere-se nestas reflexões a questão da democracia ao propor um “[...] exercício de imaginação epistemológica e de imaginação democrática: as duas são formas de imaginação sociológica do séc. XXI” (SANTOS, 2007, p. 43).

No sentido de exercitar a nossa imaginação epistemológica, em relação à democracia, em busca de saberes que possam, de fato, apontar para uma perspectiva de regime democrático optou-se nesta pesquisa em seguir o movimento histórico acerca desta categoria e como esta influencia a dinâmica da cultura escolar em seus processos coletivos, da gestão democrática.

Em suma, pode-se dizer que ainda que marcada por diversas limitações e contradições, se reconhece no modelo de democracia vigente nos países capitalistas, a exemplo do Brasil, a possibilidade de ampliar e consolidar espaços de exercício direto da democracia.

Nesta perspectiva, considerando que a democracia representativa não da conta dos interesses da maioria da sociedade, nem no plano econômico, nem no plano social e cultural, e, em consonância com o que afirma Rocha (2009, p. 18) que o sistema representativo resulta em “[...] se fazer um governo do povo, mas sem o

povo, apenas formalmente representado por parlamentares e partidos políticos”, é que acreditamos e, muitos autores defendem, em uma democracia que permita a “[...] participação direta do cidadão no poder” (ROCHA, 2009, p.21), que possa ampliar os direitos dos cidadãos e torná-los protagonistas no processo democrático. A esta concepção de democracia participativa, que confere o protagonismo à participação popular, Rocha (2009, p. 22) afirma que

[...] está intrinsecamente ligada à própria concepção de cidadania prevista na Carta constitucional que vai além da concepção liberal de titularidade de direitos civis e políticos, que reconhece o indivíduo como pessoa integrada na sociedade, onde o funcionamento do Estado estará submetido à vontade popular, com base e meta essencial do regime democrático e do Estado de Direito (ROCHA, 2009, 22).

Portanto, a democracia participativa é, segundo Silva (2013, p. 15), “[...] um avanço no processo democrático que indicaria que a população ao invés de deixar as decisões das ações públicas a cargo dos representantes políticos, por meio da democracia representativa, chama para si o processo decisório ou pelo menos parte dele”.

2.2.2 Democracia representativa

A retomada da democracia, pós-revoluções francesa e industrial, mesmo recuperando valores antigos desta concepção, ocorre segundo princípios de outro contexto histórico, provenientes da afirmação do indivíduo moderno. Em uma sociedade em que “ao emancipar o indivíduo, deixou-o indefeso diante do mercado e do Estado” (RESENFELD, 1984, p.62), a democracia sofre alterações de sentido, uma das quais passa a ser

[...] uma representação social defendida por indivíduos atomizados, reunidos em uma espécie de massa por líderes que se autodenominam representantes do povo. [...] as tentativas de democracia direta, quando realizadas na modernidade, estão submetidas a um processo social e político que torna altamente provável a autonomização dos líderes e dos seus grupos em relação aos indivíduos que os apóiam” (RESENFELD, 1984, p.62-63).

Segundo Wolkmer e Ferrazzo (2014), a democracia representativa substituiu a forma direta e se transformara no “[...] instrumento de exercício do poder político nos Estados Ocidentais”. A partir da consolidação do Estado liberal e dos debates acerca da democracia, “[...] emerge uma nova cultura acerca da democracia e do liberalismo que vão definir os paradigmas políticos da modernidade” (WOLKMER; FERRAZZO, 2014, p. 210).

Assim, a democracia representativa se configura como instrumento que aceita as conformidades do Estado liberal e este, ao apresentar-se como uma nova ordem social e política, contrapondo-se ao Estado absolutista, é delineado, como afirma Wolkmer e Ferrazzo (2014, p. 211), “[...] para atender aos interesses da classe individualista, para favorecer a expansão do poder econômico e do mercado”.

No percurso histórico, verifica-se que o movimento de adaptação e conformação da democracia nos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos tem como um dos elementos-chave, atender, prioritariamente, aos interesses das classes dominantes.

Outro elemento que se integra à democracia moderna e representativa é o voto, que se institui como método democrático de competição pela liderança e, segundo Pateman (1992, p. 13), “[...] é a característica distintiva da democracia [...]. Por esse método, qualquer pessoa, em princípio, é livre para competir pela liderança em eleições livres [...]”.

O voto, ou sufrágio universal, é citado por Wolkmer e Ferrazzo (2014) como forma de aparência da democracia ocidental, já que

[...] por baixo da democracia contemporânea, assim como o era na democracia ateniense, subsistem interesses dominantes que influenciam ou mesmo determinam as “deliberações públicas”. Em Atenas, pela exclusão direta de significativa parcela da sociedade dos seus espaços de participação, que são postos a serviço do mercado internacional. Na democracia ocidental contemporânea, especialmente latino-americana, pela exclusão indireta de milhões de pessoas que, apesar de terem o direito ao voto, são excluídas da formação dos consensos democráticos por enfrentar o flagelo da miséria, da doença e outros sintomas da economia de mercado. Todavia, esta forma “indireta” de exclusão não toma proporções maiores, pois a aparência da democracia, no sufrágio universal, é mantida (WOLKMER; FERRAZZO, 2014, p. 212).

Em curso, existe uma profunda crise do modelo de democracia representativa, pois que o Estado, grande responsável pelo sistema democrático,

não tem conseguido congrega os interesses sociais e diversos da sociedade. Sobre esta crise Wolkmer e Ferrazzo (2014) asseguram:

Diante da crise da democracia representativa e da degeneração das relações da vida cotidiana, uma das direções possíveis para superar a exclusão e a marginalidade advém do poder de pressão dos novos sujeitos sociais, agentes capazes de instaurar uma política diferenciada e criativa [...] Nesta crise, e considerando a negação de direitos e manipulação de consensos, o retorno aos sujeitos coletivos de direito assume grande importância (WOLKMER; FERRAZZO, 2014, p. 95).

Desta forma, tendo em vista a importância dos sujeitos coletivos, dos movimentos populares é que se reivindica uma maior participação nos processos decisórios e de deliberações. Visto que, como afirma Wolkmer e Ferrazzo (2014, p. 212), reside, nestes movimentos, a “[...] possibilidade de ampliação da democracia para além de sua aparência” e assim, os sujeitos coletivos

[...] diferenciam-se do sujeito individual, da tradição burguesa liberal, uma tradição que relega o coletivo. Contrariando o pensamento dominante, desta tradição liberal burguesa do capitalismo, os novos sujeitos coletivos vão ocupando os espaços do sujeito individual e neste processo, a comunidade assume expressiva relevância. Ao se tornar espaço privilegiado dentro das instituições democráticas, a comunidade impõe a descentralização do poder político pela “participação de base”, já que fica cada vez mais evidente a crise das instituições políticas (WOLKMER, 2014, p. 95-98).

De fato, diante dos desafios que se apresenta acerca da possibilidade de expansão da democracia participativa, em que os sujeitos coletivos vão ocupando os espaços, o debate sobre a qualidade na prática democrática, seja ela representativa ou direta, deve instaurar-se, em todas as instâncias sociais, de modo a criar condições de participação em favor dos interesses da maioria e recuperação da soberania popular.

2.3 Gestão Democrática na Escola

O termo gestão educacional ou gestão escolar passou a fazer referência, no âmbito dos sistemas educacionais, a partir da segunda metade da década de 1980. Como afirma Novaes (2014, p. 65), “[...] a partir da Constituição Federal de 1988,

incorporou-se, oficialmente, ao cenário educacional brasileiro o conceito de gestão democrática”.

Sobre o contexto histórico, político e econômico de enlases das políticas educacionais, as quais a gestão democrática se estabeleceu, tem-se na década de 1980, um período de luta por direitos e participação social pelos movimentos sociais e demais setores da sociedade civil organizada. Período de transição para a redemocratização do Brasil, pós-ditadura (1964-1985) em que se delineou, segundo Gentili (2001, p.13) “[...] a partir da aplicação de um conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida”.

Na educação, na década seguinte (1990) o Brasil passou a viver processos de reformas orientados pelo lema da educação para a equidade social. Preponderante neste processo, o Consenso de Washington notabilizou-se pelo caráter homogeneizante de suas propostas para os países da América Latina a implementar as reformas como “receita” dos organismos internacionais para superar a crise educacional, mas sobretudo a crise econômica.

As “orientações” dos organismos internacionais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Comissão econômica para América Latina – Cepal, se apresentam como caminhos férteis para a promoção e expansão, nestes países, do projeto político neoliberal. A despeito destas agências internacionais, como afirma Gentili (2001, p. 29):

[...] não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de créditos, mas exercem [...] uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal [...]. Tais instituições são, além disso, uma poderosa e pouco dissimulada ferramenta de pressão a serviço da política exterior norte-americana, que tende a garantir e perpetuar a hegemonia político-militar dos Estados Unidos [...] (GENTILI, 2001, p 29).

A imposição política ideológica dos organismos internacionais pautou a nova organização do Estado, reconfigurado segundo os princípios do capital.

Neste processo, a racionalidade técnica dá o tom aos mais diversos setores educacionais e estabelece um “[...] novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, que passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado” (OLIVEIRA, 2015, p. 631). No Brasil, como afirma a autora, esta racionalidade técnica, reducionista, na condução das políticas sociais, “[...] contribuiu

para instaurar uma nova relação entre sociedade civil e Estado bastante ambígua e temerária, considerando o quadro de desigualdade econômica, geográfica e social do país” (OLIVEIRA, 2015, p. 630).

Nesta perspectiva, as políticas educacionais passaram a ser orientadas pela política de ajuste, implementadas na esfera educacional (GENTILI, 2001). Sobre as propostas do Consenso de Washington, afirma este autor,

[...] não expressa outra coisa senão a particularidade que assume o Consenso de Washington numa área prioritária da reforma social impulsionada pelo neoliberalismo. De fato, podemos dizer que esse conjunto de ideias e propostas sintetiza o que poderia ser definido como a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos noventa (GENTILI, 1998, p. 16).

A reforma do Estado Brasileiro aconteceu para justificar a crise e necessidade de superar a burocratização da administração pública, que a partir do Plano Diretor de desenvolvimento (BRASIL, 1995) propôs para todas as áreas da administração pública, segundo Gaspareto e Schneckenberg (2015, p. 9) “[...] modernização, eficiência, qualidade nos serviços prestados com intervenção estatal mínima e a efetivação de uma cultura gerencial nas instituições”.

Na esfera educacional, a reforma promovida pelo Estado, de acordo Machado (2007) foi:

[...] largamente, baseada em parâmetros estabelecidos por uma agenda firmada com a participação cada vez maior de organizações e instâncias de regulação supranacional, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial² (MACHADO, 2007, p. 14).

O modo de pensar neoliberal, instituído pelas políticas de ajuste, assumiu no discurso nacional um sentido nas práticas das escolas públicas que se ajustaram às

² O Banco Mundial é uma organização constituída por várias instituições financeiras intimamente relacionadas, o que faz dele um grupo grande e complexo. São elas: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), o Centro Internacional para Acertos de Divergências (CIADI) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF) (KRUPPA, 2001, p. 01).

“recomendações”, em nome de uma estratégia unilateral para enfrentar os problemas da crise educacional.

Neste sentido, a escola tornou-se fundamental para o desenvolvimento de mão de obra capacitada para a produção do trabalho. O que se implementou na escola pública, segundo Dessotti; Dessotti (1997, p.148) foi uma “[...] adequação às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como o processo de trabalho dos educadores [...]”, tendo em vista a redução de custos e de tempo”, e, portanto, conformando-se à política neoliberal, de Estado mínimo.

Neste contexto afirmou-se o movimento rumo à institucionalização da democracia do ensino público, iniciado no Brasil, há quase três décadas, que pôs em relevo a gestão democrática, também no sentido de superar procedimentos tradicionais, e tornar possível o “[...] afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino” (LUCK, 2012, p. 15).

Este movimento foi apontado pela Carta de Goiânia (1986), no que se refere ao contexto desfavorável, anterior à Constituição Federal de 1988, em que [...] as aspirações da coletividade pela democracia econômica, social e política são obstaculizadas por uma organização social injusta e, em decorrência, por políticas governamentais incapazes de promover a justiça social.

Contudo, a participação da comunidade no planejamento e tomada de decisão no processo educacional, tornou-se fundamental, de modo a contribuir para o melhor desempenho das escolas públicas. Este pressuposto está inscrito na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996):

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

Muito embora os princípios de gestão democrática estejam institucionalizados pelos marcos legais como a LDBEN 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988, a efetivação dessa prática pode acontecer de formas diversas e, ainda, segundo Luck (2012), cabe a ressalva de que mudanças de termos ou

expressões para designar outros significados, podem ser “meramente terminológicas” (2012, p.47). Dessa forma, pode-se entender que a “[...] designação de processos de direção, organização, liderança e coordenação de instituições educacionais de administração educacional para gestão educacional” somente será significativa quando representar

[...] uma mudança de concepção da realidade e de significados das ações, mediante uma atuação e postura diferentes, [...] isto é, caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo (LUCK, 2012, p. 47-48).

Neste sentido, a dinâmica da gestão escolar, amplamente discutida por diversos autores e aludida nas políticas educacionais, como o principal vetor de mudanças da escola pública, dependerá, sempre, do compromisso com a ação dialógica e com a prática efetiva dos princípios democráticos dos sujeitos envolvidos na gestão.

Nos espaços educativos, nem sempre a gestão educacional implica uma gestão democrática, mas a gestão democrática da escola estará sempre implicada com a gestão educacional, sem, entretanto, garantir, necessariamente, uma cultura de maior participação nos processos coletivos e educacionais.

Isto porque, concomitante à ênfase ao processo de democratização do sistema educacional, em meados dos anos 1980, as influências da administração empresarial também passaram a impregnar a concepção de gestão democrática que se buscava implantar nas escolas. Rosar (1999, p.166) salienta que este processo se deixa evidenciar “[...] no âmbito da concepção e do funcionamento dos órgãos públicos na área educacional”. Assim, de acordo com a autora:

No âmbito mais geral do sistema, foram se introduzindo os parâmetros da burocracia privada e, de certa forma, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção (ROSAR, 1999, p.166).

Neste movimento, a concepção de gestão está relacionada à democracia e, este último termo, segundo Novaes (2014, p.72) se apoia em “[...] vários campos de

conhecimento, embora sua gênese de formação conceitual e análise se constituam na política e na sociologia”.

Dessa forma, é importante relembrar um dos conceitos mínimos de democracia, citado por Bobbio (2015), o qual se refere à democracia como um “[...] conjunto de regras de procedimentos para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada à participação mais ampla possível dos interessados” (2015, p. 27). Aqui a dimensão participativa é descrita como pressuposto para a democracia, assim como deve ser para a gestão democrática. Destacamos a ressalva de Paro (2011, p.15) sobre o processo de democratização da escola pública, ao citar que

[...] o termo democratização não é empregado aqui no sentido de universalização da escola básica, ou de popularização do ensino [...]. Não obstante a inegável importância desse significado, o que se trata aqui é da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola (PARO 2011, p.15).

Todavia, neste processo de democratização das relações, fator que determina a cultura organizacional da escola, é dinâmico, complexo, passível de mudanças, podendo assumir formas mais ou menos democrática. Da mesma maneira, a gestão democrática, também, pode assumir formas diversas, a depender do contexto político e social, das ações e perspectiva dos gestores e dos demais atores sociais que se inserem neste processo.

Deste modo, a gestão democrática caracteriza-se como um processo em permanente construção e pressupõe a existência de espaços e mecanismos de participação conscientes das decisões e rumos que possam conduzir a escola de forma sustentável à tão almejada qualidade educacional (ANDRADE, 2011). Assim, como afirma Pereira (2008, p.135) “[...] a gestão é democrática porque se traduz pelo diálogo, pela comunicação e pelo coletivo”.

A escola, ao pautar-se no princípio de democratização educacional e pedagógica, se contrapõe à perspectiva técnico-científica do paradigma tradicional. A essa mudança de paradigma e concepção educacional, Luck (2011, p. 30-31) apontou que,

[...] no geral, em toda a sociedade observa-se o desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, o

conservadorismo [...] estão ultrapassados [...]. Na busca de uma atuação mais dialética, emerge um paradigma que é marcado pela [...] tendência à adoção de práticas interativas, participativas e democráticas [...] (LUCK, 2011, p. 30-31).

É consenso que a escola deve estar no centro das atenções, marcada pela adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, mas até que ponto o autoritarismo, a centralização e o conservadorismo perpassam as práticas, contrário ao discurso consensual e ainda subsistem no cotidiano escolar?

Apesar da literatura sobre a gestão democrática convergir para o entendimento do princípio de participação inerente à democracia, como uma das dimensões fundamentais para que o processo educativo dê acesso à educação de qualidade, e, acrescenta-se, de qualidade social (portanto, de formação cidadã a partir de práticas participativas), o momento parece ser de retrocesso e de potencialização de limitação de políticas educacionais e práticas participativas.

Questões que se combatia como a tradição da preponderância do discurso dominante, poderão pautar as políticas educacionais e possibilitar um retrocesso no processo de expansão do modelo de democracia com maior ênfase para as práticas participativas, seja qual for a instituição. Estamos em vias de retomar o paradigma anteriormente combatido que privilegia a cultura hegemônica, ao menos explicitamente, e põe em risco importantes princípios conquistados que servem como “[...] uma estratégia de superação de autoritarismo, do patrimonialismo, do individualismo e das desigualdades sociais” (GADOTTI, 2014, p. 6).

Portanto, reafirma-se nesta pesquisa a importância do fortalecimento da escola pública a partir de uma gestão que promove a partilha do poder entre a comunidade escolar, facilitando a “[...] participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades” (PARO, 2011, p.15), conseqüentemente, tornando a escola mais democrática.

2.3.1 Gestão democrática e participativa

A interação social é característica fundamental da participação, pois esta se manifesta de modo “fluido, dinâmico e não-linear”, e corresponde “[...] à

democratização da tomada de decisões e da respectiva atuação comprometida de profissionais e pessoas em geral na organização escolar” (LUCK, p. 49).

Para uma gestão participativa, de acordo Libâneo (2013), a escola precisa ter a capacidade de dotar os indivíduos para:

[...] interferir criticamente na realidade para transformá-la. [...] para o exercício da cidadania, incluindo a autonomia, a participação e o diálogo como princípios educativos, que envolve tanto os processos organizacionais internos da escola como a articulação com os movimentos e organizações da sociedade civil (2013, p.51-52).

É impossível desconsiderar que a prática de participação dos sujeitos na escola não é tarefa fácil e requer esforço pessoal e coletivo de adaptação e nível de consciência. Ao estimular a participação, um gestor deve ter clareza do seu papel, e daquilo que pode ser despertado a partir de experiências participativas de discussão, planejamento e execução das ações da escola é que este movimento de participação requer esforço de

[...] adequação à cultura e história específicas do grupo; envolvimento intenso com o trabalho; crítica e superação de uma formação autoritária e burocrática inculcada pelo meio social em sentido amplo (familiar, escolar, profissional, político etc.. (GUTIERREZ; CATANI, 2013, p.80).

Porém, a escola pública, historicamente lugar de mando das classes dominantes e de relações de poder assimétricas, apresenta como um ambiente pouco favorável para se efetivar processos de gestão participativa. Além disso, de acordo com Gutierrez e Catani (2013, p. 86-87), a escola pública é “[...] desaparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam, e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola [...]”.

Neste ambiente, ainda convivem razões imateriais que podem potencializar as dificuldades de atuação da gestão participativa: história de vida dos membros, valorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas difíceis de conciliar. Todavia, a participação, ao ter como um de seus princípios o diálogo, segundo Gutierrez e Catani (2013, p 89) pode acontecer “[...] entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação”.

Contudo, mesmo diante da necessidade de, ainda, romper resquícios de estruturas cristalizadas, enraizadas na cultura escolar que impedem o avanço e expansão das práticas participativas, há de se considerar que a escola não deve abrir mão do que foi conquistado nos últimos anos no processo de democratização da escola pública, pelo contrário, deve instrumentalizar-se de possibilidades que ampliem e aperfeiçoem os espaços de participação na escola.

Para tanto, envolvimento dos pares da escola no planejamento, decisão e execução do processo educacional, a articulação entre gestão, comunidade interna e externa precisa cumprir com sua função social e proporcionar um aprendizado/conhecimento coletivo de caráter formativo crítico. Assim, como o ato de participar exige uma tomada de consciência, uma “mudança de mentalidade” (GADOTTI, 1994, p.5), os espaços de participação dadas as condições para esta, seja através de lutas ou acordos coletivos, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de práticas participativas e colaborativas, no sentido de coordenar esforços e cooperar para uma educação de qualidade social.

Pensar as ações de uma gestão visando um processo de caminho duplo, dialógico, no qual os desejos e necessidades do conjunto de atores sociais e pares da escola pública fossem compartilhados e viessem a embasar condutas e a formação para a cidadania, sem dúvida é um percurso rico de formação profissional e pessoal que pode trazer reflexos para a coletividade e em prol dos interesses comuns.

Torna-se se necessário, assim, repensarmos o papel da escola como um local de educação significativa que possa, não só acompanhar as mudanças da sociedade, mas, sobretudo, compreender e transformar, por intermédio dos sujeitos, a sociedade na qual estamos inseridos. Nesta interação, buscar instrumentos para facilitar a compreensão dos processos encaminhados, para estabelecer a construção do conhecimento, compartilhando conteúdo, consensuando discussões, em torno de detalhes dos conteúdos em questão. O empreendimento comum, as situações partilhadas e as ações colaborativas são criadas, a fim de elaborar uma grande confiança no grupo por parte dos seus participantes. A percepção da complexidade dos seus objetos e as inúmeras atividades desenvolvidas devem estabelecer que a construção seja reconhecida por todos como coletiva (FERREIRA, 2011). Segundo Sanches:

A construção coletiva/colaborativa é um processo inteligente, complexo, de aprendizagem, no qual tudo é não-estático, auto organizável, sempre em construção, que aceita a diversidade e a pluralidade cultural como possibilidades e as transforma em saberes e práticas, multirreferenciais, e as socializa para a difusão de reconstruções de conhecimentos anteriores ou de novos conhecimentos construídos (SANCHES, 2011, p. 44).

As situações de aprendizagem coletivas, veiculadas por Freire (1999), também fazem referência a ativar a discussão de pontos de vista divergentes, em detrimento da pura repetição de ideias e crenças, porém auto subordinados às regras do respeito mútuo e da cooperação.

Neste sentido, é relevante a defesa da atuação de uma gestão democrática e participativa, na perspectiva de uma escola que interaja e articule-se com as práticas sociais, que, segundo Silva (2015), se atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circunda o modo de viver e as expectativas das famílias e estudantes em relação à educação e que proporcione à comunidade escolar espaços diversos de aprendizagens significativas e de vivências colaborativas.

A gestão social é um processo dialógico no qual a autoridade decisória é compartilhada entre todos os participantes da ação que possa ocorrer em qualquer tipo de sistema social – público, privado ou de organizações não-governamentais –. O adjetivo social, qualificando o substantivo gestão será entendido como o espaço privilegiado de relações sociais em que todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação (FERREIRA, 2011).

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

Em consonância com a forma interacionista e dialética da educação libertadora, que estabelece suas concepções nas ações participativas e democráticas e, conseqüentemente, as estruturas formadas por pessoas questionadoras, que não se deixam dominar (mas são “peças” fundamentais para contribuir na desconstrução das estruturas opressoras e, assim, com uma nova

consciência), os sujeitos entendem que não são inativos e, sim, participativos igualitários nas relações com o mundo.

Esta perspectiva nos conduz a diversas formas de elaboração do conhecimento que dê significado e sentido ao viver, para garantir uma cultura embasada em valores mais consistentes, pela via dialógica. Daí a importância da gestão democrática e participativa, embasada pela construção colaborativa do conhecimento e respeito à diversidade.

Em um contexto em que a escola pública precisa atuar democraticamente com ênfase na função social da escola, articulada ao diálogo, a participação e colaboração da comunidade escolar no planejamento, decisão e execução das ações da escola, constituem-se, significativamente, em um modo de agir e organizar do coletivo da escola que pressupõe uma gestão democrática, participativa e, portanto, gestão social, em sentido macro. Essa gestão social deve ser aqui entendida, com base em Tenório (2005, p.103), como “[...] determinada pela solidariedade, portanto é um processo de gestão que deve primar pela concordância em que o outro deve ser incluído e a solidariedade o seu motivo”. O conceito de gestão social utilizado é diferente do conceito de “gestão estratégica” em que “prevalece o monólogo – o indivíduo – na gestão social deve sobressair o diálogo – o coletivo” (TENÓRIO, 2005, p. 103).

Para tanto é fundamental entender como a gestão participativa com ênfase no social deve estar entrelaçada à função social da escola na articulação de discussões-reflexões e ações, que permitam aos educandos compreender os problemas sociais na perspectiva de formação crítica e de transformação social e possibilitar a instauração de uma cultura escolar participativa.

Considera-se a dimensão social da escola, expressa efetivamente na prática escolar, como espaço social de trocas coletivas, em que todos aprendem. A dinâmica do ouvir a comunidade, considerar suas necessidades é um movimento dialético que contribui, sobremaneira, não somente para a gestão da escola, mas para o enriquecimento de todo o grupo envolvido no processo educacional.

Deste modo, espera-se que gestores e toda a comunidade escolar se empenhem na luta pela conquista conjunta e colaborativa de uma educação de qualidade social na escola pública, como aponta Libâneo (2013, p.62): “[...] escola com qualidade social, significa a inter-relação entre a qualidade formal e política, é

aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão”.

2.3.2 Processos de Gestão Democrática e Participativa na Escola

Nesta seção, apresenta-se o referencial teórico acerca de algumas estruturas de gestão, como os Organismos Colegiados, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as Eleições. Estes integram os espaços de participação no âmbito escolar, visando colaborar de diferentes formas, a partir da interação da comunidade para se alcançar os objetivos educacionais.

2.3.2.1 Organismos colegiados

Teoricamente, a participação da comunidade escolar na organização e planejamento das atividades da escola é garantida pelos organismos colegiados, a saber: os conselhos escolares, conselho ou associação de pais e grêmios estudantis. Em consonância com o processo de redemocratização da sociedade, as discussões sobre a democratização do sistema educacional pautam a gestão colegiada e tem como marco, em 1983, a proposta de implantação dos conselhos escolares, após a realização do Congresso Mineiro de Educação (ABRANCHES, 2006). A implementação destes elementos que compõem a gestão democrática “[...] é resultado de longa e dura luta política que data do início da década de 1980, com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo” (GUTIERREZ; CATANI, 2013, p.87).

A literatura dispõe de várias pesquisas sobre os Conselhos escolares e seu funcionamento. Objetivando conhecer o porquê do mau funcionamento do Conselho da Escola, Flores in Viertz (1977, p. 22) declara que grande parte dos entrevistados em sua pesquisa nada conhece sobre as atribuições legais e sobre o funcionamento dos Conselhos escolares e questiona sobre a verdadeira atuação do Conselho, cuja maioria dos membros não sabe nada a respeito de sua abrangência, competência, área de atuação e poder de decisão.

Segundo Abranches (2006, p.68-69), o colegiado escolar revela-se “[...] como um espaço capaz de expressar diferentes interesses do poder público e da

comunidade e, como tal permite a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e a formação de várias opiniões”. Este espaço pode legitimar-se como espaço de construção política de participação quando o processo colaborativo acontece mediante a intervenção consciente dos representantes da comunidade escolar.

Porém, também pode acontecer de as decisões colegiadas se resumirem à “[...] divisão de tarefas burocráticas, doações e organização de eventos [...], o que pode representar um problema na construção política da participação”. (ABRANCHES, 2006, p. 68).

Nas escolas da rede pública estadual de ensino da Bahia, segundo o site da SEC/BA, o Colegiado Escolar é um conselho formado pelo gestor, professores, funcionários, estudantes e pais que se reúnem mensalmente para colaborar para a melhoria da escola (BAHIA, 2016). A Lei Estadual nº. 11.043/2008 define as funções do Colegiado Escolar como: deliberativa, consultiva, avaliativa e mobilizadora, ou seja, pode tomar decisões, aconselhar os gestores, acompanhar e/ou fiscalizar ações pedagógica, administrativa e financeira e mobilizar estudantes, pais ou responsáveis para se unirem em favor da educação, como um bem familiar e social (BAHIA, 2016).

A legislação que dispõe sobre o caráter democrático do colegiado é a Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso VI, que estabelece a gestão democrática do ensino público; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394/96, art. 14, em que assegura a participação da comunidade local em conselhos escolares; a Constituição Estadual de 1989, no seu art. 249, que assegura a gestão democrática por meio da criação dos Colegiados Escolares; a Lei Estadual Nº. 11.043/2008, que dispõe sobre a composição e as funções do Colegiado Escolar nas escolas públicas da educação básica; o Decreto Estadual Nº. 11.175/2008 que dispõe sobre a implementação dos Colegiados Escolares e a Portaria da Secretaria Estadual de Educação Nº. 9.868/2008 e Nº. 7.595/2010 que regulamenta e dispõem sobre o processo eletivo, posse e funcionamento dos colegiados.

Embora se tenha assegurado pela legislação a promoção de órgãos colegiados, responsáveis por envolver a comunidade escolar nos trabalhos da escola, de acordo Luck (2011, p.75), a atuação destes,

[...] destaca-se ainda a força de sua origem, segundo a qual grande parte dos órgãos colegiados passou a existir muito mais orientados para a gestão das questões financeiras [...], do que como órgãos para realizar a autêntica gestão colegiada da escola, em todas as suas dimensões (LUCK, 2011, p. 75).

Assim sendo, a depender da prática instituída pelos colegiados, a configuração permite a predominância das dimensões financeiras administrativas à dimensão pedagógica, descaracterizando sua função, que segundo Luck (2011) é de auxiliar na tomada de decisão em todas as áreas de atuação da escola.

Sobre o Grêmio Estudantil, Sales (2008, p. 35) afirma que “[...] é o órgão máximo de representação dos estudantes e suas atividades devem ser apoiadas por um Estatuto aprovado em assembleia geral convocada para este fim”.

No contexto histórico, Sales (2008, p. 34) faz um breve relato da origem desse movimento estudantil, em que,

[...] dá seus primeiros passos com a fundação em 1901 da Federação dos Estudantes Brasileiros e seguida pela criação da UNE – União Nacional dos Estudantes, em 1937, que foi legalizada em 1942 pelo presidente Getúlio Vargas. Com a criação da UDN – união Democrática Nacional em 1945, sofre uma cisão e com a Lei Suplicy, de 1964, que extingue a UBES – União Brasileira de Estudantes secundaristas, se vê obrigada a atuar na clandestinidade. Apesar das proibições são criados a partir de 1965 os D.A. – Diretórios Acadêmicos Livres, nas Universidades e os Estudantes da UNE continuavam com suas manifestações. Em 1968 com o Decreto do AI-5 pelo governo militar do Marechal Costa e Silva, surgem os Centros cívicos em substituição aos Grêmios estudantis e o decreto-lei nº.477 aparece para policiar e penalizar estudantes, professores e funcionários de escolas públicas que promovam manifestações políticas dentro das unidades de ensino (SALES, 2008, 34).

A década de 80 foi marcada pela participação dos estudantes, embora nesse período, pós-ditadura, ainda havia muita perseguição política, “[...] o que não impediu a atuação dos estudantes no movimento pelas eleições diretas em 1985” (SALES, 2008, p. 34). Conforme Sales (2008), a aprovação da Lei Federal 7398/85 garante a organização autônoma dos estudantes de primeiro e segundo graus, resgatando a legalidade do movimento e maior atuação política no cenário nacional.

Neste cenário de redemocratização do país, a gestão democrática surge como bandeira que possibilita a participação de estudantes, professores funcionários que podem interferir nas decisões da escola para minimizar os conflitos e

divergências de interesses no ambiente escolar. Os grêmios estudantis voltam a se constituir, segundo Sales (2008, p. 34) “[...] como um espaço de participação política conquistado pelos alunos, de desenvolvimento do pensamento crítico [...] e exercício da cidadania”.

Representação esta, instituída pela Lei Federal n.º 7.398, de 04 de novembro de 1985, que dispõe sobre a organização de grêmios estudantis como entidades autônomas para representar os estudantes em qualquer unidade escolar pública ou particular.

Atualmente, sobre a atuação dos Grêmios estudantis, segundo consta no site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, deve ser incentivada, visto que é um veículo de formação para a cidadania e espaço de desenvolvimento social, que tem como um dos seus objetivos o engajamento dos estudantes nas atividades escolares e comunitárias (BAHIA, 2016).

A Associação de Pais e Mestres – APM constitui mais um espaço de participação da comunidade no ambiente escolar. A defesa da participação da comunidade na escola é antiga, mas somente integra a legislação na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, art. 115, que dispõe sobre a importância da “[...] escola incentivar a Associação de Pais e Professores”.

Sobre a participação dos pais nas decisões da escola, Sales (2008, p 35) afirma que “é um fenômeno a ser observado”. As tímidas inserções que acontecem têm muito mais um enfoque no sentido de adequar o funcionamento da escola às necessidades pessoais, do que para melhorar a qualidade de ensino. Embora exista, atualmente, no site da SEC/BA uma cartilha “Família e escola” (BAHIA, 2016), que dá orientações às famílias de acompanhamento da rotina escolar dos seus filhos, bem como aborda aspectos para melhorar a qualidade do aprendizado.

2.3.2.2 PPP – Projeto Político Pedagógico

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) é mais uma forma de se obter maior participação da comunidade escolar no planejamento, decisão e execução dos processos educativos. Esta é ação explicitamente obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei N.º. 9.394/96 (BRASIL, 1996), *in*

verbis: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]”.

O PPP é o documento orientador e condutor das ações da escola. Assim, a sua construção ou atualização deve ser pautada pela contribuição da coletividade que compõem o universo escolar e deve levar em conta o contexto histórico e contemporâneo da escola, intenções e metas, definidas, coletivamente pela comunidade escolar, para se atingir uma educação de qualidade social que pretendem alcançar. De acordo Gadotti (1994),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p.579).

Esta perspectiva é confirmada por Veiga (2002), ao se referir à construção do PPP, como mais que um processo de elaboração de planos de ensino e atividades escolares. Conforme a autora (VEIGA, 2002) o projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado somente para cumprir as exigências do órgão central de educação, como cumprimento de tarefas burocráticas. Ele precisa ser vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Enquanto instrumento que revela a identidade da escola, a dimensão participativa do PPP inscreve-o como um documento de caráter político, com compromisso com a formação do cidadão participativo e a dimensão pedagógica poderá definir as suas ações, a depender da intencionalidade para com a formação do indivíduo, podendo, nesta linha de pensamento, levar a escola a cumprir seu papel social.

No entanto, de acordo Fernandes e Pereira (2014), no dia a dia das escolas públicas percebe-se que este objetivo ainda não se estabeleceu, pelo menos no que se refere à construção coletiva dos PPP. Se o PPP for tratado como mais um projeto a ser cumprido para atender as exigências burocráticas, além de antidemocrático, pode-se aventar mais uma forma de violência simbólica, na medida em que não

possibilita a participação da comunidade escolar, tanto no planejamento, quanto na execução das ações implementadas pelos gestores escolares.

Deste modo, pode-se caracterizar o PPP como um projeto que pode tão somente cumprir o papel de reprodução de uma cultura centralizadora ou um projeto que não serve para a construção de ações de formação de indivíduos que protagonizam suas histórias e não se submetem à cultura dos grupos dominantes.

Todavia, há de se reconhecer que, na busca pelas condições de se efetivar a construção coletiva do PPP de modo a efetivar seu papel social, deve-se considerar o que afirma Veiga (2016, p. 8):

[...] as relações de trabalho, no interior da escola deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder (VEIGA, 2016, p.8).

Contudo, para que haja de fato o rompimento com as estruturas dominantes que se impõe sobre a cultura escolar, no caso específico nas formas de elaboração do PPP, a primeira coisa é ter consciência da luta que se deve travar contra essa cultura dominante e lutar para que se tenha condições de se implementar práticas participativas emancipatórias. Este é mais um desafio de construir uma cultura organizacional que promova maior participação, não somente da gestão, que tem a responsabilidade de articular as ações e mobilizar a comunidade, mas também de implicação de toda a comunidade escolar.

2.3.2.3 Eleições

A escolha de diretores escolares, em âmbito nacional, por meio de processo seletivo é, inicialmente, marcada pelo período de redemocratização do país, na década de 1980, no bojo da criação de mecanismos de participação da comunidade

escolar e comunidade de pais dentro da escola e da constituição dos conselhos escolares (ROSAR, 1999).

Atualmente, o processo de eleições para diretores de escolas públicas acontece em vários estados e municípios do País. Segundo Paro (1996),

[...] iniciam-se processos de eleição de diretores escolares na primeira metade dessa década [1980], com a ascensão dos primeiros governadores estaduais eleitos após a ditadura iniciada em 1964. Em 1989, vários estados inscrevem em suas constituições a obrigatoriedade da eleição como critério de escolha dos diretores nas escolas públicas. Entretanto, já ao final da década de 80 e início da de 90, verifica-se certo refluxo das eleições em alguns estados, produto da ação de governos pouco comprometidos com a democracia, que entram com Ações Diretas de Inconstitucionalidade contra as eleições, com a clara intenção de proteger seus interesses político-partidários identificados com práticas clientelistas (PARO, 1996, p.4).

Entre as variadas formas de provimento dos gestores ao cargo de diretor, existentes no Brasil (indicação política, o concurso público de provas e títulos, ou formas mistas), a eleição de diretores, ainda resiste como a possibilidade de a comunidade legitimar seu representante pelo sufrágio escolar. Esta forma de seleção de diretores também é bastante discutida por pesquisadores que tratam desta temática, uma vez que esta possui vantagens, como o tempo de duração do mandato e a possibilidade de a comunidade reavaliar sua escolha e, a proposta de trabalho apresentada pela gestão, que pode ser acompanhada pela comunidade. Segundo Corrêa (1995):

Caso o diretor não desenvolva a proposta apresentada por ocasião de sua eleição, poderá não ser reeleito, cabendo à comunidade destituí-lo através do voto. Nessa perspectiva, o autor afirma que a forma de provimento por eleição [...] propõe uma reversão das práticas de escolha comumente presentes na administração educacional (CORRÊA, 1995, p. 28).

Essa forma de provimento ao cargo de direção, dentre as demais, é a que mais pode favorecer o processo de democratização escolar, seja pela possibilidade de escolha dos representantes pela comunidade, seja pelos debates que podem ocorrer neste processo de escolha, seja pelo empoderamento da comunidade em sua participação no processo de escolha e acompanhamento da execução da proposta.

A eleição direta, mesmo acompanhada de formação e plano de trabalho da gestão também não é garantia de efetivação de uma gestão democrática e participativa. Porém, como afirma Pereira (2008, p. 139), mesmo que a escolha democrática do diretor não seja garantia de prática democrática, não se pode “minimizar o significado” deste elemento para o processo de democratização do espaço educacional. Para tanto, Pereira (2008, p. 139) cita a importância das “condições materiais, objetivas e subjetivas para a efetivação da gestão democrática”. Autores como Prais (1996); Pereira (2008); Paro (1996); Luck (2011) e Dourado (2003) defendem que a atuação da gestão é mais importante que a forma de escolha do gestor, pois é a ação gestora que vai ser o diferencial para se concretizar a gestão democrática. Todavia, Luck (2011), afirma que não há resultados gerais que demonstrem a efetividade desse mecanismo na prática da gestão. Sobre situações contrárias às práticas democráticas, esta autora cita:

Há registros de situações as mais variadas possíveis, como por exemplo: a intensificação do autoritarismo por diretores eleitos; o esgarçamento da unidade de orientação pedagógica, em face da formação de grupos de disputa; ou enfraquecimento do trabalho pedagógico, tendo em vista o enfraquecimento da organização, coordenação e controle [...] (LUCK, 2011, p.76-77).

Por outro lado, há de se reconhecer, de acordo Luck (2011, p. 77) uma “[...] intensificação de experiências de maior participação da comunidade no debate das questões da gestão da escola”. Deste modo, a eleição representa não um fato em si de democratização, mas como parte de um processo que tende a fortalecer a democratização, e conseqüentemente a maior e mais significativa participação da comunidade no processo educativo.

A relevância e expectativa acerca das eleições para diretores das escolas públicas deram-se em um contexto histórico de reivindicação de abertura da sociedade em participar das decisões.

Na Bahia, as primeiras eleições para diretor das escolas estaduais ocorreu em 2008, durante a primeira gestão de Jaques Wagner e foi ordenada por meio do Decreto Estadual N^o. 11.218, de 18 de setembro de 2008, que regulamenta o artigo 18 da Lei n^o. 8.261, de 29 de maio de 2002 e dispõe sobre critérios e procedimentos do processo seletivo interno a ser realizado pela unidade escolar, em consonância com os princípios legais da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação 9394/96. Salienta-se que esta foi uma reivindicação da categoria de professores, com o apoio da comunidade escolar, e o processo seletivo foi construído de forma participativa pela equipe técnica da SEC, juntamente com representantes da APLB, da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e do Conselho Estadual de Educação, no sentido de fortalecer a gestão e possibilitar a construção coletiva de uma educação de qualidade (BAHIA, 2014).

Na medida em que se reconhece, que mesmo investido do cargo de diretor, mediante eleições diretas, curso de formação, apresentação de proposta de trabalho/gestão, em muitos casos ainda subsistem práticas de autoritarismo, centralização das decisões e clientelismo. Agora sob uma face diferente, não mais para atender ao partido ou político que o indicou, mas ao grupo da escola que apoiou o gestor eleito. Assim, supera-se a expectativa de que esta forma de provimento ao cargo de diretor é a “salvação da escola pública”, no que se refere à participação democrática na escola.

Cabe ressaltar, em consonância com a afirmação de Luck (2011) sobre as eleições para diretores, que este é mais um mecanismo democrático, que se delinea como uma proposta de atuação da gestão com compromissos com a coletividade, e, sobretudo, com responsabilidade de garantir uma gestão democrática que fomente práticas participativas.

Assim como, os demais elementos da gestão democrática abordados neste estudo: os organismos colegiados, a construção do PPP e demais processos coletivos de participação da comunidade nas decisões da escola, que não são objetos desta pesquisa, mas que igualmente são fundamentais para a expansão e aperfeiçoamento da democracia participativa no âmbito da escola pública.

3 SEGUNDO MOVIMENTO: MOVIMENTO EPISTEMOLÓGICO

A proposta para esta etapa de estudo é explicitar o movimento epistemológico, enquanto modo que o pesquisador define como e o quê vai conhecer na realidade escolhida (MAFESSOLI, 2008). Na busca pela compreensão de um fenômeno social e complexo no campo educacional, acredita-se, de acordo afirma Mafessoli (2008, p. 97), “[...] que a realidade não existe de forma determinística. Ela existe na medida em que os atores sociais a constroem, ou seja, a realidade é construída”. A perspectiva interpretativista e dialógica definem e consubstanciam o caráter qualitativo desta pesquisa.

3.1 Concepção e Abordagem

O movimento que temos seguido no tear do conhecimento acerca do objeto analisado, cultura escolar, levou em conta a complexidade do campo educacional e as múltiplas dimensões que perpassam as práticas educacionais. Deste modo, a investigação, de acordo André (2012, p. 44) “[...] não deve ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la”.

Neste processo, na busca de significados ou reflexos de alguns dos elementos da gestão democrática que integram a cultura escolar, parte-se das crenças do investigador, seus valores e sua lógica de entender o mundo, mas, sobretudo buscou-se ultrapassar os pontos de vista já existentes ao admitir “[...] outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo” (ANDRÉ, 2012, p. 45). Portanto,

[...] não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador **[ou pelos teóricos]** seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador (ANDRÉ, 2012, p. 56 – grifo nosso).

Portanto, a busca pelos significados culturais dos diferentes sujeitos desta pesquisa, aqueles que fazem o acontecer diário da escola, imprimiu nesta investigação um viés qualitativo de cunho antropológico, sociopolítico e histórico indispensáveis para a compreensão da problemática.

Em uma perspectiva dialética, a pesquisa reconhece que é a “[...] ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais” (CUNHA; SOUZA; SILVA, 2014, p.2). Desta forma, a abordagem dialética, segundo estes autores

[...] encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto (CUNHA; SOUZA; SILVA, 2014, p.2).

Neste sentido, Cunha; Souza e Silva (2014) dialogam com André (2012) no que se refere a manter o distanciamento necessário ao rigor científico com estes autores. Além disso, esta última autora acrescenta que “[...] distanciamento não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor” (ANDRÉ, 2012, p. 48). É, portanto, um dos desafios do pesquisador em lidar com as percepções e valores já existentes e os em (re) construção. Para minimizar tais problemas, optou-se pela utilização de diferentes métodos para tornar possível a triangulação dos dados e considerar o olhar dos diversos segmentos que compõem uma unidade escolar.

A interpretação da realidade, segundo Cunha; Souza e Silva (2014, p.2) “[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem”. Assim, a pesquisa articulou as questões teórico-metodológicas com a realidade empírica dos casos, considerando o materialismo histórico-dialético que, de acordo Mascarenhas (2014, p.179) “[...] tem como princípio a questão da realidade que não se constitui a partir da esfera do pensamento [...]. A esfera do pensamento se constitui a partir das condições materiais de existência”.

Salientamos que a postura do pesquisador, segundo Frigotto (2001, p. 77), deve “anteceder o método” e este constituir-se “[...] numa espécie de mediação no

processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos”.

A pesquisa de um fenômeno social concreto, não se limita à sua descrição, mas parte deste e de teorias que o fundamentam para desvelar sua aparência e sua essência; busca, sobretudo, segundo Triviños (1987, p.129), “[...] as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça para intuir as consequências que terão para a vida humana”.

Feito o primeiro esclarecimento acerca desta pesquisa, sobre o movimento teórico e empírico analisado, justificamos que o caminhar metodológico adotou uma abordagem qualitativa, no sentido de obter uma análise que possibilitasse um entendimento mais aprofundado do problema investigado. Essa abordagem utilizou a combinação de dados “[...] com a metodologia qualitativa, o que facilita e enriquece a compreensão de eventos, fatos e processos” (GATTI, 2004).

Na perspectiva de compreensão de fenômenos sociais do campo educacional, de modo dialético e interpretativista, a escolha da estratégia – a abordagem qualitativa – foi de fundamental relevância para que pudéssemos evidenciar os resultados da pesquisa, a partir da realidade construída por seus sujeitos, e, com base na coleta de dados de diversos instrumentos metodológicos. Nesta direção, o que se propôs foi uma pesquisa com técnicas variadas que se completaram e se interrelacionaram.

No que se refere à abordagem qualitativa, tornou-se possível, de acordo Minayo (2012, p.626) “[...] a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais [...]”. A partir desse pressuposto, buscou-se identificar a presença de processos democráticos e como estes vêm sendo incorporados na cultura escolar das escolas da rede estadual de ensino da Bahia, em especial, depois de 2008, após as primeiras eleições para dirigentes escolares do estado da Bahia, tentando compreender os sentidos destes elementos para a cultura escolar.

Deste modo, esta pesquisa objetivou, por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, analisar a presença de processos democráticos incorporados à cultura escolar de escolas da rede Estadual de ensino da Bahia. Considerando a abordagem qualitativa, que de acordo Triviños (1987, p. 132) em geral, não é “[...] preocupação dela a quantificação da amostragem”, a seleção da amostra foi não probabilística, considerou-se a escolha dos sujeitos que

representasse todos os segmentos da escola, professores, alunos, gestores, coordenadores, funcionários e pais, por critério de adesão e disponibilidade de tempo para responder às entrevistas semiestruturadas, atingindo um quantitativo de 20 sujeitos por escola, totalizando 40 sujeitos participantes desta etapa da investigação.

3.1.1 Perspectiva Etnográfica

A pesquisa etnográfica, também chamada etnológica “[...] é uma das disciplinas do tronco sociológico/antropológico, e tem por objeto os modos de vida de grupos sociais” (MARTINS, 2008, p. 52). Como a pesquisa etnográfica se caracteriza pela descrição de um sistema de significados culturais de determinado grupo e a análise em questão refere-se à compreensão de se a cultura da escola pública vem absorvendo/refletindo, em suas ações cotidianas, processos democráticos que caracterizam uma gestão democrática, nada mais pertinente que atribuir a esta pesquisa a perspectiva etnográfica, ou seja, um estudo de caso múltiplo etnográfico, que versa sobre os significados inerentes à dimensão participativa da cultura escolar.

O estudo de caso etnográfico, segundo André (2012), surgiu recentemente na literatura do campo educacional, tornando-se mais evidente, ao final de 1970, para tentar compreender o que se passa no dia a dia escolar, o que requer o olhar de diversos campos de investigação “[...] como a psicologia, a sociologia, a pedagogia, a linguística e a etnografia” (ANDRÉ, 2012, p. 36). A autora nos informa que nem todos os estudos de casos têm a perspectiva etnográfica, assim como nem toda pesquisa de cunho etnográfico é um estudo de caso e, para ser reconhecido como um estudo de caso etnográfico é necessário

[...] que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. [...] De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento particular. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (ANDRÉ, 2012, p. 31).

Em consonância com os requisitos básicos da pesquisa etnográfica e, como afirma Geertz (2008) sobre a prática da etnografia de estabelecer relações, selecionar informantes, mapear campos, construir o diário, e, sobretudo, o esforço intelectual empreendido, este estudo se caracteriza sob a perspectiva etnográfica pela escolha das unidades escolares como estudo de caso múltiplo, instituições e sistemas únicos, cujas realidades sociais são independentes entre si e que possuem movimentos organizacionais também independentes, apesar de seguirem o mesmo ordenamento administrativo central estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação, gestora do sistema.

Além do mais, mesmo em se tratando de uma temática complexa – cultura escolar – que envolve tantas vertentes de estudo, prioriza-se, nesta análise, o recorte para os processos coletivos, inerentes à gestão democrática na cultura destas unidades educacionais em suas dimensões macro: participativa e cultural, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas às questões histórico-político-sociais, institucionais/ organizacionais e pedagógicas.

Triviños (1987, p.121) “[...] reconhece a pesquisa etnográfica como uma forma específica de investigação qualitativa” de tradição antropológica e a define de forma ampla como “o estudo da cultura” (1987, p.121). Como afirma este autor, com base nesta definição, é possível traçar alguns princípios elementares para este tipo de pesquisa. Um deles:

[...] é que existe um mundo cultural que precisa ser conhecido, que se tem interesse em conhecer. Isto pode de fato significar, e de fato na Antropologia foi assim, que, pelo menos estamos em presença de duas realidades culturais: a que se deseja conhecer e a que é própria do investigador. Do reconhecimento disto surge uma série de implicações metodológicas na prática da etnografia. A primeira pode ser estabelecida em relação ao nível de conhecimento da realidade em estudo ao qual aspiramos alcançar (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

Nesta perspectiva, se entrelaçam o conhecimento prévio do investigador e o conhecimento a ser descortinado pela pesquisa. O que se pôde vivenciar, no campo de investigação em relação ao nível de conhecimento do primeiro no estudo de caso do Colégio Nelson Mandela, foi que, na medida em que o pesquisador se aproximou do seu objeto, dos sujeitos pesquisados, a relação entre estes se tornou mais imbricada, o que propiciou um movimento de aprofundamento do conhecimento acerca das significações culturais desta realidade.

Portanto, a escolha desta estratégia de pesquisa permitiu, de acordo com André (2012, p. 41), “[...] reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”, possibilitando, por meio da observação do cotidiano, visualizar alguns dos sentidos criados e recriados no dia a dia da escola (2012, p.41), que impactam, diretamente, nos resultados pedagógicos esperados, bem como, entender a forma com que

[...] operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, p.41).

Neste contexto, para confirmar a dinâmica de movimento que perpassa a temática escolhida, ressalta-se a teoria sobre a visão escolar de Giroux (1986) e André (2012) de que compreender a escola como espaço social significa entender as relações e interações que constituem o modo de organização do trabalho escolar e exige o rompimento da visão estática e repetitiva sobre o cotidiano escolar. Trata de passar a considerar a escola como um terreno cultural plural, de divergências e convergências de objetivos pessoais, profissionais e institucionais.

Embora a perspectiva etnográfica dada a este estudo de caso múltiplo tenha sido aberta e flexível, com intuito de captar, ao máximo, o movimento dos elementos da gestão impressos na rotina escolar (sobretudo no que tange às dimensões macro participativa e cultural) priorizou-se três dinâmicas necessárias, que não podem faltar em uma investigação do cotidiano escolar, destacadas por André (2012, p.42)

[...] a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2012, p.42).

A dinâmica institucional ou organizacional, segundo André (2012), refere-se aos aspectos da prática escolar: formas de organização do pedagógico, estruturas de poder e decisão, formas de participação de seus sujeitos, recursos humanos e materiais.

A dinâmica instrucional ou pedagógica trata das situações de ensino/aprendizado, bem como as condições materiais, as relações entre professor, aluno e aprendizado e atividades ocorridas no âmbito fora e dentro da sala de aula.

Outra dimensão que afeta direta e indiretamente o cotidiano escolar é a sociopolítica e cultural que nada mais é que o contexto sociopolítico e cultural no qual está inserida cada unidade escolar. Como afirma André (2012, p.44), são “determinantes macroestruturais da prática educativa” e “[...] neste âmbito de análise inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e valores presentes na sociedade”.

Deste modo, buscou-se relacionar as dimensões sugeridas por André (2012) às dimensões macro de estudo, a dimensão de participação e a dimensão cultural, de modo a compreender se a presença dos processos democráticos que caracterizam a gestão democrática demonstra um movimento de mudança de qual viés democrático, na cultura escolar.

3.1.2 O estudo de caso múltiplo como estratégia da pesquisa

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa e tem por objetivo investigar um ou mais casos específicos. Segundo um dos teóricos referenciais para este tipo de pesquisa, Yin (1984, p.23), o estudo de caso é:

[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. Assim, o estudo de caso focaliza o contexto em que se situa o fenômeno, de forma complexa, devendo ter seus contornos bem definidos no desenvolvimento dos estudos.

A estratégia utilizada é o estudo de caso múltiplo, por entender que há a possibilidade de replicar uma investigação em mais de um ambiente ou, neste caso, a unidade de ensino acerca do estudo. Para Yin (1984), a lógica que seguem os estudos de casos múltiplos é que o desenho da pesquisa não é o da amostragem, mas o da replicação. Neste desenho, a referida replicação refere-se a algumas situações, ou parte da análise dos resultados em que o pesquisador pode gerar proposições teóricas que seriam aplicadas a outros contextos.

O estudo de caso múltiplo permite que seja formulado um número maior de perguntas e de elementos em relação ao objeto de estudo e, assim, poderá tornar a pesquisa mais relevante, na medida em que as diferentes técnicas de coleta de dados possibilitarão diferentes perspectivas de análise.

Nesta pesquisa, a estratégia de estudo de caso múltiplo se mostrou bastante pertinente e própria para uma investigação empírica que pesquisa fenômenos em seu contexto real. Além disso, uma das tônicas que caracterizam a pesquisa e a temática escolhida é o “[...] pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno” (MARTINS, 2008, p. 9).

Este estudo reuniu o maior número possível de informações sobre a cultura escolar, com especial atenção para os processos de participação da gestão democrática (organismos colegiados, PPP, formas de participação da comunidade e as eleições para diretores), componentes integrantes do movimento organizacional das unidades escolares.

Sustentada pelo embasamento teórico pertinente à temática, os caminhos movimentados pela pesquisa, por vezes, se complementaram, outras vezes, se distanciaram da prática observada, mas assim deram forma à pesquisa e delinearão possíveis compreensões sob o olhar desta pesquisadora.

Assim, a escolha desse tipo de pesquisa deveu-se ao fato de acreditar que essa estratégia poderia, assim como o fez, contribuir na compreensão da dinâmica e movimento das complexas relações e influências no contexto da cultura escolar. Além disso, buscou-se responder “como”, “porque” e quais fatores têm influenciado as relações cotidianas da escola, tendo em vista o olhar para a participação da comunidade nos processos que dão sustentação à gestão democrática. Também, o método utilizado foi essencial por possibilitar uma maior descrição do fenômeno social pesquisado. Mas, para além da compreensão dos fenômenos sociais, o estudo de caso:

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vidas individuais, processos organizacionais, administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas [...] (YIN, 2002, p.21).

Para tanto, optou-se pela estratégia e nomenclatura discutidas por Yin (2002), o estudo de caso múltiplo, que nos auxiliou em mais do que descrevermos situações do dia a dia escolar; tentamos entender os significados que permeiam as

dimensões participativas e culturais, de modo que estas pudessem contribuir para a sistematização do conhecimento acerca da problemática estudada.

3.1.3 Breve contexto dos casos

As unidades de investigação escolhidas: Colégio Estadual Nelson Mandela e o Colégio Estadual Edivaldo Boaventura, ambos localizados no município de Salvador. A escolha dos *lócus* da pesquisa se deu com base em critérios pré-definidos, a saber, escolas que compõem o universo de escolas que participaram dos processos de escolha democrática dos dirigentes desde 2008 e nota atingida pelo IDEB, em 2013.

A primeira unidade escolar investigada, o **Colégio Estadual Nelson Mandela**, situa-se no Bairro de Periperi, na Rua Doutor Almeida, no Subúrbio Ferroviário da cidade de Salvador. Considerado como o maior colégio do Subúrbio Ferroviário, abriga nos seus três turnos de funcionamento, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um quantitativo de 1597 estudantes matriculados em 2016.

Os estudantes são oriundos de dois Bairros do Subúrbio de Salvador – Periperi e Auto de Coutos –. Seu público é de baixa renda e muitos alunos estão inseridos no mercado informal de trabalho (feirantes, ambulantes, etc.), outros são assalariados e empregadas domésticas. A equipe gestora é formada por uma diretora, três vice-diretores (um por turno) e uma secretária escolar. A Unidade Escolar possui 54 professores em exercício, 39 funcionários, sendo que seis são servidores efetivos e trinta e três são funcionários terceirizados.

O índice do IDEB é considerado baixo nesta unidade escolar: (1.9) no ano de 2013, cuja meta estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2016), para esta escola, era (3.4). Em 2015 a nota caiu para (1.7), distanciando-se ainda mais da meta estabelecida por unidade escolar, pelo Inep, que seria de (4.3), como se pode observar na tabela abaixo.

TABELA 1 – IDEB DO COLÉGIO ESTADUAL NELSON MANDELA (9º ANO)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)											
Escola	Ideb Observado - 9º ano				Metas Projetadas - 9º ano						
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE- Colégio Estadual Nelson Mandela	1.5	-	1.9	1.7	2.0	2.6	3.4	4.0	4.3	4.6	4.8

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2474211>

O Colégio Estadual Nelson Mandela, atual nome do antigo Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco, foi assim denominado desde a sua criação, em meados a década de 1960. Segundo Vellanes (2012), este nome foi dado em “[...] homenagem ao presidente da República Humberto Alencar Castelo Branco, e seguiu a lógica de elogios a políticos tradicionais”. O colégio foi fundado no período em que o modelo de Estado era autoritário e centralizador, governado por militares que chegaram ao poder a partir de um golpe. Esse contexto histórico, político e social trouxe para o contexto das escolas públicas, um discurso em defesa da educação voltada para o crescimento econômico do país (VELLANES, 2012). Todavia, Germano (1994 *apud* VELLANES, 2012, p.85-86) afirma que naquele período o que estava em jogo na política educacional, era “[...] primeiramente uma questão de hegemonia, posta por um Estado em que a função de domínio, [...] é claramente predominante em virtude da forma de ditadura militar que ele assumiu [...]”.

Após mais de cinco décadas, em 2014, ano em que se completou 50 anos da Ditadura no País (1964), a partir do projeto: “Ditadura nunca mais: vamos apagar o nome do ditador da nossa escola”, desenvolvido por professores da área de humanas com o apoio da gestão escolar, a comunidade escolar, em debates, discutiu a representação daquele nome, escolhido em função de possíveis conveniências políticas e em um contexto político militarizado, de restrição de direitos, e decidiram que, através de votação mudariam o nome do colégio para um dos seguintes nomes: Paulo Freire, Carlos Mariguela, Milton Santos, Lamarca ou Nelson Mandela. Deste modo, o nome mais votado foi o de Nelson Mandela, escolhido pela maioria da comunidade escolar.

No que se refere aos moradores do Subúrbio Ferroviário de Salvador, região onde se localiza a escola pesquisada, pegamos por empréstimo o termo citado pelo pesquisador Vellanes (2004), como grupos populares, ao se referir a tais grupos:

[...] possuem formas diferenciadas de crenças, ideias, concepções de mundo, nível econômico, etc., o que demonstra certa pluralidade de características presentes nesses indivíduos ainda que eles habitem o mesmo espaço. Portanto é arriscado uniformizar as características desses habitantes uma vez que a diversidade de elementos socioeconômicos, políticos e culturais, apresentados por eles, possuem dimensões e contornos próprios que estão em permanente relação uns com os outros, o que nos leva a entender que a utilização do nível econômico como critério básico para caracterizar

essa população pode tornar a análise reducionista (VELLANES, 2004, p.73).

Desse modo, sobre os grupos populares e espaço geográfico no qual se situa o Colégio Estadual Nelson Mandela, ainda nos apoiamos em Vellanes (2004, p.74), quando ele descreve os grupos e o lugar. De acordo com o autor:

[...] quando nos referimos aos grupos populares, consideramos as diferenças culturais e econômicas desse grupo, entendendo, porém, que eles habitam o mesmo espaço geográfico que é segregado socialmente e discriminados em matéria de serviços públicos com relação ao chamado centro da cidade. Sendo assim, os serviços de educação pública destinados a esse grupo também estão carregados de estigmas e preconceitos sociais (VELLANES, 2004, p. 74).

Neste contexto, a escola pública, espaço consolidado para a formação cidadã dos grupos populares, sofre com a precarização nas condições pedagógicas e, muitas vezes estruturais, que acentuam a representação estigmatizada que a sociedade faz desta instituição. Conforme afirma Vellanes (2004, p.75), para este público “[...] é oferecida uma escola desorganizada e com baixa qualidade de ensino”.

O **Colégio Estadual Edivaldo Boaventura**, situa-se na Rua Arthur Fraga, no Jardim Vale dos Rios, Bairro do Stiep, na cidade de Salvador. Segundo informação de uma das professoras que integrou esta comunidade escolar por quase trinta anos, desde a sua fundação, em 1984, hoje aposentada, a profa. Maria Rosangela Barreto Batista, afirma que este colégio é fruto da reivindicação dos moradores deste bairro, para atender à demanda daquela realidade. O nome da escola é em homenagem ao Prof. Edivaldo Machado Boaventura que entre os anos de 1983 e 1987 dirigiu a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e que é um dos responsáveis pela interiorização da educação superior do Estado, sendo, também, um dos fundadores da Universidade do Estado da Bahia (BOAVENTURA, 2016).

Esta unidade escolar encontra-se em um bairro de classe média e, embora tenha sido requerido por esta comunidade para atender aos seus filhos, com o tempo, o público alvo deixa de fazer parte das famílias que ali residem, ou seja, daquela classe social e passa a agregar estudantes cujas famílias pertencem à

classe de baixa renda, assalariados, atuantes do mercado informal e empregadas domésticas, em sua maioria, pertencentes ao bairro de Pernambués.

A oferta de ensino do CEEB dispõe do Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos – EJA no noturno. A escola possui um quantitativo de oito salas de aula funcionando, que contempla um quantitativo de 761 estudantes matriculados nos três turnos, em 2016. Tem um grupo gestor composto por uma diretora, dois vice-diretores (turnos: vespertino e noturno), duas coordenadoras (turnos: matutino/vespertino e noturno) e uma secretária. A escola possui 28 professores em exercício e 19 funcionários, sendo 15 funcionários terceirizados e quatro servidores efetivos.

O Colégio Estadual Edivaldo Boaventura obteve um IDEB relativamente alto, considerando a média estipulada para o ano de 2013, pelo Inep, para o Estado da Bahia (3,7), em que o Estado da Bahia não atingiu tal meta ficando com (3.2). No ano de 2015, o colégio atingiu o índice (3.8), índice acima do ano de 2013, porém ficando abaixo da meta estabelecida pelo Inep para esta escola em 2015, que é de (4.1). A seguir a Tabela 2 apresenta alguns índices e metas da escola.

TABELA 2 – IDEB DO COLÉGIO ESTADUAL EDIVALDO BOAVENTURA (9º ANO)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)											
Escola	Ideb Observado - 9º ano				Metas Projetadas - 9º ano						
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE- Colégio Estadual Edivaldo Boaventura	2.2	2.6	3.7	3.8	3.0	3.3	3.7	4.1	4.3	4.6	4.9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?>

3.2 Os instrumentos de coleta de dados e análise de dados

Para o desenvolvimento dos estudos de casos, Ludke (1986) aponta três fases: uma exploratória ou aberta, a segunda mais sistemática na coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. A fase exploratória, de acordo Gil (2014, p.41), “[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. É uma fase “bastante flexível”. Seu planejamento pode assumir uma parte do estudo de caso, em que se delineiam questões ou pontos críticos nos estudos, mas também pode fazer parte da fase preliminar da investigação, assumindo a face de pesquisa bibliográfica ou de entrevistas com os pesquisados. No geral, Gil (2014, p.41)

sinaliza que “[...] estas pesquisas têm o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”, de modo que os procedimentos que constituem a pesquisa exploratória não são estanques, estão presentes em todo o percurso da pesquisa.

Neste processo de elaboração da pesquisa, como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas técnicas que melhor se adequaram aos objetivos da pesquisa. O referido processo é referenciado por Gil (2002, p. 43) como um “delineamento” da investigação e “[...] expressa em linhas gerais o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados [...].” Ou seja, refere-se ao planejamento da pesquisa com base nos procedimentos técnicos escolhidos para a coleta de dados e análise de dados.

Os instrumentos de coleta de dados envolveram técnicas de estruturação da análise, bem como a própria análise e interpretação dos dados coletados. Assim, com base no referido autor:

[...] pode ser definido dois grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-postfacto*, o levantamento e o estudo de caso (GIL, 2002, p.43).

A partir das possibilidades de delineamento da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: o levantamento bibliográfico, a observação participante, o diário de campo, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Conforme recomenda André (2012), a utilização de diferentes métodos de coleta de dados, obtidos por uma variedade de informantes e em situações diversas, possibilita a triangulação dos dados, bem como seguir o rigor científico necessário à validação da pesquisa.

3.2.1 Levantamento bibliográfico

Situado no campo das pesquisas exploratórias, esses estudos podem ser chamados de pesquisa bibliográfica. Essa pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, como livros, pesquisas, artigos científicos” (GIL, 2002, p.

44), bem como outras fontes como periódicos e demais materiais científicos encontrados em sites de busca, indispensáveis para a contextualização histórica, social e cultural acerca da problemática. Nesta perspectiva de estudos teóricos, focalizamos, mesmo que de forma aberta e flexível, teóricos que tratam de questões que permeiam a cultura escolar e que pudessem possibilitar a compreensão desta, bem como a configuração das múltiplas e complexas dimensões histórica, conceitual e epistemológica sobre cultura escolar.

3.2.2 Pesquisa Documental

Este tipo de pesquisa acontece predominantemente mediante documentos que não foram tratados de forma analítica, uma das diferenças da pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), já que, “[...] a pesquisa documental se assemelha muito com a pesquisa bibliográfica [...]” (GIL, 2002, p.45). Esta etapa da pesquisa aconteceu, concomitantemente, às observações e levantamento bibliográfico. Foi solicitado da gestão das duas unidades escolares documentos como PPP, plano de gestão escolar, boletim da última eleição, atas dos colégios e registros de atividades coletivas. Além disso, inseriu-se nessa parte da pesquisa a análise dos decretos, como os de criação de um dos casos estudados e documentos referentes às eleições para dirigentes escolares.

3.2.3 Observação Participante

A observação consiste em uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos do pesquisador para obter conhecimento de certos aspectos da realidade (MARTINS, 2008). Enquanto prática científica requer do pesquisador comportamento ético e imparcial capaz de extrair o olhar dos sujeitos da pesquisa em relação ao fenômeno em estudo.

Todavia, as observações que fazemos de nossas experiências diárias são influenciadas pela nossa história pessoal, que faz com que privilegiemos certos aspectos em detrimento de outros (ANDRÉ, 1986). Porém, para se constituir um método científico confiável, “[...] a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (1986, p. 25). Significa, segundo Martins (2008, p. 24), que demanda “[...] um planejamento cuidadoso do trabalho e preparação do observador”, devendo

ser “[...] precedida de alguma teoria que lhe dê fundamentos e embasamentos suficientes para que a técnica seja adequadamente aplicada aos propósitos do estudo”.

Sendo um dos principais métodos de investigação qualitativa, o pesquisador tem a oportunidade de acompanhar, *in loco*, as vivências diárias dos sujeitos. De acordo afirma Martins (2008), a técnica de observação assume diferentes formas em função da atuação do pesquisador/observador, a depender do seu nível de envolvimento no campo da pesquisa. Por se tratar de um estudo de caso, que requer aprofundamento, o “[...] próprio pesquisador deve desempenhar o papel de um observador participante” (MARTINS, 2008, p.24).

Em princípio, a observação deste estudo era direta, mas aos poucos, percebeu-se a necessidade, em especial no primeiro caso estudado de construir relações de confiança, pois o fato da pesquisadora não fazer parte daquela realidade escolar, no princípio, os olhares de desconfiança dificultou obter um maior conhecimento daquela cultura escolar. À medida que a pesquisadora foi se relacionando com a comunidade escolar, interagindo nos espaços do Colégio Estadual Nelson Mandela, ouvindo os sujeitos e participando de momentos mais interativos e de descontração, jogos no pátio com os alunos, conversa informais com sujeitos da comunidade que integram o espaço escolar, participação nos encontros de ACs, reuniões, colaboração nas atividades da gincana, a proposta de observação direta foi modificada para observação participante, pois, deste modo, foi possível uma melhor aceitação da comunidade escolar com a pesquisa, não confundindo com “[...] elementos que avaliam, inspecionam ou supervisionam as atividades” da escola (MARTINS, 2008, p 25).

3.2.4 Diário de pesquisa

De modo geral, diários foram definidos por Patterson (2005, p. 142) como um “[...] registro pessoal de eventos diários, observações e pensamentos”. Como função, Symon (2004, p. 98) aponta que podem ser usados para fins de registros de “[...] reações, sentimentos, comportamentos específicos, interações sociais, atividades e/ou eventos”, em um determinado período de tempo.

Uma das classificações sobre os diários, fundamental para uma investigação científica, dada por Alaszewski (2006) é que este faz parte de um procedimento metodológico de investigação, inerente às pesquisas naturalísticas e etnográficas – de cunho qualitativo – voltadas para a descrição das ações e interações dos sujeitos em um determinado contexto e para a interpretação das motivações e compreensões subliminares.

A escolha deste tipo de instrumento de coleta de dados aconteceu mediante a necessidade da pesquisadora em registrar sistematicamente todos os acontecimentos ocorridos em cada momento da pesquisa, anotando dados referentes à vida cotidiana, ao comportamento e às expressões próprias de uma comunidade escolar que está sendo investigada, assim como os sentimentos/impressões da pesquisadora, frente às percepções e significados dos atores sociais da escola em relação aos mecanismos de participação da gestão. Com o preenchimento deste diário, buscou-se não apenas identificar hábitos, perceber a rotina escolar, mas, também, compreender como os indivíduos interpretam situações e atribuem significados às formas de convivência coletiva em relação à dimensão da participação.

Neste sentido, sobre o conteúdo do diário de pesquisa, Bogdan e Biklen alertam que

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

De fato, os registros contribuíram no sentido de relatar de forma descritiva aquilo que ouve, vê e vivencia, mas, sobremaneira, para além dos aspectos descritivos que, ressalta-se que nesta pesquisa não foi exaustivo, registrar, principalmente, os sentimentos e impressões que constituem a parte reflexiva das anotações.

3.2.5 Entrevista semiestruturada

Está técnica de coleta de dados foi fundamental para compreender “[...] o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador” (MARTINS, 2008, p. 27).

A partir da necessidade de obter informações e opiniões dos sujeitos da pesquisa, “[...] por meio de conversação livre, com pouca atenção a prévio roteiro de perguntas”, (MARTINS, 2008, p. 27), percebeu-se que esta era mais uma técnica essencial para a coleta de dados. De acordo Martins (2008, p.27), denomina-se entrevista não estruturada ou semiestruturada aquela em que o entrevistado “[...] é abordado pelo entrevistador [...], para obtenção de informações detalhadas sobre temas específicos, a fim de levantar motivações, crenças, percepções e atitudes em relação a certa situação e/ou objeto de investigação” (MARTINS, 2008, p. 27).

Esta técnica de pesquisa foi utilizada com seis professores, dois funcionários, quatro gestores, cinco alunos e três mães de alunos, totalizando 20 entrevistas, no primeiro caso estudado – Colégio Estadual Nelson Mandela (CENM). Este instrumento nos ofereceu a possibilidade de obter evidências que confrontadas com outras técnicas, além de seu caráter livre, permitiu emergir outras evidências importantes, acerca das crenças, medos e sentimentos dos participantes não suscitadas anteriormente, inclusive a partir da resistência, passíveis de interpretação subjetiva acerca do fato de dois professores se recusarem a assinar o termo de livre consentimento, após a entrevista.

No segundo caso estudado, o Colégio Estadual Edivaldo Boaventura (CEEB), foi possível entrevistar cinco professores, quatro funcionários, duas coordenadoras, três gestores, quatro alunos e dois pais de alunos, totalizando um número de 20 entrevistas. Porém, é importante ressaltar que neste caso estudado não houve resistência, por parte da comunidade escolar, em relação à pesquisa, talvez pelo fato da pesquisadora ter conhecimento e relação com os sujeitos da pesquisa, antes da pesquisa, pois se trata do espaço de trabalho desta. Isso permitiu perceber com maior facilidade alguns elementos e significados acerca dos mecanismos de participação analisados, refletidos na cultura escolar e demonstrados por este tipo de técnica. Embora a pesquisadora tivesse se afastado do ambiente de trabalho no período da pesquisa, este foi um distanciamento

extremamente necessário para que se obtivesse o devido rigor científico e imparcialidade na análise dos resultados.

Os entrevistados serão identificados na análise por números de 1 até 20, e, como não se propõe nesta pesquisa uma análise comparativa entre os dois colégios pesquisados, a interpretação e análise foram feitas separadamente, embora em muitos momentos os resultados sejam convergentes. Ressaltamos que identificamos alguns sujeitos da pesquisa também por letra, para diferenciar a conversa informal da entrevista semiestruturada. Outra ressalva refere-se à identificação das entrevistas com os coordenadores, embora este segmento faça parte da gestão, estes se reconhecem como um segmento separado da gestão escolar. Além disso, quando foi iniciado o primeiro estudo de caso, no CENM, em 2015, existia uma coordenadora que por motivos de indisponibilidade de tempo não foi possível entrevista-la. No ano seguinte saiu a remoção dela para outro colégio, o que caracterizou uma lacuna na entrevista semiestruturada deste segmento, no primeiro caso pesquisado.

4 TERCEIRO MOVIMENTO: A CULTURA EM MOVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.

Anísio Teixeira

Segundo Yin, (2002, p.137), a análise de dados “[...] consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”.

Embora a intenção desta pesquisa não seja comparar os dois estudos de caso, em alguns momentos as situações se assemelham e em outras destoam completamente. Os caminhos da análise se entrecruzam ao considerar os dados teóricos da pesquisa bibliográfica e a análise das informações obtidas sistematizando-a, tomando como uma das referências a orientação de André (2012) em que esta explicita que, para que possamos “[...] apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três aspectos: o institucional ou organizacional, o instrucional ou pedagógico e o sociopolítico/cultural.

De acordo com as orientações dos teóricos em estudo, e de forma bem flexível, o delineamento da pesquisa passou pela fase inicial da pesquisa de campo, primeiro em um dos casos, fase de exploração, de familiarização do campo de pesquisa, registro no diário, pesquisa documental, de observação participante e entrevista semiestruturada, com diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, trazendo à tona questionamentos que requereram ampliar as categorias de estudo, que inicialmente eram somente cultura escolar e gestão democrática, acrescentando-se a estas, democracia e outras subcategorias como subsídios teóricos para a análise da problemática.

Deste modo, esta investigação permeou, sobretudo, pela dimensão participativa, nos âmbitos dos processos democráticos e foram lastreadas pelas seguintes categorias: Cultura; Democracia; Gestão democrática e participativa. A

seguir temos um exemplo dos primeiros quadros de sistematização das informações obtidas nos estudos de caso:

DIMENSÃO PARTICIPATIVA			
	CENM	CEEB	
C U L T U R A E S C O L A R	1. Dinâmica institucional ou organizacional	Entrevista semiestruturada: 04 Gestores 06 professores, 02 funcionários 03 mães, 05 alunos.	Entrevista semiestruturada: 03 gestores, dois coordenadores 05 professores, 04 funcionários 04 alunos, 02 pais.
	Construção do PPP	Construção individual (sem revisão). “[...] inoperante”. (Entrevistado 20).	Construído pelos segmentos: professores, coordenadora e gestão em 2010 (sem revisão). “[...] O PPP não representa todos os segmentos da escola”. (Entrevistado 11)
	Plano de Gestão	Proposta da gestão elaborada pelos gestores (sem participação da coordenação e demais segmentos na elaboração - apresentada após a eleição).	Proposta da gestão (sem participação da coordenação e demais segmentos na elaboração - apresentada após a eleição, na semana pedagógica).
	Atuação do colegiado	“Pouco atuante – funciona pró-forma” (Entrevistado 7 – integrante do colegiado).	“Bastante atuante – ajuda muito na resolução dos problemas”. (Entrevistados 6, 7, 9, 16, 17 – integrantes do colegiado). Atua como mecanismo operacional.
	Cronograma de reuniões. 1. Conselho 2. Grêmio Estudantil 3. Associação de Pais	1.Cronograma inexistente. 2.Inexistente. 3.Inexistente.	1.Cronograma existente em 2015 e inexistente em 2016. 2.Inexistente. 3.Inexistente.
	Atuação da comunidade na escola	Grande abertura da escola para participação da comunidade. Porém, “[...] a cultura de participação da comunidade se resume a reunião, pegar livro e fardamento” (Entrevistado 9)	Grande abertura da escola para participação da comunidade. Neste caso a participação da comunidade não é restrita à utilização dos espaços físicos (quadra, salas das oficinas), mas participa de palestras.
	Práticas participativas diversas	Gincana solidária, mudança do nome da escola, caminhada da paz (protagonismo da comunidade).	Palestras para os pais, os projetos constituem práticas participativas.

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS COM BASE NA TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES, DE ACORDO AS CATEGORIAS DE PESQUISA. DIMENSÃO PARTICIPATIVA/DINÂMICA INSTITUCIONAL OU ORGANIZACIONAL

DIMENSÃO PARTICIPATIVA			
C U L T U R A E S C O L A R	2. Dinâmica instrucional ou pedagógica	CENM	CEEB
		Entrevista semiestruturada: 04 gestores 06 professores, 02 funcionários 03 mães, 05 alunos.	Entrevista semiestruturada: 03 gestores, 2 coordenadores 05 professores, 04 funcionários 04 alunos, 02 pais.
	Pedagogia de projetos	Funciona de forma fragmentada, individual (embora a área de humanas trabalhe de forma coletiva, mas de modo geral não possuem a cultura de projetos construídos com a coletividade).	Funciona de forma coletiva, com integração e apoio dos funcionários e gestão.
	Construção do PPP	Não funciona como instrumento identitário da escola. “[...] não utilizamos”. “Não é utilizado pelos professores”. (Entrevistados 7,9,10,11)	Não funciona como instrumento identitário da escola. “[...] está obsoleto, no canto, desconheço”.(Entrevistados 6, 15,10,16).
	Condições materiais/pedagógica	Escassa (argumento que é devido a crise).	Escassa (argumento que é devido a crise, pois os anos anteriores isso não ocorreu).
	Relação professor aluno/aluno - professor	“Os professores não estão nem aí para nós [...]” (Entrevistado 5). “[...] os professores falam que quem faz a escola são os alunos, mas porque não há a colaboração dos professores, porque eles podem chegar atrasados, eles não podem [...]” (Entrevistado 15). “[...] a quadra (entrevistado 5).	“[...] O melhor da escola são os professores e funcionários”. (Entrevistado 18). Sobre matricular a filha na aquela escola disse: “[...] pela confiança nos professores [...]” (Entrevistado 20).
	Relação aluno gestão/gestão aluno	“A diretora é o que tem de melhor na escola, ela nos escuta, é presente [...]” (Entrevistado 5).	“[...] Falta comunicação com a gente”. (Entrevistados 12, 13) “[...] Eu estudava de dia e eu via sempre a direção aqui na escola, mas eu tinha medo de falar, de dizer alguma coisa [...]” (Entrevistado 12)
	Atuação dos professores nas atividades extra classe	A prática docente se esgota na sala de aula, observou-se um caso ou outro de professor que realiza atividade extra classe. Ex. Prof. de artes. Ed. física, história, ciências/biologia.	Proposta de integração através de palestras para os pais. A participação do professor em todas as atividades da escola e fora da escola.

QUADRO 2 – SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS COM BASE NA TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES, DE ACORDO AS CATEGORIAS DE PESQUISA. DIMENSÃO PARTICIPATIVA/DINÂMICA INSTRUCIONAL OU PEDAGÓGICA

DIMENSÃO PARTICIPATIVA			
C U L T U R A E S C O L A R	3. Dinâmica sociopolítica e cultural	CENM	CEEB
		Entrevista semiestruturada: 04 Gestores 06 professores, 02 funcionários 03 mães, 05 alunos.	Entrevista semiestruturada: 03 gestores, 2 coordenadores 05 professores, 04 funcionários 04 alunos, 02 pais.
	Colegiado Escolar	Atuação com reflexos negativos na cultura da escola. (Desconhecimento das atribuições, pouca atuação)	Colegiado atuante no que se refere à resolução dos problemas.
	Grêmio	Inexistência característica da apatia política e cultura de participação insuficiente/fragilizada.	Inexistência característica da apatia política e cultura de participação insuficiente/fragilizada.
	Conselhos de Pais	Inexistente, apesar de haver alguns pais que acompanham o dia a dia da escola (no turno que seu filho estuda).	Inexistente, apesar de haver alguns pais que acompanham o dia a dia da escola (no turno que seu filho estuda).
	Eleições Para Gestores	Participação no ato de votar como legitimação do poder da gestão e reconhecimento da relação desta com a comunidade. Um dos entrevistados faz questão de votar porque acreditava naquela diretora. (Entrevistado 2)	Participação no ato de votar como legitimação do poder da gestão. “[...] É importante porque fortalece a comunidade escolar, ela pode escolher seu líder [...]” (Entrevistados 2,5,6,7,8,11,16,18).
	Eleições para Conselho	“[...] pró-forma, existe para atender ao órgão central” “Não acontecem as reuniões” (Entrevistado 7). Discurso que pode demonstrar a cultura da não implicação.	“[...] só entrei porque ninguém quis e como não tinha outro jeito me colocaram” (Entrevistado 9) Discurso que pode demonstrar a não satisfação em participar do colegiado.
	Relação professor - gestão/ - professor	“Nunca vi uma direção dar tanta voz aos alunos” (Prof.) em conversa informal (sentido de reprovação).	“[...] o grupo de professores é comprometido, até quem chega, sem compromisso entra no ritmo da maioria [...]”. (Entrevistados 7, 16).
	Relação aluno-gestão/gestão aluno	“A diretora escuta a gente Aluno” (Entrevistado 4).	“[...] a gestora apoia as nossas atividades [...]”.
Atuação dos professores nas atividades extra classe	Na atividade Gincana e caminhada para a paz uma média de 60% dos professores participaram, de acordo informação da gestão. (Mas esta atividade não é compromisso de todos?)	Mais de 90% dos professores organizam e participam das atividades na escola e fora delas.	

QUADRO 3 – SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS COM BASE NA TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES, DE ACORDO AS CATEGORIAS DE PESQUISA. DIMENSÃO PARTICIPATIVA/DINÂMICA SOCIOPOLÍTICA E CULTURAL

4.1 O movimento da pesquisa

Considerando que para cada caso estudado há uma realidade diferente, peculiar em seu contexto geográfico, político e social, e que as relações entre os atores sociais que integram o universo das unidades escolares se estabelecem de formas diversas, chamamos a atenção, nesta análise, para os processos que pressupõem uma gestão democrática, inerentes ao movimento da cultura organizacional escolar, e os abordaremos de acordo as categorias de análise no relato de cada estudo de caso investigado.

4.1.1 Colégio Estadual Nelson Mandela – CENM

Ressaltamos, inicialmente, que no percurso histórico e social desta unidade escolar, há consideráveis momentos de protagonismo da comunidade escolar. Baseando-se no recorte temporal desta pesquisa, verifica-se que um desses importantes momentos foi a destituição do cargo de diretora, eleita na primeira eleição para diretores das escolas estaduais da Bahia/2008, após dois anos de mandato, por força e reivindicação da comunidade escolar perante a SEC, que, em processo de intervenção, substituiu a gestão, pelo fato desta não ter correspondido às expectativas da escola, segundo consta em ata, em anexo, e relatos de alguns estudantes.

Outro momento de protagonismo foi a mudança do nome da escola pela comunidade escolar, a partir de um projeto sobre a Ditadura, que envolveu a comunidade escolar e propôs, através de votação direta, a substituição do nome “Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco”, nome que representa um período ditatorial da sociedade brasileira. Além disso, a Gincana solidária e a caminhada da paz são atividades que foram destacadas por alunos e uma das professoras entrevistadas como importantes no processo educativo, porque os estudantes são os que elaboram e executam as atividades, com o apoio da gestão, de alguns professores, funcionários e comunidade. Embora estes momentos sejam esporádicos, possuem o potencial de ressignificar o espaço escolar a partir de demandas político educacional condizente com os anseios da comunidade.

No que se refere à cultura organizacional da escola, esta é influenciada por várias exigências externas, uma delas é a avaliação do Ideb. Embora não tenhamos a intenção de trazer todos os números considerados referenciais para a organização e funcionamento escolar, alguns são explicitados no sentido de percebermos a escola em relação ao nível de desempenho estabelecido pelo Ideb, um dos padrões de funcionamento ou de regulação exigidos pelos órgãos estaduais e federais de educação. O índice de desempenho do CENM, não conseguiu avançar nos últimos anos, mantendo-se entre 1.0 e 2.0, índice considerado baixo em relação às metas estabelecidas pelo Inep. Este “número” representa, também, para o corpo docente, frustração e baixa autoestima, observadas na fala de alguns professores, logo depois de ser discutido/avaliado, na semana pedagógica deste ano de 2016, o fato de uma das turmas ter sido reprovada em massa no ano anterior, contribuindo para o baixo índice do Ideb.

Alguns professores apontaram como principais causas, as precárias condições materiais da escola, o fato dos estudantes não terem um devido acompanhamento das famílias, de falta de interesse deles, e, pelo menos naquele momento, nenhuma autocritica do fazer pedagógico do docente. O que nos leva a crer, sobre o aspecto citado deste estudo de caso, a consistência da assertiva de Paro (2011) de que a educação ainda é entendida de forma pouco crítica, bem como para o fato de a escola ser estruturada por uma visão de educação que não reconhece o educando como sujeito, e a materialização de uma reprodução cultural, de valores e crenças, consubstanciadas pela visão tradicional de educação a qual muitos dos professores são formados.

Ainda em relação ao funcionamento da escola, a quantidade de estudantes matriculados neste ano de 2016 foi de 1557 alunos e, pelo mapa de classe atual, observou-se, ao final do terceiro bimestre, que essa quantidade caiu para 1442, ou seja, entre evadidos e transferidos 7,4% não fazem parte mais desta escola. O que requer estudo mais aprofundado para se compreender os fatores do baixo índice de evasão, se pelo motivo deste colégio ser uma referência em oferta de ensino, já que dispõe de ensino fundamental II, ensino médio e EJA, ou se por outro motivo que requer pesquisa sobre este aspecto.

Em um contexto “[...] permeado por uma multiplicidade de sentidos [...]” (ANDRÉ, 2012, p.37), inerentes ao universo da cultura escolar, os dados obtidos serão sempre inacabados, não se esgota, mas possibilita fazer importantes

inferências, baseados no rigor metodológico, que contou com o registro em diário de campo, observação participante, análises dos documentos e bibliográfica, fotografias, entrevistas para subsidiar a pesquisa em questão.

Ainda em relação às influências na cultura escolar, acerca da dimensão institucional, da sociopolítica e cultural que influenciam diretamente na dimensão pedagógica destacamos a importância da pesquisa de Vellanes (2002) para o estudo em questão, sobre a trajetória política, educacional e social do Colégio Presidente Humberto Castelo Branco no período de 1964 e 1984. Este autor, em sua pesquisa, explicita alguns traços culturais em relação ao contexto político e histórico em que a lógica educacional daquele período, primeiro de ditadura e depois de redemocratização do país, era cumprir com os interesses econômicos e tinha um papel de reproduzir um “[...] saber vinculado aos interesses dos grupos dirigentes da sociedade [...]. E essa visão econômica prejudicou o desenvolvimento do ensino em outros aspectos (pedagógico, cultural e social) [...]” (VELLANES, 2002, p.77). Ainda sobre o contexto escolar daquele período afirma Vellanes (2002, p.78-81):

[...] que o local em que a escola está situada influencia na qualidade de ensino, pois quem habita os subúrbios e periferias são grupos populares de baixa renda e geralmente a escola que atende a essa população não tem qualidade. O descaso com a educação dos grupos populares é, ainda hoje, uma realidade comum no Brasil. [...] esta foi concebida com características duais e preconceituosas reforçando o estigma da escola “precária” e desconsiderando o entorno social em que essa escola está inserida (VELLANES, 2002, p. 78-81).

Sendo assim, foi possível observar fatores socioculturais e políticos que afetaram a dinâmica escolar e ainda hoje marcam a cultura da escola. Concordamos com alguns dos elementos apontados na conclusão de Vellanes (2002) sobre o processo educacional, que incide na qualidade do ensino, e que chamamos a atenção, pois persistem e ao que parece incidiu sobre a cultura escolar atual, o que não abrange a todos os professores, mas que o autor, desde àquela época apontou como problema, o descompromisso de grande parte dos professores com os objetivos educacionais deste Colégio. Sobre o atual contexto do CENM, uma das entrevistadas fala:

[...] existe uma série de fatores que torna o professor desmotivado e isto reflete no trabalho dele, mas tem uma coisa nesta escola que é

peculiar, que impacta no aprendizado do estudante, a difícil relação entre o professor e o aluno, é uma relação de distância. O aluno não se sente acolhido pelos professores, pelo menos pela maioria. (Entrevistado 9).

A reunião que ocorreu no dia 6 de setembro, convocada em caráter de urgência, pelo fato da maioria dos professores não ter participado da reunião de pais no dia 31/08/2016, contribui para reafirmar o descompromisso do professor, que inferimos, ao que tudo indica, incorporou-se à cultura escolar, apontada pela pesquisa de Vellanes (2002), sobre o contexto de ditadura e redemocratização analisado. Foi apontado por um dos gestores nesta reunião os constantes atrasos sem justificativa legal, disse também que a impressão é que se tem é que o professor foge da sala de aula como o diabo foge da cruz!. Então, há de se refletir/questionar se não seria também estes motivos propulsores de uma cultura não implicada e do não envolvimento engajado socialmente, especialmente de vários professores nos processos coletivos desta unidade escolar?

No que concerne aos fatores externos que influenciam o sistema de ensino, e por sua vez influência a dinâmica cultural da escola, a abordagem acerca da **democracia**, enquanto regime político foi importante, sobretudo como elemento que tem relação direta com a formação sociocultural e política da população brasileira. O movimento da cultura escolar envolve um conjunto de fatores que constituem a prática escolar.

Essa cultura, como afirma Luck (2009, p.9) “[...] é formada pela sua história, em sua vinculação externa com a comunidade e, com o sistema de ensino de que faz parte, assim como, e, em especial, pela dinâmica interna de interações humanas [...]”. Neste sentido, percebem-se, nas relações de poder que constituem a escola, características da cultura de um regime democrático, como no caso do Brasil, que segundo Hobsbawn (2000), é sustentada pela desigualdade dos homens. Assim, sob o olhar da pesquisadora e sentimentos/relatos de alguns dos entrevistados, observou-se que ainda persiste, de modo velado, uma lógica ou herança colonialista em suas relações de dominação, em convivência com o modelo de democracia liberal. Tais relações de dominação foram percebidas, principalmente, na expressão oral de entrevistados dos segmentos pais, professores e até gestores que relataram: “[...] não adianta falar com a coordenadora, porque ela nada resolve, eu falo logo é com a diretora” (mãe). No que se refere a questionamentos dos pais para os

professores, estes não o fazem com medo de perseguição para com seus filhos (mãe). Quanto à relação da gestão com os docentes, um dos relatos é que é tão difícil lidar com estes que não vale à pena tanto desgaste.

Sobre a gestão democrática, a retórica dos sistemas de ensino sustenta, como fundamental, a participação da comunidade para o fortalecimento da gestão democrática, porém as relações calcadas na hierarquia e relações verticais impedem o compartilhamento de poder entre os diversos segmentos da escola, pois as formas de participação são limitadas ou inexistem na cultura escolar condições de planejamento coletivo e mobilização para um maior engajamento da comunidade no processo educativo, exceto como forma pontual, citado no início deste relato.

Ainda, por trás do discurso consensual de democracia, já que existe na escola a escolha do diretor pela comunidade através de eleição, colegiado escolar, e outros mecanismos de participação, criou-se um falso consenso de gestão democrática e de participação que contribui para a não democratização das relações na escola e que impede o desenvolvimento de uma concepção de educação que emancipa. A falta de condições dos atores sociais da escola se tornar protagonistas no processo educacional impede o estabelecimento de uma cultura de diálogo, colaboração e solidariedade, de participação efetiva e crítica. Está é uma condição política e social de se educar, ou seja, passa pela concepção de educação que emancipa.

Sobre a cultura de participação da comunidade, nas atividades da escola, uma das professoras do CENM assim a representa: “[...] a cultura de participação da escola se resume a estar presente para pegar os livros didáticos, fardamento e o boletim” (entrevistado 9).

A cultura da mínima participação, também, se verifica mediante a constatação de reduzida presença dos professores nas reuniões de pais e a pouca implicação destes nos projetos coletivos e atividades como os ACs, o que é justificado por uma das professoras em umas das reuniões, da seguinte forma: “De nada adianta eu participar da reunião [...]”, (Prof) “[...] para que eu estar lá, se a cultura deles [os pais] é pegar o boletim e ir embora.” (referindo-se à cobrança dos gestores da participação destes na reunião de pais).

Neste estudo de caso, a **gestão democrática e participativa**, no que tange a atuação dos processos democráticos, reflete uma escola, cuja cultura organizacional é incompatível com uma educação para cidadania, estes existem na “aparência” para este fim, mas a essência carrega lógica tradicional e paternalista de fazer *pelo*

outro e não *com* o outro. Isto se verifica na dimensão participativa dos elementos investigados a partir desta categoria. Os organismos colegiados como o Grêmio estudantil e a Associação de pais e mestres são inexistentes, apesar de alunos, professores e gestão considerarem importantes. Quando existe, como o colegiado escolar, a atuação deste não permite a circulação de valores e princípios democráticos, como espaço de construção política de participação que empodere a comunidade na figura dos representantes dos segmentos, pais, professores, funcionários, gestão.

Em entrevista com um dos representantes do colegiado é clara a existência deste espaço coletivo para atender uma exigência do órgão central. É explícito o entendimento de alguns docentes que este espaço coletivo serve para falsear o consenso de gestão democrática e participativa. Em relato de outro entrevistado, este denota o pouco significado do colegiado para cotidiano da escola, o que se verifica também na ata de reunião do colegiado do dia 19 do mês de setembro de 2014, em que um dos pontos da pauta foi a análise da importância do colegiado para a comunidade. De acordo a ata referente ao dia 30 do mês de abril de 2014, cuja pauta da reunião seria a avaliação da gestão por parte do colegiado, como não estiveram presentes representantes do colegiado, a reunião não ocorreu. Em uma média de 5 a 6 reuniões por ano, uma ou duas não acontece por falta de quórum.

Além disso, observou-se o não planejamento e falta de regularidade das reuniões do colegiado o que também pode demonstrar o modo de agir e de se organizar das ações do colégio que não considera a construção coletiva, a colaboração e o diálogo. Assim como, observou-se uma transferência de responsabilidade ou centralização na figura do diretor, na fala de um de seus representantes, quando questionado sobre o planejamento das reuniões, este dissera que dependia da disponibilidade da diretora, era ela quem marcava (entrevistado 7). No entanto, segundo um dos representantes, no que se refere às questões financeiras, essas são tratadas pelo colegiado.

Assim, tendo em vista o reduzido significado deste processo democrático para a comunidade escolar, pode-se inferir que o colegiado não atua em concordância com a normativa legal Lei Estadual 11.043/2008, em seu Art. 1º - que indica:

O Colegiado Escolar é órgão que garante a gestão democrática do ensino público, através da participação da comunidade escolar e local, na concepção, execução, controle, acompanhamento e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos da ação educativa, no âmbito de cada unidade de educação básica do Sistema Estadual de Ensino (BAHIA, 2008).

Tendo em vista que o ambiente escolar é permeado de conflitos e tensões diárias, observou-se que a cultura escolar é marcada pelo fator resistência e este incide, principalmente, no que determina o órgão central da educação, o que constitui uma barreira ao desenvolvimento dos projetos, evidente na fala dos professores.

O fator resistência, de acordo André (2012, p. 74), se constitui “[...] em um conjunto de práticas que assumem um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, numa tentativa de barrar a dominação e de não perder sua identidade cultural”, por outro lado, também devemos refletir se o fator resistência não constitui também um obstáculo para se imprimir na escola uma cultura de participação ou, se o sentimento de “ser dominado” faz com que reproduza no outro a relação de dominação. Um dos exemplos dessa resistência ou não implicação por parte de alguns professores do CENM foi registrado no AC da área de linguagens, do primeiro bimestre desde ano de 2016, quando a gestora pediu sugestões e opiniões para construir o projeto próprio do colégio, Projeto Norte-Nordeste, e somente uma professora contribuiu.

Como aconteceu no projeto Norte-Nordeste, quando se tem a possibilidade de construir seus projetos o fazem sem implicação, de modo que, para que ocorresse o referido projeto, a gestão, em reunião do dia 02 de maio de 2016, entregou aos professores um roteiro de como este seria implementado. E, embora o resultado final tenha sido positivo, o pouco envolvimento de alguns docentes no projeto teve também como consequência o fato de um dos gestores assumir a função de professor padrinho de uma das turmas, pois não havia professor suficiente.

A impressão que se tem é que o sentimento de obrigação é um fator de recusa e resistência a cumprir com alguma determinação, como projetos estruturantes (TAL, FACE, AVE), participação nos órgãos colegiados e etc., que, segundo eles, de nada adianta, pois é algo de cima para baixo.

Ainda, em se tratando de relações de dominação e resistência pode-se verificar tanto nas narrativas dos sujeitos, quanto na análise do Projeto Político Pedagógico que vozes/sujeitos do processo educacional são desconsideradas, seja na construção deste instrumento pedagógico, em que professores e gestores da escola CENM declararam não ter sido feito por eles, embora a atual gestão tenha começado um processo de revisão junto com os professores, mas não finalizou e está parado desde o início de 2015. Além disso, registramos que uma das dificuldades nesta investigação foi a recusa da coordenadora, em 2015 (quando ainda era lotada no colégio), em conversar ou fazer a entrevista semiestruturada.

Outro processo coletivo analisado foi a eleição para diretores. Este processo se constitui como democrático, no sentido que se contrapõe a medidas de indicação política partidária, de cunho clientelista e autoritário. A comunidade, ao escolher os gestores, por meio de eleição direta, se sente mais fortalecida, como foi no exemplo dado em que a comunidade reivindicou a substituição do um gestor eleito. Este fato confirma a assertiva de Luck (2011, p.77) de que “[...] não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global [...]”. O processo democrático nesta unidade escolar se caracterizou pelo protagonismo da comunidade em reivindicar outra gestão que correspondesse aos anseios da comunidade, embora se reconheça que a possibilidade de escolha da gestão fortalece a comunidade.

Quanto ao plano de trabalho, nas últimas eleições para diretores das escolas estaduais, em 2015, o órgão central ter disponibilizado um plano de gestão institucional, disponibilizou também orientações para a sua elaboração. Este documento “[...] apresenta procedimentos importantes para a elaboração do planejamento das ações a serem executadas pelas Unidades Escolares do Estado (BAHIA, 2016). Enquanto “termo de compromisso da gestão”, de acordo as orientações: “O Plano deverá ser discutido com toda a comunidade escolar, complementando a proposta inicial com ações futuras, compartilhadas com o Colegiado e comunidade escolar, dentro de um período de execução”. Porém, foi verificado que este processo não foi discutido com a comunidade e a maioria dos entrevistados do segmento professor disse desconhecer as ações propostas, como afirma o Entrevistado 7, à época das eleições. Embora tenhamos observado o plano no mural e reiterado pelos funcionários que foi apresentado a eles.

Todavia, como afirma o Entrevistado 9), sobre o processo das eleições: “[...] não existe a cultura da participação com consciência política, isto não é estimulado na escola. Existe uma omissão política, e eu não estou falando da questão partidária, penso que é por ser uma instituição pública e desacreditada [...]”.

Desta forma, o modo de funcionamento dos processos de democratização da escola, ao qual esta pesquisa se deteve, serve mais para legitimar uma educação tradicional, aos interesses neoliberais, já que é evidente uma maior preocupação com a nota do Ideb e imperativos do mercado, do que com os interesses e demandas de emancipação social e política da comunidade escolar.

4.1.2 Colégio Estadual Edivaldo Boaventura – CEEB

Ressaltamos também que neste estudo de caso foram verificados momentos importantes de protagonismo da comunidade escolar. Esta se juntou, após dez meses de eleger o diretor, nas primeiras eleições para dirigentes das escolas estaduais da Bahia/2008 e reivindicou junto a SEC, a saída do gestor por não atender às expectativas de uma gestão democrática. Através de processo de intervenção, o órgão central substituiu a gestão da escola, indicando outro gestor, a partir de então, a escola mobilizada se reuniu diversas vezes e através de diálogos, entre os atores sociais da unidade escolar, fez um diagnóstico acerca da realidade escolar e decidiu implementar, em 2010, em parceria com a SEC, o Projeto de Revitalização da Escola, cuja proposta foi de oferecer oficinas pedagógicas (grafiteagem, jardinagem, mosaico, eletricidade, pintura) que integrasse a comunidade externa.

Outra atividade, em que a comunidade escolar foi protagonista, foi a “Ação, escola cidadã”, que envolveu toda a comunidade no desenvolvimento de oficinas de reciclagem, oficina de penteado afro, aula de dança, bazar, salão de beleza, palestra sobre sexualidade, educação financeira e outras atividades que integraram a comunidade, pais, professores, alunos, funcionários, comunidade externa, associação de bairros. Além disso, faz parte da cultura da escola a pedagogia de projetos, que, embora planejado por um dos segmentos, os professores, conta com o apoio da gestão e são executados em parceria com os funcionários e comunidade externa.

Todavia, no âmbito da **cultura escolar** mesmo que as ações protagonizadas pela comunidade se constituam como fator de fortalecimento das relações sociais, sentimento de pertencimento da escola para a comunidade, fator positivo para organização do ambiente escolar, nas dimensões institucional, pedagógica e sociopolítica é preciso o reforço regular destas experiências no planejamento e implementação de outras atividades coletivas que dê condições aos atores educacionais serem sujeitos no processo educacional. Deste modo, possibilitar que as ações coletivas se tornem um princípio gerador de práticas sociais, conseqüentemente, hábitos da cultura escolar.

No que concerne aos modos de funcionamento do CEEB, o fato de esta ser uma escola de médio porte, favorece um maior controle organizacional da rotina diária. E, quanto à evasão ou transferência dos estudantes para outras escolas, verificou-se ao final do terceiro bimestre, de acordo o mapa de classe do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) que dos 761 alunos matriculados no início do ano letivo, só existem 640 alunos, ou seja, 15,7% a menos. Neste ponto, sinalizamos a importância de outros estudos que discutam esse percentual, analisando hipóteses como o fato dos estudantes do CEEB não fazerem parte da comunidade que abriga o colégio tem relação com a evasão ou se trata de outra questão.

No tocante a **democracia**, enquanto forma de organizar a *polis* e os valores de convivência e, na perspectiva clássica de preconização da máxima participação direta do povo, constitui-se historicamente como ideal de regime democrático. Sobre o exercício da democracia na contemporaneidade, em consonância com a afirmação de Rocha (2009, p.17), este implica “[...] formas pelas quais os direitos individuais e sociais são constantemente violados pela sociedade e, principalmente, o Estado”.

Em face disto, o Estado como propulsor da reprodução de uma cultura historicamente antidemocrática, no sentido de violação dos direitos dos cidadãos, de manutenção de uma sociedade desigual e de reprodução da cultura dominante, incide diretamente como fator externo na cultura escolar, permitindo a manutenção da violência simbólica, conforme a assertiva de Bourdieu e Passeron (1970) no favorecimento da reprodução da estrutura das relações de poder, neste caso, na instituição escolar. Um dos entrevistados em seu relato sobre a forma de participação da comunidade escolar nos processos democráticos, toca na questão das relações de poder/dominação e como estas são impeditivas, quando cita: “[...] a comunidade não participa como deveria participar, não sabe o poder que tem,

mesmo porque a gestão não permite, não tem interesse, pois não quer perder o poder [...]” (Entrevistado 17)

Sob a perspectiva do olhar desta pesquisadora, destaca-se que a cultura do povo brasileiro, rica por sua pluralidade e diversidade cultural, a cultura do povo, como assevera Chauí (2001) é fortemente marcada pelas classes dominantes que fazem com que

[...] permaneçam soterradas todas as manifestações da diferença e da contradição no interior da sociedade. Esse ocultamento é obtido através de uma prática e de um discurso coercitivos, mesmo, e sobretudo, quando a coerção não esteja imediatamente visível por ter-se transformado em consenso invisível e interiorizado. A prática e o discurso dominantes como se sabe, estão encarregados de criar em todos os membros da sociedade o sentimento de que fazem parte dela da mesma maneira, e que a contradição não existe, ou melhor, a contradição deve aparecer como simples diversidade ou como diferentes maneiras, igualmente legítimas, de participar da sociedade. (CHAUI, 2001, p.42).

Percebe-se, na cultura escolar, um entrelaçamento com a perspectiva de democracia liberal, no sentido em que seu discurso dominante, atrelado à participação e igualdade de direitos, possui caráter muito mais simbólico do que representado pelas práticas dos processos coletivos da escola. Nela, estão presentes discursos contraditórios entre o que é legal e o que o que é efetivado na prática, quanto às normativas legais acerca da gestão democrática. Neste sentido, os dados encontrados apontaram para um fato já identificado por Paro (2011, p. 19) de que as várias medidas de democratização da escola pública, “[...] não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século”. Estrutura essa que envolve toda forma consciente ou não de organização da unidade escolar.

Em relação aos elementos da **gestão democrática**, no que se refere ao PPP do CEEB, embora este tenha sido construído por professores e gestores em 2010, suas metas e ações não correspondem a atual realidade está obsoleto. Foi relatado por um dos gestores que o PPP serviu para retratar uma parte da realidade e das necessidades daquele ano, pois não possui a perspectiva dos alunos, funcionários e pais, portanto não representou o que reza a LDB 9.394/96, em seu Art. 14º sobre a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP.

Quanto ao Grêmio estudantil e a Associação de pais e mestres, constatou-se através das entrevistas, que não existem estes espaços de participação na escola, apesar destes processos democráticos terem sido considerados por alguns alunos e professores do colégio como importantes. A inexistência destes órgãos colegiados representa o silenciamento de vozes no processo educativo, o que pode se confirmar com a falta de estímulo e formação para os estudantes organizarem o Grêmio Escolar.

Quanto às reuniões do colegiado, embora tenhamos verificado em ata, de março de 2015, a proposição de um cronograma de reuniões para o colegiado naquele ano, estas não possuem planejamento prévio de pautas pedagógicas e ações mobilizadoras e avaliativas, como a Lei Estadual 11.043/2008 determina. Os encontros acontecem, pautados pelas necessidades emergenciais de se deliberar sobre questões operacionais. Sobre o significado que alguns integrantes acreditam ter sobre a sua participação nesse espaço democrático, o entrevistado 3 afirmou: “[...] não tem outras pessoas que participem”.

O entendimento do pouco efeito significativo dos processos democráticos para a cultura escolar e, obviamente, para o dia a dia daqueles que fazem a escola, são expressos por meio do olhar/fala/sentimento daqueles que são representados, pois, embora reconheçam a importância do colegiado, das eleições, do grêmio e das associações para uma gestão democrática, também destacam a insignificância e/ou desconhecimento, principalmente, do Projeto Político Pedagógico no processo educacional.

Levando-se em conta a complexidade que envolve a escola pública, enquanto instituição social, em que sua dinâmica extrapola as determinações dos decretos, as leis e políticas públicas, novamente coadunamos com Paro (2011), quando este afirma que “[...] as formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais”. Este modo de ser da escola pode propiciar outras condições da escola de se organizar, pois este ambiente é perpassado por relações sociais que podem determinar a cultura deste espaço. Ou por outro lado, a cultura já existente, o modo de funcionamento habitual da escola pode acomodar situações ou intenções, ou também proporcionar mudanças no dia a dia e proporcionar o desenvolvimento de outras condutas e hábitos necessários.

O Projeto Político Pedagógico – PPP – se inscreve nesta análise com caráter puramente burocrático e antidemocrático, ao consideramos que, neste estudo de caso, verificou-se o não cumprimento deste processo democrático. Obsoleto, sem significado prático, desconhecido, são expressões utilizadas pelos entrevistados dos segmentos de professores, gestores, alunos e pais, quando se referem ao PPP.

O colegiado escolar atua nesta unidade escolar como maior apoio à gestão, tanto nas ações operacionais administrativas, financeiras, quanto nas questões burocráticas. No entanto, limita-se a cumprir com as funções deliberativas e consultivas, inscritas na Lei Estadual nº. 11.043/2008 que dispõe sobre a finalidade, competência e composição do colegiado. No cap. III, sobre as funções e atribuições do colegiado escolar, no art. I, da função deliberativa, função mais preponderante em sua atuação, não considera o parágrafo V, no que tange à: “[...] Convocar e realizar semestralmente assembleias gerais para avaliação do planejamento administrativo, financeiro e pedagógico da unidade escolar [...]”. Quanto ao cumprimento do inciso 3º, acerca das funções avaliativas, que corresponde às competências para diagnosticar, avaliar e fiscalizar o cumprimento das ações desenvolvidas pela unidade escolar é limitado, já que não atua, pelo que consta nas atas em:

I - acompanhar e avaliar, periodicamente e ao final de cada ano letivo, o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, bem como o cumprimento do Plano de Gestão Escolar e do Regimento Escolar;
V - avaliar o Plano de Formação Continuada da equipe docente, administrativa e dos demais servidores, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

No inciso 4º, quanto à função mobilizadora que corresponde às competências para apoiar, promover e estimular a comunidade escolar e local em busca da melhoria da qualidade do ensino e do acesso à escola, não cumpri com os seguintes capítulos da Lei Est. 11.043/2008:

I - criar mecanismo para estimular a participação da comunidade escolar e local na definição do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Gestão Escolar e do Regimento Escolar da unidade, promovendo a correspondente divulgação;
II - mobilizar a comunidade local a estabelecer parcerias com a escola voltadas para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico;
IV - promover a realização de eventos culturais, comunitários e pedagógicos que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorizem a cultura local, bem como estimular a instalação de fóruns

de debates que elevem o nível intelectual, técnico e político dos diversos segmentos da comunidade escolar;
V - divulgar e fazer cumprir o Estatuto da Criança e do Adolescente;
VI - incentivar a criação de grêmios estudantis e apoiar seu funcionamento;
VII - incentivar seus pares a participar de atividades de formação continuada, além de promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos/Colegiados Escolares. (LEI ESTADUAL Nº. 11.043/2008).

Portanto, o colegiado escolar, enquanto espaço de ação dos processos democráticos na escola, que segundo a normativa deve garantir a gestão democrática, em que pese a sua atuação, assumi o compromisso formal e apoio à gestão. Ainda assim ao não atuar de acordo o citado, distancia-se de um envolvimento engajado e mobilizador dos processos educativos para com a comunidade.

Assim, a forma como atuam e são vistos a presença dos processos coletivos pela comunidade escolar, o único que se percebe o reconhecimento pela sua atuação é o colegiado escolar, embora este seja limitado diante do cumprimento de suas funções e atribuições determinadas pela Lei Estadual 11.043/2008.

No que se refere ao processo de eleições como forma de democratizar a escola, verificamos nesta unidade escolar o quanto é significativo para o fortalecimento da comunidade a possibilidade de escolher a sua gestão, mesmo que esta, em suas práticas diárias não represente uma gestão democrática, como aconteceu com a primeira gestão eleita pela comunidade em 2008. O fato da comunidade se juntar e reivindicar a substituição da gestão que ela própria elegeu é marca importante no processo democrático. É possível confirmar esta assertiva sobre o processo democrático das eleições, a partir das falas de representantes dos segmentos da escola. Sendo assim, temos: “[...] depois das eleições para diretor a escola ficou melhor porque a comunidade participa dando seu voto” (Entrevistada 4).

Neste processo de eleições em que é exigido da gestão um plano de trabalho, observou-se algumas contradições na fala dos entrevistados. O seguimento gestão disse ter elaborado a proposta mediante conversa com a comunidade e apresentado o plano na semana pedagógica, por outro lado o segmento professores, funcionários, pais e alunos disseram desconhecer ou não se lembrar do plano da gestão. De qualquer modo, verifica-se que não é feito o acompanhamento deste plano de trabalho/gestão pela comunidade, em acordo com as orientações do órgão

central e nem pelo colegiado, de acordo com sua atribuição, inscrita no inciso 3º sobre as atribuições deste órgão e que dispõe sobre: “I - acompanhar e avaliar, periodicamente e ao final de cada ano letivo, o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, bem como o cumprimento do Plano de Gestão Escolar e do Regimento Escolar “(BAHIA, 2008).

Enfatizamos também que o fato de participar votando faz parte do processo democrático, mas não implica em democratização das práticas educativas, a partir deste ato. Mas sim, o ato de educar para a democracia compõe o processo democrático e vai além, como cita Rocha (2009, p.17), “Educar para a democracia exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao plano individual”.

Embora esta pesquisa não tenha intenção de análise comparativa entre as escolas, é importante destacar que na escola CENM, que possui o Ideb menor, as relações entre os segmentos professores/gestores e professores/alunos, professores/funcionários são menos colaborativos no que se refere à questão pedagógica. E, como afirma Luck (2014) sobre o comportamento dos professores nos ACs, verifica-se uma tendência maior de isolamento destes, em nome de uma autonomia didática, ou como alguns afirmam: “[...] eu faço tudo em casa, planejamentos, correções [...], como se fosse possível o trabalho coletivo em casa.

Neste sentido, além de se observar muito mais em uma das escolas a não implicação dos professores nas ações coletivas da escola, a pouca participação, representa uma cultura instaurada da mínima participação, não por falta de interesse da comunidade, mas possivelmente por falta de condições e estímulo para se participar, além dos interesses de reprodução de uma lógica racionalista, instrumental e individualista que defende que quanto menos participação melhor.

Enfatizamos que uma das lições advindas desta investigação foi a percepção concreta que nem sempre ou quase nunca uma determinação oficial pode ser materializada integralmente, como foi planejada para o seu destino final. Este pode ser um fator positivo, como um espaço em branco que pode ser preenchido pelas intenções e ações dos atores e a partir disso pode-se instaurar o protagonismo dos atores da escola, a partir do coletivo, da cultura colaborativa, do diálogo, ações que são possíveis acontecer entre as frestas das leis e integrar a cultura da escola.

Consideramos a partir deste estudo de caso múltiplo, sobretudo a partir da escuta/sentido dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa sobre a

presença dos processos coletivos a importância de se criar condições de participação da comunidade no processo educacional, pois se reconhece que a cultura da participação enquanto hábito escolar ainda é inexistente como *modus operandi* dos mecanismos de participação e democratização do ensino.

4.2 Considerações: um movimento dialético

Inquietações sobre ações pouco efetivas no processo educativo de unidades escolares públicas, descontinuidades e pouca visibilidade de ações exitosas, discurso e retórica que agem como forma de falsear consensos, mascarar a realidade educacional e as reais necessidades materiais e imateriais daqueles, sem os quais, não existiria a escola pública – educandos (as) e educadores (as) são algumas das razões que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, aliado ao inconformismo dos que sonharam, lutaram e lutam por uma democracia que não somente simbolize a igualdade, mas que se concretize em práticas e/ou ações de igualdade e ampliação dos direitos políticos e sociais.

Analisar e compreender os processos democráticos e como estes têm sido incorporados pela cultura escolar, tendo em vista o movimento/significado da atuação destes espaços de participação coletiva das escolas públicas, não é tarefa fácil, pois o percurso investigativo não é linear, já que se tratou de um estudo de caso múltiplo, com realidades que divergem, mas que por vezes se assemelham.

Não obstante a forma como os processos democráticos investigados atuam, pois nos dois estudos de caso observou-se que seguem o “[...] o modelo hierarquizado e em desacordo com uma concepção democrática pedagógica [...]” (PARO, 2011, p.33), temos que considerar a existência de relações de concentração de poder e dominação, base da formação social colonial do povo brasileiro, que ainda persistem nos espaços institucionais, e, conforme alerta de Ilíada (2013, p. 9):

Não podemos nos esquecer de que o passado colonial, a inserção subordinada e dependente na economia mundial, os anos de conservadorismo, ditaduras e autoritarismo e a ação das elites econômicas liberais e neoliberais marcaram estruturalmente o país por cerca de 500 anos, produzindo desigualdades e iniquidades sociais, econômicas, culturais e políticas, com impactos importantes na distribuição de direitos básicos como saúde, educação, habitação, mobilidade espacial e proteção contra as distintas formas de

violência e de preconceitos, inclusive aquelas perpetradas por agentes do próprio Estado (ILIADA, 2013, p.9).

Deste modo, a cultura escolar vigente, muito em como está estruturada, baseia-se em relações de fragilidade democrática, já que não cria condições suficientes para a participação direta dos segmentos da comunidade escolar, mesmo possuindo espaços de participação coletiva.

Embora tenhamos a gestão democrática das escolas públicas como um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, e, especificamente a participação da comunidade escolar em processos educativos como pressuposto que rege a LDBEN – 9.394/96, art. 14º, e na Lei Estadual 11.043/2008, a concretização destes direitos como forma de viabilizar a democracia ainda é um ideal a ser alcançado, já que os processos democráticos investigados nesta pesquisa não atuam neste sentido.

Todavia, é fundamental ressaltar que as comunidades escolares dos dois estudos de caso protagonizaram momentos significativos, de envolvimento e participação coletiva, como pode se verificar, quando o CENM e o CEEB, depois de eleger sua primeira equipe gestora, em 2008, através de eleição direta, insatisfeita com a gestão, reivindica junto a SEC a substituição da gestão eleita pela comunidade.

Outra questão que marca a cultura das duas unidades escolares de forma diferente é a relação professor-aluno, ressaltado nas entrevistas como fator que contribui negativamente ou positivamente no ensino-aprendizado. O colégio CENM é visto/sentido pelos atores sociais, dos diversos segmentos, com difícil relação entre professor – aluno como destaca o entrevistado 9. “O aluno não se sente acolhido pelos professores, pelo menos pela maioria”.

Diferentemente, no CEEB, quando é perguntado ao pai porque ele não colocou sua filha para estudar no colégio do bairro dele, este respondeu: “[...] preferia porque confiava nos professores [...] apesar da escola ter uma estrutura precária a parte humana era muito boa (Entrevistado 19)”. “[...] o melhor da escola são os professores e funcionários” (Entrevistado 18). Arriscamos inferir a partir destas falas o quanto as relações no ambiente escolar podem impactar no desempenho da aprendizagem e pode gerar uma cultura de convivência positiva ou negativa.

Em relação às ações, como as que a comunidade escolar foi protagonista, estas não são contínuas e não integram o planejamento pedagógico. Portanto, não podemos dizer que estes importantes momentos de protagonismo e consciência cidadã seja habitual e próprio da cultura das escolas, pois estas ações são pontuais, que, se potencializadas por um planejamento educacional com vistas às práticas sociais, colaborativas, que visam o bem comum, seria um importante condicionante para a formação de uma cultura de participação social e emancipação dos sujeitos.

Também é possível concluir, a partir da análise da atuação dos processos democráticos, que: as eleições fortalecem a comunidade escolar, mas não é garantia de uma gestão democrática; o plano de trabalho/gestão representa uma proposta formal, sem discussão e maior conhecimento dos segmentos professor, estudantes, pais e funcionários; o Colegiado escolar limita-se a sua atuação para as funções deliberativas e consultivas, sem cumprir com as funções avaliativas, de acompanhamento do plano de trabalho da gestão e do PPP, e a função mobilizadora, que pressupõe que este órgão colegiado promova ações que incentivem a comunidade escolar para a melhoria da qualidade educacional; a inexistência do Grêmios estudantil e da Associação de pais mestres; a inoperância do Projeto Político Pedagógico e nenhum reconhecimento dos atores sociais entrevistados para a importância deste documento para o processo educativo.

Neste sentido, enfatizamos que o modelo de gestão democrática estabelecido, o representativo, limita a participação da comunidade nos processos de decisão, mobilização e deliberação das ações na escola, posto que mesmo existindo alguns espaços de participação coletiva, a atuação destes impossibilita o compartilhamento de poder, o protagonismo da comunidade e a educação para a emancipação

Portanto, os processos democráticos não dão condições ao ambiente escolar de se incorporar uma cultura de participação e engajamento social que atenda aos princípios e valores de uma democracia mais participativa, que forme através de uma educação crítica e emancipatória.

Deste modo, observa-se que alguns resultados desta pesquisa, apontam para o fato de que os processos democráticos são muito mais para conformar-se, como afirma Freire (2000, p.49) a uma “[...] democracia fundada na ética do mercado [...]”, porque a política é a dos resultados, dos números exigidos como “eficientes”, para as escolas públicas.

Sendo assim, coadunamos com os autores: Paro (2009; 2011); Dourado (2013) Luck (2009; 2011) e tantos outros que asseguram a importância da existência dos espaços democráticos de participação da comunidade no planejamento e execução das tarefas como um avanço, mas também é necessário reconhecer a mínima e limitada participação da comunidade nos processos decisórios, que vai ao encontro da lógica de democracia defendida pelo neoliberalismo, de participação mínima e que não desestabiliza a ordem social do Estado.

Ainda no que se refere à gestão democrática da escola pública e a ênfase deste modelo de gestão para se alcançar o avanço do desempenho educacional, os processos democráticos e planos de trabalho da gestão que o constituem se alinham muito mais à reprodução de valores e práticas conservadoras do que à perspectiva de educação para a cidadania, que estimula valores e princípios democráticos participativos, pois estes são sobrepujados pelos valores do mercado. Sobre estes valores, afirma Mézáros (1981):

[...] o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (MÉZÁROS, 1981, p. 260).

Nesta perspectiva, Frigotto (2000) afirma que subordinamos a função social da escola às demandas do mercado. Sendo assim, o estudo de caso nos revela como essa lógica é perversa, visto que em declaração de alguns dos estudantes, estes demonstram um sentimento de frustração em relação há alguns professores que os desestimulam em suas livres escolhas profissionais, quando estes ousam expressar seu desejo pela licenciatura, e eles os orienta/impõe, com seu discurso de autoridade, a seguir caminhos profissionais de maior prestígio econômico e social.

Coadunamos também com a afirmação de Luck (2009, p. 32) sobre a atuação dos processos democráticos, cuja participação é passiva ou inadequada, os atores sociais são convocados para estes espaços como “[...] avalistas de decisões prévias e exteriores ao grupo”, pela “gestão democrática” das escolas públicas.

Nesta perspectiva é importante destacar que a gestão democrática pode assumir formas diversas, uma delas é a que Santos (2007) chama de democracia de baixa intensidade, “[...] aquela que se baseia na ideia de participação, mas não garante suas condições materiais, o modelo próprio de democracia neoliberal”

(SANTOS, 2007, p.92), que precisa ser superada, mas que depende do contexto político e social, das ações e perspectiva dos gestores e de todos que se inserem neste processo.

Deste modo, coadunamos com a reflexão sobre a necessidade de superação das formas de organização escolar, que Dayrell (1996, p.160) afirma: “[...] é fundamental que os profissionais da escola reflitam mais detidamente a respeito dos conteúdos e significados da forma como a escola se organiza e funciona no cotidiano”.

Além disso, como afirma Campos (2008, p. 125) “[...] se a gestão é democrática porque se traduz pelo diálogo, pela comunicação e pelo coletivo”, a escola, tomando por base esta pesquisa, expressa que necessitamos de processos democráticos que viabilizem práticas que superem as relações de poder e conservadorismo, de participação formal e burocrática, de modo a envolver a comunidade em uma dinâmica educacional de participação coletiva, de engajamento social, a ser incorporada à cultura escolar.

Portanto, a cultura como condição essencial do ser humano, pode ser de reprodução de valores, mas também pode estimular valores, hábitos e culturas outras, pois seu movimento não é estático. Contudo, propomos com base nesta pesquisa, uma formação para a participação social que culmine com um *Fórum Permanente das escolas públicas: construindo a participação social a partir da escola pública*, que possa viabilizar a oportunidade de estimular uma cultura escolar que enseje práticas democráticas e de empoderamento da comunidade.

5 QUARTO MOVIMENTO: IDEIAS EM AÇÃO – FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS: CONSTRUINDO A PARTICIPAÇÃO SOCIAL A PARTIR DA ESCOLA PÚBLICA

“A participação é conquista política e pedagógica. Nos formamos para a participação, participando”.

Moacir Gadotti

Considera-se nesta proposta que a escola precisa construir uma cultura de participação social, de modo a estimular a educação para cidadania no exercício cotidiano, com práticas que envolvam a comunidade escolar no processo educativo e que possam fortalecer a gestão da escola de forma a efetivar uma gestão democrática, participativa e social.

Em consonância com a afirmação de Gadotti (2014), sobre a participação como um pressuposto da aprendizagem que vai além da formação cidadã, que significa uma formação com responsabilidade social, e, “[...] num país com estrutura social injusta e com tantas desigualdades ela é absolutamente necessária. Ela não é só um instrumento de gestão, ela aprimora a democracia e qualifica as políticas públicas” (GADOTTI, 2014, p.3).

Nesse sentido, considerando a histórico da importância de se implementar nas escolas públicas a gestão democrática, ressaltado por um Estado, cuja democracia representativa não consegue atender às necessidades sociais de garantia e ampliação dos direitos, é que se propõe uma formação para a participação social que culmine com: **Fórum Estadual Permanente das Escolas Públicas: construindo a participação social a partir da escola pública.**

É importante destacar que essa proposta é uma estratégia, ou meio para estimular o protagonismo da comunidade escolar quanto às ações de participação social na escola, como caminho mais viável para a escola servir aos interesses da maioria e de possibilitar uma educação de qualidade social, como aponta Libâneo (2013, p.62), “[...] escola com qualidade social, significa a inter-relação entre a qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão”.

Portanto não basta instituir o Fórum nas Escolas públicas, precisamos de uma formação que trabalhe a concepção de educação para a cidadania, bem como as várias formas de participação e possibilite repensar a relação entre educação e sociedade, e como esta influencia a organização da escola, de modo que se implemente uma prática social (Fórum) que dê condições de se iniciar um processo de mudança cultural, de maior participação dos diversos atores sociais que compõem a escola e sejam protagonistas de suas histórias.

O Fórum enquanto processo democrático, não deve se restringir ao acompanhamento das ações da escola, mas se instituir como espaço de aprimoramento da participação democrática dos sujeitos, um espaço que possa construir aprendizagens significativas em que os indivíduos atuarão de forma crítica e propositiva, dialogando, interagindo e organizando ações, em função de socializações, aprendizado e mobilização suscitados pelas demandas de interesses de cada segmento e, sobretudo, do coletivo da escola pública.

Objetivos Centrais

- Estimular a aprendizagem de práticas de participação social nas escolas públicas da rede estadual, a partir de um espaço de diálogo e discussão.
- Envolver a comunidade escolar numa rede social colaborativa de construção do aprendizado para a prática de participação social.

Objetivos Específicos

- Dar “voz e vez” aos integrantes da escola.
- Valorizar a capacidade de interagir, dialogar e aprender dos sujeitos.
- Refletir de forma crítica as formas de participação no ambiente escolar.
- Ampliar o acesso a espaços de participação social.
- Possibilitar o conhecimento dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola.
- Mobilizar para o aprendizado e construção de práticas sociais colaborativas.
- Propor diretrizes para a gestão democrática.

- Fortalecer a comunidade escolar ao tornar a gestão das escolas públicas mais democráticas.

Público alvo - Comunidade escolar dos estudos de caso desta pesquisa (Gestão, professores, pais , alunos, funcionários) e comunidade externa (representantes da associações dos bairros de Pernambués e do Jardim Vale dos Rios, Representantes do órgão central).

O Fórum Estadual Permanente das Escolas Públicas: construindo a participação social a partir da escola pública, será desenvolvido com base em três eixos:

- I Aspectos pedagógicos e políticos.
- II Aspectos administrativos e organizacionais.
- III Aspectos financeiros.

O Fórum proposto poderá ser realizado com base na seguinte sugestão:

- I Formação para a participação social.
- II Mesa redonda com exposição e debate sobre os eixos de discussão.
- III Trabalhos de grupos sobre discussão e elaboração de proposições.
- IV Plenária final de socialização dos trabalhos dos grupos e deliberação de propostas.
- V Atribuições da comissão organizadora:
 - a) Coordenar, supervisionar e promover a realização do Fórum;
 - b) Orientar o trabalho dos grupos de trabalho.
 - c) Mobilizar a comunidade, para a participação no Fórum;
 - d) Sistematizar o relatório das deliberações do Fórum;
 - e) Viabilizar a infra-estrutura necessária à realização o Fórum;
 - f) Aprovar a metodologia e programação;
 - g) Produzir a avaliação do Fórum.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução: Alfredo Bossi. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

ABRANCHES, M. *Colegiado escolar: um espaço de participação da comunidade*. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira; SCHIMITZ, Heike. Os resultados da Prova Brasil e a contribuição da sua análise para a gestão escolar. *In: NOVAES, Ivan Luiz; PARENTE, Claudia da Mota D. Múltiplos olhares sobre avaliação, política e gestão educacional*. Salvador, BA. EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRADE, Maria Edgleuma de. Gestão democrática na escola pública. *In: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 297 – 328.

ANDRADE, P. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. *Estudos de Sociologia. Rev do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*. v. 12. n. 2, p. 97-118. Disponível em:
<<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/viewFile/228/187>
>Acesso em: 10 de mai/2016.

ALVES, Nilda. Prefácio. *In: MACEDO, R.S. A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília,DF: Liber Livro, 2012.

ARISTOTÉLES. *Política*. Edição bilingue. Tradução e notas: Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa, Portugal: Veja, 1998.

BARBIER, R. O conceito de implicação na pesquisa-ação em ciências humanas. *Conexions*. n 13, p. 106-127, 2001.

BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa, Universidade Aberta, 2004.

BAHIA. Secretaria de Educação da Bahia. *Eleições para dirigentes escolares*. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/eleicoesdirigentes>>. Acesso em: 22 de out. 2015.

_____. Secretaria da Educação. *Colegiado escolar*. Disponível em:<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/colegiadoescolar>>. Acesso em: 20 de mai/2016.

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Grêmio Estudantil*. Disponível em:< <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/gremioestudantil>> Acesso em 20 de mai/2016.

_____. Lei Estadual Nº. 11.043 de 09 de Maio de 2008. *Colegiado escolar*. Disponível em:< www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/.../colegiado-lei-no-11043-de-2008.doc>. Acesso em: 13 de set/2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria J. Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../constituicao.htm> Acesso em: 20 de out. 2014.

_____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez 1961. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 20 de mai/2016.

_____. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 11 de ago. 1971. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 de mai/2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://www.senado.org.br>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

_____. Lei nº 7.398 de 04 de novembro de 1985. *Lei do grêmio livre*. Disponível em:< www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385450/Gremio%20Livre.pdf?sequencia=1>. Acesso em 13 de set/2015.

_____. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Presidência da República. Brasília, DF, 1995. Disponível em:<

<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>
Acesso em: jun/2016.

_____. *Cidadania: instrumentos de democracia participativa*. Disponível em: <<http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/instrumentos-de-democracia-participativa-roteiros-eje>> Acesso em: 02 de fev/2016.

_____. Resultado do IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2223329>>. Acesso em: 10 de jun/2016.

BOBBIO, Norberto. Que alternativas a La democracia representativa? *In: El marxismo y el Estado*. Barcelona: Editorial Avance, 1977b.

_____. *O futuro da democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 13 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu*. São Paulo, SP: Ática, 1994b.

_____; PASSERON, Jean-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1970.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983.

BOAVENTURA, Edivaldo M. *Biografia*. Disponível em: <<http://www.edivaldoboaventura.com.br/biografia/biografia.html>>. Acesso em: 10 de set/2016.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 9 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

CORRÊA, R. *O liberalismo no Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1994.

CORRÊA, João J. *Eleição para diretores na rede municipal de ensino de Belo Horizonte – MG no período de 1989 a 1994*. 1995. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1995.

CUNHA, C. da; SOUZA, José, V. de; SILVA, Maria A. da. *O método dialético na pesquisa em educação* (Orgs.) Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Unb, 2014.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte, BH. Editora UFMG, 2001.

DESSOTTI, Isabel C. C; DESSOTTI, Elise. Os desafios contemporâneos da gestão democrática da educação. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 1997.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 ago/ 2015.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. 2 ed. Tradução: Sandra C. Branco. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2011.

EISENHARDT, Kathleen M. Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, Mississipi, Mass., v.14, n.4, p.532-550, oct / dec.1989.

FERNANDES, Sérgio B; PEREIRA, Sueli M; Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. *Rev. Ibero-americana de estudos em educação*. v.9 n.4, 2014. p. 985-1006. Disponível em:<<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6997>> Acesso em: 02 de abr/2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

FERREIRA, Simone de O. *Tutoria para uma aprendizagem dialógica e colaborativa: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011. Disponível em:<http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/simone_de_oliveira_ferreira.pdf>. Acesso em: 12 de dez/2016.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

GATTI, B.A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan./abril, 2004.

GATTI, B. A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A formação continuada em questão. In: *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 19 de Out/ 2015.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 28/8 a 2/9/1994.

_____. *Gestão democrática com participação popular*. no planejamento e na organização da educação nacional. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2015.

GASPARELO, Rayane R; SCHNECKENBERG, M. As políticas públicas educacionais para a gestão escolar contemporânea: Fundescola/PDE. *Rev. de Ciências Humanas – Educação/fw/* v. 16, n.26, p.08-21 – jul/2015.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUTIERREZ, Luis G.;CATANI, Afrânio M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Carapeto S. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 8 ed. São Paulo,SP: Cortez, 2013.

GOIÂNIA. *Carta de Goiânia*. Disponível em: <
http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986_4cbe.pdf>
Acesso em: 20/out/2016.

HOBBSAWN, E. *Era dos extremos: o breve séc. XX*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

ILÍADA, I. Prefácio. In: GENTILI, P. (Org.). *Política educacional: cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo, SP: Cortez, 2003 (Coleção Docência em Formação).

_____. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Rev. e ampl. São Paulo, SP: Heccus Editora, 2013.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

_____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas* – São Paulo, SP: E.P.U., 2012.

_____. *Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas* – São Paulo, SP: E.P.U., 1986.

MACHADO, Célia T. *O banco mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa de processos de negociação*, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=112194> Acesso em: set./ de 2015.

MAFFEZOLLI, Eliane C. F.; BOEHS, Carlos G. E. Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista FAE*. Curitiba, PR. v.11, n.1, p.95-110, jan/jun, 2008.

MAGALHÃES, Luiz O. de. Cidadania e participação política popular na democracia ateniense. *Anais do XIX Simpósio Nacional de História – ANPUH*. Belo Horizonte, junho 1997. Disponível em: < <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S19.08.pdf> > Acesso em 18 de abr/2016.

MARQUEZ, Luciana R. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. *Educação & Sociedade*, v. 33, núm. 121, out/dec., 2012, p. 1175-1194. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, Brasil.

MARTINS, Gilberto de A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

MASCARENHAS, Angela C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUZA, JOSÉ V. de; SILVA, M. A. da.(Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores associados Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Uneb, 2014.

MESZÁROS, I. *Marx: A teoria da alienação*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 1981.

MINAYO, M.C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde coletiva*, 17 (3), p. 621-626, 2012.

MIRANDA, Danilo S. de. A cultura brasileira: formação e futuro. *Cadernos Democráticos*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/33626443-Espaco-democratico-do-psd-tema-cultura-s-autor-danilo-santos-de-miranda.html>> Acesso em: 20 de out/2016.

MOSSÉ, Claude. *Péricles: o inventor da democracia*. São Paulo, SP: Estação Liberdade, 2008.

NOVAES, Ivan L. *Construção do projeto de pesquisa sobre políticas e gestão educacionais*. Salvador, BA: Eduneb, 2014.

NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

NEWSTROM, John W. *Comportamento Organizacional: o comportamento humano no trabalho*. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAÚJO, Heleno. A valorização do trabalho docente na última década. In: GENTILI, P. (Org.) *Política educacional: cidadania e conquistas democráticas*. São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

_____. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Rev. Educ. Soc.*, v. 36, nº. 132. Campinas, 2015. p. 625-646. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>> Acesso em 20 de jun/2016.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2000.

_____. *Crítica da Estrutura da Escola*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *rev. Bras.Est.pedag.*, Brasília, v.77, n.186, p.376-395, maio/ago.1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291>>. Acessado em: 05 de maio de 2015.

PATEMAN, C. *Participação e teoria democrática*. Tradução: Luiz Paulo Rounet. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

PATTERSON, A. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. *Qualitative Market Research: an International Journal*, v. 8, n. 2, p. 142-156, 2005.

PEREIRA, Sandra M. C. Eleição para diretor de escola e democratização da gestão educacional. In: LEITE, M. I de Amorim; PEREIRA, Sandra M.C.(Orgs.). *Educação Básica: Políticas e Práticas*. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2008.

PINTO, Tales. *A democracia ateniense*. Disponível em: <alunoonline.uol.com.br/historia/a-democracia-ateniense.html>. Acesso em 02 de nov/2015.

PRAIS, Maria de L. M. *Administração colegiada na escola pública*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RESENFIELD, Denis L. *O que é democracia*. 5 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

ROSAR, Maria de F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica do Brasil. *Rev. Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99, p.165-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 05 de mai/2016.

ROCHA, José C. *Teoria do estado democrático: os novos mecanismos de participação popular em debate*. Salvador, BA: EDUNEB, 2009.

SALES, Kátia Marise B. (Org.). *Processo seletivo para dirigentes escolares da rede pública estadual de ensino: formação de gestores*. Salvador, BA: EGBA, 2008.

SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, no 1, jan.-jun. 2002, p. 107-116.

_____. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Educação e Pesquisa*. Revista brasileira de educação da USP. n. 20, mai-agos/. 2002, p. 60-70. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>> Acesso em: 04 de maio/2016.

SILVA, Zarbal. ZANELLI, José Carlos. Cultura organizacional. In: *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (Org.) Porto Alegre, RS: Artmed, 2004 – p. 409-432.

SILVA, R. Estrutura e dinâmica das organizações (escolares), In: *Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 35/8, 2005.

SILVA, Jefferson B. *Democracia participativa e gestão social: o conselho municipal de saúde de Ribeirão das Neves*. Dissertação apresentada Mestrado em Gestão

social, educação e desenvolvimento local do Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2014/08/Jeferson-Batista-Silva.pdf>> Acesso em; 20 de jul/2016.

SILVA, Maria Abadia da. *Qualidade social da educação pública: algumas aproximações*. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v29n78a05.pdf> >. Acesso em 15 de out/2015.

SANCHES, Maria O. *Construção colaborativa do curso de formação de gestores do conhecimento através da EAD*. 2001. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri9261/1/Marise%20Oliveira%20Sanches.pdf>.> Acesso em: 23 de out/2015.

SANTOS, Boaventura de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

STIVEL, Maria C. E.; FORTUNATO, Sarita A. de O. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. *Anais. Educere, PUCRP*, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em: 06 de mai/2016.

TENÓRIO, Fernando G. *(Re)visitando o conceito de gestão social. Desenvolvimento em questão*. Editora Unijuí. ano 3 • n. 5 • jan./jun. • 2005 p. 101-124 Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75230506>> Acesso em: 04 de nov/2015.

THEIS, Ivo Marcos. Notas críticas sobre economia e democracia na Grécia antiga. *Cadernos de economia*, Chapeco, v. 10, n. 19, p. 139-154, jul./dez. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 1984.

_____. *Estudo de Caso: Planejamento e método*. 5. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2002.

VELLANES. Paulo de T. *O colégio estadual presidente Humberto de Alencar Castelo*

Branco na memória social dos moradores de Periperi. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Uneb/BA. Orientadora: Profa. Dra. Yara Dulce B. De Ataíde. Salvador, BA. 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. ed.14. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Disponível em: <<http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>> Acesso em 05 de mai/2016.

VERHINE, Robert E. Apresentação. In: LUCK, Heloísa *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEITEZ, Cândido G. *A empresa sem patrão*. Marília: Unesp/Finep, 1997.

WOLKMER, Antônio C.; FERRAZZO Débora. Resignificação do conceito de democracia a partir de direitos plurais e comunitários latino-americanos. *Revista de Direitos Fundamentais e Democracia*. Curitiba, v. 16, n. 16, p. 200-228, julho/dezembro de 2014. Disponível em: <<http://apps.unibrasil.com.br/ojs235/index.php/rdfd/article/view/558/397>>. Acesso em: 18 de abr/2016.

APÊNDICE A – DIÁRIO DE PESQUISA

Mestranda:Thayse Lacerda Assis

Orientadora: Profª. Drª. Célia Tanajura Machado

Este instrumento de coleta de dados tem revelado imprescindível ao método escolhido, estudo de caso múltiplo. Meus registros têm seguido a teoria de Taylor e Bogdan (1998) de que estes envolvem o relato descritivo do pesquisador daquilo que ouve, vê e vivencia, assim como aquilo que envolve especulação, ideias, palpites, sentimentos e impressões que constituem a parte reflexiva de suas notas.

COLÉGIO ESTADUAL NELSON MANDELA



Dia: 10/10/2015

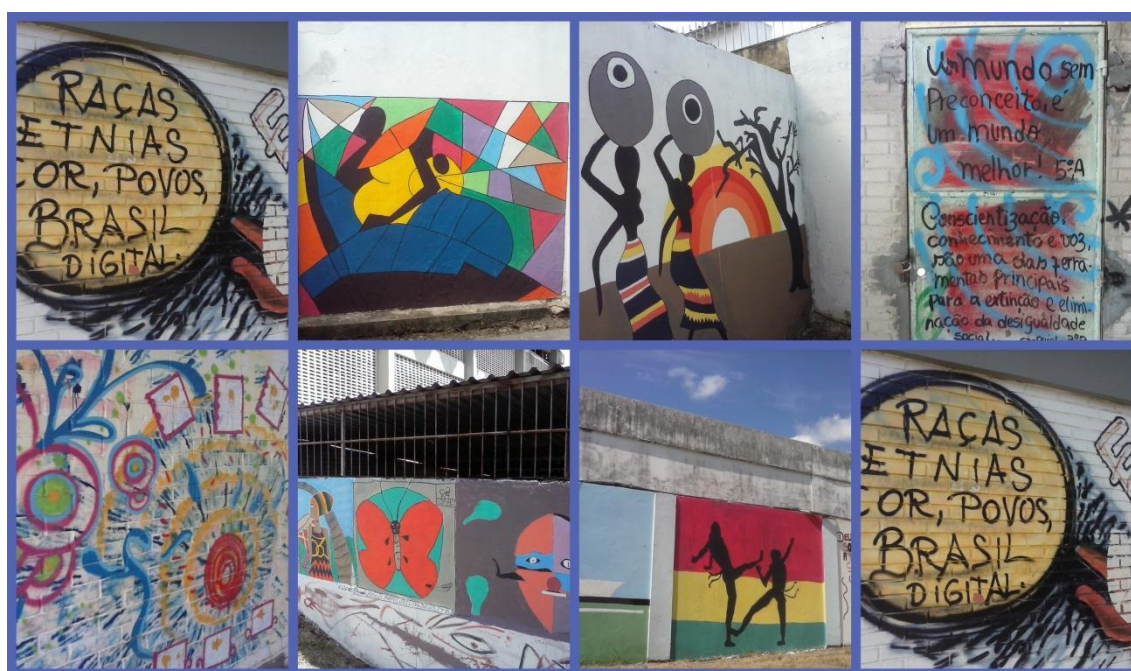
Chegada ao colégio: 13:30 – Saída: 16:00

Primeiro contato com o colégio, momento de recepção da diretora, apresentação dos funcionários e estrutura física do primeiro caso a ser estudado. A diretora me levou a todos os espaços da escola, esclarecendo como a escola era antes dela ter assumido como diretora, em 2011. Inicialmente sua nomeação foi feita pela Secretária de Educação ao

destituir a diretora eleita pela comunidade, na primeira eleição para diretor das escolas feita no Estado da Bahia, em 2008, que, **por solicitação da comunidade, foi exonerada**.

A diretora informou que aquele imenso espaço era destinado à Educação fundamental II, ensino médio e EJA. No turno matutino tinha 23 salas, no vespertino 11 e no noturno 8 salas de aula, funcionando neste ano de 2015, com uma média de 35 alunos matriculados por sala.

Ao entrar na biblioteca ela afirmou que aquele era um espaço que deveria ser mais bem aproveitado e tinha a proposta de organizá-la melhor. Apresentou-me espaços como refeitório, salas disponibilizadas para as oficinas no programa mais educação, o ginásio, a quadra de esportes, secretaria, sala de informática, sala de professores, da direção e sala da vice-direção, da coordenação, laboratório de informática e o arquivo. Saí dali encantada com o tamanho da escola, pois todos os espaços eram grandes e comportavam a possibilidade de os alunos terem vários espaços de aprendizagem.



Dia: 14/10/2015

Chegada ao colégio: 7:20 – Saída: 11:15

Neste dia, chequei antes do horário previsto para tocar a sirene e dar início às aulas, mas, como a sirene estava quebrada, o sinal não tocou.

Fui recebida pela funcionária da secretaria que havia solicitado saber quantos professores tinham no colégio, quantas turmas, quais eram os professores mais antigos da escola. Logo, a funcionária me disse que ali a maioria deles eram antigos e estavam para se aposentar.

Apresentou-me alguns professores e a coordenadora (esta estava muito ocupada e me pediu para ligar em outro dia para ela e marcar um horário para conversarmos), disse à coordenadora que gostaria de falar sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.

Dentre os professores antigos fui apresentada a um dos professores que no início da gestão atual teria sido vice, mas que, segundo ele, teria se desligado da função por motivos pessoais. Aliás, neste dos professores apresentados quatro deles já tinham sido vice-diretores desta gestão atual, o que me veio a pergunta: **Por que existe uma rotatividade grande de vice-diretores em uma mesma direção?**

Muito gentilmente o citado professor de Ed. física me levou à sala dos professores e me apresentou aos colegas, momento em que tive oportunidade de apresentar, de forma objetiva, a pesquisa.

Diante da quantidade de professores que estavam na sala dos professores em horário de aula, percebi logo que aquele dia/semana era atípica e logo uma das professoras disse que o fato de ser uma semana após aplicação de provas e dia em que antecipava os feriados do dia 12 (feriado da padroeira do Brasil) e dia 15/10 (dia do professor), poucos alunos estavam na escola e alguns professores estavam ali corrigindo provas e passando as notas...

Ao entrar no banheiro da sala dos professores percebi que havia um aviso com 20 dicas para o bem viver, construído pelos alunos da 8ª série/9º ano Vespertino.

Um dos professores se mostrou curioso em conhecer minha pesquisa e começou a falar das dificuldades de sua experiência enquanto era gestor. Uma de suas falas que mais me chamou atenção foi: **“[...] por não poder contar com muita gente, acabam sendo centralizadas as decisões”** (prof. A)

O **clima** na sala era de descontração, pois havia um grupo de professoras organizando uma festa para algumas turmas, em comemoração ao dia da criança.

Enquanto conversava com o referido professor, percebi este clima e ao perguntar sobre qual era o objetivo da festa, uma das professoras me dissera: **“[...] era pelo fato de aqueles meninos precisarem de alegria, descontração”** por isso estavam fazendo uma festinha para eles no dia da criança (dia que coincide com o feriado cristão).

Neste dia, ainda pude apresentar meu projeto a outra professora e ao perguntá-la sobre a **participação da comunidade nas decisões e planejamento da escola**, ela me respondeu: **“Este é um longo caminho a se construir, que envolve vários fatores externos e internos, de relação de poder”** (prof. B).

Dia 21/10/2015

Chegada ao colégio: 7:30 - Saída: 11:00

Fui direto à secretária pedir auxílio das funcionárias para levantamento de dados sobre a **estrutura organizacional da escola**. Uma das funcionárias informou que o colégio funcionava com 23 turmas no matutino; 11 no vespertino e 8 turmas à noite. Havia 54 professores e o corpo administrativo era formado basicamente por terceirizados (funcionários contratados por empresas terceirizadas e somente 3 ou 4 eram técnicos administrativos (servidores públicos).

O clima na secretária era bem festivo e alegre devido à comemoração do aniversário de uma das funcionárias, muito querida por sinal.

Mais tarde, depois de andar pelos corredores, observando a rotina da escola, percebi que havia uma agitação dos alunos no corredor, ainda no início da manhã, perguntei o que estava ocorrendo e uma das funcionárias me dissera que: **“a escola é grande, muito mais difícil de organização”** e **“como naquele dia a diretora não estava se tornara mais difícil ainda fazer com que todos os alunos estivessem em sala de aula.”**

Dia 29/10/2015

Chegada: 14:00 - Saída: 16:00

Neste dia, como de costume, perguntei ao pessoal de apoio dos corredores se a diretora estava e fui informada que a mesma encontrava-se de férias. Perguntei sobre a vice e esta também não estava, pois tinha ido levar o pai ao médico e, quanto à coordenadora, também tinha ido ao médico fazer exames.

Fui para a sala de professores e ao sentar para iniciar minhas observações percebi que o clima na sala não estava bom, pois os professores comentavam e reclamavam sobre o absurdo (que ouviram dizer de outro colega) de que o governo cortaria a gratificação por

difícil acesso deles. Neste dia, o clima era muito tenso, e mesmo sem conseguir caminhar por outras dimensões da pesquisa, pude perceber, sob um olhar que não deve ser tomado como único, que a dimensão social do ofício de ser professor teria sido totalmente desconsiderada em favor de uma possível perda salarial. Tornou-se claro esse meu entendimento quando uma das professoras que estava reclamando disse: “[...] se isso acontecer, não tem mais sentido eu vir para cá (escola) eles vão ter que colocar numa escola perto de minha casa.”

Fiquei pensando, como o fator financeiro interfere na relação aluno-professor e no aprendizado dos alunos, pois esta mesma professora não entrou na sala no horário, reclamou que estava sem paciência para dar aula, pois os alunos não fazem atividade alguma e está cansada de dar oportunidade para que estes alcancem alguma pontuação na caderneta. Logo depois desta fala da professora, três alunos vieram perguntar se haveria aula dela, pois até aquele momento estavam sem professor algum em sala. Depois daquele momento não consegui ficar mais na sala dos professores e nem na escola...saí passando mal...

Dia 04/11/2015

Chegada: 13:50 - Saída: 16:15

Neste dia, dei uma volta pelos corredores observando o ambiente, vários alunos estavam reunidos pintando um painel em uma das paredes da escola. Os observei por algum tempo, e percebi como aquele tipo de trabalho os deixavam concentrados e atraídos. Aliás, a arte da pintura é bem presente e expressiva no colégio. Várias paredes estavam grafitadas. Perguntei a um dos funcionários de apoio qual professor era responsável por aquele trabalho, por coincidência, o referido professor de arte estava passando e eu rapidamente o abordei perguntando sobre o trabalho de arte/ pintura nas paredes e se fazia parte de algum projeto. **O mesmo respondeu que não havia nenhum projeto, mas que era uma atividade de**

artes feita nas turmas para que os alunos pudessem compreender os diversos objetivos propiciados por cada tipo de pintura.

Naquele dia também pude conversar com outro professor, de Educação física e perguntá-lo sobre qual **projeto** fazia parte. A resposta foi que não havia nenhum projeto específico de educação física, mas que todos os anos fazia um torneio entre salas. O professor me levou até outros painéis pintados por alunos que retratam a nossa cultura, demonstrando o potencial artístico dos alunos.



Dia 10/11/2015

Chegada: 13:40 - Saída: 16:00

Curiosa por saber sobre os projetos da escola, ao chegar ao colégio fui direto fazer a entrevista com a coordenadora do programa mais educação. Esta foi bastante receptiva, iniciei a conversa me apresentando, falando do propósito da minha pesquisa e a perguntei sobre como estava funcionando o programa. A Sr^a. disse-me que apesar de o colégio não estar recebendo verba do programa, algumas aulas como dança e música estavam funcionando, pois podia contar com a contribuição de **monitores colaboradores** que, inclusive, fazem parte da **comunidade**. Conversamos por bastante tempo, sobre as dificuldades dos alunos, sobre o interesse e potencialidades deles e como aquele projeto era

importante. Ela contou um pouco de sua história de vida e como tinha coisas em comum com a daqueles alunos como o preconceito de raça que por vezes sofria, falou do preconceito de gênero que os alunos, entre eles mesmos cometiam. Também citou que algumas vezes convidou os pais para uma roda de conversa que puderam partilhar situações de vida.

Observei o preparo e envolvimento da coordenadora com aquele trabalho com a comunidade e a visão desta de que a educação depende também ou principalmente dos pais, da família, por isso tentava envolvê-los e que apesar da **atual direção permitir que a comunidade utilizasse a escola nos finais de semana, para eventos e oficinas de aprendizado não era fácil trazer os pais para a escola.** No final da conversa, ela comentou sobre a preocupação dela com o linguajar dos alunos, o comportamento sexual e nesta **interação** pude sugerir que em parceria com professores de ciências, português pudessem promover palestras sobre sexualidade. A coordenadora me apresentou a monitora de música e esta me explicou seu trabalho na comunidade e em outras escolas, pedindo que se eu soubesse de alguma escola que precisasse de monitora de música que a indicasse.

Como o espaço para funcionamento das oficinas do programa mais educação é ao lado do refeitório, fui apresentada novamente às merendeiras do turno vespertino, pela coordenadora e como era horário da merenda acompanhei a distribuição, muito organizada, da merenda e a felicidade dos alunos ao comer a salada de frutas.

Dia 20/11/2015

Chegada ao colégio: 13:30 – Saída: 17:05

Dia da consciência negra

Fui a sala dos professores para cumprimentá-los, conversei um pouco com a diretora e a pedi o plano de gestão do ano anterior. Logo esta teve que ir atender a um aluno e eu fiquei aguardando para conversar com a vice-diretora.

Observei, enquanto aguardava no corredor que muitos alunos estavam fora de sala de aula, pois estavam sem aula, decorrente da **falta de alguns professores** que tinham ido ao sepultamento da mãe de uma das professoras.

Depois de algum tempo, a vice do turno vespertino, muito simpática e atenciosa permitiu que conversássemos, aproveitei para entrevistá-la. Inicialmente ela contou sobre o desenvolvimento do doutorado dela e em seguida falei sobre os objetivos de minha pesquisa e a pedi que contasse um pouco do **cotidiano da escola**. Perguntei sobre os alunos dos corredores e o que mais me chamou atenção foi o que ela sinalizou sobre a dificuldade de conseguir fazer com que os alunos assistam aula, pois muitos professores os liberam da sala justificando que já fizeram a atividade ou que estavam bagunçando. Além disso, nos mostrou as anotações em sua agenda sobre as frequentes faltas dos colegas, seja com atestado ou não. **“Sempre, todos os dias, por um motivo ou outro, alguma turma fica sem aula em algum dos horários” (Entrevistado 1)**. Falou sobre o fato de não desejar participar das eleições para gestão, em dezembro, por questões pessoais, mas também por acreditar que pode contribuir mais em sala de aula. Sobre as eleições é uma conquista, mas depende do perfil de cada gestão. Conhece o plano de gestão, mas em relação ao PPP, este não condiz com a realidade, não é utilizado e o colegiado não é atuante. Os alunos tem um potencial enorme, mas falta oportunidade para que eles se organizem e formem o grêmio, disse esta entrevistada. Quanto à participação da comunidade na escola, considera boa, mas limitada.

Sobre a **rotina da escola**, afirmou que é o tempo todo tentando convencer os alunos a estarem em sala, a se comportarem, ou seja, uma maratona diária com alunos e professores, estes últimos também não são fáceis de lidar.

Dia 04/12/2015

Chegada: 7:30 – Saída 10:50

Certamente, este dia foi o dia mais emocionante! Já tinha observado que algumas mães todos os dias estavam sentadas nos bancos aguardando seus filhos saírem. Aproximei-me delas (três mães) expliquei quem eu era sobre a pesquisa e os objetivos desta. Perguntei se poderia entrevistá-las. Depois de explicar o TSE, cada uma delas relatou sua rotina na escola, sobre a direção uma delas disse que aquela era uma verdadeira direção, **pois as ouvia, era presente na escola, quando precisavam de algo ela resolvia, tanto elas, como os filhos, era dedicada, (Entrevistada 2)**, fato confirmado logo depois ao entrevistar os alunos. Sobre as eleições disse que faziam questão de votar porque acreditava naquela diretora. A outra disse que ia votar porque era convocada, **“[...] minha obrigação” (Entrevistada 3)**. Espontaneamente, tanto uma como outra falou dos professores, dizendo que **muitos deles chegavam atrasados na sala**, e que eu podia ver que muitas vezes os alunos é que vai buscá-los na sala dos professores. A entrevistada 3 relatou que se tinha algum problema entre o professor e seu filho, **“[...] não adiantava falar com a coordenadora, porque ela nada resolve, eu falo logo é com a diretora [...]**. A outra disse que achava que a melhor opção era falar com a diretora, porém não fazia isto, **com medo de perseguição do professor aos seus filhos (Entrevistada 4)**. Deixavam para lá! Entusiasmadas, as mães chamaram seus filhos para também fazer a entrevista e, depois que os apresentei o teor da pesquisa, pedi que eles falassem sobre a escola e eles disseram que **o que mais gostavam na escola era a quadra. O entrevistado 5, disse que os professores não estavam nem aí para eles e a diretora é o que tem**

de melhor na escola. Quando perguntei sobre os projetos da escola, disseram que gostariam de trabalhar com projetos como o projeto sobre a ditadura, que mudou o nome da escola (Entrevistados 5 e 6). Um dos estudantes dissera que naquele ano não tinha tido nenhum projeto, nem muito menos tinham sido preparados para o Enem, como ele estava saindo da escola, acabando o 3º ano do ensino médio, não se sentia à vontade para fazer o exame do Enem. Os perguntei se conheciam o PPP da escola e disseram que não. Sobre o Grêmio eles disseram que achava importante, mas que não havia na escola.

Dia 07/12/2015

Chegada: 8:30 – Saída 11:10

Dias antes de acontecer as eleições para diretor escolar, tudo tranquilo, pelo menos não observei nenhum movimento diferente. Aproveitei que um dos representantes do colegiado estava livre e o perguntei se poderia fazer uma entrevista. Este imediatamente me perguntou qual era meu alinhamento político e pediu que eu falasse dos objetivos da minha pesquisa. Apresentei a pesquisa e o respondi que a pesquisa versava sobre alguns mecanismos de participação como o PPP, o Colegiado, as eleições, o Grêmio e a associação de pais e como estes atuavam na cultura da escola. Este entrevistado disse que o **colegiado era pouco atuante, funcionava pró-forma. Era para atender à exigência da SEC.** Não sabia quando aconteceria a reunião do colegiado, porque a diretora era quem marcava e esta estava com uma demanda extensa de início do ano letivo. Disse que não acreditava na eleição, pois esta ia legitimar alguém indicado pela SEC e que não tinha chapa alternativa. Disse que não sabia nem qual era a proposta da gestão (**Entrevistado 7**).

Este dia foi bastante interessante, pois consegui fazer outra entrevista. Sobre o cotidiano da escola este relatou que a escola agora era outra, maior controle, em relação ao que era antes, quanto à disciplina dos alunos. Mas ressaltou dois problemas, a falta de

controle do portão, que dificultava o controle de acesso dos alunos na escola e a situação dos pombos, que os incomodavam bastante, apesar de já ter sido muito pior em outras gestões que não faziam nada. Quanto à participação deste nas atividades da escola, ele dissera estava sempre disposta a ajudar, sempre que alguém pedia alguma coisa ele pegava, conversava com os alunos... (Entrevistado 8).



Dia 15/02/2016

Chegada: 9:00 – Saída: 11:00

Primeiro dia de aula, ano letivo 2016. Ao chegar à escola e perceber que os alunos estavam indo embora às 9h, lembrei logo, no final do ano passado o que uma das professoras havia dito: “[...] o que se combinava na semana pedagógica não acontecia durante o ano” e me perguntei: será que não tinha acontecido o que se previu para o primeiro dia de aula, no encontro pedagógico? Por que os alunos já estavam indo embora? Mas ao entrar, vi que muitos ainda estavam no pátio, reconhecendo suas salas. (sexta-feira, dia 29/01, enviei mensagem a diretora perguntando qual a programação para a semana

pedagógica, como não soube qual era, decidi iniciar minha pesquisa observando o planejamento da outra escola).

Fui para a sala dos professores, vários colegas estavam ali, sentados conversando e animados, não se sabe se com os acontecidos nas férias, ou com o retorno das aulas, ou com os dois ao mesmo tempo. Sentei-me com o professor de filosofia e este começou a me dizer que tinha feito a inscrição para aluno especial da universidade e estava bem ansioso em saber o resultado. Aproveitei a oportunidade para perguntá-lo sobre o que havia acontecido no encontro pedagógico e este me dissera que havia chegado um pouco atrasado, mas que se lembrava da fala sobre os indicadores da escola e que o ano que se passou tinha sido muito ruim. Tentei falar com outra professora, perguntando-a ela se o que tinha sido combinado para o primeiro dia de aula tinha ocorrido e esta disse que sim, neste dia seria a recepção dos alunos pelos professores, gestão e funcionários no corredor, depois foram para o ginásio. Depois das boas vindas aos alunos, a equipe de gestores eleitos se apresentou (continuava a diretora e a vice do noturno e tinha mudado os vices dos turnos matutino e vespertino), houve uma oração e os alunos foram reconhecer suas salas e merendar.

Perguntei a esta professora também sobre quais **projetos** tinha sido falados ou planejados no encontro pedagógico e esta me disse que os estruturantes, mas que não sabia dizer muita coisa, pois o trabalho com aqueles projetos não eram compatíveis com sua área.

Ao sair da sala, perguntei a outro professor quais as expectativas dele para este ano e se havia algo novo, mas a resposta foi com indiferença, resumindo-se a **“nada demais, tudo a mesma coisa”** os **projetos que vem de cima para baixo não funcionam muito e os problemas estruturais como o atraso de salário dos terceirizados continuará”** (Prof. C). Mas pontuou que o rendimento dos alunos no ano que tinha se passado era muito ruim, o que percebi uma sensação de fracasso coletivo.

Logo depois tive a felicidade de encontrar com uma das duas professoras citadas por alunos como super querida. Aproveitei para perguntá-la se poderia conversar comigo um pouco, pois havia procurado ela no final do ano de 2015 e estava de licença, mas que ouvi falar muito e também percebi o quanto fazia falta para os alunos. Professora de história, também responsável pelo **projeto sobre a ditadura**, que impulsionou e motivou a comunidade escolar quanto à **mudança do nome da escola de Castelo Branco para Nelson Mandela**. Apresentei a pesquisa e a perguntei sobre como tinha sido desenvolvido o projeto que possibilitou a troca do nome do Colégio, qual foi **a participação da comunidade** neste processo e como a comunidade e os pais participavam da escola. Depois de um relato sucinto, mas bastante interessante sobre este projeto, em que ela dissera que a mudança do nome tinha sido inicialmente uma vontade da diretora que assim que chegou ao colégio deixou claro seu desejo, mas que não havia ido à frente porque ela era recém-chegada... Depois, quando a referida professora, da disciplina história, começou a conversar com os alunos sobre a ditadura, que o nome do Colégio era de um ditador, um dos alunos a perguntara sobre o porquê que o Colégio tinha um nome de ditador e se poderia mudar. Começou ali o processo, final de 2013 e em junho de 2014 efetivou-se através de debates, explicações e eleição para votação de alguns dos nomes: Paulo Freire, Milton Santos, Nelson Mandela...

Sobre a **participação da comunidade e dos pais** na escola a professora disse: **“a escola é aberta à comunidade, que podem participar dos eventos da escola e também solicitar a escola para atividades da comunidade. Por uma questão cultural, a participação dos pais se resume a reuniões, pegar boletim, camisa, livro. Ainda não há uma cultura efetiva de participação de outras formas na escola”** (Entrevistado 9) – lembrou que outra forma de participação dos pais é no colegiado, mas que este até o ano passado, antes da eleição para nova composição do colegiado, este era inativo.

Citou a importância de programas como o programa mais educação, que proporciona aos alunos, a escola em tempo integral. Disse que acredita nesta proposta, pois foi aluna integral e como coordenadora que foi no início deste programa pode contar com a **participação** de uma excelente profissional, a professora do coral, que é da comunidade e desenvolve um trabalho muito bom e humano.

Ela também citou a sua participação em outro **projeto “Turista por um dia”**, que foi premiado pela SEC no ano passado, falou sobre a proposta de um projeto de futebol que o professor de educação física apresentou no encontro pedagógico. Pelo que entendi, existem sim projetos que acontecem na escola, além do FACE, que é um projeto estruturante da SEC/BA, mas que estes acontecem muitas vezes isoladamente, exceto o projeto da ditadura que inicialmente foi abraçado pelo grupo de humanas, em 2013-2014 e envolveu a comunidade.

A professora me convidou a participar do Facebook dela, o qual faz uma historização do Colégio Nelson Mandela, e fala desta importante ferramenta tecnológica para o aprendizado e motivação dos alunos. **“Eles gostam de se verem nas redes sociais, é uma forma deles mostrarem aos pais, aos patrões, sua vida na escola, a partir de registros feitos da caminhada da paz, da gincana...”** Muito bonito a professora reconhecendo sua dificuldade em lidar com as ferramentas tecnológicas, mas que aprendeu e percebe como é importante para os alunos essa interação.

Fala da gincana como forma de participação dos alunos como uma das mais envolventes, pois os alunos é que preparam tudo. Muito embora não tenha ocorrido no ano de 2015, pela **dificuldade** mesmo em que estava acontecendo as coisas naquele ano.

Outras duas falas me chamaram a atenção: a professora disse que: **“[...] a questão cultural artística é muito forte no colégio, que se lhes dão oportunidades, eles produzem mesmo. Tem muito potencial”**.

“Infelizmente os alunos não querem seguir a licenciatura e que alguns colegas eram responsáveis, por este *não querer* dos alunos em não seguir esta profissão” (entrevisto 9).

Percebe-se claramente na fala desta professora que a emoção e sentimento de alteridade com que desempenha seu trabalho educativo, o comprometimento com a sua profissão e, sobretudo com o aprendizado dos alunos. Sobre o PPP não reconhece como identidade da escola e quanto às eleições, considera importante, a maioria acha que o importante é somente votar. Ela diz: “[...] **não existe a cultura da participação com consciência política, isto não é estimulado na escola. Existe uma omissão política, e eu não estou falando da questão partidária, penso que é por ser uma instituição pública e desacreditada [...]**”.

Neste momento, também pude verificar na **entrevista** com esta professora, o que ressalta André (2012) na conclusão em uma de suas pesquisas, a visão e a importância atribuída ao trabalho escolar na formação de cidadãos participativos. Além disso, a fala dela demonstra o contrário do discurso comum entre alguns dos colegas, de que os alunos da escola pública são apáticos e desinteressados, **“precisamos sim trabalhar mais com projetos, pois vejo que assim eles ficam motivados.”** O que falta é oportunidade para os alunos, que sejam motivados, mas quando pergunto sobre a relação professor-aluno e me refiro a uma das conclusões da pesquisa de Vellannes (2002) sobre o descompromisso do professor esta diz: “[...] **no contexto atual existe uma série de fatores que torna o professor desmotivado e isto reflete no trabalho dele, mas tem uma coisa nesta escola que é peculiar, que impacta no aprendizado do estudante, a difícil relação entre o professor e o aluno, é uma relação de distância. O aluno não se sente acolhido pelos professores, pelo menos pela maioria.**” (Entrevistado 9)

Por fim, quando estava fotografando o momento do colégio, fui abordada por um dos representantes do colegiado, recém-eleito, que me abordara querendo saber o que eu fazia ali. Expliquei sobre meu projeto, e este se mostrou bastante interessado em contribuir

com a pesquisa, contar sua experiência como aluno e como representante do grêmio estudantil no período em que foi aluno, e, atualmente, pai de aluno do Colégio. Combinamos a conversa para minha próxima ida ao colégio e isto me deixou mais animada em continuar a pesquisar naquela escola.

Conforme explicita André (2012) a preocupação em retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, o pesquisador vai buscar nos informantes a variedade de significados que eles atribuem a uma determinada situação ou sujeito. Percebi então que a pesquisa ainda não estava saturada, muito se tem a conhecer e entender e que a cada encontro investigativo com aquele caso (Colégio Nelson Mandela) abria-se outras perspectivas, de acordo a interação com os sujeitos vão se estreitando e possibilitando maior confiança entre as partes.



Dia 23/02/2016

Chegada: 8:30 – Saída: 11:10

Ao chegar na escola deparei-me com a diretora que me **convidou para participar do AC**. No percurso da sala cumprimentei os funcionários e alguns professores que ali estavam.

Senti-me feliz, porque depois que as pessoas te conhecem e sabe do seu objetivo passam a nos tratar mais amistosamente e o olhar de muitos deixa de ser de desconfiança, apesar de ainda ter algumas dificuldades na pesquisa nesta unidade escolar.

A diretora inicia o Ac, dando boas vindas a todos e me chamando para sentar com eles à mesa. Estavam presentes inicialmente cinco professores, eu e a diretora, e o Ac era da área de humanas.

Primeiro os informes da diretora sobre a reunião que aconteceria às 11h para tratar do horário, do fato de 14 professores solicitarem folga na segunda e na sexta, o que não estava permitindo fechar o horário.

A diretora pediu que os professores tratassem do projeto norte-nordeste, acordado no encontro pedagógico para o 1º semestre. Como a proposta era de um projeto sobre manifestações culturais que envolvesse todas as áreas e envolvesse o projeto de intervenção de leitura e escrita, prioridade, segundo a SEC/BA, pois a deficiência maior dos alunos da rede estadual é a leitura e a escrita.

Uma das professoras pediu para abrir parênteses antes de tratarem dos projetos e fez um pedido aos colegas sobre o cuidado que os professores deveriam ter ao ouvir os alunos, sobre professores anteriores. **Fez uma ressalva para os colegas sobre a impossibilidade de dar aula nos primeiros horários, pois os corredores continuavam barulhentos, cheio de alunos, devido à falta ou atraso dos outros professores. Que de 21 professores, somente 11 estavam na escola no primeiro horário. A professora pediu a colaboração de todos para que estejam em sala nos seus respectivos horários, caso contrário seria impossível acontecer a aula. “[...] todo ano é assim, o problema se repete”.**

Pedi licença para uso da palavra e sugeri o que acontecia na outra escola, quando não havia algum professor, os alunos ficavam em um espaço que não atrapalhasse as aulas que estavam acontecendo. Porém, uma professora disse que eles já tinham tentado isso, mas

o quantitativo de alunos era muito maior e que o barulho acontecia mesmo. Percebi mais uma vez o quanto era mais complexa a organização de uma unidade escolar de grande porte.

Sobre o projeto do primeiro semestre, cujo tema gerador é “Norte/Nordeste, a diretora fez a pergunta: “De que modo este projeto maior poderá contemplar o projeto de intervenção de leitura e escrita?”

Neste grupo, mais integrado com as ações da escola, discutiram e sugeriram algumas possibilidades, dentre elas trabalhar com questões atuais, problematizando e relacionando ao contexto histórico, geográfico e linguístico. Uma professora sugeriu trabalhar com os principais autores das regiões citadas, outro com a produção de vídeos. Outro sugeriu o cordel, como trata da região nordeste e este gênero é característico. Eu sugeri convidar um cordelista, professor da rede estadual e prof. de história até levantou a possibilidade de homenageá-lo e o prof. de artes sugeriu a produção de xilogravura pelos alunos. Discutiu-se a organização do projeto, deixando para o encontro coletivo a formatação de como seria a culminância.

Observei que o AC foi produtivo e os professores ficaram entusiasmados com o trabalho educativo a partir do projeto.

Neste dia, também conversei um pouco com alunos do 3º ano, a partir da pergunta deles para mim, se eu era professora nova. Disse que não, falei da pesquisa e interessante é que eles quiseram saber o porquê de eu ter escolhido a escola. Tive a preocupação de não citar o ideb baixo do colégio, mas sim de exaltar a forma participativa com que resolveram mudar o nome da escola que fazia referência a um ditador para outro que nos inspira a viver em paz e em comunhão com o próximo. No final, uma professora disse que seria interessante se eu pudesse participar no outro dia do AC de linguagens e eu disse que faria o possível para estar.

Também, em entrevista com um dos representantes do colegiado, perguntei qual seria o dia da reunião e se poderia participar dela. E ele me disse: **“não sabia, que estava aguardando a diretora convocar, pois devido as demandas do início das aulas, distribuição de carga horária, horário e o fato dela estar assumindo também a função de coordenadora, porque a que tinham saiu, não tinham visto isso”**.

Porém, disse-o que o presidente do colegiado poderia convocar, em acordo com a diretora e não necessariamente ela teria que fazer isso, e o perguntei como eles cumpriam a determinação da SEC de ter pelo menos uma reunião do colegiado por mês. Este entrevistado disse que o “[...] **colegiado existia para cumprir uma determinação do órgão central e não para tomar decisões, que não havia ainda, nem naquela escola e nem em muitas outras não há a cultura de tomar decisões coletivas e que o colegiado anterior não existia de fato**”. Sobre o PPP, **“Não funciona como instrumento identitário da escola”**. (Entrevistado 10)

Dia 24/02/2016

Chegada: 8:25 – Saída: 11:00

Cheguei, observei que havia muitos alunos fora de sala, mas segundo entrevista com um integrante da gestão e este me disse que **“[...] aquele tinha sido o dia mais tranquilo desde que as aulas haviam começado, pois somente 5 professores tinham faltado ao primeiro horário, os demais dias a média de falta de professor nos primeiros horários era entre 10 e 11”** Também falou que a participação da comunidade era limitada, embora a escola estivesse sempre aberta para às atividades e em relação ao ppp disse que este não era utilizado no dia a dia da escola pelos professores, cada qual segue seu planejamento independente. (Entrevistado 11).

Fui para a sala dos professores aguardar a diretora chamar para o Ac e aproveitei para perguntar aos professores se poderia observar o AC, pois seria importante para a

pesquisa. Além disso, naquele momento uma das professoras que falava sobre a educação do país, disse ser este um problema e que infelizmente não tínhamos a cultura da coletividade, seja pela questão do lixo, pois independente de classe social, o descaso com o lixo é geral e cultural. Não respeitamos o nosso espaço muito menos o dos outros.

No Ac, a diretora iniciou falando que gostaria de contar com a presença de todos os professores de linguagens, pois estes era os que estavam mais insatisfeitos com as mudanças de distribuição de carga horária, mas que deixaria para tratar disso em outro momento porque nem todos estavam, somente cinco professores. Perguntou sobre a avaliação diagnóstica.

Falou sobre a proposta do projeto Norte/Nordeste e o projeto de intervenção de leitura e escrita, citou a discussão e ideias do Ac da área de humanas no dia anterior, inclusive que trabalhassem com a literatura de cordel, pois poderiam desenvolver temas referentes ao nordeste. Pediu a sugestão dos professores de linguagens e lembrou: “como estão sem coordenador, esta área seria muito importante para desenvolver o projeto”.

Porém, o que percebi foi uma apatia geral, nenhuma sugestão como poderia ser desenvolvido o projeto, e após a diretora pedir a sugestão por algumas vezes, uma das professoras sugeriu que utilizassem vídeos sobre a questão cultural principalmente da região norte, a qual não tinha muito conhecimento e falou dos vídeos da internet que poderiam auxiliar “sala de aula”.

Pedi a palavra e relatei um pouco da minha experiência com projeto de literatura de cordel e mostrei os resultados dos alunos da outra escola e coloquei à disposição deles caso alguém quisesse trabalhar com cordel.

Ao final, recordei-me da fala da professora que disse não termos a **cultura da coletividade** e pude sentir essa falta de cultura no próprio Ac, pois a falta de sugestões, por mais simples que fossem, de compartilhamento de possibilidade em como desenvolver o

projeto, como um poderia interagir com o colega, não houve, exceto no momento que a mesma professora sugeriu a utilização da internet para fazer pesquisa sobre as regiões. Ou seja, entusiasmo, nenhum, confirmando o que outra professora dissera antes do AC: **“Para quê mesmo reunião de Ac?”**

Neste sentido, talvez para justificar **as atitudes e o modo de agir** de sujeitos que fazem parte da prática escolar, tal comportamento no Ac corrobora com o que é apontado na teoria por Luck (2014, p. 93) que “[...] na escola, verifica-se um isolamento que professores assumem, em nome de sua autonomia didática, fechando-se em torno de sua turma ou de sua matéria, sem se esforçar por integrar o seu trabalho com os demais colegas e sem se esforçar em participar das questões abrangentes da escola, desconsiderando que é necessário trabalho conjunto para que a ação docente seja efetiva.”

Dia: 02/05/2016

Chegada: 10:00 – Saída às 11:40

Neste dia fui direto para a sala dos professores, pois antes da reunião iria fazer pelo menos duas entrevistas. Perguntei a um dos professores se poderia apresentar-lhe minha pesquisa e se gostaria de conversar um pouco sobre alguns pontos da escola. Este disse que sim, mas percebi que foi um meio que não, enfim, como fiz com os outros entrevistados disse que ao final diria se queria ou não assinar o TSE. O perguntei se depois das **eleições** ele percebera alguma **mudança** na escola e ele pensou um pouco e **disse que quase nada**, somente o fato da escola escolher o diretor. Este entrevistado disse que desconhece o plano de gestão, mas acha que foi apresentado aos professores na semana pedagógica; não sabe dizer sobre o PPP da escola e não existe Grêmio e nem Associação de pais e mestres. **(Entrevistado 12).**

Participação do Ac coletivo que começou às 11:00. O vice-diretor entregou aos professores o esquema a ser seguido no projeto da Cultura, tirou algumas dúvidas dos professores e falou sobre a escolha dos professores das turmas que deveriam ser padrinhos.

Dia. 17/06/2016

Chegada. 13:30 – saída. 15:50

Dia da culminância do projeto, percebi de imediato que os alunos estavam mais agitados, muitos professores estavam nas salas ajudando na arrumação para iniciar as apresentações. Aproveitei que vi alguns alunos sem atividade alguma e me aproximei, perguntando para um grupo o porquê não estavam na sala ajudando e um deles disse que estava de bobeira, pois a parte deles já tinha feito, era só a pesquisa. Eles me perguntaram quem era que de vez em quando me via ali e eu aproveitei e fiz o convite para conhecerem minha pesquisa. Três aceitaram e dois disseram que tinham que ir voltar para a sala. Apresentei meu projeto e li o TSE pedindo que assinassem. Sobre as eleições um deles disse que participa bastante e acha importante, mas a maioria não tem interesse, vota por votar. Os três desconhecem o plano de gestão, sobre o PPP, nada tinha ouvido falar e quanto ao colegiado, nada sabiam dizer. Em relação a participação da comunidade na escola disse que participaram da passeata das merendeiras, por causa dos salários atrasados. O Entrevistado 14 disse que apesar de não ter movimento estudantil na escola gostaria de participar, os outros nada disseram sobre o Grêmio, porque não existe na escola. Ainda sobre a participação deles nas atividades, um dos entrevistados disse o seguinte: “[...] **os professores falam que quem faz a escola são os alunos, mas porque não há a colaboração dos professores, porque eles podem chegar atrasados, eles não podem [...]** (Entrevistados 13,14,15).

Dia. 24/08/2016

Chegada. 7:50 – Saída. 11:00

Cheguei cedo para observar o início das aulas e assim fui olhando conversando com alguns alunos. Após este momento fui para a sala dos professores e lá aproveitei que um dos colegas estava sem aula e apresentei-lhe meu projeto e o TCLE. As eleições para este entrevistado foi um avanço, uma confirmação das reivindicações da comunidade. Quanto ao plano de gestão, achava que tinha sido apresentado na semana pedagógica. O colegiado para este é importante por causa das possibilidades de deliberar sobre coisas do cotidiano do colégio, apesar de às vezes não serem atendidos junto ao órgão central. Grêmio e associação de pais confirmou que não existe. Sobre a participação da comunidade na escola disse: “[...] satisfatório não é! Não tem a capacidade de se organizar, de mobilização para reivindicar condições melhores”. Sobre o PPP disse: “[...] **soube recentemente que foi construído por uma empresa, mas no início do ano passado (2015) iniciou-se um processo de revisão, mas não foi finalizado ainda, tá parado. Estamos sem coordenador e é muita sobrecarga para a direção**”.

(Entrevistado 16)

Dia. 06/09/ 2016

Chegada. 8:00 – Saída. 11:00

Véspera de feriado, a gestão resolve interromper as aulas para uma reunião geral com os professores. Depois de cumprimentar funcionários e professores fui direto para a sala dos professores. Vários colegas no aguardo do início da reunião e logo percebo um desconforto de alguns, pois segundo algumas falas aquela seria uma reunião para **a gestão adverti-los**. Um pouco incomodada em participar da reunião, mas com a certeza de que seria um momento valioso para minha pesquisa, resolvi perguntar a alguns colegas se poderia participar e logo depois fui até a gestora para também saber se poderia assistir à reunião. Felizmente eles disseram-me que não haveria problema algum.

A gestora inicia sua fala comunicando aos professores que dois pesquisadores estariam ali para assistir a reunião. Logo depois fala sobre qual foi a principal motivação para a convocação daquela reunião – a falta em massa de professores na reunião do bimestre com os pais, dia 31/08/2016 – de 34 professores 17 havia faltado o que acarretou uma sobrecarga nos professores presentes e nos funcionários que assumiram a função dos professores de entregar os boletins e conversar com os pais, e tiveram que suspender as atividades administrativas da secretaria. Sentimento geral de constrangimento naquele instante, não somente de minha parte, mas o que me pareceu era que no ar pairava este sentimento entre os colegas.

Depois foi passado um vídeo de sensibilização, no sentido de que cada um pudesse refletir o papel do professor na instituição. O vice-diretor fez uma reflexão e comentou a situação atual do colégio, da queda brusca das matrículas, **da urgência em se fazer uma intervenção interna na escola, pois, segundo ele, “[...] estamos a pouco de ter uma intervenção externa do órgão central, a SEC”.**

A fala do outro vice-diretor é que a situação de faltas e atrasos injustificáveis e até mesmo justificas, mas ilegais, no turno vespertino está insustentável e fez um comparativo com as escolas particulares. “[...] **Se eles trabalhassem na iniciativa privada como seria? Segundo ele, “[...] a sensação é que tem colegas que foge da sala como diabo foge da cruz”.**

Um dos professores pede a fala e diz que historicamente nunca acontece o último horário!

A gestora diz que embora pela primeira vez em algum tempo, na última semana de avaliação nenhum professor tinha faltado nas reuniões de pais, a maioria dos professores não participava.

Outra professora diz que a **cultura da** escola é o pai ir para somente pegar o boletim do filho e não querem ou não tem tempo para ouvir os professores. Outro ponto é que ela

diz também que a **organização da escola propicia o aluno a não ficar até o último horário.**

Pergunta se aquela reunião é para estabelecer regras e falar da falta dos colegas.

A gestora diz que já há um avanço no controle do portão e que a reunião é para além do problema das faltas dos professores, o problema é maior que isso, é a questão do compromisso de cada um com a profissão, com a instituição a qual trabalha...

Pede que reflitam isso a partir de 5 perguntas entre os grupos formados durante alguns minutos. Um dos grupos inicia a discussão e ao final da reunião, mesmo alguns dos colegas já terem saído, é firmado alguns acordos a serem seguidos pelo coletivo dos professores, na tentativa de sanar aquela questão.

Várias vezes a palavra cultura foi citada na reunião, como sinônimo de hábito, costume e como uma justificativa para a organização escolar, ou melhor, a falta de organização e os procedimentos entre os professores acontecerem daquele jeito, de forma comum.

Dia. 15/09/2016

Chegada. 7:30 -Saída. 11:00

Ao chegar à escola cumprimentei os funcionários e fui dar uma volta na escola para saber se havia alguém com disponibilidade para fazer alguma entrevista. Tudo tranquilo neste dia nos corredores, somente alguns alunos no pátio. Neste dia também tive a oportunidade de fazer duas entrevistas, logo após apresentar-lhes a pesquisa o perguntei sobre a rotina da escola e este relatou que a escola melhorou nos últimos anos, mas que ainda precisávamos melhorar. Sobre as eleições disse ser importante, porque todos podem votar escolher o diretor. Quanto ao colegiado afirmou não saber o que este fazia. Não tinha grêmio e nem associação de pais, mas lembrou que algumas mães estão sempre na escola

observando e vigiando seus filhos. O PPP, este não soube dizer nada e considera a participação da comunidade boa. (Entrevistado 17).

Depois consegui fazer outra entrevista, embora esta tenha sido muito rápida. Apresentei a pesquisa, falei do TCLE e disse que somente ao final, se quisesse poderia assinar. Sobre as eleições este disse que a escolha melhora sim e que o plano de gestão tinha sido disponibilizado na secretaria para quem quisesse ver. Sobre o colegiado não conhecia quem eram os participantes. Quanto ao grêmio e associação de pais não soube dizer nada e em relação a participação da comunidade, eles vêm quando são chamados. (Entrevistado 18).

Dia 21/10/2016

Chegada: 14:20 – Saída: 13:30

Cheguei ao colégio e fui logo procurar alguém estivesse disponível para fazer a penúltima entrevista. Felizmente foi possível apresentar a um representante de um dos segmentos, o que logo o perguntei sobre as eleições este disse: “[...] piorou, a escola ficou refém do segmento professor. A eleição só garante a escolha do diretor pela comunidade, porque as práticas do dia a dia continuam as mesmas”. Em relação ao plano de gestão foi apresentado para a comunidade através de um mural que ficou exposto no corredor.

Quanto ao colegiado, só funciona para cobrar a gestão, questões financeiras e não serve para tratar de questões sobre o professor e o aluno. O PPP, disse que o anterior, o da outra gestão não havia sido construído pela comunidade, que isso refletia o descompromisso com o pedagógico. (Entrevistado 19).

Dia 25/10/2016

Chegada: 9:00 – saída: 11:40

Este dia foi para especialmente terminar as pesquisas, então depois de conversar com funcionários e professores e gestão, perguntei sobre a disponibilidade de alguns destes para a entrevista. Iniciei apresentando como de costume o projeto e o TCLE. Em relação às eleições, considera que contribuiu para o fortalecimento da escola, mas tem problemas como ex: a gestão fica refém do grupo docente. Sobre o plano, este foi delineado pela SEC, mas construído pelo grupo gestor. Disse que não foi apresentado.

Quanto ao colegiado disse ser **“inoperante”**, não sabe nada sobre o PPP. Grêmio e associação de pais não existem ali. Também disse **sobre a participação da comunidade**: “[...] **não existe essa relação da comunidade no processo educativo na escola**”. (Entrevistado 20)

Colégio Estadual Edivaldo Boaventura



Dia: 03/02/2016

Chegada: 8:40 – Saída:12:00

Quarta-feira, segundo dia de planejamento pedagógico para o ano letivo. Entrei na escola com uma sensação diferente da outra escola, pois esta é familiar para mim, é a escola onde sou lotada pela Sec, e conheço todos os espaços e toda a comunidade. Ao contrário da outra escola, não preciso provar que estou fazendo uma pesquisa, séria e importante. Embora já havia pedido consentimento aos gestores da escola para que ali fosse um dos *lôcus* de minha pesquisa.

Professores e gestores estavam na sala de reunião sentados em círculo. A gestora iniciou o encontro dando as boas vindas aos colegas novamente, pois era o segundo momento juntos. Falou que aquele dia era para preparar a primeira semana de aula e que este ano as atividades deveriam tocar o coração dos estudantes. Cada professor deu a sua ideia e de forma conjunta planejaram a primeira semana de aula.



Dia 15/03/2016

Chegada: 8:30 – saída: 10:15

Este dia era AC da área de humanas. Depois de cumprimentar funcionários e alunos me dirigi à sala dos professores e estes estavam fazendo Ac, planejando as atividades e alguns professores estavam passando nota. Observei um pouco, conversei com um dos professores e depois fui para a secretaria fazer uma entrevista a uma das funcionárias da escola. Apresentei ao entrevistado meu projeto e de acordo o roteiro de pesquisa fomos conversando. Uma das coisas que me chamou a atenção foi o fato deste dizer que **embora não seja fácil, a eleição permite a retirada do gestor se ele for ruim**, como aconteceu lá; não conhece todos os participantes do colegiado, não sabe nada do plano de gestão, nem do PPP; disse que não tem Grêmio e nem Associação de pais e mestres (nem conhece o que é a associação. **A comunidade de Pernambués adora a escola porque acha os professores bons**. Os pais participam sempre das reuniões. (Entrevistado 1). Depois disso conversei informalmente com a diretora e pedi o número exato de alunos matriculados na escola.



Dia 07/04/2016

Chegada: 10:15 – saída: 11:30

Logo que cheguei percebi a escola em silêncio, havia poucos alunos, pois estava acontecendo à primeira reunião de pais. A sala de reunião estava cheia e havia um policial fazendo uma palestra para os pais. Fiquei no pátio do lado de fora da sala, observando, pois não havia nem condições de eu entrar na sala, mas percebi que os pais estavam atentos ao discurso do policial e do lado de fora havia um lanche para os pais.

Dia 19 de maio

Chegada: 9:20 – saída : 11:10

Cheguei à escola com o objetivo de fazer a entrevista com a diretora, mas a reunião de pais tomou-lhe o tempo, pois muitos pais participaram da reunião do 1º bimestre e quando acabou se dirigiam à diretora para conversar. Fiquei na sala de professores conversando informalmente sobre a rotina da escola até que os professores se

encaminharam para as salas para entregar o boletim e também **poder conversar com os pais sobre os alunos.**

Dia: 27/07/2016

Chegada: 8:30 – saída 11:40

Dia de AC de Linguagens, em que estavam presentes 5 professoras e uma coordenadora. Primeiro pedi permissão à coordenadora e demais colegas para participar. Após duas semanas de paralisação, por causa da falta de funcionários de apoio e cozinha, as aulas retornaram nesta semana, mas somente de 30 em 30 minutos, pois ainda não havia sido resolvido, pela SEC, a situação descrita e não estavam servindo merenda para os alunos. As professoras faziam o planejamento das aulas e avaliações do II bimestre. Quanto aos projetos estruturantes (TAL, Olimpíadas de Português) o desenvolvimento destes foi prejudicado devido ao pouco tempo de aula e quebra do ritmo das aulas. As colegas demonstraram o prejuízo no aprendizado devido à necessária paralisação por causa das condições precárias de funcionamento da escola. Neste dia também consegui fazer três entrevistas semiestruturadas, com duas professoras e um funcionário. A primeira entrevistada disse sobre o primeiro ponto, as eleições, esta considera que somente melhora formalmente, desconhece o PPP e o plano de gestão da escola; considera boa a participação dos pais na escola, pois muitos são presentes nas reuniões. Esta entrevistada cita que **as escolas de modo geral não tem grêmio, porque hoje em dia não tem oportunidade. Na época em que era estudante respirava aquele movimento na escola. (Entrevistado 2).**

A outra entrevistada, sobre **as eleições disse ter melhorado, pois assim como podem escolher os gestores também podem tirar.** Desconhece o plano de Gestão, mas conhece os componentes do colegiado e considera este atuante, pois sempre resolvem os problemas, porém, sobre como é a participação no colegiado, afirma: “[...] não tem outras pessoas que

participem ". Sobre o PPP, vê que algumas ações foram alcançadas, mas que não houve revisão e quanto à participação dos pais na escola considera muito boa porque a maioria participa das reuniões. Não existe Grêmio e Associação de pais (**Entrevista 3**).

O outro entrevistado desconhece os integrantes do colegiado, o PPP da escola e o plano de gestão, acha que **depois das eleições para diretor a escola ficou melhor porque a comunidade participa dando seu voto**; disse que não há Grêmio na escola e não sabe de nenhuma associação de pais. Sobre a participação da comunidade considera boa, mas não responde o porquê (**Entrevistado 4**).

Dia 28/07/ 2016

Chegada: 16:05 – saída: 17:40

Hoje ao chegar à escola pela tarde cumprimentei os funcionários e, como sempre, dei uma volta na escola observando os espaços e depois fui à sala dos professores. Encontrei com um dos professores antigos da unidade escolar e o pedi que marcasse um momento para entrevistá-lo, porém este logo foi dizendo que, embora estivesse passando notas, poderíamos conversar naquele momento. Apresentei meu projeto a ele, o percurso da pesquisa e o perguntei sobre o as eleições e o que teria mudado na escola depois da comunidade poder escolher seus gestores. Este entrevistado respondeu **que melhorou pelo fato de poderem agora decidir sobre isso, mas que essa escolha não garante a democracia da escola** e citou o caso do professor que foi eleito por eles, deram um voto de confiança e ele depois de ganhado as eleições fez tudo ao contrário do que ele disse que iria fazer, sem contar o autoritarismo extremo do colega que fez com que a comunidade se juntasse para pedir a saída dele perante a SEC. Sobre o colegiado disse conhecer os componentes e que este mecanismo é atuante, resolve os problemas da escola; desconhece o plano de gestão; sobre o PPP, falou que eles não o seguem, está desatualizado e não houve revisão; considera que a

escola busca envolver os pais nas reuniões e momentos individuais para tratar das questões dos filhos deles. (Entrevistado 5).



Dia: 18/08/2016

Chegada: 16:00 – **saída:** 18:00

Neste dia, depois de observar a rotina da escola deste turno vespertino, fui para a sala da direção e perguntei se podia fazer uma entrevista com uma dos gestores. Este entrevistado se mostrou receptivo e citou sobre as **eleições** que esta só veio a acrescentar, pois a comunidade tem a possibilidade de escolher seus líderes. O gestor que é da própria escola conhece aquela realidade. Conhece todos os integrantes do colegiado, pois faz parte dele e entende este órgão com função deliberativa superior da escola. Sobre o Plano de gestão disse que este **foi construído pelos integrantes da gestão, em reuniões, mas que ouviram os setores da escola para construí-lo**. Sobre o PPP, disse que teve contato com ele uma única vez, mas que percebeu logo que não corresponde a realidade atual da escola e que precisa de um movimento para ser revisado. Este enxerga a participação da comunidade

de forma limitada e ilustra dizendo que os pais não se manifestam, nem questionam questões como a paralisação dos terceirizados, o porquê dos alunos estarem sem aula... **(Entrevistado 6).**

A outra entrevistada foi uma professora que falou sobre o fato da escola ter melhorado depois das eleições, pelo fato de poder escolher, mas muito por causa do compromisso da gestão com a comunidade. Sobre o plano de gestão não se lembra das propostas; quanto ao PPP, reconhece que este não é utilizado pela comunidade; acerca do colegiado disse que este é atuante, pois sempre resolve os problemas da escola; e que a participação dos pais na escola **é boa porque sempre são chamados, mas que tem consciência que estes devem participar mais e de outras formas, porém não tem oportunidade.** **(Entrevistado 7).**

Dia 05/09/ 2016

Chegada: 8:00 – saída 10:00

Cumprimentei os colegas da secretaria e cozinha, andei pela escola e percebi que a aula ocorria normalmente naquele dia, nenhum aluno com aula vaga. Fui conversar com a gestora e novamente ela expressou tristeza pelas dificuldades de gerir a escola com mínimos recursos nos últimos dois anos e a perda da verba do Programa mais educação na escola, porém naquele ano ainda tinha um saldo do programa.

Ao ir embora perguntei a uma das funcionárias se poderia entrevistá-la na próxima semana.

Dia: 13 de setembro de 2016

Chegada: 8:30 – Saída: 11:30

Neste dia iniciei minha pesquisa observando a rotina da escola, o movimento dos alunos no pátio (aula de ed. física), jogando, brincando... Por alguns instantes participei do momento do lanche com os alunos, a partir do olhar de dentro da cozinha, conversando e compartilhando ideias com as merendeiras.

Depois fui para a sala dos professores, os cumprimentei e a gestora deu início a uma reunião com os colegas, após ter liberado os alunos no terceiro horário de aula. A reunião tinha um caráter de emergência, tendo em vista a necessidade de bom andamento da rotina escolar. A diretora pede que reflitamos sobre o que os professores estão sentindo sobre a escola e o processo educativo daquele ano, pois acredita que algo de diferente tem acontecido e é o momento de rever nosso contexto.

Um dos professores inicia a reflexão dizendo que aquele ano tem sido muito difícil, muitas paralisações, aulas de menor tempo que quebra com o ritmo de aprendizado e viabilização das atividades.

Outra professora disse que são muitos os projetos sem ser “amarrado” (sem início, meio e fim), tem faltado integração entre o grupo. A professora diz que tudo o que se programou na semana pedagógica se perdeu. Os ACS não tem sido produtivos.

A gestora pergunta o que os professores acreditam que pode acontecer dali para frente, que precisam tomar uma decisão naquele momento. Outros professores começam a dizer o que tem condições de acontecer e que precisam de uma melhor coordenação dos projetos. Cada professor faz sua colocação e decidem quais serão os projetos e atividades prioritárias para o restante do ano.

Depois disso fiz entrevistas com duas funcionárias. A primeira disse que depois das **eleições melhorou muito o clima da escola**, pois antes quando era indicação não tinham nem liberdade de dar uma opinião, só era cumprir ordens. Quanto ao colegiado escolar, não conhece todos os integrantes e também não teve conhecimento das propostas do plano de

gestão nesta última eleição e nem do conteúdo do Projeto Político Pedagógico. **Quanto à participação dos pais na escola, disse que estes participam em reuniões e festas (Entrevistado 8).**

A outra entrevistada também considera que a escola **melhorou depois das eleições para diretor**, pois a comunidade se sente mais fortalecida. Porém, também desconhece o plano de gestão. Esta conhece todos os participantes do colegiado escolar, pois é uma das representantes e disse que esse é atuante porque toda vez que temos um problema o colegiado é acionado. Quando pergunto o porquê dela participar tantos anos como representante disse que era porque não tinha opção, ninguém mais queria participar. Não sabe se existe grêmio na escola, nem associação de pais, mas citou que existe eleição para líderes de sala. Sobre o PPP, desconhece. **(Entrevistada 9).**

Dia 16/09/2016

Chegada: 18:00 – saída 21:40

Neste dia iniciei minha pesquisa já a partir do portão de entrada da escola, observando os alunos do noturno chegando, e se concentrando no portão. Cumprimentei os funcionários e, na sala dos professores conversei com alguns colegas um pouco, até que uma das gestoras chegou e logo após ela resolver algumas questões da escola me chamou para que eu pudesse entrevistá-la. Esta considera que a escola melhorou após ter eleições para diretor escolar, pois a comunidade pode **contribuir através da escolha. Sobre o Plano de gestão, disse que quem construiu foram os gestores e que este foi apresentado na semana pedagógica. Sobre o PPP, não se lembra, mas o que sabe é que não foi feito uma revisão deste. Grêmio não existe e considera a participação da comunidade boa, pois são presentes em reuniões. Quanto ao colegiado considera que este é limitado, o mais importante na atuação deste é resolver problemas que envolvem alunos (Entrevistado 10).**

A outra gestora entrevistada considera que as eleições nas escolas tenha sido um avanço, pois qualquer movimento que congregue o coletivo é importante. Sobre o Plano de gestão, não o construiu e esta não se considera da gestão. O fato relevante enfatizado por ela sobre o PPP é que segundo ela este foi construído por dois segmentos da escola, professores e gestão. O olhar do PPP foi para a situação dos alunos, atuação do corpo discente e não representa o todo da escola que possa corresponder à identidade da escola. Sobre o fato de não ser apresentado aos professores que chegam à escola ou se trabalhar com o PPP, ela responde: “[...] a gente fala e faz aquilo que acredita”. Sobre o colegiado não conhece todos os integrantes, mas acha importante porque é um instrumento de ação da escola, da comunidade em tomar decisões, mas que parece ser limitado. Sobre a participação da comunidade acha muito boa e ressalta o fato da escola ter a cultura de ligar para os pais e responsáveis sempre

que necessário, além disso, os pais que faltam às reuniões são convocados pela gestão (entrevistado 11).

Quanto aos 3 alunos entrevistados 2 consideram que a escola melhorou depois de ter eleições para direção, e 1 disse que melhorou em alguma coisa e outras não, e não souberam responder o porquê/ de que forma. Todos 3 desconhecem o plano de gestão, o PPP e o colegiado disseram que o grêmio estudantil não existe e desconhece. Quanto à participação da comunidade eles disseram que só vem aqui para reunião. Dois alunos disseram que falta comunicação entre os diretores e eles (**Entrevistados 12, 13 e 14**).

Dia 22/10/2016

Chegada: 12:00 – saída: 14:30

Dia do conselho de classe da III Unidade que habitualmente acontece ao final do bimestre, depois foi a confraternização entre gestão, professores e funcionários, por causa do dia dos professores e do dia do funcionário público. Momento de aproximação e descontração da escola que também é comum, sempre em datas especiais, em que a gestão oferece um lanche ou almoço, com direito a música, como aconteceu neste dia. Pena nem todos participaram, mas foi bem interessante e necessário para quebrar um pouco a rotina de stress da escola.

Dia: 26/10/2016

Chegada: 7:30 – saída:10:00

Cheguei logo após a entrada dos alunos, momento em que eles estavam entrando para as salas de aula. Todos professores presentes, portanto nenhuma turma sem aula. Neste dia iria entrevistar uma das gestoras e enquanto ela chegava, aproveitei para perguntar se poderia também entrevistar uma outra, ao que ela prontamente se dispôs. Sobre as eleições

disse que o fato de ter eleição, **não tem garantia de democracia** e citou **que em outra escola tinha uma ótima diretora que foi indicação**. Muitas vezes não temos opção de escolha, só existe uma chapa e a gente fica com medo de vir alguém que não conhecemos, indicado pela secretária e **piorar nossa situação**. Conhece os integrantes do colegiado escolar e eles atuam para resolver os problemas. Conheceu o Plano de Gestão na semana pedagógica. **Desconhece o PPP da escola e acha que este não representa a escola**. Considera boa a participação dos pais, sempre que são chamados eles vem. Confirma que existe grêmio e nem associação de pais e mestres **(Entrevistado 15)**.

O outro entrevistado disse que a escola melhorou depois das eleições porque a comunidade tem força para retirar, caso os gestores não correspondam as expectativas da escola. Disse que a escola possui um grupo, professores e funcionários, que a maioria é comprometido e isto ajuda no processo. Quanto ao PPP, considera este defasado, no canto guardado. O colegiado é atuante e que a gestão não decide nada sem o colegiado. A participação dos pais é muito boa, 80% participam e este momento também é de formação. Sempre acontece alguma palestra antes dos informes e entrega dos boletins **(Entrevistado 16)**.

Dia. 27/10/2016

Chegada: 18:30 – saída: 20:10

Depois de falar com alguns estudantes e funcionários, observei a entrada dos alunos do noturno. Estes se dirigiam ao refeitório para lanchar, antes de começar a aula. A sensação de rever estudantes que eram seus, ainda na escola, maiores e agora no turno noturno, trás um alívio, depois de saber que outros foram mortos por homicídio. Subi para a sala dos professores e depois de cumprimentá-los pedi à uma das prof. que fossemos para outro local fazer a entrevista. Sobre as eleições, esta considerou que **a escola não melhorou depois disso. Esta entrevistada desconhece o plano de gestão e também disse que o PPP não é relevante para a escola, pois não o utilizam. Ela afirma também que a participação da comunidade é muito pouca e se limita à participação nas reuniões.**

Uma fala nesta entrevista chama bastante a atenção quando diz: “[...] **comunidade não participa como deveria participar, não sabe o poder que tem, mesmo porque a gestão não permite, não tem interesse, pois não quer perder o poder [...]**”. Quanto ao colegiado reconhece que este é importante, sempre que é convocado para resolver as situações dos alunos, professores e funcionários, inclusive sobre o pedagógico, embora este ano não tenha tido uma regularidade nas reuniões, nenhum planejamento do cronograma dos encontros **(Entrevistado 17)**.

Neste dia também foi possível fazer duas entrevistas com dois estudantes, porém só pude computar um, por causa da autorização do pai (um deles fez questão de participar e não pude desperdiçar a oportunidade). Um deles fala sobre a importância da eleição, porque pode escolher. O outro diz que para ele nada mudou. Sobre o plano de gestão e o PPP da escola os dois desconhecem; também não conhece os integrantes do colegiado, mas um deles diz que deve ser importante porque tem pessoas que podem resolver os problemas e o outro não tem resposta sobre este mecanismo; **Espontaneamente, um deles diz que o melhor da**

escola são os professores e funcionários e o outro acrescenta que também os trabalhos sobre racismo e artes dos projetos. Em relação à participação dos pais na escola, os dois consideram que estes participam bastante, sempre são chamados à escola por causa dos filhos. (Entrevistado 18).



Dia:30/10/2016

Chegada: 7:30 – saída: 9:40

Este dia precisava entrevistar dois pais, por isso logo cedo observei a entrada dos meninos na escola e me dirigi a um dos pais que fora levar sua filha na escola. Perguntei a ele se poderia realizar uma entrevista sobre a rotina/cultura da escola. Acredito que pelo fato dela já saber que sou professora da escola ela disse que podia, mas que deveria ser breve, pois entraria no trabalho às 9h. Inicialmente conversamos sobre o porquê ela escolhera aquela escola para sua filha e ela disse que “[...] preferia porque confiava nos professores, era melhor porque era fora do bairro dela e um ambiente mais tranquilo [...] apesar da escola ter uma estrutura precária, a parte humana era muito boa [...]”. Acerca das eleições disse que

votou na diretora porque ela está sempre presente na escola, apesar de não conhecer o plano de gestão. Desconhece o PPP e como atua o colegiado; não sabe nada do grêmio e pediu para eu explicar o que era a associação de pais e mestres e disse: [...] **muitos pais não tem condições...** Seria interessante **que a escola pudesse criar esse momento que eles pudessem se organizar** [...]. Sobre sua participação na escola falou que sempre que é chamada ela vai, inclusive em reuniões. **(Entrevistado 19 e 20).**

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Sobre o processo de escolha de diretor e vice-diretor.
2. Participação na construção do plano de gestão.
3. Cultura escolar após as eleições.
4. Integração comunidade na escola.
5. As condições de trabalho coletivo.
6. Formas e dimensões de participação da comunidade escolar no planejamento, discussão e decisão das ações da escola- Grêmios, Associação de pais e mestres.
7. Projeto-político pedagógico.
8. Momentos de planejamento e decisões nos processos educacionais.
9. Opinião sobre as dificuldades pedagógicas, administrativas e financeiras.
10. Plano de gestão.

APÊNDICE C – QUADROS

APÊNDICE C – QUADROS 4, 5 E 6 - SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS, A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE. ESCOLAS CENM E CEEB.

QUADRO 4 – SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS, A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE. ESCOLAS CENM E CEEB (PPP)

	CULTURA ESCOLAR HABITUS	DEMOCRACIA PARTICIPAÇÃO	GESTÃO DEMOCRÁTICA PROCESSOS DEMOCRÁTICOS
PPP	<p>Alguns olhares dos segmentos:</p> <p>Gestão: “O PPP não norteia as práticas da escola [...]”. “Inoperante” “[...] Não é utilizado pelos professores”. “Obsoleto”, “Defasado, fica guardado”. “Não representa a realidade da escola”. “Não foi construído pela comunidade (na gestão anterior) o que demonstra o descompromisso com o pedagógico”.</p> <p>Professor: “inoperante”. “[...] não é utilizado”. “[...] soube recentemente que foi construído por uma empresa, depois iniciou-se um processo de reelaboração, mas desde o ano passado está parado”. “[...] o PPP não é relevante para a escola, pois não o utilizam”.</p> <p>Aluno: “Desconheço”. “[...] não sei dizer nada [...]”. Sobre projetos da escola: “[...] gostariam de trabalhar com projetos como o projeto sobre a ditadura, que mudou o nome da escola. Mas que naquele ano não tinha tido nenhum projeto [...]”</p> <p>Funcionário: Todos os entrevistados desconhecem, não sabem dizer nada.</p> <p>Pais e mães: Todos os entrevistados desconhecem, não sabem dizer nada.</p>	<p>Gestão: “Não foi a comunidade quem construiu o anterior”. “Somente representa dois segmentos da escola”.</p> <p>Professor: “[...] por não poder contar com muita gente, acabam sendo centralizadas as decisões”.</p> <p>Professor: Participação somente dos segmentos professores e gestão na construção.</p> <p>Funcionário: Nenhuma participação.</p> <p>Aluno: Nenhuma participação.</p> <p>Pais e mães: Nenhuma participação.</p>	<p>Gestão: [...] Inoperante, os professores não utilizam, defasado, está guardado. “Representa um descompromisso com o pedagógico.”</p> <p>Professor: “Inoperante, não utilizam, defasado, desconhece”.</p> <p>Funcionário: Todos os entrevistados desconhecem o PPP.</p> <p>Alunos: Todos os entrevistados desconhecem o PPP.</p> <p>Pais e mães: Todos os entrevistados desconhecem o PPP</p>

Fonte: autoria própria da pesquisadora.

Quadro 5 – Sistematização dos elementos investigados, a partir das categorias de análise. Escolas CENM e CEEB (eleições, plano de gestão, colegiado e comunidade)

	CULTURA ESCOLAR HABITUS	DEMOCRACIA PARTICIPAÇÃO	GESTÃO DEMOCRÁTICA PROCESSOS DEMOCRÁTICOSS
<p>ELEIÇÕES/ PLANO DE GESTÃO</p>	<p>Olhares dos segmentos: Gestão: “[...] Contribuiu, mas tem problemas. Ex.: a gestão fica refém do grupo docente”. “Melhorou porque pode contribuir através da escolha”. “Avanço, porque qualquer movimento que congregue o coletivo é importante”. “Piorou, a escola ficou refém de um grupo”. “Só veio a acrescentar. A comunidade tem a possibilidade de escolher seus líderes. O gestor escolhido conhece a realidade da escola”. “[...] a escola melhorou depois das eleições porque a comunidade tem força para retirar, caso os gestores não correspondam às expectativas da escola”. Professor: “[...] a escola não melhorou depois disso [...]”. “[...] desconhece o plano de gestão” Exceto uma professora do CENM, todos ou outros afirmam desconhecer o plano ou não se lembrar dele. “Muitas vezes não temos opção de escolha, só existe uma chapa e a gente fica com medo de vir alguém que não conhecemos indicado pela secretária e piorar nossa situação”. Funcionário: Todos os entrevistados deste segmento consideram que melhorou a escola. No entanto, desconhecem o plano de gestão. Alunos: Todos os entrevistados deste segmento consideram que melhorou a escola. No entanto, desconhecem o plano de gestão. Pais e mães: Todos os entrevistados deste segmento consideram que melhorou a escola. No entanto, desconhecem o plano de gestão.</p>	<p>Gestão: “A comunidade se sente fortalecida com a possibilidade de escolher o gestor”. “O Plano de gestão foi construído pelos integrantes da gestão, mas ouviram os setores da escola”. Professor: “A escola melhorou depois das eleições, mas muito por causa do compromisso da gestão com a comunidade”. “A escolha do gestor pela comunidade não garante a democracia na escola”. Os entrevistados deste segmento desconhecem ou não se lembra do Plano, exceto uma professora do CENM. Funcionário: “Melhorou a escola porque a comunidade participa dando seu voto”. Os entrevistados deste segmento declararam não ter contribuído para o plano de gestão. Os entrevistados deste segmento desconhecem ou não se lembra do Plano. Aluno: “Melhorou”. “Continua a mesma coisa”. Melhorou, mas não sabe dizer como. Os entrevistados deste segmento declararam não ter contribuído para o plano de gestão. Pais e mães: “A escola melhorou”. Os entrevistados deste segmento declararam não ter contribuído para o plano de gestão</p>	<p>Gestão: “Piorou, porque a gestão fica refém do grupo docente”. “Contribuiu com a democracia, mas têm problemas, a gestão pode ficar refém dos professores”. “Só vem a acrescentar porque a comunidade escolhe seus líderes”. “Melhorou porque a comunidade pode retirar a gestão, caso não corresponda [...]”. Conhecem o plano. Professor: Eleições: É um avanço, fortalece a comunidade, assim como podem escolher podem tirar. Desconhecem ou não se recordam do plano de gestão. Funcionário: “melhorou, a comunidade participa”. Desconhecem ou não se recordam do plano de gestão. Lembra que ficou na secretaria. Aluno: Eleições: “melhorou”. “Nada mudou”. Desconhecem ou não se recordam do plano de gestão. Pais e mães: Eleições: “Melhorou” Desconhecem ou não se recordam do plano de gestão.</p>

COLEGIADO	<p>Gestão: “Atuante, resolve os problemas da escola”. “Importante, mas limitado”.</p> <p>Professor: “Serve só para cumprir a exigência do órgão central”. “Inoperante”. “Atuante, sempre resolve os problemas da escola”.</p> <p>Funcionário: Desconhece a atuação e integrantes.</p> <p>Aluno: Desconhece a atuação e integrantes.</p> <p>Pais e mães: Desconhece a atuação e integrantes.</p>	<p>Gestão: “[...] não conhece todos os integrantes, mas acha importante porque é um instrumento de ação da escola, da comunidade em tomar decisões, mas que parece ser limitado”.</p> <p>Professor: “[...] existe para cumprir uma determinação do órgão central [...]”</p> <p>Funcionário: “Não participam e desconhece os integrantes” Já participou e considera importante.</p> <p>Aluno: Não participam</p> <p>Pais e mães: “Já participou e considera importante”. Não participa e desconhece suas ações.</p>	<p>Gestão: “Importante a atuação do colegiado, mas é limitado”.</p> <p>Professor “[...] colegiado existiu para cumprir uma determinação do órgão central e não para tomar decisões, que não havia ainda, nem naquela escola e nem em muitas outras não há a cultura de tomar decisões coletivas e que o colegiado anterior não existia de fato”.</p> <p>Analisada a ata desde 2011, somente foi abordado a questão pedagógica em uma reunião, quando houve a discussão para mudança do nome da escola. “[...] Entende o colegiado como órgão deliberativo superior da escola”. Um dos integrantes do colegiado.</p>
COMUNIDADE	<p>Gestão: “[...] cultura da escola ligar para os pais [...]” “[...] a escola é aberta à comunidade, que podem participar dos eventos da escola e também solicitar a escola para atividades da comunidade”.</p> <p>Professores: “[...] a participação da comunidade é muito pouca e se limita à participação nas reuniões”.</p> <p>“[...] a cultura da escola é o pai ir para somente pegar o boletim do filho e não querem ou não tem tempo para ouvir os professores”.</p> <p>“Por uma questão cultural, a participação dos pais se resume a reuniões, pegar boletim, camisa, livro. Ainda não há uma cultura efetiva de participação de outras formas na escola”</p> <p>Funcionário: “Boa participação, sempre que são chamados eles vem”</p> <p>Aluno: “[...] é boa”</p> <p>Pais e mães: “Considera boa, tem palestras.”</p>	<p>Gestão: “[...] sempre que são chamados eles vêm”. “[...] muito boa, participam das reuniões”.</p> <p>Professor: “Este é um longo caminho a se construir, que envolve vários fatores externos e internos, de relação de poder”. “Participação limitada da comunidade”.</p> <p>Funcionário: Aluno: “[...] boa a participação”.</p> <p>Pais e mães: “[...] seria interessante que a escola pudesse criar um momento que eles pudessem se organizar [...]”.</p>	<p>Gestão: Participação é muito boa, vem às reuniões, participam das palestras.</p> <p>Professor: “[...] comunidade não participa como deveria participar, não sabe o poder que tem, mesmo porque a gestão não permite, não tem interesse, pois não quer perder o poder [...]”.</p> <p>Funcionário: Desconhece seus integrantes e ações.</p> <p>Aluno: Desconhece seus integrantes e ações.</p> <p>Pais e mães: Desconhece seus integrantes e ações.</p>

Fonte: autoria própria da pesquisadora.

QUADRO 6 – SISTEMATIZAÇÃO DOS ELEMENTOS INVESTIGADOS, A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE. ESCOLAS CENM E CEEB (GRÊMIO ESTUDANTIL E ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES) .

GRÊMIO ESTUDANTIL E ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES	CULTURA ESCOLAR HABITOS	DEMOCRACIA PARTICIPAÇÃO	GESTÃO DEMOCRÁTICA PROCESSOS DEMOCRÁTICOS
	INEXISTENTE	INEXISTENTE	INEXISTENTE

Fonte: autoria própria da pesquisadora.