

A GESTÃO DEMOCRÁTICA RECONTEXTUALIZADA NA ESCOLA EM EXPERIÊNCIAS DE DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Nailê Pinto **Iunes** – UFPel

Maria Cecília Lorea **Leite** – UFPel

Resumo

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

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

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

Na década de noventa, a luta pela implantação da gestão democrática do ensino avançou, incorporando concepções que buscavam superar a representatividade como ideal democrático, o que pressupunha a participação e a autonomia pedagógica e financeira como instrumentos indispensáveis para uma prática educativa cidadã.

Nacionalmente, esta luta ganhou forma com o movimento que apontava a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Este movimento culminou com a aprovação da gestão democrática do ensino público¹ como princípio de Educação Nacional, na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez no Brasil. Em decorrência, este mesmo princípio passou a constar no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, art.3, inciso VIII, em dezembro de 1996.

Em uma cidade do Rio Grande do Sul, no ano de 2001, a Frente Popular, ao assumir o governo municipal para a gestão 2001-2004, desenvolveu uma série de experiências no campo da democracia participativa (HYPOLITO et al., 2008) das quais se destaca o Movimento de Construção da Política Educacional, encaminhado pela Secretaria Municipal da Educação (SME) em conjunto com as comunidades escolares² da RPME (PELOTAS, 2004^a, p.7). Um dos eixos desta política tratou da Democratização da Gestão Escolar e desencadeou uma série de ações, objetivando a prática da gestão democrática nas escolas da rede, entre elas, a eleição das Equipes Diretivas, a construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares, a instituição do Sistema Municipal de Ensino, o fortalecimento dos Conselhos Escolares, a descentralização dos recursos financeiros e o lançamento do processo de elaboração do Plano Municipal de Educação.

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

¹ A gestão democrática está estreitamente ligada à idéia da participação da comunidade escolar no governo da escola e se aplica obrigatoriamente às escolas públicas por força de dispositivo constitucional (art. 206, inciso VI, da Constituição Federal).

² Neste estudo, ao referir-nos à comunidade escolar, estaremos considerando o conjunto de professores/as, funcionários/as e estudantes com seus respectivos pais, mães e/ou responsáveis, pertencentes a uma determinada escola ou às Redes Públicas de Ensino.

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

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

Santos aponta que, na primeira metade do século XX, o debate se fez em torno da desejabilidade da democracia, entendendo que este debate resultou favorável à democracia. O autor, no entanto, chama atenção para o fato de que se o século XX pode ser considerado o século da desejabilidade e consolidação da democracia como forma de governo, é importante também saber que o modelo que se consolidou é o da concepção hegemônica³. Esta considera a democracia “como prática restrita de legitimação de governos”, implicando em uma restrição das formas de participação e soberania (SANTOS; AVRITZER, 2005, p.50)

Nesta mesma obra, o sociólogo aponta os desafios da democracia nas concepções não hegemônicas, entre eles o desafio de ser capaz de reconhecer a

³ Nesse sentido, SANTOS entende o conceito de hegemonia como a capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão, no caso a questão da democracia (SANTOS; AVRITZER 2005, p.43).

democracia como uma nova gramática histórica, o que implica ruptura com tradições estabelecidas e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis.

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

Nesse processo, muitas são as contradições e tensões que obstaculizam a prática democrática, mas que, ao mesmo tempo, salientam o fato de que “dar vida à democracia equivale sempre a lutar” (APPLE, 2001, p.19). Para o referido autor, esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho: “a criação de estruturas e processos democráticos e a criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (APPLE, 2001, p.20).

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

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

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

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

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

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

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

que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...]” (p. 50-51). Compreende-se que essa transformação não se dá de imediato e por um movimento apenas no sentido de fora para dentro da escola e nem tampouco da mesma forma e ao mesmo tempo em todas as escolas.

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

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

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

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

são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas podem ser mudados pela ação política” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

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

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

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

Na etapa exploratória procedemos à análise documental do texto do projeto político-pedagógico (PPP) por entendê-lo na perspectiva de Veiga (1995, p.22) “como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” a fim de identificar nele o ideal democrático e participativo de gestão para, a partir daí, investigar junto à Equipe Diretiva a maneira com estão sendo colocados em prática estes ideais e, desta forma, identificar a existência de experiências de democracia participativa na escola. Para isso, adotamos como critério que na experiência selecionada estivessem incluídos, como participantes, no mínimo três dos quatro segmentos que compõem a comunidade escolar, ou seja, estudantes pais/mães, funcionários/as e professores/as.

Como resultado nesta etapa, identificou-se a gestão democrática aparecendo no texto do PPP em diferentes formatos e, também, percebeu-se que as formas eleitas pelas escolas para colocar em prática o que está escrito no PPP evidencia um grau de singularidade, decorrente do contexto em que cada instituição está inserida apesar de, para isso, adotarem instrumentos comuns como: projetos pedagógicos, reuniões de diferentes modalidades, atividades festivas e fórum de discussão.

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

Escola Utopia

Localizada em um loteamento popular a escola Utopia foi inaugurada em 2003 e desenvolve o seu trabalho nos turnos da manhã e tarde, quando atende turmas de Educação Infantil, em nível de pré-escolar e, no Ensino Fundamental, turmas da primeira a oitava série. O prédio conta com uma estrutura física privilegiada, cuja preservação constitui motivo de orgulho, influenciando a autoestima daquela comunidade escolar. Para a organização do trabalho pedagógico a Escola conta com uma Equipe Diretiva eleita composta de um coletivo que juntos dispõem de cento e sessenta horas para o exercício da gestão.

Para levar a termo o PPP da Escola, a Equipe Diretiva além de outras iniciativas surpreende com a diversidade de parcerias estabelecidas com entidades e serviços públicos que atuam no bairro, com vistas à qualificação de suas intervenções. Por meio de relatos foi possível perceber o valor atribuído a esse esforço de cooperação mútua identificado com o contexto da estratégia política (BALL, 1994), entendido como

um conjunto de atividades sociais voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais presentes nesse bairro.

Relativo às formas de organização de estudantes, pais e mães no interior da Escola foi dado ênfase a participação no Conselho Escolar que é reconhecido como atuante na condição de canal de mobilização destes segmentos, uma vez que, não se limita a atender encaminhamentos relativos às verbas, demonstrando forte preocupação com a transparência da gestão, constituindo-se em espaço de referência para a participação da comunidade.

Além deste, também foram ressaltados como espaços de participação reuniões, Projetos Pedagógicos, festas e o Conselho de Classe Participativo. Os dados apontam que os referidos espaços aliados ao acesso às informações no contexto da Escola Utopia podem ser considerados como indicadores de sua gestão democrática. Neles, o diálogo se estabelece permitindo serem ouvidas vozes, nem sempre consideradas legítimas no discurso pedagógico.

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

Por fim, em Utopia, selecionamos a experiência com a gestão do Conselho Escolar (CE) para aprofundamento nesse estudo. Para tanto, recorreremos às teorizações formuladas por Gohn (2007ab) referentes aos Conselhos Gestores, por considerar que há uma aproximação destes com os Conselhos Escolares instituídos nas escolas da RPME, uma vez que, nelas, tanto as verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como do Programa de Aplicação de Recursos Financeiros (PARF), são encaminhadas diretamente por meio do CE, ou seja, a escola que não constitui o Conselho não recebe verba. Para reforçar esse argumento, encontramos na legislação municipal, a Lei 5.091/2004, que regulamenta os CE da RPME estabelecendo que aos mesmos cabem as seguintes funções: Deliberativa, em questões financeiras; Consultiva

em planos e programas administrativos e pedagógicos; e Fiscalizadora em questões administrativas, pedagógicas e financeiras (art. 2º, incisos I, II e III).

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

Assim, além de garantir autonomia financeira, o CE legitima a participação da comunidade na vida da Escola. Desta forma, a gestão do CE em Utopia, muito mais do que atender a uma questão legal, vem contribuindo para a efetivação da gestão democrática qualificando o trabalho da e na Escola.

Escola Perseverança

A Escola está localizada em um grande bairro da cidade e recebe estudantes de diferentes núcleos habitacionais que o compõe, tendo sido inaugurada no início do século XX, quando a área era considerada zona rural da cidade. Em sua estrutura física percebe-se a existência de diferentes prédios que, desde o original, vão marcando diferentes períodos históricos da instituição relacionados ao aumento da oferta de ensino, com vistas a atender as necessidades da comunidade⁴. O trabalho se desenvolve nos turnos da manhã, tarde e noite com atendimento a turmas de Educação Infantil, em nível de pré-escolar, Ensino Fundamental Regular e Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Para tanto, a Equipe Diretiva conta com duzentas horas para o exercício da gestão.

Os dados apresentados para composição do perfil da Escola Perseverança, especialmente aqueles relativos à organização do trabalho pedagógico, reafirmam o compromisso expresso no seu PPP de “consolidar a democracia na escola”, o que há muito vem mobilizando aquela Comunidade Escolar. A construção do PPP, em 1997, por iniciativa da própria escola, constituiu importante marco desse processo, articulando os diferentes segmentos, no sentido de incluir a gestão democrática no discurso pedagógico da escola. Mais tarde (2002), tal fato veio a se refletir, também, na construção do Regimento Escolar e Plano de Estudo.

⁴ A Escola, nos últimos anos, dobrou o número de estudantes e estendeu a oferta de vagas até a oitava série.

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

Neste sentido, cabe também ressaltar o diálogo que a escola estabelece com outras instituições em busca da qualificação do seu trabalho o que se estabelece por meio das parcerias e participação em processos investigativos. Apple (2001) enfatiza a importância daqueles a quem denomina “amigos críticos”, ou seja, pessoas de fora da escola, porém envolvidas com a educação e que com sua visão externa colaboram para uma leitura crítica do trabalho na escola. Nesse sentido, o autor argumenta: “Autonomia não pode ser sinônimo de privacidade” (APPLE, 2001, p.61).

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

No que concerne ao processo de recontextualização das políticas de democratização da gestão, encaminhadas pela SME, percebeu-se que as iniciativas serviram de respaldo às práticas de gestão democrática, já anunciadas no texto do PPP da escola, e vivenciadas no seu cotidiano. Certamente, isso contribuiu para que, a escola se lançasse em experiências mais ousadas, como nos pareceu ser o caso dos PIs.

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

A investigação nos levou a considerar que o Repensando constitui um avanço da gestão democrática na Escola Perseverança, no sentido da democracia participativa. Como os dados demonstram, a iniciativa originou-se a partir da percepção que teve a

Equipe Diretiva de que a participação nos fóruns representativos, no contexto da escola, mostrava-se insuficiente, especialmente, com relação ao segmento dos pais e mães. Da dinâmica desse processo fazem parte as avaliações parciais, que permitem a busca de alternativas coletivas aos problemas evidenciados ao longo do ano letivo, assim como, uma avaliação global, realizada ao final do terceiro trimestre, e que tem subsidiado o planejamento do ano vindouro. Assim, o Repensando cumpre o importante papel de projetar o trabalho da e na escola, permitindo saber o que a comunidade pensa, planejando o que pode, ou o que deve ser mudado, e respeitando a opinião de cada um/a. A amplitude do alcance dessa experiência se expressa na diversidade dos seus efeitos que conforme demonstram os dados, abrangem desde as questões financeiras, como a aplicação dos recursos, até aquelas relativas à administração do espaço escolar e a efetivação do projeto político-pedagógico.

Considerações Finais

Este trabalho pretende contribuir para o debate acerca da gestão democrática na escola pública, uma vez que, por meio de uma descrição aproximada do trabalho nas e das instituições investigadas e da experiência de cada uma no campo da democratização da gestão, dá visibilidade a aspectos relevantes da complexa rede que constitui a escola e suas relações internas e externas.

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

Na etapa exploratória, os dados sugerem que a gestão democrática, assumida em todos os textos analisados, encontra-se em diferentes processos de “atuação” (MAINARDES; MARCONDES, 2009) nessas escolas da RPME. Segundo Ball, em entrevista aos referidos autores, esse processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, pois implica em uma alternância entre a modalidade primária que é textual, relacionada, no caso, aos textos da política oficial da SME, e a modalidade prática que é a ação e considerada aqui como a organização do trabalho da e na escola. Os atores que, no contexto pesquisado, correspondem aos diferentes

segmentos que compõem a comunidade escolar, interpretam os textos e fazem a sua encenação constituindo, dessa forma, o processo de atuação ou encenação que envolve “a efetivação da política na prática e através da prática” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Ainda que pese ser a gestão democrática uma unanimidade nos textos produzidos pelas comunidades escolares das instituições investigadas na RPME, o mesmo não podemos dizer com relação às formas eleitas para colocá-la em prática.

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

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

Assim, quando nos referimos a um movimento mais amplo, nos reportamos aos dados relativos às formas encontradas pelas comunidades escolares para colocar em prática o que está estabelecido no seu PPP. Nelas, percebe-se uma tendência em ampliar a participação de todos/as que constituem a escola por meio de processos coletivos, onde o diálogo acerca do trabalho da escola é adotado como estratégia para viabilizar a gestão democrática, assumida como ideal de gestão nos textos dos PPPs. Segundo Apple, “as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas” (2001, p.20). Neste sentido, foram identificados estruturas e processos democráticos envolvendo reuniões com a comunidade, reuniões pedagógicas e as reuniões do CE, assim como, as atividades

festivas e a criação de um Fórum da Comunidade. Tais processos são organizados tanto com o caráter de planejamento, avaliação e discussão dos problemas e desafios vivenciados no cotidiano de cada comunidade, como também na condição de espaços de encontro e de integração. Os dados demonstraram que estas atividades incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os estudantes, pais/mães e outros membros da comunidade escolar.

Apple (2001) também faz referência à “criação de um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens” (p.20) como parte de acordos e oportunidades que dão vida à democracia na escola. Assim, os projetos pedagógicos, que aparecem nos dados como a forma mais usual entre as escolas pesquisadas, de fazer acontecer a gestão democrática, sugerem uma outra alternativa de organização curricular, em um sentido que torna possível sua democratização, uma vez que essa modalidade envolve iniciativas de inclusão de novos saberes e metodologias que valorizam o prazer no processo de aprendizagem.

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

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

como uma das ações da política de Democratização da Gestão Escolar, encaminhada pela SME, no ano de 2002.

Ball argumenta que “a prática é composta de muito mais do que uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Tendo isso em conta, é possível compreender os diferentes processos de recontextualização realizados nessas escolas, relacionados às diferentes concepções e significados que assumiram frente aos embates provocados pelas alterações na política da gestão escolar, por iniciativa da SME.

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

Referências

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

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

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

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

_____. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madri: Morata, 1998.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia Maria G.. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 8ª ed. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.