



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Implicações de uma gestão participativa na aprendizagem  
em uma escola pública do Rio de Janeiro**

Ellen Rezende de Oliveira

Orientadora: Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Rio de Janeiro

2020



**UFRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Implicações de uma gestão participativa na aprendizagem  
em uma escola pública do Rio de Janeiro**

**Ellen Rezende de Oliveira**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Rio de Janeiro

2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

# **Implicações de uma gestão participativa na aprendizagem em uma escola pública do Rio de Janeiro**

Ellen Rezende de Oliveira

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: 30/10/2020

## **BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino**

---

**Professor convidado: Prof. Dr. Armando de Castro Cerqueira Arosa**

---

**Professor convidado: Prof. Dr. Bruno Gawryszewski**

Rio de Janeiro

2020

**Anexo 3: Ata de defesa de monografia.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA**

Aos 30 dias do mês de outubro de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: Implicações de uma gestão participativa na aprendizagem em uma escola pública do Rio de Janeiro, de autoria do(a) graduando(a) Ellen Rezende de Oliveira, DRE-118194759, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelos professores: Armando de Castro Cerqueira Aroca, Bruno Gawryszewski e Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, este(a) na condição de orientador(a) e presidente da sessão. Às 16 horas, a sessão foi aberta, convidando-se ao(a) candidato(a) a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o(a) candidato(a) dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o(a) presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia Aprovada com a nota 9,5. O/A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 18 horas e 20 minutos. E, para constar, eu, (nome completo), lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e o(a) candidato(a).

(nome completo – orientadora Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino)

(nome completo – professor Armando de Castro Cerqueira Aroca)

(nome completo – professor Bruno Gawryszewski)

(nome completo – candidata Ellen Rezende de Oliveira)

Nome completo do orientador(a) Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Presidente da banca

Dedico este trabalho ao meu companheiro, amigo, e fiel ouvinte, meu querido Dihego Faria de Araujo, que esteve ao meu lado, incansável e acolhedor, me acalmando e me incentivando, principalmente nos momentos de mais angústia. E também à minha maravilhosa orientadora que sempre esteve disposta, me direcionou na pesquisa e na escrita e se fez presente, atenciosa e gentil. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu parceiro de vida, meu grande amor, Dihego Araujo, que esteve à minha disposição, se sacrificando a fim de proporcionar um pouco mais de bem-estar e proteção durante toda a minha vida acadêmica. Aquele que sempre me incentivou e acreditou em mim, até mesmo antes de eu mesma acreditar.

Aos meus pais, que lutaram pela minha educação, e fizeram de tudo, tudo mesmo, até tirarem do deles para tornar possível esta graduação. A eles e à minha irmã Elena Oliveira por todos os momentos de orientação e preocupação com meus meios financeiros e acadêmicos. À minha família, que me deu forças e entendeu minhas ausências.

Ao casal que admiro demais William Locatel e Tatiana Locatel, que se fazem homenageados por diferentes motivos. Ele, meu irmão de coração, que amo por demais, me inspirou e me estimulou, além de me guiar quanto aos estudos e quanto à UFRJ. Já ela, uma irmã que a vida me trouxe, minha afilhada, me motivou, e MUITO, na escrita acadêmica, além de, é claro, ter uma escuta atenta e generosa às minhas angústias e de ser essa pessoa linda, por dentro e por fora.

Às minhas “anjas protetoras” que tenho uma admiração, carinho e respeito imensuráveis, Mayara Faustino e Sandra Gomes, que são pessoas maravilhosas, que cotidianamente estavam presentes e se fizeram e ainda fazem companheiras de todas as horas, e que são muito mais que amigas que a UFRJ me trouxe e que levarei, com toda certeza, para vida.

Às minhas ilustres e mais que queridas “mãe” e “tias” do coração Vivian Mattos, Cyntia Ferreira e Luciana Sena que às quais não tenho palavras para agradecer por toda força e toda coragem que me transmitiram, por todo suporte técnico, operacional e emocional que me deram e por todo amor e amizade. À doce e meiga Graziela Albuquerque, que inúmeras vezes se mostrou disposta, me ajudando, lendo meus textos, os corrigindo, além de toda amizade e preocupação comigo...Sem vocês, nada seria possível.

À equipe da Shakespeare, que se tornou uma segunda família para mim e que fez tornar possível este trabalho.

Aos professores incríveis que conheci durante toda essa minha jornada, em especial, Bruno Gawryszewski, Armando Arosa, Daniela Patti, Reuber Scofano, Priscila Rodrigues, Vânia Motta, Maria Muanis e Silvina Fernádes, que me fizeram crescer muito.

Por fim, à minha magnífica orientadora Jussara, que é uma das pessoas mais atenciosas, responsáveis e dedicadas que conheci. Uma pessoa amável, incrível, inspiradora. Não teria palavras suficientes para agradecer nem para dizer o quanto foi especial e essencial na minha vida. Dedico todo o meu carinho, meu respeito, minha gratidão à pessoa e à profissional que és, podendo assim tornar possível não somente meu crescimento acadêmico, mas também, e principalmente, meu crescimento pessoal.

Sem vocês, não teria chegado até aqui. Deixo registrada minha imensa gratidão a cada um de vocês.

## Resumo

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as implicações de uma gestão participativa em uma Unidade de Ensino. Este estudo parte da hipótese de que a gestão democrática e participativa, prevista nos documentos legais, pode ser exercida na sua concretude em uma escola pública, bem como pode favorecer a aprendizagem. As análises tecidas se sustentaram nos princípios norteadores de uma gestão democrática e nas formas de decisão partilhada dentro do âmbito educacional, especialmente na singularidade de uma instituição pública carioca. Fundamenta-se teoricamente em autores que primam por uma educação de qualidade a partir da gestão participativa, como Dourado; Oliveira e Santos (2007), Cury (2002-2007-2008), Souza (2007-2009), Paro (2016), Paschoalino (2017), Cunha (1991), Veiga (1995), Fonseca (1994), dentre outros. Para este estudo, a metodologia escolhida foi a qualitativa pela possibilidade de compreender uma realidade a partir de vários olhares. O percurso metodológico escolhido foi constituído por análise de documentos, que foram cotejados com os referenciais dos autores relacionados ao tema, a fim de analisar a realidade da escola. Outros instrumentos de pesquisa foram utilizados, a saber, os diários de bordos, elaborados a partir das visitas ao campo de estudo, e entrevistas semiestruturadas realizadas com diferentes segmentos da comunidade escolar local. As análises realizadas possibilitaram compreender a dinâmica de uma escola que se esforçava para ser um diferencial no âmbito da educação. As relações estabelecidas na unidade de ensino pesquisada primavam pela participação coletiva e, sobretudo, pela importância de ouvir o outro.

**Palavras-chave:** gestão democrática; aprendizagem; qualidade da educação

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Gráfico 1 – Perspectiva Socioeconômica dos Discentes.....</b> | <b>34</b> |
|--|-----------|



## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Decisão Partilhada.....                                   | 23 |
| Quadro 2 – Participantes da Pesquisa – Membros do CEC.....           | 30 |
| Quadro 3 – Participantes da Pesquisa – Não Participantes do CEC..... | 31 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAEE – Agente de Apoio à Educação Especial  
CE's – Centros de Estudos  
CEC – Conselho Escola Comunidade  
CF – Constituição Federativa  
COC – Conselho de Classe  
COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana  
CRE – Coordenadoria Regional de Educação  
DF – Distrito Federal  
DVD – *Digital Versatile Disc* ou Disco Digital Versátil  
FONOCOMP – Fonoaudiologia Computacional  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEF – Professor de Ensino Fundamental  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## **Sumário**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 – Introdução.....</b>   | <b>11</b> |
| <b>2 - Justificativa da investigação.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>2.1 - Metodologia.....</b>  | <b>14</b> |
| <b>3 - As definições dos princípios da gestão democrática e os meios para sua concretização.....</b>                   | <b>18</b> |
| <b>4 - O contexto escolar pesquisado.....</b>  | <b>30</b> |
| <b>4.1 - A escola na mediação do conhecimento e avaliação escolar na aprendizagem significativa e democrática.....</b> | <b>35</b> |
| <b>4.2 - Relações entre os sujeitos escolares e o posicionamento do gestor.....</b>                                    | <b>38</b> |
| <b>5 - Conclusão.....</b>  | <b>48</b> |
| <b>6 - Referências.....</b>  | <b>50</b> |

## 1 - Introdução

Considero importante, nesta parte inicial, ressaltar aqui um pouco da minha vivência escolar e profissional, o que me permitiu a escolha do tema deste trabalho.

Minha escolarização foi toda na rede pública de ensino. Logo após o término dos estudos, fui impulsionada pela vontade de entrar para carreira militar, o que me fez buscar um curso preparatório. Durante minhas tentativas, que não se concretizaram, surgiu um concurso no qual tive êxito e fui trabalhar em uma escola.

Logo assim que assumi o cargo, fui descobrindo o quão maravilhoso era estar do outro lado da educação e fazer a diferença na vida de uma criança. Além disso, outra constatação feita foi a de que o campo educacional público está em condições precárias ao seu funcionamento, impedindo uma educação de qualidade e igualitária para todos.

Foi possível, a partir daí, buscar novas formas de tornar concebível essa ajuda na vida de cada educando, me fazendo procurar o curso de Pedagogia. Iniciei na graduação da Faculdade Estácio de Sá, campus Niterói e, devido a problemas financeiros, por vezes, o curso ficava trancado e o sonho parecia cada vez mais distante.

Tive a oportunidade de conversar com alunos da UFRJ, que me informaram da possibilidade de ingresso, através da modalidade de transferência. E assim foi feito. Fui aprovada na prova e pude, enfim, buscar a concretização deste primeiro passo de formação da minha vida docente. Como aluna da UFRJ, procurei me integrar ao máximo às oportunidades de conhecimento e aprendizagem, como o exercício de Monitoria em Educação Brasileira, o ingresso em grupos de extensão, como o da “Neuropedagogia Computacional - Fonocomp”, e o da “Função Educativa do Museu da Geodiversidade”, bem como grupos de pesquisas, “Estágios de Gestão Escolar: impactos e aprendizagens” e “Trabalho da Gestão Escolar na Contemporaneidade”.

A presente pesquisa se constituiu, então, através do meu entusiasmo por Gestão Participativa que se deu por meio das disciplinas de Prática em Política e Administração Educacional e Educação Brasileira da Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de ser impulsionada pelos grupos de pesquisas, citados anteriormente. Assim, despertou o meu interesse pela temática da Gestão Democrática na Aprendizagem.

Desta forma, a presente pesquisa está estruturada em quatro partes. Inicialmente, esta introdução, que tem por finalidade expor os motivos que inspiraram este estudo. Em seguida, a justificativa que versou de forma clara e objetiva a relevância do tema abordado, a problemática levantada, o objetivo geral bem como os objetivos específicos,

além da metodologia utilizada para a sua concretização. Logo em seguida, está o desenvolvimento, dividido em capítulos, a saber: “As definições dos princípios da gestão democrática e os meios para sua concretização” e “O contexto escolar pesquisado”, com as análises de campo. Por fim, a conclusão, realizada através da análise do estudo realizado, tentando elucidar aos questionamentos e objetivos estipulados inicialmente.

## 2 - Justificativa da investigação

O Brasil vive uma intensa fase de instabilidade política e econômica, o que traz também receios de retrocessos, além da não garantia efetiva de direitos básicos, sobretudo, no campo educacional. É preciso considerar e fortalecer as políticas públicas já existentes a fim de embasar e solidificar essa garantia, bem como de se efetivar a democracia.

Atualmente, o debate em torno da democracia não é se ela existe, ou não, mas diz respeito a que tipo de democracia é necessário para que o processo de mediação política seja eficiente e considerado legítimo pela população, e, desta forma, auxiliando na promoção da estabilidade político-econômica que fomente o bem-estar da população (BAQUERO; VASCONCELOS, 2013, s/p).

Apesar das inúmeras tentativas de fomentação desse bem-estar social no campo da educação, o Estado brasileiro ainda não conseguiu a estruturação de sistemas educacionais eficientes e de qualidade que garantem uma aprendizagem significativa aos seus educandos e que seja construída a partir da interação com a comunidade escolar. Com esta mesma concepção, Saviani (2018) apresenta que “[...] as análises que se fazem do chamado sistema educacional brasileiro acabam, inevitavelmente, por apontar as suas incoerências internas e externas (sua inadequação à realidade brasileira)” (SAVIANI, 2018, p.157).

Essas incoerências se devem ao fato de que faltam unidade e ordenação das políticas públicas educacionais existentes no país, pois estas apresentam características de volatilidade a cada novo governo. O autor Cunha (1991) chegou a chamar a política educacional vigente de “zigzag” devido aos múltiplos movimentos de avanços e retrocessos. Salienta-se que as idas e vindas na construção dos planejamentos nacionais da educação possuem repercussões constantes na qualidade educacional do país.

Este debate torna-se profícuo e denso em vários aspectos que questionam sobre o conceito de democracia existente. No entanto, este estudo teve o foco na dimensão micro de uma escola. Assim, apresentando esse cenário permanente de preocupação com a educação, esta pesquisa buscou analisar, em uma escola pública do Rio de Janeiro, como se processava a constituição de uma gestão participativa, partindo dos princípios democráticos nacionais e dos instrumentos políticos e legais que embasam o chão da escola, ou seja, o seu cotidiano.

Nesse sentido, os estudos realizados instigaram a compreender como se apresentava a Gestão Escolar no âmbito educacional na perspectiva democrática, e se poderia traçar uma correspondência sobre as possíveis contribuições para a aprendizagem significativa. Neste mesmo raciocínio, buscando fazer essa analogia entre uma gestão participativa e o processo

de ensino-aprendizagem, as afirmações de Dourado, Oliveira e Santos (2007) corroboram a ideia de que:

[...] as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS. 2007, p. 10).

A educação analisada pelos prismas dos autores estudados foi trazendo inquietações para instigar ainda mais a conhecer a realidade do cotidiano de uma escola, que foi o campo de pesquisa.

## **2.1 Metodologia**

A gestão democrática tão bem especificada nos documentos legais, muitas vezes aparece distante do dia a dia das escolas. Diante do exposto, vários questionamentos foram construídos: O que é gestão democrática e participativa e como se constitui uma escola que segue essa linha? Como se apresenta o contexto escolar estudado? Como os princípios de uma gestão participativa podem contribuir para a prática pedagógica do professor e para a aprendizagem dos educandos? Na perspectiva da gestão escolar democrática, poderia traçar uma correspondência sobre as possíveis contribuições para a aprendizagem significativa?

A partir disso, as reflexões sobre essas questões possibilitaram a construção da seguinte problemática: Os princípios da gestão democrática, colocados em ação, podem contribuir para uma aprendizagem significativa?

Na tentativa de elucidar essas indagações, este estudo tem por objetivo geral compreender as implicações de um processo de gestão democrática em uma escola pública do Rio de Janeiro e suas possíveis repercussões na aprendizagem significativa. Para tanto, elenca-se a seguir os objetivos específicos que direcionaram a concretização deste objetivo geral: analisar quais as implicações de uma gestão participativa em uma comunidade escolar; elencar e cotejar, com a realidade educacional, as políticas públicas que geram e permeiam o campo da educação; identificar elementos norteadores dos princípios da gestão democrática numa escola pública da cidade do Rio de Janeiro; analisar quais as implicações de uma gestão participativa em uma comunidade escolar e, por fim, não menos importante, analisar como se constituíam o clima organizacional e as relações de poder existentes, pautados na gestão

democrática, e suas possíveis repercussões na aprendizagem significativa, capaz de favorecer a prática pedagógica do professor e ainda a aprendizagem dos educandos.

Tendo isso em vista, a presente pesquisa teve como arcabouço as bases teóricas de trabalhos de pesquisadores do cenário educativo, mais especificamente, dos que acreditam em uma educação pública de qualidade a partir de aprendizagens significativas e dos princípios norteadores de uma gestão participativa.

O processo metodológico escolhido e necessário para a execução desta pesquisa se constituiu em um estudo qualitativo. Nesse sentido, com o objetivo de compreender as relações que perpassavam o cotidiano da escola, a metodologia de abordagem qualitativa possibilitou direcionar a realização do estudo que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO *et al*, 2002, p. 22).

Os autores supracitados, ao explicitarem as características que constituem a pesquisa qualitativa, nos permitem analisar que a escolha metodológica corresponde ao âmbito da escola que sempre é permeada por relações valorativas. Além disso, para o estudo de campo, a escolha da escola pública carioca se deu mediante ao interesse despertado durante o estágio supervisionado da disciplina de Prática em Política e Administração Educacional e, ainda, pelo trabalho realizado frente à respectiva comunidade escolar.

Assim, o percurso metodológico partiu de uma análise documental sobre a gestão democrática nos documentos legais. Simultaneamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com intuito de buscar referenciais teóricos para a argumentação analítica com a realidade a ser estudada. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diversos segmentos da comunidade escolar observada e com os agentes envolvidos, sendo posteriormente transcritas e analisadas, a partir dos documentos que regem as políticas e os princípios democráticos e, ainda, aqueles que estruturaram a base da escola como o plano de ação e o projeto político-pedagógico.

Para a constituição das entrevistas, foram abordados alguns dos representantes dos diferentes segmentos que compõem o Conselho Escola Comunidade (CEC) - “Um conselho constitui uma assembléia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões de interesse público, em sentido amplo ou restrito” (BORDIGNON, 2004, p. 23). Os entrevistados foram escolhidos por serem representantes de seus respectivos segmentos no CEC e foram identificados apenas pelo codinome de atuação, a fim de garantir o anonimato.



Concomitante ao grupo mencionado acima, foram entrevistados também outros agentes, que pertenciam à comunidade escolar e que não se faziam membros do Conselho Escola Comunidade, a saber: Professor II; Professor I de Ed. Física; Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE); Professor II de Sala de Recursos; Diretor Adjunto e dois Estagiários que atuavam no chamado Estágio Não-obrigatório<sup>1</sup>.

Os questionamentos utilizados na entrevista semiestruturada foram realizados a partir das seguintes indagações:

- Em relação à estrutura física e os espaços da escola, como são para você?
- Como é o entorno da escola para você?
- Como são as relações de poder dentro da escola: relação do diretor com o professor; com o coordenador e os funcionários?
- Como as informações são passadas?
- O grupo, a partir dessas relações de poder, tem o trabalho "casadinho"?
- Todos se sentem pertencentes e contemplados diante das decisões que são tomadas?
- Como a direção e a coordenação se articulam para que a escola realize o seu trabalho no seu dia a dia? Qual o olhar da gestora nas diversas situações?
- Como a mediação do conhecimento é feita na escola?
- Você percebe a relação Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação à escola?
- Como você entende a relação dos gestores da escola com os professores e demais funcionários?
- Como é a relação dos gestores da escola com os alunos e os responsáveis?
- Como é a relação dos gestores da escola com os profissionais terceirizados?
- Existe conselho escola comunidade? Qual a frequência que ele se reúne? Como são organizados?
- Como a gestão está frente às avaliações dos alunos?
- Qual a relevância do processo avaliativo para a concretização dos fins educacionais e da escola?
- A escola utiliza os resultados da avaliação na elaboração do seu plano de ação?

Vale salientar que, essas perguntas foram elaboradas para facilitar o trabalho de pesquisa sem, contudo, necessariamente terem sido realizadas com essas mesmas palavras. Em relação aos instrumentos de pesquisa, também foram utilizados os registros no diário de bordo, a partir das observações realizadas no campo de estudo, através das vivências experienciadas no chão da escola.

Ao vivenciar experiências múltiplas no cotidiano da escola durante a pesquisa, a minha participação foi requerida, o que por vezes se aproximou de uma observação

---

<sup>1</sup> "O Estágio Não Obrigatório destina-se a estudantes matriculados e frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior ou de ensino médio na modalidade normal que sejam conveniadas com a SME-RJ". Disponível em: <http://riocidadeeducadora.rioeduca.rio.gov.br/>. Acesso em: 15 de março de 2020.

participante. Pois, segundo Gil (2002) “A pesquisa participante [...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002. p. 55). O tempo de imersão ao campo se deu durante seis meses e houve interação semanal entre a pesquisadora e o campo de estudo.

Nesta perspectiva, as observações participantes se centraram nos aspectos relacionados sobre o clima e o ritmo escolar e os achados desta pesquisa possibilitaram compreender as implicações de uma gestão participativa na aprendizagem em uma escola pública do Rio de Janeiro.

As relações estabelecidas no campo de pesquisa, pautadas pelo respeito e a colaboração, permitiram a interlocução com os vários segmentos dos participantes da escola, e possibilitou dar vozes à realidade da escola.

### **3 - As definições dos princípios da gestão democrática e os meios para sua concretização**

As definições dos princípios da gestão democrática estão legalmente previstas desde a Constituição Federal de 1988 e nos ordenamentos jurídicos educacionais. Dentre esses princípios, está o provimento ao cargo de diretor por meio da consulta pública, o fortalecimento da participação estudantil, a construção coletiva do projeto político-pedagógico do colégio, a luta pela autonomia da escola, novas formas de organização e de gestão escolar, a garantia de financiamento público da educação, da unidade e da qualidade educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Dourado e Amaral (2011) são postos por defenderem que a gestão democrática “[...] precisa ser assumida como base para a melhoria da qualidade da educação e aprimoramento das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação/ensino” (DOURADO; AMARAL, 2011, p. 221).

Além disso, corroborando com esta lógica, o autor Cury (2002) foi utilizado também como referencial teórico nesta pesquisa por acreditar que há a necessidade de se conhecer os marcos legais, a fim de aperfeiçoar o Estado Democrático de Direito. Para ele, “conhecer as leis é como acender uma luz na sala escura cheia de carteiras, mesas e objetos” (CURY, 2002, p. 11).

Ter esse conhecimento das leis que embasam a sociedade, sobretudo a educação, é imprescindível na formação de uma cidadania. É a partir daí que se efetiva o Estado Democrático de direito, garantindo a educação como

[...] o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional (CURY, 2008, p. 216).

A importância do direito apresentado pelo autor supracitado representa a incumbência do Estado, na tentativa de garantir um mínimo de equidade entre os cidadãos. Nesta linha de raciocínio, Cury (2002), defende que “direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2002, p. 21).

No tocante à gestão democrática, o referido autor (2007) argumenta a importância da gestão escolar participativa como direito à educação, em que os indivíduos se expressam como cidadãos e formam uma sociedade efetivamente democrática.

“A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é 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 comprometidos” (CURY, 2007, p. 489).

Os parâmetros legais que abordam a gestão democrática foram explícitos na Carta Magna e a mesma trouxe nas conjecturas a construção de uma sociedade democrática em que a educação se entrelaça com os direitos dos indivíduos, conforme posto em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Outro autor que permitiu fazer as análises deste estudo foi Paro (2016), que foi aludido por acreditar que a escola pode ter um papel transformador, quando se organiza a fim de atender aos interesses daqueles que irão se beneficiar com essa transformação, além de entender que uma gestão escolar democrática implica, necessariamente, a participação da comunidade.

Nesta mesma linha de raciocínio, Paschoalino (2017) em seus estudos, ao trazer uma análise da gestão escolar na contemporaneidade, estabeleceu as relações e o fazer do gestor escolar, bem como explanou os desafios encontrados no âmbito educacional.

Outros autores, tais como, Souza (2007-2009), Cunha (1991) e Fonseca (1994), dentre outros, que foram elucidados nesta pesquisa, possibilitaram refletir e construir as análises neste estudo, ao salientarem a importância da luta por uma educação de qualidade e equitativa, com acesso, permanência e participação de todos.

Torna-se necessário contextualizar, inicialmente, a origem do termo gestão escolar. E para tanto, retoma-se aqui o termo de Administração, que se constituiu como ciência a partir da Teoria de Administração de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), na Segunda Guerra Mundial, e que teve uma grande influência na educação (PASCHOALINO, 2017).

Segundo a autora, “a escola se assemelhava à fábrica pelo disciplinamento, pela divisão do trabalho hierarquizado e pelo sistema de prêmios e de punições. ” (PASCHOALINO, 2017, p. 106). Além disso, acrescenta que a escola tinha que se ajustar às

circunstâncias da sociedade, pois a administração com seus meios e instrumentos avaliariam a sua eficiência.

Nessa perspectiva de comando e controle da administração, surgiu o termo Administração Escolar, que se fez presente durante um longínquo período de tempo e que se correlacionava com a administração de empresas. Segundo Paschoalino (2017), esse modelo permaneceu e se reestruturou a partir da Teoria Burocrática de Max Weber (1922), refletindo nas escolas “[...] o poder da chefia burocrática, que se alicerçava no conhecimento técnico e na hierarquia rígida” (PASCHOALINO, 2017, p. 111).

Em meados da década de 80 do século passado, um movimento que visava cessar com essa concepção tradicional, além de construir um novo pensamento sobre a democracia, começou a ganhar força, fazendo com que o Brasil fosse um país mais democrático. Concomitantemente ao pensamento e às práticas democráticas, surgiu o termo Gestão no lugar de Administração, que começou a desenhar os discursos e as ações propostas. Foi a partir daí que os aparatos legais, como a Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, começaram a definir o termo Gestão Democrática em seus textos, configurando uma grande conquista para a sociedade (PASCHOALINO, 2017).

A Reforma do Estado nos anos 90 fez com que a área educacional tivesse seu papel social transformado, através de disposições que modificaram o cenário da educação nacional. Foi a partir daí que teóricos começaram a definir o termo Gestão Democrática. Dourado (2012), por exemplo, defende que:

[...] a gestão escolar voltada para a transformação social contrapõe-se à centralização do poder na instituição escolar e nas demais organizações, primando pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada. (DOURADO, 2012, p. 31)

Além disso, o autor CURY (2007) acrescenta que a gestão democrática agrega dimensões necessárias de “[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. ” (CURY, 2007, p.494).

Nesta mesma lógica, o autor Souza (2009) evidencia que uma gestão democrática é:

[...] como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. [...] tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125 e 126)

Outrossim, Dourado (2012), diz que a concepção democrática da gestão escolar se concretiza “na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania.” (DOURADO, 2012, p. 30).

Tendo isto posto, pode-se dizer então que a gestão democrática é uma forma de aprendizado e de participação, legitimada por diferentes opiniões e visões dos agentes das comunidades escolar e local, assegurando as diversidades a favor de criação de espaços de diálogo, discussão e deliberação coletiva.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 traz em seu artigo 14 as formas de se constituir uma gestão participativa no âmbito educacional do ensino público, trazendo “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” como uns dos princípios norteadores de uma gestão democrática. (BRASIL, 1996).

Alinhando-se ao princípio apresentado acima, no que tange à elaboração do Projeto Pedagógico da escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem em seu documento a seguinte definição para entender a constituição de projeto educativo como a:

[...] expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo. (BRASIL, 1998, p. 51-52).

A respeito do segundo ponto norteador trazido pela LDBEN, a Portaria nº 2.896, de 16 de setembro de 2004 determinou a criação, “[...] no âmbito da Secretaria de Educação Básica - SEB, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (MEC, 2004, s/p).

Neste sentido, doze cadernos foram publicados com o intuito de formação e orientação sobre a participação e atuação nos Conselhos Escolares. Destaca-se que no Caderno de número um - que foi denominado de “Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania” - trouxe o conceito para os Conselhos Escolares que são “[...] órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola” (MEC, 2004, p.34).

Todo este material produzido trouxe as especificidades da gestão democrática, pautada na participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Os referidos documentos apresentaram diretrizes para a constituição e continuidade dos Conselhos Escolares.

No Caderno nº 1, se especificou as seguintes funções que devem estar presentes na concepção democrática, a saber:

- a) Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro.
- b) Consultivas: quando têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares.
- c) Fiscais (acompanhamento e avaliação): quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar.
- d) Mobilizadoras: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação. (MEC, 2004, p. 41).

Além disso, Dourado (2012), argumentou que a “autonomia significa gestão democrática construída por meio do conselho escolar, do Projeto Político-Pedagógico como expressão da cultura e da comunidade escolar” (DOURADO, 2012, p. 41).

Nesta lógica, é possível inferir que os Conselhos Escolares se constituem como espaços de ações gestoras que geram decisões imprescindíveis ao processo de construção de uma escola participativa e, assim, são *lócus* de participação e deliberação. Vale salientar que, de acordo com o caderno nº 1, os Conselhos Escolares devem se constituir em “[...] um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática” (MEC, 2004, p. 35). A organização dos Conselhos Escolares, nesta perspectiva, também propicia a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino.

Essas afirmações possibilitam analisar que uma gestão participativa é então aquela que não se limita aos trâmites burocráticos e administrativos, mas aquela que pauta suas ações e tomadas de decisões efetivamente coletivas.

Ademais, os argumentos salientados reforçam a compreensão de que “A construção de uma cultura democrática só é possível a partir de práticas democráticas. [...] A escola não é democrática só por sua prática administrativa. Torna-se democrática por suas ações pedagógicas e essencialmente educativas” (FONSECA, 1994, p. 88).

Ainda, para a autora supracitada, “promover a democratização na gestão da escola significa estabelecer novas relações entre escola e sociedade. ” (FONSECA, 1994, p.8). A democratização da gestão significa, assim, a consideração de como se realizam os processos de trabalho e as ações pedagógicas, entendendo-a também como uma construção política e levando em conta condições objetivas dos profissionais envolvidos, devendo sempre primar por decisões compartilhadas por todo o grupo da comunidade escolar.

Assim, no material didático do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, no Caderno nº 5 - que foi denominado de “Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor” - foram ilustradas as decisões nos diversos campos de atuação que devem ser realizadas pelo Conselho Escolar, que devem ser compartilhadas e construídas a partir de um conjunto de ações desenvolvidas no âmbito educacional e pela escola:

**Quadro 1**  
**Decisão Partilhada**



Fonte: (MEC, 2004, p.29) - Caderno nº 5

Em relação ao provimento ao cargo de diretor, algumas formas de indicações políticas ainda prevalecem, mesmo com toda a legislação que define o caráter democrático das escolas. Outrora, o processo de inserção à função gestora era feito através de acordos



políticos, pois aqueles que ocupavam cargos indicavam os seus representantes para dirigir as unidades de ensino.

Estas indicações eram mais políticas do que preocupadas efetivamente com a comunidade escolar, pois as ações educacionais dos dirigentes eram efetivadas apenas se eles se submetessem aos seus protetores e se respondessem “[...] de forma submissa ao poder vigente que, ao mesmo tempo, em que o referendava também era refletido por eles como poder no interior das escolas.” (PASCHOALINO, 2017, p.112).

Ainda segundo a autora supracitada, foi a partir dos anos de 1980 que a democracia começou a ser repensada e tomou forma a partir de diversos movimentos políticos, dentre eles a eleição<sup>2</sup> para dirigente escolar.

O Caderno nº 5 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, acrescenta que a eleição direta para dirigente escolar é um “[...] processo [que] implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da escola pela própria escola.” (MEC, 2004, p.40).

Outras formas mistas que envolvem concursos e consulta pública à comunidade escolar podem ser utilizadas para a inserção à função diretiva da escola. Entretanto, é o processo da ação gestora que irá definir sua dimensão democrática. Neste sentido, a construção do PPP se constitui em uma dimensão importante para garantir ou não a gestão democrática.

Com essa compreensão em relação ao Projeto Político Pedagógico, o mesmo pode ser definido como sendo “[...] um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]”. Além disso, o PPP favorece uma prática democrática essencial para a participação da comunidade escolar e o exercício da cidadania (VEIGA, 1995, p.13).

Em relação à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, a autora supracitada apresenta que o PPP,

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995. p. 13).

---

<sup>2</sup>Eleição de diretores – expressão usada correntemente para designar o processo de consulta pública para escolha dos dirigentes escolares.

Essa construção coletiva só é possível mediante o resgate da verdadeira função social da escola, como um espaço dialógico e participativo, que irá indicar os caminhos de suas práticas pedagógicas. Fonseca (1994) acrescenta que “essa concepção mais ampla de gestão envolvendo aspectos da autonomia política e pedagógica da escola requer, necessariamente, uma nova pedagogia organizativa em que cada escola vai concebê-la de acordo com o seu projeto político-pedagógico” (FONSECA, 1994, p.78).

Desta forma, busca-se através do PPP uma maior autonomia da escola, uma vez que o mesmo se pauta na realidade do chão da unidade de ensino, com a finalidade de melhorar as práticas desenvolvidas para com a comunidade escolar local. Não cabe mais neste cenário um poder centralizado nas instâncias superiores e que vem de cima para baixo burocraticamente.

Em relação à luta pela progressiva autonomia da escola, o caderno nº 5, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares exprime que

Quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja, bem como estabelecer os processos de participação no dia-a-dia da escola. (MEC, 2004 p.48)

Já a autora Veiga (1995) relata que “o significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.” (VEIGA, 1995, p.19). Portanto, a construção da autonomia se dá mediante a um processo associado ao movimento de tornar possível uma escola efetivamente democrática. O caderno nº 5 ressalta este aspecto ao explicitar que:

[...] a participação efetiva da comunidade escolar pode contribuir para a consolidação da autonomia escolar, democratizando as decisões, sinalizando as prioridades e opinando para melhorar os resultados dos indicadores de qualidade estabelecidos pelo Ministério de Educação - MEC. (MEC, 2004 p. 118)

A fim de compreender a autonomia de uma unidade de ensino, é imprescindível elencar suas dimensões fundamentais, conforme o Caderno nº 7 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - intitulado de “Conselho Escolar e o financiamento da Educação no Brasil” - a saber: administrativa, financeira, jurídica e pedagógica.

A dimensão da autonomia administrativa efetiva-se quando é possível que a escola desenvolva e gere seus planos, programas e suas propostas, abstendo-a de tomadas de decisões centralizadoras que vêm de fora de sua realidade;

Já em relação ao aspecto da autonomia financeira, o caderno supracitado estabelece que esta dimensão deva assegurar à unidade de ensino, e de forma participativa, que deve levar e conta todo o processo desde:

[...] executar seu orçamento, planejar e executar suas atividades, sem ter que necessariamente recorrer a outras fontes de receita, aplicar e remanejar diferentes rubricas, tendo o acompanhamento e fiscalização dos órgãos internos e externos competentes. Em síntese, é obrigação do poder público o financiamento das instituições educacionais públicas e compete às escolas otimizar e tornar transparente e participativo o uso dos recursos (MEC, 2004. p. 85).

Na perspectiva da autonomia jurídica, à escola é viabilizado

[...] que as normas de funcionamento desta sejam discutidas coletivamente e faça parte do regimento escolar elaborado pelos segmentos envolvidos na escola e não por um regimento único, elaborado para todas as instituições que fazem parte da rede de ensino (MEC, 2004. p. 85).

Outro ponto trazido pelo caderno nº 7 é o da autonomia pedagógica que “[...] refere-se à liberdade da escola no conjunto das suas relações, definir sobre o ensino e a pesquisa, tornando-se condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola” (MEC, 2004. p. 85).

Nesta mesma linha de raciocínio é possível inferir que

[...] a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 1995, p. 14).

A fim de garantir a gestão democrática e a autonomia da instituição, devem ser elucidadas no PPP todas as participações dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

No que se refere ao fortalecimento da participação estudantil, o Caderno nº 3 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares - nomeado de “Conselho Escolar e o Respeito e a Valorização do Saber e da Cultura do Estudante e da Comunidade” - diz que

A função da escola é garantir educação aos estudantes, contribuindo para que se tornem sujeitos, isto é, autores e senhores de suas vidas. Isso significa criar oportunidades para que eles decidam, pensem, tornem-se livres e responsáveis, autônomos, emancipados (MEC, 2004, p. 18).

As instâncias que favorecem essa oportunidade de emancipação e de formação de um sujeito crítico na escola são os conselhos escolares e os Grêmios Estudantis. Entretanto, todos os espaços em interlocuções realizadas no âmbito da escola são importantes, pois, quando a

escola não leva em conta o conhecimento e a cultura do aluno, nem o permite participar ativamente e com voz sobre suas demandas, deixa lacunas imensas no seu processo democrático e se torna uma escola excludente e antidemocrática.

Desse modo, é preciso garantir e fortalecer uma efetiva participação dos estudantes nas tomadas de decisões da escola, a fim de que a mesma possa propiciar ao estudante uma educação significativa para que ele possa se tornar um cidadão crítico e consciente. (MEC, 2004).

No que tange à garantia de financiamento público da educação e da escola em diferentes níveis e modalidades de ensino, o Caderno nº 7 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares esclareceu que o financiamento da educação por parte do poder público está diretamente entrelaçado à garantia do direito à educação. A vinculação de recursos aconteceu apenas em períodos onde houve democracia, excluindo este direito à educação nos momentos autoritários, como a ditadura militar de 1964 (MEC, 2004).

A LDBEN de 1996, em seus artigos 8º e 9º, incisos I, IV, IV-a, VI, estabelece, respectivamente, que os sistemas de ensino deverão se organizar em regime de colaboração entre os seus entes federados, a saber, a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, a fim de garantir, dentre outras coisas, a elaboração do Plano Nacional de Educação, os currículos e as diretrizes, a avaliação do rendimento escolar, a distribuição de responsabilidades, bem como definir os meios financeiros para cada uma dessas esferas tornar possível a concretização de suas responsabilidades (BRASIL, 1996).

Partindo dessa perspectiva dos meios financeiros para cada uma das esferas, o orçamento da educação deve estar em sintonia com secretarias de estado e dos municípios, bem como com as escolas no ato de seu planejamento. No Caderno nº 7 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, estes aspectos foram evidenciados ao especificar que:

[...] é fundamental que haja uma linguagem comum entre as diferentes instâncias da administração (governo, secretarias e escolas) para definição das diretrizes, estratégias e objetivos globais da administração, de forma que todos os segmentos envolvidos, poder central, secretarias e escolas, possam responder com propostas que tornem possível a viabilização das metas pretendidas (MEC, 2004, p. 31).

Além do mais, estas determinações já estavam elucidadas na CF de 1988, em seu artigo 211 que define como serão organizadas as responsabilidades de cada esfera:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades

educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988, s/p)

Acrescenta-se ainda que em seu artigo 212, a CF de 1988 estabelece percentuais mínimos de investimento público na educação para cada ente federativo. A lei determina que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Além disso, em seu artigo 14, a Constituição Federativa do Brasil define que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos e terá como objetivo:

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas [...] (BRASIL, 1988)

Assim, o primeiro PNE (2001) após a publicação da CF, por sua vez, estabeleceu, dentre os aspectos necessários para garantir a educação de qualidade, a ampliação do investimento em educação por parte do governo. Já no PNE (2014) esta demanda ainda se apresenta como necessária e, com a determinação da meta 20 foram estabelecidas estratégias que visam atingir, minimamente, o percentual de sete por cento do Produto Interno Bruto – (PIB) na metade da vigência desta lei e dez por cento ao final de dez anos. (BRASIL, 2014, s/p).

Em contrapartida ao PNE, aprovou-se a Emenda Constitucional nº 95 que tem por objetivo congelar os gastos públicos, podendo fixar, por até vinte anos, investimentos em áreas como a educação (BRASIL, 2016). Neste cenário de instabilidade econômica, a garantia de financiamento público da educação fica cada vez mais apartada da realidade

educacional brasileira. Assim, o direito à educação pública de qualidade acaba por ser, em partes, negligenciado.

A gestão democrática e participativa, neste cenário, muitas vezes torna-se uma realidade difícil de ser alcançada. Com essa compreensão, o objetivo deste estudo se inseriu em se aproximar de uma instituição escolar, que se esforçava para atingir seus objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico e que delineava uma prática educacional democrática.

#### 4 - O contexto escolar pesquisado

A Escola Municipal pesquisada se inseria no âmbito da Rede Municipal de Ensino, na cidade do Rio de Janeiro, e atendia aos estudantes da Educação Infantil (crianças de 04 e 05 anos) e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano, com alunos de 06 a 13 anos), em turnos parciais. Além disso, oferecia uma sala de recursos que atendia, no contraturno, exclusivamente alunos com necessidades educacionais especiais e, ainda, alunos oriundos de outras unidades escolares que preenchessem os mesmos requisitos citados anteriormente.

A escola cumpria, conforme a determinação legal, de organizar e reunir um conselho e o mantinha com periodicidade, através de reuniões quinzenais do Conselho Escola Comunidade – CEC. Esta instância de decisões partilhadas tinha a tarefa de repensar, propor e, sobretudo, de ajudar a direção da escola na sua atuação de gerir o cotidiano da unidade de ensino, desempenhando ações nos âmbitos deliberativos, consultivos, fiscais e mobilizadores, de acordo com as orientações legais.

Após análises nos documentos da escola e também das entrevistas realizadas, foi possível construir o quadro 2, que elencou especificidades dos participantes, que foram também o público alvo da pesquisa.

**Quadro 2**  
**Participantes da pesquisa - Membros do CEC**

| Conselho Escola Comunidade - CEC         |               |              |                       |                            |
|--|---------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| Segmento                                 | Sexo/Gênero   | Faixa Etária | Cargo ocupado         | Tempo de atuação na escola |
| Presidente do CEC                        | Feminino      | 42 anos      | Diretor Geral         | 10 anos                    |
| Segmento Professor                       | Feminino      | 53 anos      | Prof. Sala de Leitura | 6 anos                     |
| Suplente Segmento Professor              | Feminino      | 41 anos      | Professor II          | 6 anos                     |
| Segmento Funcionário                     | Feminino      | 28 anos      | Secretário Escolar    | 8 anos                     |
| Segmento Responsável                     | Feminino      | 40 anos      | Mãe de Aluno          | 3 anos                     |
| Segmento Aluno e Suplente                | Masculinos    | 10 anos      | Estudantes            | Em média, 8 anos           |
| Representante da Associação de Moradores | Não se aplica |              |                       | Não se aplica              |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa, 2019.

Vale destacar que, diante do período longo de meses de imersão na escola, a aproximação com outros profissionais do colégio abriu a possibilidade de que, concomitante ao grupo mencionado acima, também fossem entrevistados outros agentes, que pertenciam à comunidade escolar, mas que não se faziam parte dos membros do Conselho Escola Comunidade, a saber:

**Quadro 3**  
**Participantes da pesquisa- Não participantes do CEC**

| <b>Segmento</b>                            | <b>Sexo/Gênero</b> | <b>Faixa Etária</b> | <b>Tempo de atuação na escola</b> |
|--|--------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Professor II                               | Feminino           | 39 anos             | 2 anos                            |
| Professor I de Ed. Física                  | Feminino           | 39 anos             | 7 anos                            |
| Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE) | Masculino          | 46 anos             | 2 anos                            |
| Professor II de Sala de Recursos           | Feminino           | 45 anos             | 12 anos                           |
| Diretor Adjunto                            | Feminino           | 49 anos             | 25 anos                           |
| Estagiário Não-obrigatório                 | Feminino           | 22 anos             | 1 ano                             |
| Estagiário Não-obrigatório                 | Masculino          | 24 anos             | 1 ano                             |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da pesquisa, 2019.

Dessa forma, os participantes dessa pesquisa foram escolhidos, a princípio, por serem membros do CEC e, depois, pela aproximação concretizada no período da pesquisa. Nesse contexto, as falas dos participantes foram cotejadas com as análises realizadas.

Ao fazer o levantamento dos dados referentes aos participantes da pesquisa e sistematizá-los para a análise, possibilitou traçar um perfil dos entrevistados que pertenciam àquela comunidade escolar, configurando-se, assim, um grupo majoritariamente feminino, com poucas exceções do gênero masculino. Ainda foi possível identificar as faixas etárias, que formavam um grupo heterogêneo, de gerações diversas e que se adequavam às diferenças dos outros, com um único objetivo, o de salvaguardar os interesses do coletivo, ou seja, fazer a educação acontecer.

A escola, em sua infraestrutura, funcionava em um prédio de dois andares, bem construído, com salas de aulas amplas e com ar condicionado. Analisar estes aspectos em relação aos espaços escolares foi importante para compreender as relações empreendidas no



seu cotidiano, pois cada seleção de ambiente demarcava perspectivas de educação diferenciadas.

É que o ambiente escolar deve ser um espaço projetado, edificado, organizado e vivido por grupos sociais no desenvolvimento de uma atividade específica: a educação. E esse espaço de vivências sociais e cognitivas está impregnado de signos, valores, memórias e relações afetivas que representam a segurança, o conforto, a maturação, mas também podem representar angústia, clausura, disciplina, controle e violência, incluindo a simbólica. (CARMO; PACHECO, 2015, p. 20).

Na tentativa de se conseguir esta segurança e conforto nas vivências sociais, a unidade de ensino se organizava de modo em que todas as salas de aulas pudessem possuir um projetor de multimídia, quadros brancos e murais. A Unidade Escolar não era contemplada com auditório, nem quadra e salas-ambientes, e não havia, ainda, uma sala destinada exclusivamente aos professores. Eles utilizavam-se da secretaria, bem como da sala de leitura para planejamento e/ou repouso.

Assim, a escola pesquisada, apesar de pequena, possuía uma estrutura que atendia ao Projeto Político Pedagógico vigente, que foi construído coletivamente. “Em relação à estrutura física da escola, as salas de aulas são bem amplas. O pátio que não é muito grande, mas as crianças brincam bastante. [...] O que sinto falta é de uma sala para os professores” (Informação fornecida pelo Professor II, 2019). A questão da falta de espaço também foi citada por outros agentes escolares: “Sobre a estrutura e o espaço sempre achei pequeno, mas bem aconchegante”, conforme disse um responsável por um aluno. Essa mesma perspectiva sobre o espaço também foi analisada pela Diretora Adjunta que disse que sentia muito em não ter um espaço para salas-ambientes e um pátio maior:

É um espaço que a gente precisava que fosse um pouquinho maior, no sentido de ter um espaço para os professores, ter um espaço até mesmo para quando alguém fica doente [...] algum espaçozinho que a gente pudesse deixar a pessoa melhor, mais confortável e mais acomodada, enquanto não sai da escola [...] um espaço também que a gente sente falta é para apresentação [...] fica dependendo do tempo, se vai chover ou não [...] a gente separa o recreio, tem turmas que ficam separadas por conta de que o espaço é muito pequeno [...] as crianças ficam sem espaço para poder aproveitar melhor [...] (Informação fornecida pela Diretora Adjunta, 2019).

Ao compreender os espaços da escola e a sua organização a partir da infraestrutura, foi possível constatar que olhares e reflexões cautelosas, por vezes divergentes, deixavam evidentes as mixagens entre a falta de espaço versus a oportunidade da aproximação e do aconchego. Vale salientar que a escola possuía mobiliário suficiente e adequado para atender a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: os professores, funcionários e alunos.

Destaca-se que, mesmo com observações sobre algumas necessidades de adequações, a escola atendia bem ao seu corpo discente, que era formado por 339 educandos, oriundos de comunidades como Vidigal e Rocinha, sendo 99% do total dos educandos, oriundos desta última região, conforme dados coletados na própria instituição, e apesar de ser uma instituição situada na zona sul da cidade, apresentava-se como seu público-alvo alunos em condição socioeconômica baixa.

Ao consultar o site do Qedu<sup>3</sup> - “[...] o Qedu, [é] um projeto inédito idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012” (QEDU, s/d, s/p), onde são disponibilizados dados referentes à educação básica, que são baseados nos microdados da Prova Brasil/INEP - referentes ao ano de 2017, foi possível analisar a situação socioeconômica dos alunos, que constituíam o corpo discente, na unidade de ensino, do 5º ano.

Dessa forma, as análises dos dados permitiram refletir sobre os parâmetros socioeconômicos dos estudantes, a partir das suas respostas às perguntas sobre aquisições de materiais, a saber, a quantidade de alunos que possuem itens como carro, aparelhos de rádio, de videocassete e DVD, além de ter uma empregada doméstica à disposição por pelo menos cinco vezes na semana.

Nesta análise realizada foi possível identificar que 46% dos alunos não possuíam aparelhos de rádios, 36% possuíam uma televisão em cores apenas e 37% desses estudantes não tinham acesso a computador em suas casas. Concomitante a esses dados, foi factível comparar também que apenas 16% dos estudantes costumavam ter uma frequência de sempre ou quase sempre em espetáculos e/ou exposições de dança, teatro em música, enquanto 35% não tinham nunca frequentado ou quase nunca esses ambientes.

---

<sup>3</sup>QEDU. Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 05 de março de 2020.

## Gráfico 1

### Perspectiva socioeconômica dos discentes

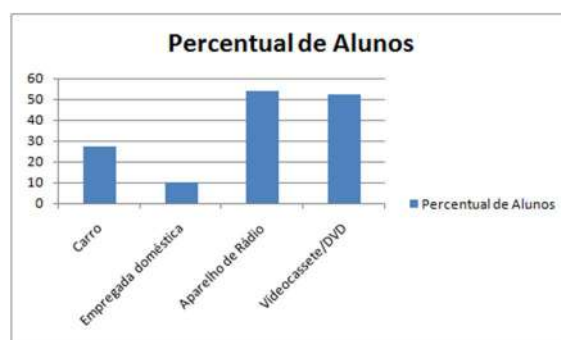


Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados Qedu, referente ao ano 2017, no período da Prova Brasil.

Assim, o Gráfico 1 possibilitou compreender a quantidade de alunos que possuíam os parâmetros analisados e entender a existência de uma média do perfil socioeconômico dos alunos pertencentes àquela unidade de ensino, configurando-se assim, uma comunidade escolar que apresenta condições socioeconômicas baixa.

Em relação ao aspecto de formação de turmas, no momento da pesquisa, a escola possuía 12 turmas atendidas e os critérios adotados para a organização das mesmas eram a faixa etária e o ano de escolaridade de cada criança.

Sua estrutura organizacional estava composta por um total de 24 funcionários, sendo: 01 Agente de Administração, 01 Secretário Escolar e 01 Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE). Já a equipe técnico-pedagógica era composta por 03 pessoas, sendo 01 Diretora Geral, 01 Diretora Adjunta e 01 Coordenadora Pedagógica. Apresentava ainda uma equipe docente formada por dezoito professores, divididos nas categorias de: Professores II do Ensino Fundamental, PEF (Professores de Ensino Fundamental), Professores I de Educação Física, de Inglês e de Educação Artística, além de 02 funcionários da cozinha e 02 da limpeza.

A cozinha ficava a cargo da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB) e seus funcionários eram empregados da Administração Indireta da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A limpeza da escola era de responsabilidade de uma empresa terceirizada, que, ultimamente, vinha atrasando os salários de seus funcionários, fazendo com que houvesse falta desses profissionais e, sobretudo, deixando a escola desassistida.

Dessa forma, ficou evidenciada a influência dos espaços escolares nas relações estabelecidas, que possibilitava pelo seu pequeno porte, que tivesse um número menor de estudantes, e assim permitia uma aproximação maior entre eles e os profissionais da educação que lá trabalhavam no momento da pesquisa.

Ao questionar sobre as relações que a escola estabelecia com o seu entorno, os professores disseram que essas relações poderiam melhorar. Vale salientar que o público-atendido, em maior parte, era oriundo da Rocinha, e que os estudantes tinham que se deslocar para chegar às imediações da escola. Este aspecto dificultava a presença da comunidade escolar de forma mais assídua no espaço educacional.

O acesso à escola geralmente era tranquilo, pois existiam diversas empresas de linhas de ônibus, oriundas de diversas zonas e bairros da cidade, que, em seu trajeto, passavam pelo portão de entrada. Destaca-se que os ônibus possuíam fluxos regulares, entretanto, estes eram os únicos transportes coletivos presentes na região, pois não existiam estações de metrô ou trem próximas à escola.

Nessa região urbana na qual a escola estava situada, também se faziam presentes os táxis, os carros particulares, os que trabalhavam com aplicativos, as motocicletas, e, de uma forma mais recente, bicicletas e patinetes compartilhados. Porém, apesar de todos esses meios de transportes, a grande maioria dos alunos ia para a escola utilizando-se de transporte escolar particular e /ou moto-taxistas.

#### **4.1 - A escola na mediação do conhecimento e avaliação escolar na aprendizagem significativa e democrática**

A escola possui uma função social específica de educar. A autora Bulgraen (2010) explicou a tripla atuação do professor que tem que equilibrar os seus papéis de educador, de transmissor de conhecimento e também de mediador. Nesta lógica, o professor assume um lugar de instigar o estudante a pensar sobre as coisas e conhecimentos.

Com o intuito de compreender as orientações sobre a mediação dos conhecimentos, a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) foram importantes para aguçar o olhar, a partir da dinamicidade no ato de educar. Assim, destaca-se que:

[...] o enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade (BRASIL, 1997, p. 32).

Na especificidade da escola estudada, a mediação do conhecimento era feita de forma natural e leve, priorizando a máxima eficiência da prática docente, em conjunto com toda a

equipe, conforme salientado na fala do Secretário Escolar: “A mediação é feita através da presença dos docentes em capacitações e projetos, sejam eles dentro ou fora da rede, reuniões e palestras, para somente assim, mediar o conhecimento aos alunos. Pois, é aprendendo que se ensina” (Secretário Escolar, 2019).

Numa perspectiva semelhante sobre a mediação do conhecimento foi dito que: “O conhecimento é feito na prática, através de curso, palestra, reunião, dinâmica, aula-passeio, etc.” (Professora entrevistada, 2019).

No contexto estudado, a observação de como a mediação era feita possibilitou as análises de forma conjunta com as entrevistas conseguidas. Dessa forma, as percepções dos diferentes sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem ficaram evidenciadas:

A mediação do conhecimento é feita de forma didática, os professores sempre buscam transmitir o conteúdo da melhor forma. Aos alunos com mais dificuldade, existem outras ferramentas e estratégias de transmissão do que é proposto (Informação fornecida pelo Estagiário não obrigatório, 2019).

Além disso, toda mediação era realizada tendo como princípio norteador o plano anual da escola e reforçada na fala de que: “A mediação do conhecimento é feita com base nos projetos e planejamento, contando com o engajamento de toda comunidade escolar” (Diretora Geral, 2019).

A importância de todo o processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, fica obscurecida pelos resultados alcançados nas avaliações, principalmente por aquelas que acontecem em âmbitos externos. A autora Bonamino (2012) refletiu que:

Embora se tenha evidências de que, desde os anos de 1930, havia o interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional, é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica. (BONAMINO, 2012, p. 376).

As avaliações comoadoras do processo de ensino e aprendizagem assumem uma lógica de mensuração a partir do início da década de 1990, em que foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que é uma das avaliações externas da escola.

O Saeb, principal sistema de avaliação da qualidade da educação básica, avalia, a cada dois anos, uma amostra dos alunos regularmente matriculados na 4ª e na 8ª série (5º e 9º ano) do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas e privadas localizadas em área urbana e rural. (BONAMINO, 2012, p. 376).

As análises de teóricos ressaltam que a avaliação não deve ficar restrita apenas a um momento, devendo dar importância para todo o processo de ensino-aprendizagem. (PASCHOALINO E FIDALGO, 2011). Assim, compreende-se que, durante o cotidiano da

escola, todas as ações devem ser avaliadas a fim de explicitar as demandas e deficiências dos estudantes, como também identificar os êxitos alcançados.

Nessa lógica, ao privilegiar as análises dos desempenhos dos discentes, se tornava possível modificar ou melhorar o processo de ensino aprendizagem. Toda essa dinâmica se consistia em orientar as diretrizes educacionais, para a confecção e execução do plano de ação da escola (PASCHOALINO, 2017).

Neste entendimento, “[...] a palavra avaliação contém a palavra ‘valor’ acrescida da palavra ‘ação’, portanto, não se pode fugir dessa concepção valorativa da ação educacional”. (BRANDALISE, 2010, p. 316).

Assim, a avaliação do desempenho escolar precisa ser composta por dois eixos: avaliação interna e avaliação externa à unidade de ensino. A avaliação interna é feita e proposta pela própria escola, enquanto que a avaliação externa é realizada por agentes que não pertencem àquela comunidade escolar (BRANDALISE, 2010).

Nesta perspectiva, a escola pesquisada, por ser uma unidade de ensino de pequeno porte, do ponto de vista de sua estrutura física, tendia a apresentar maior facilidade de interação da direção com o processo avaliativo interno dos professores para com seus alunos. Além disso, a avaliação se constituía como um processo contínuo e coletivo, pois havia como partilhar as observações e dificuldades encontradas.

Na verdade, é por essa facilidade de transição professor-aluno com a direção, por ser uma escola pequena, pela direção ter essa facilidade desse contato, que a escuta é diária, [...] do professor que desce, às vezes, para tomar um cafezinho e pontua algum tipo de aluno, ou com problema ou com sucesso, ou ainda um aluno que tem problema e naquele dia teve um sucesso [...] os professores também conversam, pontuam, então é uma coisa diária. (Informação fornecida pela Diretora Adjunta, 2019.)

Em outro momento, ao se referir sobre o processo avaliativo e as suas etapas na especificidade da escola pesquisada, foram salientados os trâmites de acompanhamento, que aconteciam em momentos coletivos:

[...] quando chegam períodos de avaliações, de conselho de classe, existe o que a gente chama de Pré – COC. Esse Pré-COC é feito entre o professor e a coordenação pedagógica [...]. O processo avaliativo aponta tanto os pontos de sucessos, pontos altos, quanto os pontos baixos, as nossas fraquezas. Em cima dessas fraquezas é feito um repensar a respeito do processo de como são dadas as aulas, de como é ensinado, de que maneira a gente pode trabalhar de maneira diferente, com as crianças que a gente não teve o sucesso esperado, ou lançar mão de um possível outro profissional, para poder auxiliar [...] (Informação fornecida pela Diretora Adjunta, 2019.)

A avaliação apresentada pela diretora adjunta possibilitou compreender que a avaliação institucional também se fazia presente ao repensar as ações que dificultava o

processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o reconhecimento dos aspectos positivos e das fraquezas diante dos resultados permitiu mudanças nas relações já estabelecidas.

Ao consultar o *site* do Qedu e analisar a situação da escola frente às avaliações externas, relativas ao ano de 2017, ficou evidenciada a posição privilegiada que a escola estava em relação às metas propostas. Com o rendimento no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 6,4, quando a meta era de 4,8, permitiu compreender que a escola possuía um trabalho intenso, a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes. Desta forma, os resultados das avaliações externas refletiram os efeitos da avaliação interna, pautados em um processo contínuo e coletivo de valorizar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa posição de destaque da unidade de ensino frente às metas propostas, também pode ser exemplificada ao examinar os dados do aplicativo Clique Escola<sup>4</sup>. Em relação às taxas de rendimento do Ensino Fundamental do ano de 2018, por exemplo, a escola apresentou um percentual de 91,5% de aprovação, e tendo apenas 6,2% de reprovação e 2,3% de abandono.

As consultas e análises desses dados possibilitaram compreender que a educação na escola pesquisada conseguia fazer a diferença na vida dos estudantes, configurando-se assim uma aprendizagem significativa, sobretudo ao realizar uma comparação com outras escolas municipais.

[...] a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos (conceitos, idéias, proposições, modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele ou ela é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende. Essa aprendizagem se caracteriza pela interação entre os novos conhecimentos e aqueles especificamente relevantes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende [...] (MOREIRA, 2003, p.2)

Desta forma, durante a pesquisa realizada, a escola se movimentava a fim de proporcionar aos seus educandos essa interlocução entre os conhecimentos prévios que eles já traziam com os novos que eram adquiridos na unidade de ensino.

## **4.2 - Relações entre os sujeitos escolares e o posicionamento do gestor**

Nas escolas, as relações humanas se processam o tempo todo e com os diferentes sujeitos que nela convivem. Na unidade de ensino pesquisada, foi possível constatar a

---

<sup>4</sup> Dados do aplicativo: Clique Escola. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/apps/cli-que-escola>>

pluralidade de relações existentes. A escola, por se constituir um campo de várias inter-relações, também era permeada pelas disputas, que por vezes, podiam ser nefastas para a efetivação da aprendizagem.

No campo pesquisado, as relações empreendidas eram muitas e se diversificavam com a Secretaria Municipal de Educação – SME, com a Coordenadoria Regional de Educação – CRE, a relação da direção com a coordenação, com os professores, com os funcionários, com alunos, pais e responsáveis e, ainda, com o Conselho Escola Comunidade - CEC.

As relações estabelecidas com os órgãos educacionais, a CRE e a SME, que ficavam externos à escola e que a direcionavam, também impactavam a mesma. Vale salientar que, por vezes, essas duas instâncias, conjuntamente com a escola, se manifestavam em relações conflituosas, pois não tinham muita sintonia nas comunicações e nas divulgações de informações: “[...] falta comunicação entre ambos. Em funcionalidade, a SME atende melhor, é mais prática e direta” (Informação fornecida pelo Professor II, 2019). Essa mesma percepção foi analisada por outra professora que afirmou que

[...] foram raras às vezes em que presenciei a CRE e a SME em total sintonia. Inclusive, quando precisei tirar licença para acompanhar meu marido para o exterior, as falas de ambas não cruzavam. E na volta da licença, foi a mesma coisa (Informação fornecida pela Professora II, 2019).

Esses desencontros nas relações estabelecidas com as instâncias superiores à escola proporcionaram aos profissionais da educação perspectivas de olhares diferenciadas. Assim, para a diretora adjunta “[...] tanto a CRE, quanto os representantes do grupo de diretores estão tendo um contato assim bem frequente, no sentido de 15 em 15 dias, talvez, com a SME. Então, esse diálogo tem acontecido [...]” (Informação fornecida pela Diretora Adjunta). Dessa forma, pela ótica da diretora adjunta, contrariando as falas supracitadas, mudanças vinham acontecendo e facilitando um maior diálogo entre as duas esferas (CRE e SME) com a escola.

Em relação aos profissionais da instituição, foi possível perceber que a equipe se reconhecia como uma família. Todos se tratavam bem, apoiavam-se mutuamente, mas de vez em quando, como em toda relação familiar, ocorriam algumas divergências, porém, nada que não se resolvesse com diálogo.

A escola adotava uma postura de que todo profissional novato que chegasse para somar junto à equipe era recebido com um slogan: “Seja bem-vindo à família!” Era visível a existência de um clima agradável na escola, notório de amizade e descontração no ambiente, excetuando-se quando era preciso solucionar um determinado conflito ou problema.



Ao utilizar a expressão clima se pautou no conceito de que:

[...] “clima escolar” expressa algo sobre os sentimentos gerados pelo conjunto de relações entre os membros das instituições e os seus alunos, e entre todos aqueles que convivem num ambiente escolar, caracterizando-se como exemplo dos possíveis efeitos do contexto social da escola nos processos de socialização. (ZAGO, 2012, p. 116).

Em se tratando da relação da equipe gestora com os demais funcionários foi possível constatar um clima harmonioso, estabelecido numa relação sadia, de respeito e cumplicidade. Isso pode ser reafirmado através da fala do entrevistado quando afirmou que “A relação dos gestores da escola com os professores e demais funcionários é uma relação que mescla profissionalismo e amizade. No geral, considero uma ótima relação” (Informação fornecida pelo Agente de Apoio à Educação Especial). Essa percepção também foi reiterada por outro profissional da escola que disse: “A relação existente entre a gestão e a equipe é de confiança, parceria, amizade e muita humanidade” (Informação fornecida pelo Secretário Escolar).

Nesta lógica, a organização da escola favorecia que a relação entre profissionais fosse realizada de tal forma em que todos buscavam trabalhar de uma maneira integrada com os demais. Os professores possuíam fáceis acessos a quase todos os ambientes da escola (sala de leitura, sala de informática, sala de recursos, secretaria – direção – coordenação e refeitório), excluindo apenas os almoxarifados, por uma questão de organização de demandas, e, ainda, por uma questão de higiene, os locais da despensa e da cozinha também eram áreas restritas, pois se constituíam nos locais onde eram preparadas as refeições.

A relação da direção com os alunos também se efetivava com respeito e escuta: “A relação entre a gestão e os alunos é boa” (Informação fornecida pela Professora de Educação Física). Assim, foi observado em campo, que mesmo em situações conflituosas, em que a indisciplina se apresentava, os alunos eram ouvidos e se trabalhava a dimensão da responsabilidade e da formação humana.

Outra instância que permitia a escuta dos estudantes perante a direção da escola era o Grêmio Estudantil. Disposições legais como a Lei nº 7.398 de 04 de novembro de 1985 – que versa sobre a organização de entidades que representem os estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências - e, em caráter regional, como as Resoluções SME nº 55 e 56 de 22 de fevereiro de 2018, embasam a organização, funcionamento e realização de eleição dessas entidades de representatividade estudantil, dentro da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Define-se na Resolução nº 56 de 22 de fevereiro de 2018, em seus artigos 1º e 3º, a atuação do Grêmio Estudantil sendo “[...] um direito de organização autônoma e constitui

uma entidade representativa dos alunos nas Unidades Escolares [...]” (SME, 2018, s/p). Neste documento, ressalta-se ainda a importância do grêmio para atuar na condição de “[...] um importante autor, ator e corresponsável em uma gestão escolar compartilhada” (SME, 2018, s/p). Acrescenta-se ainda que a finalidade da existência do grêmio representa uma condição primordial na possibilidade de assegurar aos alunos uma participação coletiva a fim de exercer a cidadania, a autonomia e liberdade de se expressar (SME, 2018, s/p).

Neste contexto, a fim de tornar os alunos os personagens principais nesta decisão compartilhada, a composição do grêmio da escola seguia as orientações das resoluções da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, citadas anteriormente. Seu grêmio estudantil era formado por um total de seis alunos, divididos entre um presidente, um vice-presidente, dois secretários, dois membros do Conselho de Representantes de turma da unidade escolar, além de toda a equipe discente regularmente matriculada.

Art. 5º O Grêmio Estudantil será composto por: I - Diretoria Executiva; II - Conselho de Representantes; III – Todos os alunos matriculados na Unidade Escolar

Art. 6º A Diretoria Executiva do Grêmio Estudantil será composta pelos seguintes membros: I - Presidente; II - Vice-Presidente; III - 1º Secretário; IV - 2º Secretário; V - Dois membros do Conselho de Representantes de turma da Unidade Escolar. Nas unidades de horário parcial, deverá ser contemplado um aluno de cada turno (SME, 2018, s/p).

Ao fazer uma análise do grupo que compunha o Grêmio estudantil, verificou-se que as crianças possuíam faixas etárias variando entre 9 e 11 anos, pois para compor a Diretoria Executiva, apenas podiam se candidatar alunos com idade igual ou superior a nove anos, conforme o Art. 6º Resolução SME Nº 55 de 22 de fevereiro de 2018 (SME, 2018, s/p). Também pôde-se verificar que os integrantes do grêmio, durante o tempo da pesquisa, não eram necessariamente da mesma turma e nem dos mesmos anos escolares.

Além disso, era um grupo formado por meninos e meninas, e todas essas características deste grupo escolar contemplavam a todos os discentes, que os reconheciam como seus representantes. Era um grupo de alunos que sabia se expressar, argumentar e expor os seus objetivos, além de atuar de forma engajada em um movimento com toda a escola, expressando suas ideias e projetos.

Assim, quando havia uma reivindicação por partes dos alunos, era reportada aos representantes dos grêmios e esta demanda era levada à direção da unidade de ensino. A exemplo dessas reivindicações foi possível constatar a liberação do uso da sala de leitura, aos alunos que desejassem, durante o período de tempo do recreio, que em média tinha vinte

minutos. Após uma conversa com a Direção, o presidente do grêmio conseguiu a liberação da sala, com algumas recomendações, do tipo, preservar a limpeza, fazendo uma análise após cada uso e tomar cuidado com os materiais presentes no ambiente.

Dessa forma, além da escuta individual por parte da direção aos alunos que já existia, o grêmio atuava de forma ativa e participativa, favorecendo mais um meio de escuta às demandas dos alunos.

Porém, nem tudo que acontecia na escola estava da maneira que deveria ser. A limpeza era realizada por uma empresa terceirizada, deixando frequentemente seus funcionários sem receber direitos básicos, tais como os próprios salários e vale-transporte, conforme já dito anteriormente. Isso inviabilizava a frequência dos mesmos ao trabalho, gerando além de acúmulo de sujeiras e mau odor, um descontentamento da equipe em geral por não ter condições mínimas de salubridade para desempenhar suas funções.

Dessa forma, se presenciou que a insatisfação no trabalho crescia, e mesmo com a presença destes funcionários, nem sempre a limpeza era feita da devida forma. A direção precisava sempre estar atenta e exercer a fiscalização e a cobrança para cada procedimento, para que a ação fosse desenvolvida diariamente:

No tocante aos profissionais terceirizados, existe também uma escuta, [...] Mas, [...] o terceirizado gera descontentamento, [...] de não estar sempre a postos, de a direção ter que estar sempre na cobrança daquele serviço, [...] o que acontece é aquela questão de querer se apoiar e ter sempre uma fiscalização em cima para que a coisa aconteça, e isso, às vezes, é muito chato [...] ficar atrás de alguns funcionários da limpeza para ver se fizeram isso, fizeram aquilo, nem sempre [o gestor] dá conta. Então, isso é uma insatisfação dentro da realidade da nossa Unidade Escolar (Informação fornecida pela Diretora Adjunta, 2019.)

Essa situação com os terceirizados apresentava um cenário difícil, pois foi agravado pela ação da Prefeitura de quebrar os contratos com diversas firmas de limpeza, o que comprometeu ainda mais tal situação. A escola ficava sem saber a quem se reportar, além da CRE, para relatar as faltas e atrasos do quadro de pessoal da limpeza, pois em menos de três meses, o profissional supervisor foi substituído três vezes. Tudo isso gerava desgastes nas relações no âmbito da escola.

Perspectivas diferentes também foram destacadas, e assim, para outro profissional, a maneira de conduzir as relações de trabalho, às vezes deveriam ser mais firmes. E o depoimento trouxe a seguinte lógica de que

[...] a amizade e falta de limites em relação à hierarquia existente, também atrapalha o êxito do serviço. Acho que poderia ser mais profissional, a amizade atrapalhou um pouco e os funcionários desconhecem um pouco seu lugar na hierarquia e no funcional (Informação fornecida pelo Agente de Apoio a Educação Especial, 2019).

Outra relação que se estabelecia na esfera desta escola era a da equipe em geral com os pais e responsáveis. A partir da observação em campo, a escola se mostrou sempre solícita às demandas, tanto de responsáveis, quanto dos alunos, como também a quem solicitava e necessitava de uma informação.

A equipe da direção e da secretaria, bem como a Coordenadora Pedagógica, que se faziam presentes em um mesmo ambiente por não haver outro espaço, se revezavam no atendimento do telefone, muitas vezes, atendendo-o ao mesmo tempo, devido aos vários ramais da mesma linha.

Nesta mesma linha de raciocínio, Paro (2016) afirma que para haver uma “[...] participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários” (PARO, 2016, p. 59).

Apesar do intenso trabalho, foi observado que a equipe da escola sempre tinha a preocupação de atender a todos e buscar solucionar, dentro das possibilidades e realidade, os problemas e situações apresentadas.

Outra questão do relacionamento era sobre o revezamento ao atendimento ao portão, uma vez que os porteiros foram retirados das escolas, acumulando-se mais esta função para os demais profissionais. Todos os responsáveis pelos estudantes que chegavam à escola eram ouvidos, independente do horário. Às vezes, quando a situação estava complicada, devido às solicitações e demandas das tarefas a serem executadas, era pedido um tempo, que não costumava ser longo, para se realizar o atendimento.

Assim, apesar de existir um horário específico para atendimento ao público, definido pela SME, que era na parte da manhã, das 7 horas e 30 minutos às 9 horas e no período da tarde, das 16 horas às 17 horas e 30 minutos, o colégio procurava atender a todos, mesmo fora deste horário, não dificultando o acesso a ninguém e garantindo a satisfação de todos, quando possível.

Tal fato podia ser constatado pelas falas e por elogios feitos à escola e afirmações sobre o desempenho da mesma que eram reiteradamente manifestadas como: “Hoje em dia não me arrependo de ter escolhido esta escola, muito acolhedora e amiga” (Informação fornecida pelo Responsável de um aluno, 2019).

Outro canal que viabilizava o contato da escola com a comunidade escolar era a página no site de relacionamentos Facebook, onde eram colocadas as atividades realizadas pelos alunos, bem como avisos, lembretes e, ainda, tiravam dúvidas de quem os procuravam.

Em relação aos pais, a direção também tem a escuta, tem a escuta do Facebook né, que fica aberta a todos os responsáveis, e sem censura, e as coisas são postadas, e as coisas são respondidas. Quando fica uma coisa assim muito particular, muito específica, é pedido para o responsável comparecer à escola, para se ter uma conversa, não só com a diretora, como também com direção, professor, coordenação pedagógica e, até mesmo, com os envolvidos, para que a coisa fique esclarecida. (Informação fornecida pela Diretora Adjunta, 2019, *sic*).

Os cuidados em estabelecer um contato próximo com as famílias dos estudantes permitiam que os profissionais da escola atuassem de acordo com a realidade que atendiam. Neste sentido, essas relações no âmbito educacional possibilitavam a atuação de diversos profissionais: “[...] professores, alunos, funcionários, diretores e orientadores. As relações entre todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade”. (TRAGTENBERG, 1985, p. 68).

Tendo isso em vista, Fonseca (1994) chama atenção para o fato de que “nas instituições públicas, a gestão com base nos princípios democráticos recoloca a questão da natureza do poder, suas formas e a possibilidade concreta de exercê-lo no processo democrático da ação coletiva” (FONSECA, 1994, p. 79).

Assim, a escola pesquisada procurava estar ciente de suas ações e buscava numa reflexão constante, tanto o equilíbrio, quanto a inovação das ações, com a compreensão de que as decisões não ficassem centradas apenas na direção, no intuito de empoderar toda a equipe com participações ativas.

Nessa compreensão, o filósofo francês Foucault, em seu livro “Microfísica do poder”, de 1979, se baseou no poder para identificar os sujeitos sendo superiores aos outros e não para definir uma teoria de poder. As relações de poder que existem na sociedade são frutos da estrutura hierárquica que a forma. E, com esse entendimento, a escola como instituição que está inserida na sociedade, também repete seus traços nas relações de poder. Dessa maneira, a pesquisa possibilitou compreender como esse jogo acontecia na singularidade da referida escola e a entender que os mecanismos de aprendizagem eram valorizados acima de qualquer disputa pelo poder.

Uma vez abordado o significado da palavra poder, pode-se começar a tratar aqui as relações que o envolvia na especificidade deste ambiente escolar. As escolas estão regidas pela existência de regulamentos, que descrevem uma ordem hierárquica definida através dos cargos estipulados burocraticamente. Entretanto, a maneira como cada escola vivencia este aspecto do poder em sua instituição tem a conotação de sua especificidade.

Na escola pesquisada, o poder expresso nas relações ficava diluído, o que ficou comprovado nas entrevistas realizadas. Durante a entrevista foi possível compreender, através

da fala de uma entrevistada, que “Sinceramente, existe sim uma hierarquia, um planejamento, um currículo, porém percebo uma autonomia nessas relações” (Informação fornecida pela Professora, 2019).

A relação pautada por esse entendimento era instituída, em comum acordo com o grupo, sem a posição autoritária por parte de um de seus profissionais e, assim, fazia da escola pesquisada um diferencial.

Não vejo a escola dividida em relações de poder. Acredito até, mesmo tendo a hierarquia imposta pelos cargos, que todos estão em igual patamar. Pois todos são tratados igualmente com respeito. É claro que existem regras, mas são passadas de uma maneira tão leve que acaba que as pessoas as cumprem de uma maneira natural, na maioria das vezes, sem a necessidade da direção impor sua hierarquia (Informação fornecida pelo Secretário Escolar, 2019).

Essa situação foi ratificada por outros profissionais da escola, inclusive por aqueles que experienciavam a aprendizagem ao afirmar que: “Vejo as relações de poder como lineares, na medida do possível. O diálogo é sempre a ferramenta utilizada pela direção da escola e tudo é resolvido da melhor maneira possível” (Informação fornecida pelo estagiário não-obrigatório, 2019).

Nessa mesma concepção, quando se tratava da troca e repasse de informações não era diferente. Na observação de campo foi possível observar que se mantinha uma preocupação e empatia de como repassar determinado assunto e como a outra pessoa iria recebê-lo. Os informes eram feitos de vários modos, dependendo da situação e do assunto. Assim, havia dois grupos de aplicativos de troca de mensagens entre toda a equipe. Um deles era de interação, conversas, comemorações de aniversário e demais assuntos informais. Já o segundo, era apenas de informes oficiais, limitado apenas à equipe gestora fazer postagens, a fim de que avisos importantes não se perdessem dentre outras conversas informais.

Nas entrevistas realizadas ficaram nítidas as percepções de que as comunicações entre os membros da escola ocorriam de forma contínua e cuidadosa. “As informações são passadas através de mensagens por e-mail, WhatsApp e reuniões” (Informação fornecida pelo Secretário Escolar, 2019).

Quando a gestão se deparava com uma situação mais complicada, chamava todos os envolvidos para uma conversa, na tentativa de que achassem juntos uma solução. Nessa lógica, “[...] quando há algum problema, pelo menos com os estagiários, o grupo todo é chamado e explicam a situação com calma. As informações também são passadas assim” (Informação fornecida pelo estagiário não-obrigatório, 2019).

Em outros momentos, também foram utilizados os espaços coletivos para debaterem assuntos pendentes de decisões, resoluções de problemas e planejamentos para as aulas. Assim, a equipe aproveitava os Centros de Estudos - CE's, que podiam ocorrer de duas formas, ou seja, os integrais, quando os alunos eram dispensados da aula naquele dia, ou os parciais, quando se tinha aulas somente em meio período.

Além disso, outra oportunidade para debates, discussões e deliberações eram os Conselhos de Classe - COC's, realizados a cada fim de bimestre. Tanto nos COC's, quanto nos CE's, durante toda reunião, apesar de serem pautas formais de debates, possibilitavam um clima agradável e de parceria, além de contar sempre com uma partilha de guloseimas.

O trabalho desenvolvido pela equipe, a partir dessas articulações acerca das relações de poder existentes, procurava sempre estar em sintonia. E afirmações enaltecendo as relações eram constantes: “A escola se movimenta com harmonia, profissionalismo, equilíbrio entre a direção e a coordenação” (Informação fornecida pela professora, 2019).

Porém, nem sempre todos os envolvidos tinham a mesma posição frente a um determinado assunto, nem a mesma opinião quanto a sua solução, pois “em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. ” (PARO, 2016, p. 58). Esta afirmação pode ser corroborada através da fala da professora que chama atenção para o fato de que

Por mais que haja essa relação e que o trabalho tenha sido elaborado pelo grupo, nem sempre anda casadinho como planejado. Muitas vezes, não há o consenso de todos nas decisões tomadas, dificultando ou eximindo-os deste pertencimento (Informação fornecida pela professora, 2019).

Diante desse cenário de contrapontos, cabia então à equipe gestora, a mediação dos conflitos e os mesmos eram realizados através de diálogos que buscavam o desenlace da situação. Vale destacar que a escola se constitui por

[...] um grupo de pessoas que têm opiniões, valores e formas diferentes de trabalhar, é meio complexo e contraditório. Porém, o grupo é bem bacana e as coisas acabam acontecendo em sintonia, pois há o diálogo e decidem juntos, qual a melhor maneira de prosseguir (Informação fornecida pela professora, 2019).

Durante a observação de campo foi possível comprovar que a coordenação estava sempre articulada com a direção, na tentativa de construir uma escola melhor e que oferecesse uma boa educação aos seus educandos. Dessa forma:

Vejo a direção e a coordenação como uma coisa só: a equipe gestora. A diretora geral, a adjunta da escola e a coordenadora estão sempre pensando na melhoria da escola, em como fazer com que a convivência seja harmoniosa para todos os

sujeitos escolares e que o objetivo final seja atendido: proporcionar uma educação pública de qualidade (Informação fornecida pela diretora geral, 2019).

A compreensão de que a organização gestora da escola deveria ser composta pela direção e a coordenação era um aspecto importante de coerência no processo de convivência profissional. Essa forma de agir de maneira integrada estava posta na análise de que:

[...] a direção escolar é compreendida como uma função desempenhada na escola, com a tarefa de dirigir a instituição, através de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos. Em uma frase, a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar. (SOUZA, 2007, p. 153).

Todo o trabalho da gestora da escola se posicionava frente às situações e aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de maneira imparcial, não tomando partido de nenhum sujeito. Nesse sentido, a prática era equitativa, passível de erro como todo ser, porém muito humana, sendo isso ratificado pela professora do quarto ano: “Acredito fielmente que a postura da equipe gestora deve ser imparcial. Nunca tomando partido nos conflitos e sempre objetivando o bem-estar do aluno”. Outra entrevistada expressou que: “[...] A Diretora é muito humana. Busca, sempre que possível, fazer com que todos fiquem bem e que suas respectivas demandas sejam atendidas” (Informação fornecida pela professora, 2019).

Em consonância com essa perspectiva, as observações realizadas na escola permitiram compreender que as relações estabelecidas não tinham um perfil autoritário, pois a equipe gestora se expressava com calma e educação com todos, além de ser perceptível que despendia bastante atenção e cuidado na realização de suas tarefas, bem como zelava pelo bom funcionamento da escola. Desta forma, as opiniões sobre as condições de trabalho elucidaram um clima agradável em que “[...] A diretora da escola na qual eu trabalho tem uma boa relação com a equipe no geral, trata a todos bem e comanda a unidade escolar com zelo. Porém, já trabalhei com líderes autoritários” (Informação fornecida pela estagiária não-obrigatória, 2019).

A partir do contato com a escola pesquisada e por meio das observações no cotidiano, foi possível constatar as afirmações realizadas. Sabendo que cada escola tem um ritmo e uma dinâmica, ao trazer a especificidade da escola pesquisada, possibilitou compreender os ditames legais sobre a democracia.



## 5 - Conclusão

Os achados desta pesquisa revelaram como os aspectos sociais em que a escola está inserida, as relações que se efetivaram entre os sujeitos envolvidos no processo escolar e as relações de poder existentes no ambiente educacional interferiram no funcionamento da unidade educacional. Neste sentido, a percepção do clima escolar denotou como agradável e ficou evidenciado que as relações estabelecidas se pautavam pelo respeito e, sobretudo, pela existência da troca de saberes entre os profissionais da educação. O cotidiano da escola em questão, as suas relações com o poder e o conhecimento permitiram analisar as repercussões existentes na relação de aprendizagem de seus educandos, que obtiveram resultados expressivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Durante a pesquisa foram notabilizadas as opções da escola pela avaliação processual, em que estavam presentes os conhecimentos e o respeito ao aluno, o comprometimento do ato de educar, a interação e a participação dos agentes escolares e, sobretudo, o trabalho coletivo, que possibilitavam as promoções das formações continuadas dos profissionais da educação.

A partir daí, foi possível evidenciar que uma gestão democrática e participativa é aquela em que o poder não é centralizado na figura do diretor, mas é aquela em que as decisões e ações são construídas e tomadas coletivamente. É ainda uma gestão onde todos os agentes escolares são pertencentes ao contexto social no qual estão inseridos, tem voz e são respeitados.

Os princípios deste modelo de gestão podem contribuir de maneira significativa e de uma forma bastante positiva, na medida em que permite a construção de espaços, meios, técnicas e instrumentos, além de culturas e práticas democráticas, que dão voz e pertencimento a cada ator social envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Uma gestão participativa propicia a construção do conhecimento por parte do aluno, enquanto ser social, crítico e consciente, e não mais apenas como um receptor de conhecimentos transmitidos pelo docente, e o torna parte integrante e fundamental deste processo.

Ademais, torna a prática do professor muito mais significativa. Ao professor lhe é permitida uma constante reflexão de suas práticas e, ainda, uma efetiva autonomia sobre a forma como vai trabalhar.

Portanto, com todos os agentes escolares se sentindo incluídos e adquirindo uma postura mais crítica, além de ter uma maior autonomia e consciência de seus atos e

contribuições, toda ação praticada coletivamente começa a ter sentido e passa a significar para aquele indivíduo e sua comunidade escolar. Assim, pode-se traçar uma correspondência das contribuições de uma gestão escolar participativa e seus princípios democráticos com uma aprendizagem significativa.

Na especificidade da instituição de ensino observada, a aprendizagem pode ser analisada como significativa através dos resultados dos estudantes, tanto no IDEB, quanto nas menções de desempenho na prova do SAEB apresentados anteriormente, mas, sobretudo, quando há uma correlação dos conhecimentos prévios dos estudantes com os novos que foram construídos socialmente no âmbito escolar.

Além disso, observam-se as implicações de uma gestão participativa na comunidade escolar que, apesar da singularidade da escola, pequena em seu porte, foi possível constatar a grandeza de sua ação pedagógica, pautada na prática da participação dos sujeitos escolares, na boa convivência, no fortalecimento das relações, nas tomadas de decisões coletivas, orientadas pelo gestor da escola.

Dessa maneira, as análises realizadas permitiram constatar que, da forma como as relações estavam estabelecidas, proporcionavam a minimização dos conflitos e a valorização de pertencimento, e a busca por uma educação de excelência que tendia a obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, através de uma gestão participativa.

## 6 - Referências

BAQUERO, Marcello; VASCONCELOS, Camila de. Crise de representação política, o surgimento da antipolítica e os movimentos apartidarismo no Brasil. In: **Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política-COMPOLÍTICA**. 2013. Disponível em: <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2013/05/GT06-Cultura-politica-comportamento-e-opiniao-publica-MarcelloBaquero.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2020.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2020.

BORDIGNON, Genuíno. Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. **Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica- Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB**, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_gen.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf). Acesso em 12 de maio de 2020.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68420656008.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 6 de janeiro de 2020.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 95, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 12 de setembro de 2020.

BRASIL. L. D. B. Lei 9394/96–**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 30 de maio de 2020.

BRASIL, MEC. Clique Escola. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/apps/clique-escola>. Acesso em 20 de março de 2020.

BRASIL. 1997. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais- terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2020.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.896, de 16 de setembro de 2004**: Estabelece a criação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica - SEB, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gabinete do Ministro, Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTARIAMINISTERIALMEC2896\\_2004.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/PORTARIAMINISTERIALMEC2896_2004.pdf). Acesso em 15 de maio de 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 13 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei Nº. 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17398.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm). Acesso em 12 de agosto de 2020.

BRASIL, MEC. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.** Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf). Acesso em: 13 de maio de 2020.

BRASIL, MEC. **Conselho escolar e respeito a valorização do saber e da cultura da estudante e da comunidade.** Secretaria de Educação Básica, v. 3, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad3.pdf). Acesso em 13 de maio de 2020.

BRASIL, MEC. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor.** Secretaria de Educação Básica, caderno, v. 5, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad5.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf). Acesso em 13 de maio de 2020.

BRASIL, MEC. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil.** Secretaria de Educação Básica, caderno, v. 7, 2004 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2020.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010. Disponível em: [http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP\\_d03\\_a04\\_t07b.pdf](http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf). Acesso em 09 de fevereiro de 2020.

CARMO, Erinaldo Ferreira; PACHECO, Soênia Maria. Espaço Físico Escolar E Avaliação Externa: Um Afastamento Indevido Na Educação Básica. **e-Mosaicos**, v. 4, n. 8, p. 13-24, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24815>. Acesso em 12 de maio de 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela

ANPAE, v. 23, n. 3, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 13 de março de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222, 2008. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/educacao\\_escolar\\_exclusao\\_destinatarios.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_escolar_exclusao_destinatarios.pdf). Acesso em: 11 de abril de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, v. 23, 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/65.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/65.pdf). Acesso em: 13 de março de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. DP & A Editora, 2002.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11591-gestaodaeducacaoescolar-140912&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11591-gestaodaeducacaoescolar-140912&Itemid=30192). Acesso em 14 de maio de 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Textos para discussão, n. 24, p. 69-69, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>. Acesso em: 06 de maio de 2019.

DOURADO, Luiz F.; AMARAL, Nelson C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG, p. 285-315, 2011. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/420/390>. Acesso em 15 de abril de 2020.

FONSECA, Dirce Mendes. **Administração educacional um compromisso democrático**. Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**: organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, v. 4, 1979.

FUNDAÇÃO LEMANN. Entidade. **QEdu**: Use dados, transforme a educação. 2017. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Maragogi, AL, Brasil. 2003. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>. Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2016. p. 95 p-95 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2017.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

PASCHOALINO, Jussara Bueno; FIDALGO, Fernando. A Lógica Brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Educação, Sociedades & Culturas**, (34), p. 103-116, 2011. Disponível em: [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34\\_OutrosArtigos\\_Paschoalino.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34_OutrosArtigos_Paschoalino.pdf). Acesso em: 05 de setembro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Autores Associados, 2018.

SME EDUCAÇÃO RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 55 de 22 de fevereiro de 2018**. Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10381944/4256136/ResolucaoSMEN55de22defeverei rode2018.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

SME EDUCAÇÃO RIO DE JANEIRO. **Resolução SME nº 56 de 22 de fevereiro de 2018**. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10381944/4256135/RESOLUCAOSMEN56de22defeveri rode2018.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso). Acesso em 13 de maio de 2020.

SOUZA, AR De. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil. 2007. 302 p.** 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, v. 1, n. 4, p. 68-72, 1985. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451985000100021&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451985000100021&script=sci_arttext). Acesso em: 08 de junho de 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 1995.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. DAYRELL, Juarez, et al. (Org.) **Família, Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 132-150, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11005/1/familia%20escola%20juventude.pdf> . Acesso em: 08 de junho de 2020.