



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE –
ZONA LESTE DE MANAUS

Edla Cristina Rodrigues Caldas

MANAUS
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS

GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE –
ZONA LESTE DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.

MANAUS
2009

(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca da UFAM)
Ficha Catalográfica

L557f

Caldas, Edla Cristina Rodrigues.

Gestão Escolar e Participação da Comunidade – Zona Leste de Manaus, 2009.

108 f.; c/il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.

1. Políticas Públicas 2. Gestão Escolar 3. Participação da Comunidade I. Título II. Pinheiro, Maria das Graças Sá Peixoto.

CDU 371.13056.262

CDD 371.12

EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS

GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE –
ZONA LESTE DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro.

Aprovada em 22 de julho de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof.^a Dr.^a Alair dos Anjos Silva de Miranda – Membro
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Manuel Domingos Caldas e Antonieta Rodrigues Caldas, pelo amor, cuidado e carinho constantes e por me ensinarem as primeiras letras, abrindo diversos caminhos para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, Bela e Gabriel, meus companheiros de sempre, meus amigos irmãos.

A todas as crianças, estudantes das escolas públicas da exuberante Amazônia.

Aos amigos educadores e companheiros da luta diária por uma educação melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus

Por sua maravilhosa graça e por sua terna misericórdia para comigo em cada minuto durante a realização desse trabalho.

A minha orientadora

Prof^ª Dra Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, por seu comprometimento com a orientação eficaz e por sua compreensão em momentos difíceis.

Aos Professores

Aos Professores Dr. Jorge Gregório da Silva e Dr.^ª Clair dos Anjos Silva de Miranda, pelas contribuições.

A minha grande amiga Adriana Aguiar

Pela inestimável companhia, pela força e pela determinação contagiantes. Amizade que é abrigo sempre.

A amiga Alcina Mara,

Por sua presença constante, apesar da distância geográfica, e pelas mensagens de apoio em todos os momentos.

Aos docentes

Do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições no aporte teórico para a construção do trabalho.

Aos participantes da pesquisa

Pela disponibilidade em conceder as informações e pelo bom tratamento a mim dispensado.

AGRADEÇO.

"É decidiendo que se aprende a decidir"

(FREIRE, 1996, P. 119)

RESUMO

O trabalho traz os resultados da pesquisa referentes à participação da comunidade na gestão de escolas públicas de ensino fundamental do sistema municipal de ensino da zona leste de Manaus. Apresenta as políticas públicas para a educação no país, a partir de 1990 e os reflexos na política educacional firmada para o sistema municipal de ensino manauense, focalizando as ações para a gestão das escolas públicas de ensino fundamental. A pesquisa verifica as formas de participação da comunidade no processo de gestão escolar, em especial no Projeto Político-Pedagógico – PPP e analisa essa participação à luz da gestão democrática do ensino público firmada nos princípios e nas diretrizes da educação nacional. A fundamentação teórica da concepção e das novas abordagens de gestão democrática da educação e do projeto político-pedagógico, em articulação com a metodologia, sustenta a análise temática. A pesquisa utiliza-se da abordagem qualitativa na análise documental, destacando, dentre outros, os seguintes documentos selecionados: programas, planos de ação e regimento geral das escolas, projeto político-pedagógico. Como também, a análise qualitativa nas entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram realizadas com gestores escolares, pedagogos, professores, apoio administrativo, pais, representantes da Associação de Pais, Mestres e Comunitários – APMCs e da comunidade local. A pesquisa demonstra que os planos e os programas, implantados pela SEMED, em certa medida, insere diretrizes para a gestão democrática na educação básica, tais como a criação do conselho escolar, o papel da APMCs e, sobretudo a realização do projeto político-pedagógico nas escolas públicas. A pesquisa constata que a participação da comunidade nos processos de gestão escolar é inexpressiva. Registra-se, no entanto, que uma das escolas concentra um esforço maior para obter a participação da comunidade nas tomadas de decisões da gestão da escola, inclusive na definição de prioridades e aplicação de recursos geridos pela APMCs. Nas duas escolas pesquisadas, os conselhos escolares não foram implantados e a participação dos pais ou responsáveis fica reduzida às reuniões da escola, na sua maioria centrada no rendimento escolar dos alunos. Além disso, a participação na construção do PPP fica restrita ao diretor, aos pedagogos e aos professores, sem envolver os demais segmentos da comunidade escolar, sendo que em uma das escolas o processo ocorreu de maneira mais participativa. Não obstante os avanços de participação da comunidade nas ações da escola pública de ensino fundamental, a pesquisa revela limitações e desafios no desenvolvimento de processos democráticos da gestão escolar.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Gestão Escolar. Participação da Comunidade.

ABSTRACT

The paper presents the results of research related to community participation in the management of public schools in the school system of the municipal school district east of Manaus. Sets out policies for education in the country since 1990 and reflected in educational policy established so the municipal manauense education, focusing on the actions for the management of public schools in elementary school. The study assesses the ways of community participation in the process of school management, especially in the political-pedagogical - PPP and discusses such issues in light of the democratic management of public education based on the principles and guidelines of national education. The theoretical design and new approaches to democratic management of education and political-pedagogical project, in conjunction with the methodology, supports the thematic analysis. The research uses a qualitative approach in document analysis, highlighting, among others, the following selected documents: programs, action plans and bylaws of the general schools, political and pedagogical project. As well, the qualitative analysis in semi-structured interviews. The interviews were conducted with school managers, educators, teachers, administrative support, parents, representatives of the Association of Parents, Teachers and Community - APMCs and the local community. Research shows that the plans and programs implemented by SEMED to some extent, insert guidelines for democratic management in basic education, such as the creation of the school board, the role of APMCs and especially the creation of a political-pedagogical in public schools. The study finds that community participation in school management processes is negligible. This is, however, that one of the schools focus more effort to get community participation in decision-making of school management, including the prioritization and implementation of resources administered by the APMCs. In two schools surveyed, school boards have not been implemented and the involvement of parents or guardians is reduced to school meetings, mostly focused on student achievement. In addition, participation in construction of PPP is restricted to the director, pedagogues and teachers, without involving other segments of the school community, and in one of the schools the process took place in a more participatory. Despite the advances of community participation in the actions of public high school, the research reveals limitations and challenges in the development of democratic school management.

Key-Words: Public Policy. School Management. Community Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Zona Leste de Manaus.....	15
Figura 2: Bairro São José Operário.....	16
Figura 3: Avenida Grande Circular – Centro Comercial do São José Operário.....	57
Figura 4: Rua das escolas	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição da matrícula inicial por turno - Escola A – 2008.....	60
Gráfico 2: Distribuição da matrícula inicial por turno - Escola B – 2008.....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Delimitação do tema.....	17
Formulações de questões.....	17
Objetivos.....	17
Revisão da literatura.....	17
Fundamentação teórica.....	19
Procedimentos metodológicos.....	30
CAPÍTULO 1	
1 – POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO (1990-2007).....	36
CAPÍTULO 2	
2 – GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS (1990-2008).....	43
CAPÍTULO 3	
3 – GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE – ZONA LESTE DE MANAUS.....	56
3.1 – Projeto Político-Pedagógico – PPP.....	73
3.2 – Impasses e Possibilidades.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
BIBLIOGRAFIA.....	94
APÊNDICES.....	97
ANEXO.....	107

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da gestão escolar teve início no curso de graduação em Pedagogia como bolsista de iniciação científica na pesquisa “Impacto das medidas democráticas nas escolas públicas de Belém: projeto em construção ou adaptação funcional?”, pertencente ao Laboratório de Gestão Democrática (LAGE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. O projeto tinha por finalidade estudar as medidas democráticas nas escolas da rede pública de ensino fundamental de Belém.

Os estudos subsidiaram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, no qual se desenvolveu a temática do planejamento escolar participativo. No contato inicial com o ensino obteve-se a evidência de que a escola pública da educação básica precisa avançar no que diz respeito à participação da comunidade na gestão escolar.

Em outro momento, já como profissional e atuando como professora de ensino fundamental em escola pública da rede municipal de ensino na Zona Leste de Manaus, o interesse tornou-se maior e mais significativo, pois, ao integrar a equipe escolar percebeu-se a inexpressiva participação da comunidade nos processos de gestão escolar.

A intenção de estudar a realidade da participação da comunidade na gestão da escola pública de ensino fundamental vem aliada à vontade de favorecer a reflexão do processo da gestão democrática nas escolas públicas do sistema municipal de ensino de Manaus.

A temática é relevante, tendo em vista que, a partir de 1980, observa-se uma crescente luta pela democratização do sistema público de ensino no país, em que a inquietação pela construção de governos democráticos nas escolas está presente, especialmente, por meio da institucionalização da participação dos diversos componentes da comunidade escolar na gestão da escola pública da educação básica e por força do princípio constitucional do Estado brasileiro de 1988, também produto de reivindicações das entidades de profissionais da educação.

Em 1990, os discursos sobre a gestão democrática da educação e a participação da comunidade na gestão escolar tornaram-se mais freqüentes e intensos. O princípio de gestão democrática do ensino público deveria ser observado nas escolas públicas, principalmente a partir da construção de espaços e mecanismos de participação da comunidade nos processos de gestão escolar.

A temática apresenta-se como relevante diante das novas abordagens da gestão democrática do ensino público da educação básica, posto que, esta se torna imprescindível na construção da escola democrática essencial para a formação da cidadania.

A vivência do cotidiano numa escola pública municipal de ensino fundamental no bairro São José Operário da Zona Leste de Manaus tem apontado muitos entraves para a efetiva participação da comunidade na gestão da escola.

A rede pública municipal de ensino de Manaus tem responsabilidade por 424 unidades de ensino, sendo 306 de ensino fundamental. A Zona Leste concentra o maior número de escolas da rede municipal com 124 estabelecimentos de ensino, sendo 98 escolas de ensino fundamental (SEMED, 2008).

Manaus possui 1.646.602 de habitantes em uma área de 11.401Km² (IBGE- 2007) e seus bairros são divididos em seis Zonas: Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste, Zona Oeste, Zona Centro Oeste e Zona Centro-Sul.

A pesquisa selecionou duas escolas públicas de ensino fundamental do sistema municipal de ensino situadas no bairro São José Operário, Zona Leste de Manaus. (Figura 1). O bairro São José Operário possui 31 unidades de ensino pertencentes à rede pública municipal, sendo 20 escolas de ensino fundamental. (Figura 2).

O bairro São José Operário começa a ser formado no período que compreende a década de 1970 e foi o segundo bairro a surgir na atual Zona Leste. Os primeiros residentes eram, em sua maioria, procedentes da periferia da cidade de Manaus e de outros Municípios do Amazonas, ribeirinhos em busca de oportunidades na Zona Franca.

Percebe-se que é de suma importância investigar a participação da comunidade na gestão da escola, no entendimento de ser condição essencial para a gestão democrática da educação que, por sua vez, contribui para a qualidade do ensino e formação para a cidadania. Portanto, torna-se apropriada a temática para trazer resultados de como tem sido a participação da comunidade na gestão escolar pública de ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Manaus.

Figura 1
Zona Leste de Manaus



Fonte: Planta da Cidade de Manaus.

Figura 2
Bairro São José Operário



Fonte: Atlas de Bolso - Manaus Amazonas-2003.

Delimitação do tema

A investigação analisa a participação da comunidade na gestão de duas escolas públicas de ensino fundamental do sistema de ensino municipal de Manaus localizadas no bairro São José Operário - Zona Leste. A pesquisa articula a temática com as políticas públicas instituídas para educação nacional e pelo sistema municipal de ensino de Manaus, à luz das concepções da gestão democrática da educação.

Formulação de questões

- Quais as formas de participação da comunidade na gestão das escolas públicas de ensino fundamental?
- Qual a forma de participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola?

Objetivos

Geral

- Analisar a participação da comunidade local na gestão das escolas públicas de ensino fundamental do bairro São José Operário - Zona Leste de Manaus.

Específicos

- Verificar a participação da comunidade no processo de gestão da escola;
- Identificar as formas de participação da comunidade na gestão escolar, sobretudo na participação do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Revisão de literatura

No âmbito local foi consultado o catálogo das dissertações do Programa de Pós-graduação - PPGE em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, de 1991 até 2007. Dentre as obras encontradas destacam-se as dissertações que têm por temática a gestão

participativa no sistema de ensino estadual do Amazonas e a gestão participativa do ensino fundamental no Município de Manaus.¹

As edições da Revista **Amazônida** do PPGE, de 1999 a 2007, foram consultadas e indicam três artigos que fazem referência às temáticas de gestão educacional. O primeiro versa sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o segundo trata de abordagens de gestão democrática da educação e o terceiro a respeito de novas abordagens da gestão na prática do cotidiano escolar.²

No cenário nacional, a revisão da literatura traz uma vasta produção científica referente à temática da gestão democrática da educação e da participação da comunidade neste processo, com ênfase na elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola pública. Dentre os expressivos autores, destacam-se produções a respeito da gestão democrática da educação, focalizando concepções, novas abordagens, exigências, impasses, possibilidades e expectativas.³ Além de estudos e pesquisas voltadas à fundamentação e a construção do Projeto Político-Pedagógico⁴ e para a participação da comunidade na gestão da escola.⁵

¹ BITTENCOURT, Ana Maria. **Gestão democrática: concepções norteadoras do governo do Estado do Amazonas para uma gestão participativa no sistema de ensino após as diretrizes traçadas pela Constituição de 1988**. Manaus, UFAM/PPGE, 2002. ALVES, Alderi. **Gestão Participativa: uma (in) viabilidade na estrutura administrativa do Município de Manaus**. Manaus: UFAM/PPGE, 2002.

² TAVARES, Rosane Bonato L. A participação dos pais na vida escolar dos filhos. **AMAZÔNIDA**, 2000 - BEZERRA, Aldenice. Gestão da educação: uma abordagem democrática. **AMAZÔNIDA**: 2001. BEZERRA, Aldenice. Gestão: novas abordagens da prática no cotidiano escolar. **AMAZÔNIDA**: 2006.

³ CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e expectativas. **RBPAAE**, 2002. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. de (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 2005. BASTOS, João (org.) **Gestão Democrática**. 2002. FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2001. LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2006. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. 2007.

⁴ VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 1996. VEIGA, Ilma P. A e RESENDE, Lucia M. G. de. (orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 1998. GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização**. 2002. VEIGA, Ilma Passos A (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**.

⁵ PARO, Vitor H. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. 1995. Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 2006.

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica está respaldada nos estudos e pesquisas referentes à temática da gestão democrática da educação e da participação da comunidade, em especial na elaboração do projeto político-pedagógico - PPP da escola pública. Entretanto, no primeiro momento, faz-se necessário introduzir o princípio constitucional de gestão democrática estabelecido em 1988 e sua reafirmação nas diretrizes e bases da educação nacional e nos Planos de Educação Nacional. Diante do princípio da gestão democrática do ensino público, é que se traz os entendimentos dos conceitos e das novas abordagens da gestão democrática da educação. O objeto da pesquisa também requer elucidar as concepções do projeto político-pedagógico e a participação da comunidade.

Como produto da luta pela redemocratização do país, a Constituição Federal - CF do Brasil de 1988 determina os princípios gestão democrática do ensino público, portanto, contrários à cultura autoritária na administração pública, o que possibilita tratá-lo no contexto histórico vivido pela sociedade brasileira.

Ao tratar da administração pública, a CF-1988 define os princípios de: “legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (art. 37). Os princípios apontam para a nova forma de gerir o público, pautada na gestão democrática e na interpretação de Cury (2002a, p. 167):

[...] isto não significa que a construção da ordem democrática tenha se estendido do campo jurídico para o conjunto das práticas sociais e políticas. O autoritarismo no Brasil possui raízes mais fundas em nossa história do que o período militar, expressão recente de uma característica de nossas classes dirigentes.

Para Cury (2002a, p. 166-7), “a ordem jurídica de caráter democrático se impôs como um todo, aí compreendida a área educacional”, por esse motivo, a constituição cidadã consagrou “princípios caros à democracia e à educação democrática”. A consagração desses preceitos representou uma oposição ao autoritarismo vigente na gestão do público no país.

Na parte referente à educação, a CF-1988 institui que ensino público será ministrado com base na gestão democrática, na forma da lei (VI, art. 206). Adrião e Camargo (2002, p. 74) analisam esse princípio constitucional e asseveram que o texto aprovado foi uma conquista para a gestão da educação, porém

[...] uma conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada. Além disso, a idéia da gestão democrática do ensino não recebeu mais nenhuma referência ao longo de todo o texto constitucional.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (VIII, art. 3º) e delega aos sistemas de ensino o estabelecimento de normas para a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades (art. 14). Na recomendação de que os sistemas de ensino devem atender aos princípios da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola” e “da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (I, II, art. 14). A gestão democrática da escola pública, na acepção de Cury (2002a, p. 171), “só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político”.

As diretrizes da Lei 9.394/1996 são refletidas na organização da escola pública que começa a discutir no seu interior os conselhos escolares, o projeto político-pedagógico e a autonomia da escola, medidas essas que visam à democratização da gestão da escola pública.

A LDBN/1996 (VI, do art. 12) reconhece a importância da participação da comunidade na gestão da escola estabelecendo como incumbência dos estabelecimentos de ensino: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Paro (2001a, p. 85), então, comenta:

[...] isto pode funcionar como um importante suporte legal para cada vez mais se incrementarem medidas tendentes a chamar a comunidade para a escola para participar das decisões a respeito dos seus rumos e da realização de seus propósitos educativos.

Além da participação da comunidade, a LDBEN / 1996 recomenda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Cury (2005, p. 17) enfatiza essa questão: “este processo, segundo a LDB, começa na elaboração do projeto político-pedagógico. Se o estabelecimento deve elaborá-lo, ele não pode fazê-lo sem a participação dos *profissionais da educação*” e prossegue:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não-violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a insensibilidade do poder.

É importante destacar que a LDBEN/1996 poderia ter avançado em relação a elementos importantes da gestão escolar. Paro (2001a, p. 81) diz que a lei teria condições de tocar a “própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola”, todavia delega isso aos sistemas de ensino.

As diretrizes para a gestão democrática do ensino público também são reconhecidas Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE estabelece como objetivo e prioridade a

democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Nos objetivos e metas do PNE/2001 referente à gestão, destacam-se:

- 21. Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.
- 22. Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.
[...]
- 24. Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.
[...]
- 28. Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.

Nesses itens do PNE/2001, verifica-se o estímulo à criação de Conselhos Municipais de Educação, a definição de normas de gestão democrática para o ensino público e a participação da comunidade no processo de gestão escolar. Porém, no entendimento de Cury (2005, p. 19) “o PNE articula a gestão, a participação com o planejamento educacional de tal modo que eles contem tanto com *sistemas de informação* quanto com um *sistema de avaliação* a fim de aperfeiçoar e garantir o padrão de qualidade”.

Após seis anos do PNE, tem-se a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razões, princípios e programas, apresentado pelo Ministério da Educação-

MEC, em 24 de abril de 2007. No que concerne à gestão da educação, o PDE demonstra no seu programa de ação, a seguinte diretriz: “[...] promover a gestão participativa na rede de ensino e fomentar e apoiar os conselhos escolares”. Nessa diretriz, não obstante o PDE recomendar a gestão participativa, não expressa o termo gestão democrática.

Na análise de Dourado (2007, p. 928):

[...] o PDE apresenta indicações de grandes e importantes ações direcionadas à educação nacional. No entanto, não está balizado por fundamentação técnico-pedagógica suficiente e carece de articulação efetiva entre os diferentes programas e ações em desenvolvimento pelo próprio MEC e as políticas propostas.

Por sua vez, Saviani (2007, p. 1239) compara a estrutura do PNE com a do PDE, e constata que: “[...] o segundo não constitui um plano em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas prevista no PNE”. Contudo, para Saviani (2007 p. 1241), o PDE “foi formulado à margem e independentemente do PNE”.

O MEC lançou, como parte do programa estratégico do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁶ que contém vinte e oito diretrizes norteadoras, dentre as quais, as de:

XVI – envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
 [...]
 XX – acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
 [...]
 XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino (art. 2º).

O Plano de Metas evidencia apoio à gestão educacional como eixo de ação expresso nos programas educacionais. Diante desses princípios e diretrizes da gestão democrática do ensino público, cabe trazer os conceitos e as novas abordagens da gestão da educação.

Inicialmente, é oportuno assinalar a mudança do termo administração por gestão. Santos (2000, p. 10) comenta que essa mudança representa “[...] reconfiguração ideológica e política em sintonia com a nova ordem do capitalismo globalizante”.

Por outro ângulo, Cury (2005, p.164) apresenta a origem etimológica do termo gestão que “provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, genere* e significa: levar sobre si, carregar,

⁶ Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

chamar a si, executar, exercer, gerar”. Por sua vez, Ferreira define que “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção” (2001, p.185).

Libâneo (2004, p. 96-7) destaca três concepções de gestão escolar nas experiências e estudos existentes no Brasil nos últimos anos: a técnico-científica ou funcionalista, a autogestionária e a democrático-participativa. A concepção funcionalista, encontrada em grande parte nas escolas públicas do país, tem suas bases “na hierarquia de cargos e funções, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares”. Atualmente, essa concepção também é conhecida como gestão da qualidade total.

A gestão pela Qualidade Total – GQT, de acordo com Silva (2001, p. 93) “a Qualidade Total no campo educacional propõe a adoção de um modelo gerencial que enfatiza a adoção de estratégias de melhorias constantes das atividades pedagógicas e modelos educacionais”. Silva (2001, p. 95) analisa criticamente o modelo de gestão aplicado a educação.

[...] é a intervenção e a imposição do modelo fabril no seio da escola sem oportunizar a possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico que supere a intervenção do capital que pretende, inclusive, determinar o que se deve aprender no processo pedagógico.

As escolas passam a contar com a lógica empresarial tendo como base o referencial so modelo de GQT e nesse sentido, Souza (2001, p. 46) afirma que “foram transpostos do setor empresarial para o setor educacional, com os mesmos princípios, significados e terminologia utilizados nos textos destinados especificamente ao setor produtivo.”

A segunda concepção de gestão escolar, segundo Libâneo (2004, p. 97), é chamada de autogestionária e caracteriza-se pela responsabilidade coletiva, pela direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição.

A terceira concepção de gestão escolar, é a democrático-participativa, que de acordo com Libâneo (2004, p. 98), acentua a importância da busca por objetivos comuns assumidos por todos.

[...] as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomada às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma real diferenciação.

Portanto, para Libâneo (2004, p. 100), a concepção funcionalista valoriza o poder e a autoridade, exercidas unilateralmente. A concepção autogestionária e a concepção democrático-participativa valorizam o trabalho coletivo implicando a participação de todos

nas decisões. Nessa perspectiva, a participação é um importante elemento para a criação e desenvolvimento de relações democráticas e solidárias.

A democratização da escola, para Lück (2006a, p. 58) é uma faceta que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola. Segundo a autora (2006a, p. 61), a perspectiva de democratização dá-se mediante a gestão escolar, os processos pedagógicos e ampliação do acesso e do sucesso do aluno na escola.

Na construção da gestão democrática, Cury (2002a, p. 173) argumenta:

[...] a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Por que o concreto (*cum crescere*, do latim é crescer com) é o que nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. Afirma-se, pois, a escola como espaço de construção democrática, respeitado o espaço da instituição escolar como lugar de ensino e/ aprendizagem.

Para Dourado (2001, p. 79), a gestão democrática da educação é entendida:

[...] como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeia as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Dourado destaca o caráter educativo da gestão democrática, pois esta reconhece o direito de todos participarem dos processos de decisão ao mesmo tempo em que constrói possibilidades para o exercício democrático no interior da escola e isto pode facilitar as reflexões a respeito das relações de poder vigentes na sociedade.

A gestão democrática da escola pública, na percepção de Bordignon e Gracindo (2001, p. 169), deve ser inerente a uma nova prática educativa cujos princípios e valores podem ser definidos tais como:

[...] o resgate do sentido público da prática social da educação; a construção de uma educação cuja qualidade seja para todos; uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação, como garantia de permanência e sucesso dos alunos; uma educação democrática que se revele uma prática democrática interna e uma gestão que situe o homem, enquanto ser pessoal e social como centro e prioridade e não o mercado.

Para os autores (2001, p. 169-170), a nova prática educativa deve considerar a autonomia e participação de todos no processo de gestão democrática, “a escola autônoma é

aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização”.

É oportuno trazer a compreensão de autonomia e escola autônoma. Segundo Gadotti (2004, p. 10):

A palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente.

Gadotti (2004, p. 47) ainda reforça que a “autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes”. A construção de uma escola autônoma diz respeito ao seu papel social na educação para a cidadania.

A escola cidadã proporciona o processo de participação em especial na construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Nesse sentido, Aguiar (2007, p. 151) comenta:

[...] contraditoriamente, a escola pode contribuir, sobretudo, para a articulação de um cidadão crítico e criativo, capaz de concorrer para a efetivação de mudanças profundas na sociedade. Daí a importância de se buscar a construção coletiva do projeto político-pedagógico, de modo que este se constitua, efetivamente, o norte das ações pedagógicas e curriculares desenvolvidas pela escola.

O projeto político-pedagógico tem se constituído, ao longo desses anos, um dos mais importantes instrumentos para a realização do processo educativo, para a constituição da escola autônoma, bem como para a construção de uma gestão democrática no interior da escola.

O projeto político-pedagógico assume um papel fundamental no trabalho escolar já que, segundo Veiga (1996 p. 11), o PPP deve ser “entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” e envolve o administrativo, o financeiro e o educativo. O projeto político-pedagógico não se restringe ao aspecto organizacional, mas tem a autonomia e a participação como pressupostos desse projeto. Como afirma Gadotti (2002, p. 36), o projeto político-pedagógico tem seu apoio:

a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas do governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Esses elementos podem contribuir diretamente para a construção de uma escola mais democrática e comprometida com o projeto de sociedade mais justa e igualitária. Tal percepção compreende que o projeto político-pedagógico é componente imprescindível da gestão democrática, entendida por Gadotti (2002, p. 36) como “atitude e método”, visto que ter apenas a intenção de realizar a gestão democrática não é o bastante, é necessário criar instrumentos para efetivá-la.

A formulação do projeto político-pedagógico, enquanto instrumento da gestão democrática se dá, sobretudo, pela dimensão político-pedagógica que o compõe. Como diz Veiga (1996, p. 13), “é político no sentido de compromisso sócio-político com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] e pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”.

Como é possível notar, o projeto político-pedagógico perpassa todo o ambiente escolar e concede possibilidades à escola de construir sua identidade, definindo seu papel na sociedade da qual faz parte. No tocante a esse importante ponto, Aguiar (2007, p. 151) esclarece: “projeto de vida do estudante, projeto de desenvolvimento local e projeto político-pedagógico precisam ter estreita relação”.

O projeto político-pedagógico precisa ser elaborado e executado por todos aqueles que compõem a comunidade escolar, posto que, segundo Santos (1999 p. 89) “ele só frutificará em terreno democrático onde todos consigam participar da experiência construtiva de decidir sobre o que é melhor para sua escola”.

Há um grande problema permeando as escolas públicas no que diz respeito à concepção de projeto como um documento que após a sua elaboração não acompanha as modificações e as novas necessidades da comunidade escolar. Sendo assim, Bussmann (1996, p. 37) assevera que o projeto político-pedagógico “deve renovar-se constantemente, caso contrário, estará negando-se a si próprio”.

Para que isso ocorra, a escola precisa promover debates e estudos em que a comunidade escolar participe e avance no entendimento das relações existentes entre as ações pedagógicas e as outras práticas sociais. Em estudos recentes, Veiga e Araújo (2007, p. 33) apresentam o projeto político-pedagógico como um guia para a formação humana, cada vez

mais requisitada no espaço escolar e liga-se diretamente com a própria razão de existir da escola, seus objetivos e suas funções.

Construir projetos político-pedagógicos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola melhor para todos. Tais projetos definem as ações que se quer realizar e assumem o plano global da instituição visando configurar-lhe uma sistematização, desde a dimensão compreensiva à efetivação.

Com efeito, o projeto político-pedagógico, em todos os seus processos, configura-se como verdadeiro pilar da gestão democrática. Por essa razão, Ferreira (2007, p. 172) afirma que sua concretização acontece

[...] quando se tomam decisões sobre todo o projeto político-pedagógico; sobre as finalidades e os objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos estudos, do elenco disciplinar e dos respectivos conteúdos; sobre as atividades dos professores e dos alunos, necessárias para consecução; sobre os ambientes de aprendizagem, os recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, os modos e os procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização.

Dessa maneira, a efetivação da gestão democrática se dá, essencialmente, por meio da participação de todos os segmentos nos processos de gestão, da criação de uma cultura de participação da comunidade escolar. Gracio e Aguiar (2002, p. 74) enfatizam que:

A gestão democrática introduz na escola movimentos importantes como participação de alunos, funcionários, professores, pais e comunidade, desconstrução nas relações hierarquizadas de poder e dominação; ruptura com os processos de exclusão de grupos nas decisões sobre os rumos da escola. Leva-nos a refletir sobre o processo eleitoral dos representantes dos diferentes grupos e, também, sobre como esses representantes participam na gestão da escola.

Segundo os autores (2002, p. 74) é preciso avançar no sentido de que a “gestão democrática deve garantir o acesso igualitário às informações a todos os segmentos da comunidade escolar e a aceitação da diversidade de opiniões e interesse”.

A questão da participação da comunidade na gestão escolar é comentada por Paro (2005, p. 16).

[...] por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

Esse tem sido um problema histórico da educação brasileira que pode ter relação com certa herança de uma sociedade marcada pelo autoritarismo em que a democracia na escola ainda encontra barreiras para se efetivar. Por esta razão, Paro (2005, p. 17) afirma:

[...] há, pois, necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever. É neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, anteriormente mencionado, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino.

Vale ressaltar que a escola pública precisa ser um local onde a população que a compõe participe efetivamente do processo democrático. Mas, é possível observar alguns fatores que impedem a participação da comunidade na gestão da escola.

Na avaliação de Paro (2005, p. 26), o primeiro fator é o de que a escola ainda parece tomar os alunos como objetos e não como sujeitos da aprendizagem. O segundo é a própria visão dos diretores, pedagogos e professores de que a comunidade não participa por falta de interesse. O terceiro fator é a inexistência de qualquer identidade da escola com os problemas da comunidade. Diante desses três fatores o autor (2005, p. 27) indaga: “Se a escola não participa da comunidade, porque irá a comunidade participar da escola?”.

Escola e comunidade necessitam cultivar espaços e momentos para que a relação existente entre ambas se torne cada vez mais democrática e uma possa corresponder aos interesses da outra. Para Gutierrez e Catani (2001, p. 68-69)

[...] a especificidade da escola pública, é a sua intensa relação com comunidade, quer na prática cotidiana da administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que se caracteriza a sociedade brasileira. Ou seja, a escola pública acaba lidando com o Brasil real, o Brasil da miséria, da pobreza em todos os seus sentidos.

Tal realidade não pode ser ignorada pela escola e a preocupação na transformação desta precisa estar presente em todos os processos do espaço escolar. Paro (1995, p.295) aponta os possíveis caminhos para a concretização da participação da comunidade na gestão escolar.

No caso de reivindicação pela participação da comunidade na gestão da escola pública, a hipótese possível é que, no momento da luta por essa participação, os diferentes grupos tendem a unir esforços para o objetivo comum; no momento, porém, em que essa participação comece a se efetivar, deve iniciar-se também a maior explicitação das divergências que, somente a partir de um aprendizado constante que a própria prática participativa proporciona, ter-se-ão condições de administrar, orientando-se os esforços para o interesse comum da melhoria da qualidade do ensino.

A garantia de participação de todos os segmentos que compõem a escola tais como: alunos, pais, professores, pedagogos, pessoal de apoio, comunidade vizinha e gestores; é ponto fundamental para a melhoria da qualidade social do ensino e uma forma de exercício da democracia na escola. De acordo com Lück (2006 b, p.22-23):

A gestão participativa se assenta, portanto no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização.

A autora mostra que é possível encontrar diversas formas de participação na escola e, dentre outras, cita: participação como presença, participação como discussão de idéias, participação como representação, participação como tomada de decisão e a participação como engajamento. Apesar disso, para Lück (2006b, p. 30) é necessário que:

[...] a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interapio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom desenvolvimento de sua identidade social.

Por outro lado, há que se evidenciar o caráter educativo da participação consciente em que comunidade e dirigentes aprendem mutuamente o fazer democrático. Bastos (2002, p. 27) acentua que essa perspectiva “abre para a comunidade da escola o compromisso de reeducar o seu dirigente e colocar diante dele a necessidade de administrar a escola com as representações de todos os segmentos dela”.

Há também, a direta relação da participação da comunidade na gestão escolar com a melhoria da qualidade de ensino na escola pública. Conforme Spósito (2002, p. 55, 57), “[...] a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas

pedagógicas”.

Além disso, segundo Gadotti (2002, p. 50) a participação na gestão da escola necessita de condições concretas, entre as quais: “a abertura de canais de participação” e a “transparência administrativa”. Para abertura de canais de participação, o gestor escolar tem de abrir mão da tecnocracia e afinar suas decisões com as reais necessidades da escola. O gestor escolar deve envolver a comunidade para tomar decisões, garantindo a transparência da gestão e a democratização das informações em que as pessoas precisam conhecer a escola e seu funcionamento.

A participação na gestão da escola necessita de um significado de construção centrada na qualidade social da educação e certamente é cercada de sentido para a melhoria da vida da comunidade que constitui a escola pública de ensino fundamental.

A gestão participativa é uma possibilidade na estrutura da escola pública de ensino fundamental, mas este processo precisa superar os entraves que são herdados da maneira de administrar eminentemente autoritária.

Essas concepções e fundamentos a respeito da gestão democrática da educação, do projeto político-pedagógico e da participação da comunidade na gestão escolar se articulam com os elementos metodológicos para a análise do objeto temático.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa sustenta-se no método dialético e utiliza a abordagem qualitativa para análise documental e dos relatos das entrevistas. Para Gadotti (2000, p. 38), “[...] enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como **crítica**, crítica dos pressupostos, crítica, das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica”.

Desse modo, a pesquisa ancora-se nos princípios da dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

Segundo Gadotti (2000, p. 24) no princípio da totalidade:

[...] a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente. O método dialético leva em conta essa **ação recíproca** e examina os objetos e fenômenos buscando entendê-los numa totalidade concreta. [...] O pressuposto básico da dialética é que o sentido das coisas não está na consideração de sua individualidade mas na sua totalidade.

Na concepção dialética tudo está relacionado entre si compondo uma “ação recíproca” entre os fenômenos. Gadotti (2000, p. 38) afirma que a partir do método dialético “[...] o fenômeno ou coisa estudada deverá apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade”. A análise de qualquer acontecimento não pode ser compreendida isoladamente, sem qualquer relação com a totalidade.

Segundo Minayo (2002, p. 84), a dialética pressupõe o entendimento de que, “[...] do ponto de vista da história, nada existe de eterno, fixo e absoluto e que, portanto, não existem idéias nem instituições nem categorias estáticas”. Acrescenta a autora que, (2004, p. 27) na lógica dialética,

[...] nada se constrói fora da história. Ela não é uma unidade vazia ou estática da realidade mas uma totalidade dinâmica de relações que explicam e são explicadas pelo modo de produção concreto. Isto é, os fenômenos econômicos e sociais são produtos da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade.

No tocante à categoria da totalidade, é necessário entender a educação dentro do conjunto das relações sociais historicamente construídas. Kosik (2002, p. 44) trata dessa categoria conferindo-lhe ampla concepção:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não se constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são o conhecimento da realidade e são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – e são entendidos como partes estruturais do todo.

Na dialética, segundo Gadotti (2000, p. 25) o princípio do movimento: “[...] é uma qualidade inerente a todas as coisas. A natureza, a sociedade não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidos definitivamente, sempre inacabadas”.

A transformação das coisas é atrelada à mudança qualitativa. Gadotti (2000, p. 26) afirma que “esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos qualitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo”. Por esse motivo, a dialética terá à frente uma realidade cuja característica proeminente é a possibilidade de mudança, porquanto tudo possui uma história que jamais foge ao movimento. Para a dialética, é preciso entender a realidade e acreditar na possibilidade de transformação diante dos estudos realizados.

Na dialética, essa transformação não ocorre por acaso, há um motor que a movimenta: a contradição. A contradição diz respeito ao movimento, à transformação cujo ponto de mutação é a negação de algo. Gadotti (2000, p. 26) elucida que:

[...] a transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de **contradição**, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética.

As relações sociais no sistema capitalista são contraditórias. Nesse contexto, a educação, como prática social, mostra-se como contraditória. A contradição deve ser vista como algo inerente à realidade e não deve ser ignorada ou negada, diferentemente, precisa ser entendida como aquilo que movimenta o desenvolvimento da realidade.

Sanfelice (2005, p. 85) destaca os aspectos fundamentais da pesquisa dialética.

[...] a apreensão dos aspectos e dos momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como totalidade e como unidade de contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação.

A dialética, numa perspectiva gramsciana, com base nos argumentos de Cury, tem outras categorias de análise: hegemonia e mediação, entre outras: hegemonia e mediação. Para Cury (1995, p. 54-57), a hegemonia é o momento consensual das relações de dominação. “Essa função hegemonia que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais”.

A mediação relaciona-se com a interação entre os processos. Assim, Cury (1995, p. 64) analisa que a “educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes”.

A dialética proporciona elementos para a análise do objeto de pesquisa que, por sua vez, influi na utilização da abordagem qualitativa. Gamboa (2004, p. 113) afirma que as abordagens dialéticas “admitem a inter-relação quantidade/qualidade dentro de uma visão dinâmica dos fenômenos”.

Segundo Chizzotti (1991, p. 79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Nos argumentos de Lüdke e André (2005, p. 11-12), o processo é muito mais valorizado do que o produto, para o pesquisador o interessante é verificar como o problema “se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações”.

É importante destacar que a abordagem qualitativa poderá considerar dados quantitativos. Como afirma Minayo (1994, p. 22), os dados quantitativos e qualitativos “[...] se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Sobre esse assunto, Gamboa (2000, p.100) trata do que chama de “falsos dualismos” entre quantidade e qualidade e aponta para a superação dessa provável dicotomia.

[...] a utilização de fatores quantitativos ou qualitativos, subjetivos e objetivos, dependem da construção lógica que o pesquisador elabora, nas condições materiais, sociais e históricas que propiciam ou permitem o trabalho de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa é o resultado dessas condições, considerando-se, portanto, um produto social.”

Essa síntese diz respeito à superação de níveis de um único processo cuja contradição é aceita. Nessa passagem de níveis, Gamboa (2000, p.108) afirma que “[...] as características quantitativas tornam-se qualitativas e vice-versa, constituindo-se no processo de produção de conhecimento em categorias inseparáveis, embora opostas”.

Considerando-se os princípios do método dialético e as peculiaridades da abordagem qualitativa, a pesquisa desenvolveu-se em fases distintas, porém, correlacionadas.

A primeira fase da pesquisa foi caracterizada pela revisão de obras referentes à temática, cuja relevância está em proporcionar à pesquisa lastro teórico-metodológico para caminhos da pesquisa.

As referências teóricas sustentaram a análise dos seguintes documentos: programas, planos de ação, regimento geral das escolas e projeto político-pedagógico, além da legislação educacional.

A revisão do referencial metodológico forneceu as condições necessárias para a elaboração dos instrumentos de coletas de informações, caracterizadas por questionários e entrevistas semi-estruturadas. Essa etapa constituiu-se como preparo para a efetivação do trabalho de campo.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas públicas de ensino fundamental do sistema de ensino municipal, localizadas no bairro São José Operário da Zona Leste de Manaus. A Zona Leste de Manaus foi escolhida por reunir o maior número de escolas da rede pública municipal e, conseqüentemente, atender número significativo de crianças em idade escolar.

Os questionários foram aplicados com a intenção de obter dados gerais das escolas: oferta de etapas de ensino de acordo com os turnos, número de matrículas por turno e nível de ensino, número de professores, funcionários de apoio pedagógico e administrativo. Segundo Chizzotti (1991 p. 44), “os questionários de questões fechadas são usados para a coleta sistemática de dados quantitativos”. Também foram coletadas informações sobre o projeto político-pedagógico, regimentos e outros projetos.

A técnica de entrevista foi utilizada, privilegiando a forma de entrevista semi-estruturada. Para Chizzotti (1991, p. 45), a entrevista semi-estruturada “é um discurso livre orientado por algumas perguntas - chaves”. O objetivo da entrevista é conhecer as formas de participação dos comunitários na gestão da escola, sobretudo na construção do projeto político-pedagógico.

As entrevistas semi-estruturadas tiveram questões chaves sobre a dinâmica da participação da comunidade na gestão da escola, em especial da elaboração do projeto político-pedagógico. As entrevistas foram feitas com os seguintes sujeitos: 2 diretores, 4 pedagogas, 12 professores, 3 membros da equipe de apoio técnico e administrativo, 8 pais, 1 representante da comunidade externa e 2 das APMCs, totalizando 32 sujeitos.

As questões abordaram as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC) e as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade local (líderes comunitários, representantes de associações e de igrejas e outros).

Outro grupo de questões trata do envolvimento da comunidade na vida da escola, da participação das decisões da gestão da escola. Como também aborda o modo de funcionamento das APMCs, destacando: as principais dificuldades enfrentadas para a participação dos pais, a participação da comunidade externa nas decisões, as reuniões com seus membros.

O terceiro grupo trata das questões a respeito da elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola e se essa elaboração contou com a participação da comunidade escolar, além de indagar sobre os impasses para a implantação do conselho escolar.

Convém esclarecer que outra escola do bairro foi selecionada para realizar um pré-teste, na intenção de validar a aplicação dos instrumentos diante do objeto da pesquisa.

Na etapa seguinte, procedeu-se a análise qualitativa dos dados coletados e das entrevistas com os sujeitos selecionados para apresentação dos resultados da pesquisa.

O trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo traz a política educacional no Brasil, no período de 1990 até 2007, focalizando a gestão democrática da educação e a participação da comunidade escolar na gestão escolar. O segundo capítulo apresenta a política educacional e analisa as diretrizes para a gestão escolar da rede pública do sistema municipal de ensino de Manaus. O terceiro capítulo analisa as formas de participação da comunidade na gestão escolar da Zona Leste de Manaus, destacando a construção do projeto político-pedagógico. As considerações finais trazem as limitações e os desafios para o desenvolvimento de processos democráticos na gestão da escola com a participação da comunidade.

CAPÍTULO 1

1 – POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO (1990-2007)

A partir da década de 1980, a luta por uma educação democrática e para todos estabeleceu a possibilidade da construção de relações mais democráticas no interior da escola através da participação da comunidade no processo de gestão escolar. Conforme Peroni (2003, p. 73), nessa década, “[...] as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão”.

Na passagem dos anos 1980 para os anos 1990, de acordo com Peroni (2003, p. 88), fica evidente “uma mudança de eixo da política educacional [...] cuja lógica passou a ser a da produtividade”. Tal mudança deve ser entendida no conjunto das políticas neoliberais estabelecidas no processo de globalização, entendido como mundialização do capitalismo.

Como afirma Therborn (1995, p. 39), “o neoliberalismo é uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno”. Com efeito, o neoliberalismo configura-se como ideologia da mundialização do capital e nesse sentido, influenciando fortemente as políticas para a educação no país

Azevedo (2004, p. 15) comenta o reflexo neoliberal nas políticas da educação nacional.

[...] abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado [...].

Por sua vez, Peroni (2003, p. 93) evidencia essa influência nas políticas educacionais dos anos de 1990.

[...] um movimento de correlação de forças, de hegemonia neoliberal, que, no nosso entendimento, é internacional, além de mostrarmos que os setores vinculados ao capital têm uma proposta de sociedade e de educação. Essa proposta é, também, veiculada pelos organismos internacionais através de suas orientações políticas para os países periféricos.

Por outro lado destaca-se a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Conforme Peroni (2003, p. 94), a Conferência objetivou “[...] promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, e dar prioridade à aprendizagem, ampliar os meios e alcances da educação básica e fortalecer o ajuste de ações educativas”.

Da Conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Para Coraggio (1999, p. 78), [...] “com Jomtien estamos, então, diante de um referencial conceitual propício para a definição de políticas educativas integrais, inseparáveis de outras políticas sociais e das políticas econômicas”. Souza e Faria (2003, p. 54) explicam que o Brasil, “enquanto signatário dos documentos firmados [...] assume diversos compromissos que irão [...] influenciar as diretrizes e metas elaboradas para os projetos presentes nas políticas públicas de Educação, em específico no âmbito do Ensino Fundamental”.

Como produto da Conferência, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação. Peroni (2003, p. 95) afirma que “[...] o Plano Decenal, mais do que um compromisso com a nação, foi realizado em um contexto em que o Brasil tinha de prestar contas à comunidade internacional acerca de seu fracasso na área da educação”. O Plano Decenal elucida o fortalecimento da gestão democrática e a constituição de participação da comunidade nos processos de gestão escolar. Nota-se a tentativa de reestruturação das políticas educacionais com notória atenção à gestão da escola e ao controle comunitário e social das mesmas.

As políticas de gestão e organização da educação básica no Brasil, a partir da LDBEN/1996, segundo Cury (2002b, p. 197) foram marcadas por políticas focalizadas no ensino fundamental “a fim de selecionar e destinar recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários”.

Para a educação nacional destaca-se os programas mais diretamente relacionados à gestão da escola: o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) dentro das ações do

Fundo de Fortalecimento da Escola - Fundescola, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares.

Em primeiro lugar, salienta-se que o Fundescola se constitui em um espaço de desenvolvimento de programas do MEC, com financiamento do Banco Mundial e objetiva a melhoria do ensino público por meio da permanência das crianças na escola pública e da elevação do nível de escolaridade nas regiões brasileiras.

Gomes, Carnielli e Gonçalves (2003, p. 188) avaliam que essas políticas romperam, em certa medida, com o clientelismo histórico e com a excessiva centralização vigentes nas políticas educacionais brasileiras,

[...] se a teia da descentralização chegou às escolas, as novas políticas federais puxaram alguns cordéis da centralização, como os processos de avaliação, as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e, afinal, a relação direta e inédita (embora universalística) do governo central com as escolas.

Na esfera da gestão escolar, o Fundescola possibilitou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) que trata, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação do MEC-PDE-2007 (MEC, 2007, p. 25), “de uma antiga ação do Ministério da Educação que, de abrangência restrita, ganhou escala nacional. O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade”.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, o PDE-Escola é uma proposta para a gestão da escola e tem por base “um modelo empresarial de administração” (2003, p. 179). Silva (2006, p. 114) analisa o PDE-Escola e garante que este é:

[...] um instrumento que visa à internalização dos procedimentos econômico-rationais de natureza gerencial nos comportamentos e atitudes dos agentes escolares, como estratégia para a melhoria do desempenho e do rendimento escolar e, principalmente, para consolidar o modelo administrativo gerencial como referência para a organização e a gestão da escola pública.

Na elaboração o PDE, a escola diagnostica sua situação e elabora seu plano no qual deve constar seus valores, sua visão de futuro e missão. Além disso, precisa delinear os objetivos, estratégias, metas a serem alcançados e planos de ação a serem executados. Tais ações, exigidas pelo PDE-Escola, apresentam semelhanças no que concerne a proposta da construção do projeto político-pedagógico, todavia Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 179) advertem:

Há diferenças evidentes entre a proposta do PDE e do PPP. Ocorre que o PDE pode financiar projetos elaborados pelas unidades escolares e aprovados por sua coordenação, tornando-se atraente para as de menores recursos. Não há impedimento de que os dois ocorram nas escolas, ao mesmo tempo. O risco consiste na intervenção administrativa externa, o que pode, com grandes possibilidades, impedir ou mascarar o crescimento e o amadurecimento das unidades escolares na definição coletiva de sua forma de organizar-se autônomo, pedagógica e administrativamente, algo propiciado pelo PPP.

Levando em conta essas diferenças, pode-se acrescentar ao risco elucidado pelos autores, o da substituição do PPP pelo PDE-Escola. Se o PPP é um instrumento de conquista e exercício de autonomia para a escola, o PDE-Escola poderá funcionar como um limitador dessa conquista. Nesse âmbito, Silva (2006, p. 163) afirma que

[...] o projeto político-pedagógico oferece uma estratégia de ação para a transformação da realidade escolar baseada em princípios democráticos e participativos. Em relação à participação efetiva da comunidade escolar, torna-se indispensável recuperar o diálogo e desenvolver a reflexão coletiva com todos os envolvidos no processo e não apenas aqueles que pensam e agem da mesma forma.

Na análise das limitações e das possibilidades do PDE-Escola, Dourado (2001, p. 932) aponta como principal limitação o fato do Programa apresentar “[...] foco e ação político-pedagógica baseados em concepção gerencial, cujo processo ignora o esforço desenvolvido pelo MEC no apoio técnico e financeiro para a democratização da gestão escolar”. Além do que, no que diz respeito à questão da autonomia e da participação da comunidade na gestão escolar, o Programa se reveste de restrições, nesse aspecto Dourado (2007, p. 931) destaca a “concepção restrita de autonomia (restrita à dimensão financeira)” e o “caráter diretivo e centralizador do PDE”.

A análise de Silva (2006, p. 148) mostra que o modelo de participação orientado pelo PDE-Escola “opõe-se qualitativamente ao modelo de participação que, historicamente, e transformou na reivindicação política de uma grande parcela de educadores progressistas, modelo esse vinculado à socialização do poder na escola”. Silva (2006, p. 146) acrescenta:

[...] na verdade o que está em jogo é autonomia da escola para definir as suas prioridades e como serão gastos os recursos vinculados ao Plano. No entanto, a escola pode não receber esses recursos, em razão de empecilhos burocráticos estabelecidos pelos técnicos, desrespeitando a dedicação dos agentes escolares que trabalharam no PDE.

Outro programa importante concernente à gestão da escola é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que passou a ser chamado assim a partir de 1998, mas foi criado em

1995 pelo governo federal com o nome de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), ligado à efetivação da descentralização de execução de recursos.

A principal finalidade do (PDDE) é prestar assistência financeira as escolas de ensino fundamental. Essa assistência tem como objetivo a melhoria da infra-estrutura física e pedagógica, o fortalecimento da gestão escolar no aspecto das finanças assim como no aspecto administrativo e, sobretudo a elevação do desempenho do ensino. Segundo Dourado (2007, p. 932), o PDDE

[...] consiste no repasse anual de recursos pro meio do FNDE às escolas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às do ensino especial mantidas por organizações não-governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Desde sua criação, o PDDE passou por vários ajustes e, atualmente, são estabelecidas normas para a gestão desses recursos que só poderão ser utilizados para a compra de material permanente quando houver a recepção de recursos de capital, para a manutenção e conservação da escola, para a compra de material de consumo, para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola bem como das atividades educativas e para a implantação do Plano de Melhoria da Escola (PME).

Para que a escola possa receber os recursos diretamente, precisa ter uma unidade executora (UEx) que pode ser a Associação de Pais e Mestres, a Caixa Escolar, o Conselho Escolar, a Cooperativa Escolar entre outras. Dourado (2007, p. 933) observa que o Programa “vai ocupando papel estratégico nas escolas, na medida em que, em muitos casos, acaba por redirecionar espaços de participação e deliberação, como os conselhos escolares, em unidades executoras”.

Os estudos de Adrião e Peroni (2007, p. 260-61) sobre os impactos do PDDE na gestão das escolas públicas mostram que a constituição dos órgãos colegiados, sobretudo dos Conselhos Escolares, em UExs “pode redundar em limites para a própria democratização da gestão”, por conseguinte, poderá haver a “tendência no funcionamento desses colegiados de secundarizar o exercício das práticas democráticas nas decisões”. Portanto é possível afirmar que a participação dos diversos segmentos da escola na gestão da mesma encontra entraves nos aspectos técnico-operacionais inerentes a unidade executora.

No que se refere à democratização da gestão, a autoras (2007, p. 262) ainda apontam que

articulação entre a fragmentação nas relações estabelecidas entre mecanismos colegiados de gestão de natureza diversa e a ênfase técnico-operacional acentuada pelo PDDE concentrou ainda mais as opções de política escolar nas mãos dos diretores, implicando restrições às práticas democráticas de gestão e contrariando um de seus princípios elementares: atribuir ao órgão coletivo de gestão escolar a possibilidade de decidir sobre a destinação e priorização de recursos.

No que tange a relação entre descentralização e centralização, Dourado (2007, p. 934) indica a importância do PDDE para a descentralização de recursos na gestão da educação, mas avalia criticamente a maneira como é feita essa descentralização no que diz respeito à articulação com os sistemas do ensino.

Sem descurar da importância do referido Programa no que concerne à descentralização de recursos financeiros para a escola, em cenário de nítida escassez, a análise do PDDE demonstra que sua implementação tem recursos no desrespeito ao pacto federativo, na medida em que o Programa atropela os sistemas de ensino ao redefinir novos formatos de gestão para as escolas públicas.

Portanto, mesmo que o Programa propicie a melhoria na infra-estrutura da escola, não se pode dizer que as ações do PDDE tenham efetivamente contribuído para a construção da autonomia da escola e da democratização da gestão escolar.

É importante mencionar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, criado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, cujos objetivos principais são a ampliação da participação da comunidade escolar e da comunidade local na gestão da escola pública e o fortalecimento e o apoio da implantação de Conselhos Escolares. Dourado (2007, p. 936) esclarece que foi contemplada “[...] a discussão sobre os indicadores de qualidade da educação e os conselhos escolares como estratégia de gestão democrática da educação pública”.

O Programa se reveste dessas intenções tendo em vista as grandes dificuldades na implantação dos conselhos nas escolas públicas mesmo sendo parte de luta antiga dos educadores e demais setores sociais. Muranaka e Minto (2002, p. 63) relembram que os Conselhos Escolares:

[...] são organismos reivindicados pelos setores organizados da sociedade civil desde meados dos anos 1970 e, sobretudo, nos anos 80, período de democratização do país. Em muitos casos, esse colegiado com poder de deliberação estava acima do diretor da escola, autoridade educacional constituída. No entanto, a redação do Art. 14 da LDB posterga a definição dos espaços de participação possivelmente para os regimentos internos das instituições escolares e dos sistemas.

Ciseski e Romão (2002, p. 72) consideram que, desde sua origem, os conselhos suscitam diferentes opiniões sobre a verdadeira eficácia deste órgão como instrumento de gestão democrática. As dificuldades para as implementações e para o fortalecimento dos Conselhos Escolares podem ter ligação com a pouca experiência democrática no interior das escolas no que diz respeito aos espaços coletivos nas mesmas. Todavia vale reafirmar que, de acordo com os autores, o Conselho de Escola (2002, p. 66) é:

[...] um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola – pode ser este espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida.

O Conselho Escolar tem papel importante para o avanço na construção da gestão democrática, e que, com sua dimensão política representa o espaço decisório, a possibilidade de todos os segmentos da escola obterem voz e voto, por meio de seus representantes eleitos, em relação aos rumos da escola.

O Conselho Escolar é um instrumento de gestão e por excelência, um espaço coletivo, em que o gestor compartilha a tomada de decisões. O Conselho também pode ser entendido como ação educativa porque é, certamente, tempo e espaço de aprendizagem e exercício de cidadania e participação.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares um avanço necessário para a participação da comunidade na gestão da escola, entretanto Dourado (2007, p. 936) sobre o programa: “em que pese a centralidade conferida a esse Programa, é fundamental destacar que o eixo da gestão democrática e da efetiva participação, [...] encontra limites em outros programas do próprio governo federal”.

Na definição da política para a educação nacional, entre 1990 e 2007, destacou-se planos e programas com ênfase na gestão da escola públicas. Planos e programas que refletiram fortemente na política educacional de Manaus.

CAPÍTULO 2

2 – GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS (1990-2008)

As políticas públicas para a educação nacional estabelecidas a partir de 1990 encontraram forte ressonância nas políticas instituídas pelo sistema municipal de ensino de Manaus. Cabe, portanto, no primeiro momento, verificar como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 define a gestão dos sistemas municipais, bem como a Lei Orgânica do Município de Manaus trata da gestão da educação municipal, além de apresentar as principais políticas voltadas para a gestão escolar.

A respeito do sistema municipal de ensino, a LDBEN/1996 define: “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (art. 11). Vale lembrar que nas diretrizes e bases da educação nacional de 1996, a educação básica congrega as etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de incorporar as modalidades de ensino.

Cury (2002b, p. 170) analisa o conceito de educação básica como amplo e novo, resultante da luta e de grande esforço dos educadores até que se fizesse parte da Lei. A Educação Básica é um conceito inovador principalmente “para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

Diante das diretrizes estabelecidas na LDBEN/1996, o Município de Manaus criou seu sistema municipal de ensino (Lei de nº. 512, de 13.12.1999).

Azevedo (2003, p. 105) comenta a criação dos sistemas municipais de ensino:

A criação do sistema municipal facilita a implantação de inovações pedagógicas, trazendo para o âmbito municipal decisões que agilizam e qualificam o processo educacional. Nesse nível é possível ampliar a participação, radicalizando a democracia, instituindo mecanismos de controle social da política educacional, tais como conselhos escolares eleitos com representação dos segmentos da comunidade escolar; eleição de diretores; congressos municipais com a participação de todos os sujeitos envolvidos com a escola pública; bem como outros instrumentos possíveis de transformação da escola estatal, de conteúdo privado, numa escola realmente pública, participativa e democratizada.

Considerando a análise do autor, pode-se dizer que o Município de Manaus com seu sistema de ensino próprio tem grande oportunidade de construir a gestão democrática inclusive em suas escolas públicas, aumentando os níveis de participação da comunidade na definição de políticas e no cotidiano da gestão escolar.

É válido, portanto, destacar as competências e atribuições do Município de Manaus em relação à educação. É importante pontuar as determinações da Lei Orgânica do Município de Manaus, de 05 de abril de 1990, que tratam da educação:

A educação, a cargo do Município, será promovida e estimulada com a participação e colaboração da comunidade local, fundada na reflexão da realidade, tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, observados, além do estabelecido na Constituição da República e na Constituição do Estado, os seguintes princípios:

IV - gestão democrática com eleições para os cargos de direção e deliberação dos estabelecimentos de ensino, assegurada a participação pelo voto direto da comunidade escolar, com mandato improrrogável de dois anos;

V - incentivo à participação da comunidade no processo educacional, através de mecanismos como reuniões de pais e mestres e faculdade de uso do espaço escolar pela comunidade jurisdicionada, inclusive na aprovação do Regimento Interno e do currículo escolar (art. 346).

Observa-se que a Lei Orgânica, anterior a LDBEN/1996, já destaca a participação e a colaboração da comunidade local na promoção da educação municipal e o estabelecimento do princípio da gestão democrática nas escolas, inclusive por meio de eleições para os cargos de gestor escolar. Veja-se que, pela Lei Orgânica, a comunidade deve ser incentivada a participar de maneira mais ampla dos processos educacionais abarcando até a aprovação do Regimento Interno e as decisões a respeito do currículo da escola.

Por sua vez, após a LDBEN/1996, a Secretaria Municipal de Educação - SEMED elaborou o Regimento Geral das Escolas da rede pública municipal de ensino de Manaus, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (Resolução nº. 09 de 06 de agosto de 1998).

Acerca das questões referentes à gestão das escolas, o Regimento trata, em primeiro plano, dos órgãos colegiados escolares: Associação de Pais, Mestres e Comunitários - APMC

e Conselho Escolar. Conforme Lück (2006a, p. 66) “um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação [...]”. Sendo, portanto, instrumento importante para a gestão democrática.

Nesse sentido, o Regimento dispõe sobre as finalidades do Conselho Escolar, dentre as quais destacam-se duas: “deliberar sobre as diretrizes gerais e estratégias gerenciais no âmbito da Escola e aprovar o Projeto Pedagógico da Escola” (I, II, art. 73). O Regimento também estabelece que o Conselho seja composto “pelo Diretor da Escola, como seu presidente nato; pelo secretário da escola; pelo Presidente da Congregação de Professores e Pedagogos, escolhidos entre os seus pares; pelo presidente da APMC; e por um representante do corpo Discente, escolhido entre seus pares” (I, II, III, IV, V, art. 74).

O Regimento traz as orientações a respeito das APMCs, na direção de buscar “a integração entre a Escola, a Família, a Comunidade e o Poder Público num trabalho comum onde as decisões devem ser compartilhadas” (art. 95). Tal integração tem como fim maior o aprimoramento do processo educativo e a satisfação das necessidades da comunidade.

Para tanto, o Regimento define que as finalidades da Associação serão: “proporcionar a integração Escola – Família - Comunidade, contribuir para a transformação da Escola em Centro de Integração Comunitário e participar da elaboração e definição do Plano Pedagógico da Escola” (I, II, III, art. 95). Veja-se que as diretrizes expressam que a APMC deve ser uma entidade para além dos trâmites burocráticos de recebimento de recursos e de prestação de contas, mas que possa dar sua contribuição na transformação do papel da escola na comunidade, ressignificando o espaço escolar, tornando-o um Centro de Integração Comunitário.

O Regimento delimita com clareza os objetivos da APMC, que mencionam diretamente a participação da comunidade “representar, em qualquer situação, os interesses e aspirações da Escola e da Comunidade Escolar [...] e promover o entrosamento sistemático entre pais, alunos, professores e membros da comunidade, através do desenvolvimento de atividades sócio-culturais e desportivas” (II, V, art.97).

O Regimento Geral das Escolas versa sobre a gestão escolar que “far-se-á através do princípio da co-gestão”; além de obedecer a este princípio, a gestão deverá ser “compartilhada” pelos membros da comunidade escolar que são: “Diretora; Secretária Congregação de Professores e Pedagogos, Pessoal Administrativo APMC e Pessoal Discente” (art. 104).

Diferentemente dos princípios constitucionais e das diretrizes e bases para a educação, o Regimento Geral das Escolas define que o princípio pelo qual a gestão das escolas municipais será feita é o da “co-gestão” e não o da gestão democrática. Será o termo compartilhamento o mesmo que democratização?

Sobre esse aspecto, é oportuno trazer as reflexões de Hora (2007, p. 68-69): “é preciso perceber a tênue e proposital, porém, fundamental diferença entre compartilhar e democratizar a gestão”, posto que:

Na forma de gestão compartilhada, após a comprovação da gravidade da situação e a necessidade de resolvê-la, coloca-se a solução nas mãos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretores), das diversas associações dos bairros e empresários para melhorar o desempenho da escola. A participação, nesse modelo, representa dever de ofício para uns e voluntariado para outros, revelando uma falaciosa concepção que afasta a idéia de controle social.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus - SEMED elaborou, em 1999, o Programa de Gestão Educacional – PGE. No Programa (1999, p. 19) é possível encontrar as diretrizes e princípios norteadores da gestão da educação na rede municipal de ensino:

Proporcionar à rede municipal de ensino um programa de gestão educacional, fundamentado nos princípios da autonomia, participação e autocontrole, direcionando estrategicamente todos os recursos disponíveis e ampliando as possibilidades de sucesso do seu alunado e a satisfação da comunidade.

O PGE (1999, p.19) estabelece para a gestão do sistema municipal de educação: “Implantar em todos os segmentos da SEMED modelo de gestão participativa”. Verifica-se que o Programa procura avançar estrategicamente para a implantação da gestão participativa na SEMED. Contudo, perdura a idéia de tomada de decisões verticalizada, sugerindo a indagação: poderá a participação ser implantada desta maneira ou será um longo processo de construção coletiva? Há que se notar também o fato do PGE optar pela expressão “gestão participativa” em vez do termo “gestão democrática” estabelecido nos princípios constitucionais e nas diretrizes e bases da educação nacional.

Vale trazer os comentários de Bordignon e Gracindo (2001, p.149) em que a gestão dos sistemas municipais de ensino “[...] constitui-se, especialmente, como um processo de articulação para o desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica das escolas de sua jurisdição. Esse processo se fundamenta e é conduzido segundo uma determinada concepção de educação e sociedade”.

Os autores (2001, p.148) acrescentam a respeito da efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino municipais e suas relações com as escolas que gerem: “gestão democrática da educação requer mais que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que é hoje vivenciada”.

Essas elucidações fazem referência ao antigo problema do país no que diz respeito à participação na gestão de escolas públicas; do qual o sistema de ensino público de Manaus não está isento. Nesse quesito, Azevedo (2003, p. 88) afirma que “[...] a busca de soluções simples, como o protagonismo de experiências coletivas produzidas pela cultura das comunidades, é caso raro na história das relações entre Estado e sociedade no Brasil”.

O PGE (1999, p.4) se apresenta como “instrumento de ação do governo municipal para elevar o padrão de gestão nas escolas” e para tanto, conta com quatro eixos norteadores: Gestão Participativa, Infra-Estrutura, Sistema de Monitoramento e Avaliação, Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

De acordo com a temática deste trabalho, enfatizar-se-á o primeiro eixo chamado de Gestão Participativa. Ao tratar desse eixo, o PGE (1999, p. 9-10) inicia pela conceituação da gestão democrática em perspectivas sociais e políticas afirmando que essa seria: “[...] uma forma de organização sóciopolítica, que transcende a um mero instrumento articulador e promotor de valores humanos. É antes de tudo, ordenadora da vida social, enquanto sintoniza meios e fins com a participação da sociedade”. Portanto, endossa a escola como um “lugar estratégico” para efetivação da gestão democrática.

Aliada à concepção de gestão democrática para as escolas, também são pontuados mecanismos para a concretização da gestão participativa: Conselho Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico – PPP - da Escola, Regimento Interno da Escola, Associação de Pais, Mestres e Comunitários-APMC, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e seleção de diretor de escola por critérios técnicos. Tendo em vista a temática do trabalho, destacar-se-á as referências feitas no PGE ao Projeto Político Pedagógico, à APMC e ao Conselho Escolar.

Em relação ao projeto político-pedagógico, o PGE (1999, p. 11) confere ao PPP a missão de aumentar as condições de transformar a escola e melhorá-la ante a comunidade:

A função do projeto político pedagógico da escola é desenvolver ações para garantir um melhor gerenciamento de suas atividades, evidenciando os objetivos e ações a serem desenvolvidos, definindo valores que devem ser respeitados e preservados, servindo de guia para realização de um trabalho compartilhado, fortalecendo a escola, substituindo a improvisação pela ação planejada e inteligente, valorizando o esforço e a capacidade de cada um dos que trabalham na escola, tornando-os mais seguros em relação ao trabalho que fazem, aumentando as possibilidades de transformar a escola e de melhorar o conceito dela frente a comunidade, contribuindo para a construção coletiva de uma nobre tarefa social.

Observa-se a tímida referência da dimensão política do projeto político-pedagógico, sobretudo, no que tange a participação da comunidade em sua elaboração, ou seja, o PGE procura dar ênfase ao caráter técnico conferindo-lhe, inclusive, a função de melhorar o “gerenciamento” das atividades da escola melhorando o conceito desta, frente à comunidade. Logo, uma melhor imagem da escola estaria diretamente relacionada à melhoria de sua gerência. Para Azevedo (2002, p.59),

[...] procura-se estabelecer um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados.

Em relação à APMC, há a ratificação do papel desse órgão na constituição e no fortalecimento da relação escola-família-comunidade, todavia, observa-se vaga definição de sua função, além de muito restrita. O PGE (1999, p. 12) não pontua as dimensões política e educativa da associação e a define da seguinte maneira:

É uma entidade que objetiva uma ação conjunta de integração do trinômio: escola/família/comunidade, garantindo assim a participação efetiva dos pais e comunitários, na busca da melhoria da gestão escolar e conseqüentemente do ensino.

No PGE (1999, p. 12) a definição mais ampla, porém não menos vaga, é reservada ao Conselho Escolar, em que ele é compreendido como:

[...] a porta de entrada da comunidade na gestão participativa. Se configura como espaço de inclusão social, público, de composição desafiadora, dinâmico e diferenciado. É mais que um ato legal, é um ato de vontade, por isto mesmo um poder convergente e espaço de aprendizagem das novas relações democráticas e de desenvolvimento do espírito público.

A partir de 2001, a SEMED divulga o Plano Estratégico da Secretaria – PES 2001-2005, elaborado em conformidade com as orientações do Programa FUNDESCOLA do Ministério da Educação - MEC. O PES é composto de duas partes: visão estratégica e plano de suporte estratégico (PES, 2001, p. 4).

O Plano tem como um dos seus objetivos “fortalecer a gestão escolar” e para atingir esse objetivo, estabelece metas (PES, 2001, p. 4) para a gestão da educação implementar o Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE em 119 escolas até o ano de 2004; Capacitar 70% dos dirigentes escolares em Gestão Escolar e Implementar em 100% das Associações de Pais, Mestres e Comunitários-APMC's, o Programa de Ações Complementares à Escola (2001, p 8).

Em 2005, pode-se dizer que a política municipal de mais impacto para a gestão escolar é a criação do Processo Seletivo para Escolha de Diretores de Escolas Municipais – PROSED, instituído pelo Decreto no. 7.817 de 17 de março de 2005. O PROSED tem como objetivo “conferir impessoalidade, objetividade, competência acadêmica e controle democrático na escolha de diretores das Escolas Municipais de Manaus”.

De acordo com o PROSED (SEMED, 2005, p. 5), este consiste em “um processo seletivo interno de escolha de diretores para as escolas municipais, mediante critérios técnico-acadêmicos e com avaliação participativa da comunidade para um mandato de três anos”. O processo conta, então, com três etapas distintas: a habilitação, as provas de conhecimento e títulos e a avaliação participativa. A habilitação é a etapa que garante que o candidato atenda aos requisitos mínimos para ser diretor de escola, a saber:

[...] (a) ser servidor efetivo da SEMED; b) possuir no mínimo três (3) anos de efetivo exercício; c) possuir título de licenciatura plena em instituição reconhecida pelo MEC; d) não ter sofrido nenhum tipo de sanção administrativa nos últimos dois anos; e) possuir, mediante declaração sob as penas da lei, disponibilidade de tempo integral exigida para o desempenho do cargo; f) não parecer negativo da Comissão de Avaliação de Gestão nos dois anos anteriores ao PROSED.

Após a habilitação ocorrem as provas de conhecimento e títulos e os candidatos classificados são nomeados diretores de escolas. A etapa seguinte é a avaliação participativa em que a comunidade e a SEMED avaliam a gestão do diretor, sendo a avaliação negativa, os gestores são substituídos por outros classificados disponíveis.

Entende-se que o PROSED representa um avanço, principalmente diante da realidade das escolas públicas municipais no Município de Manaus que, até 2005, tinham seus diretores escolhidos exclusivamente por indicação política do Secretário Municipal de Educação. O

avanço é considerado, tendo em vista a exigência de qualificação técnica-acadêmica, certamente necessária para dirigentes de escolas, contudo, como afirma Bezerra (2007, p. 10), ao comentar a avaliação participativa pretendida pelo PROSED:

Vale ressaltar que para a avaliação da gestão participativa como pretende fazer o PROSED, antes de tudo é necessário entender que a construção da Gestão Participativa depende da luta e da mobilização da sociedade civil organizada e endereçada principalmente aos desafios de torná-la pública, eficiente e de qualidade, promovendo a luta por um sistema único descentralizado, voltado para construção da cidadania e para transformação social tão almejada.

É importante registrar que o PROSED (2005, p. 9) garante que, paralela à sua realização, haja “um Curso de Formação de Diretores pelo Centro de Formação Permanente do Magistério” como parte da política de valorização do servidor público municipal. Em 2008, a SEMED iniciou o Curso de Pós-Graduação *Latu-Sensu*/ Especialização em Gestão da Educação em contrato com a Universidade Federal do Amazonas aos gestores das escolas públicas municipais.

A SEMED, em 2008, apresenta outra estrutura organizacional com base no princípio de descentralização cuja ampliação foi iniciada em 2001. Desta maneira, tem-se a Coordenadoria de Gestão Educacional a qual vinculam-se cinco gerências: Gerência de Educação Infantil -GEI, Gerência de Ensino Fundamental-GEF, Gerência de Administração Escolar-GAE, Gerência de Ações Complementares-GAC e Gerência de Formação do Magistério-GFM.

Há também a Coordenadoria Geral Distrital (COGD) que é responsável por sete Gerências Distritais (SEMED, 2008): Gerência Distrital Norte, Gerência Distrital Leste I, Gerência Distrital Leste II, Gerência Distrital Oeste/Centro-Oeste, Gerência Distrital Centro-Sul, Gerência Distrital Sul, Gerência Distrital Rural. Essas gerências têm interferência mais direta na gestão das escolas, pois tendem a funcionar como elo entre a SEMED e as unidades escolares.

Segundo Saviani (2007, p. 438), a transposição do modelo da qualidade total para a educação “considera aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”.

Faz-se necessário registrar o entendimento desse autor de que a Qualidade Total, em sua dimensão ideológica, “transforma o ato político da educação escolar em uma questão técnico-gerencial”. O que não é suficiente para o processo de gestão democrática da escola

pública. Esse processo diferencia-se da gestão empresarial, de onde origina a GQT, pois a escola tem suas especificidades.

A Coordenadoria de Gestão Educacional-COGE (COGE, 2008, p. 3-4) é responsável pela formulação, implementação e avaliação das políticas do sistema público de ensino. Além dessa atribuição, destaca-se também a de “apoiar gerências de ensino na formalização de suas demandas na construção de seus programas de trabalho, montagem de seus projetos e no exercício das atividades de organização e funcionamento das unidades de ensino”.

A COGE possui na sua estrutura administrativa a Gerência de Ensino Fundamental-GEF que tem papel importante na elaboração de políticas para as escolas de ensino fundamental exercendo ingerência sobre a gestão dessas unidades. A Gerência traz orientações do planejamento escolar que “deve ser realizado com a participação de todos os profissionais da unidade de ensino: Diretor (a), pedagogo (a), Professores, etc.” (COORDENADORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL, 2008, p. 7). A Gerência também recomenda que a equipe escolar elabore o Plano de Trabalho Anual (PTA), em que deveria constar como temática para estudo o Projeto Político-Pedagógico.

Nessa estrutura há ainda a Gerência de Administração Escolar-GAE, cujos objetivos mais expoentes são: “subsidiar as Gerências Distritais em relação a procedimentos técnicos na administração escolar e acompanhar e avaliar junto as Gerências Distritais os resultados relativos à gestão educacional nas Escolas” (COORDENADORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL, 2008, p. 14). Esses objetivos vinculam-se às ações delimitadas no documento como responsabilidades da GAE, que

[...] são ligadas ao Regimento das Escolas, do Estatuto do Conselho Escolar, do acompanhamento do e orientação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), da elaboração do Plano Municipal de Educação, acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico nas Escolas da Rede, da implantação do Conselho Escolar nas Escolas com APMC's implantadas.

Há que se ressaltar que nas orientações da Coordenadoria de Gestão Educacional constam os esclarecimentos sobre o Programa Escola Aberta - PEA. O PEA é coordenado pelo Núcleo de Integração Escola Comunidade, cujo objetivo é promover a ampliação e integração entre a escola e a comunidade. Sendo, portanto, de responsabilidade do Núcleo o acompanhamento, a implantação e o desenvolvimento do Programa (COGE, 2008, p. 14).

No Brasil, o PEA teve início no ano de 2004 e constitui-se em uma das ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e do Ministério da Educação-FNDE/MEC

como acordo de cooperação técnica com a Unesco. No município de Manaus 49 escolas e 40.000 alunos são atendidos pelo Programa Escola Aberta.

O Programa Escola Aberta tenciona “proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares”. O principal alvo do PEA são escolas localizadas em “regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social” (FNDE/MEC, 2008). A estrutura do programa é constituída pelos oficineiros e pelo coordenador, todos atuantes na comunidade e na unidade escolar.

Vale ressaltar ainda, que a Coordenadoria de Gestão Educacional-2008 (2008, p. 19) da SEMED/Manaus, traz também orientações sobre as APMCs em que cita como objetivo destas: “colaborar na assistência e formação do educando, por meio da aproximação entre pais, alunos, e educadores, promovendo a integração escola-família-comunidade”.

Veja-se que as diretrizes são menos pretensiosas em relação às APMCs, talvez por considerar o já estabelecido no Regimento, no Programa de Gestão Educacional- PGE e no Plano Estratégico da Secretaria - PES 2001-2005. Observa-se a ênfase na formação do aluno para a qual a integração escola-família-comunidade deve servir.

O Regimento Geral das Escolas da rede municipal é modificado e aprovado pelo CME, (Resolução nº 5 de 28 de agosto de 2008). De início, o Regimento traz como um dos seus objetivos:

definir normas democráticas para as escolas da Rede Municipal de Ensino de acordo com as suas peculiaridades, pautadas nos seguintes princípios:

- a) participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- b) participação da comunidade escolar, interna e externa, em Conselhos Escolares e equivalentes (V, art. 6).

O Regimento/2008 coloca-se, então, como instrumento para o cumprimento da LDBEN/1996 em relação à definição das normas da gestão democrática do ensino público pelos sistemas (art. 14). O Regimento/2008 reproduz da LDBEN (I, II, art. 14) substituindo, porém, os termos “profissionais da educação” por “comunidade escolar” e acrescenta os termos “interna e externa”. Vale destacar as normas trazidas pelo Regimento/2008 referentes ao Conselho Escolar, à APMC, ao Projeto Político-Pedagógico e à gestão escolar.

Desse modo, o Conselho Escolar é apresentado como instância maior, tendo por finalidades o fortalecimento da prática de “gestão democrática na forma de colegiado,

promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar na gestão administrativa, financeira e pedagógica em função da melhoria da qualidade do ensino e do desempenho da escola”. É atribuído também ao Conselho Escolar papel central no “incentivo a discussão e a elaboração do Projeto Político Pedagógico”, bem como a responsabilidade de “democratizar as relações no âmbito da escola, visando à qualidade de ensino através de uma educação transformadora que prepare o indivíduo para o exercício da plena cidadania” [...] (I, II, III, art. 73).

A constituição do Conselho Escolar deverá ocorrer da seguinte maneira: “pelo (a) Diretor (a) como membro nato; o pai ou a mãe ou o responsável legal pelo educando, regularmente matriculado na unidade escolar; quadro de pessoal técnico ou docente; quadro de funcionários administrativos; por um representante dos discentes, escolhido entre seus pares” (I, II, III, IV, V, art. 74).

A respeito das disposições do Regimento Municipal das Escolas/2008 em relação ao Conselho Escolar, cabe trazer o comentário de Paro (2001, p. 80) sobre os entraves para a criação de Conselhos nas escolas públicas: “o maior dos problemas existentes é o fato de que o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, descolado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola”. Por sua vez, Spósito (2002, p.50) afirma que, em geral, as dificuldades são justificadas pela “estrutura hierarquizada e autoritária do sistema de ensino”.

Não obstante, os problemas encontrados, há que se reafirmar a importância dessas diretrizes para a implantação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas no município de Manaus.

No que concerne à APMC, o Regimento/2008 mantém praticamente o mesmo texto do Regimento/1998, conferindo-lhe papel fundamental na integração escola-família-comunidade e na elaboração e definição do Projeto Político Pedagógico da Escola (I, IV, art.96).

A inovação do Regimento, referente à gestão escolar, é a inclusão do PROSED em seu texto como modalidade de escolha para cargo de gestores das escolas públicas municipais “mediante critérios técnico-acadêmicos e procedimentos regulados por Decreto do Executivo Municipal” (art. 106).

Há também menção aos procedimentos que as escolas municipais devem obedecer ao elaborarem o projeto político-pedagógico, isto é: “discutir amplamente o seu conteúdo com os seguintes representantes da comunidade escolar: Direção da Escola, o Pessoal Docente, a Equipe Pedagógica, o Pessoal Discente, o Pessoal Administrativo e a APMC” (I, art. 133).

Nesse sentido, o Regimento/2008 realça a necessidade de participação da comunidade escolar na elaboração do projeto.

Como é possível notar, as políticas educacionais no Município de Manaus apresentam forte relação com as políticas para a educação nacional dentro do paradigma da gestão gerencial. Há avanços no que se refere à prescrição da integração escola – comunidade, embora haja pouca referência à participação da comunidade na gestão da escola. As APMCs estão balizadas pelos trâmites burocráticos e os Conselhos Escolares ainda não foram implantados de maneira a permitir a análise de seus impactos na gestão da escola.

Ao analisar as possibilidades e os limites dos sistemas municipais de ensino, Gracindo (2008, pp.238, 239) enfatiza que o papel que mais se destaca é o de coordenação e apoiar as “[...] escolas que fazem parte de seu sistema, na medida em que é naquela instância que a educação se concretiza”. Ainda assegura a autora que “[...] Sistema Municipal de qualidade é aquele que possui escolas de qualidade, onde seus alunos recebem o instrumental necessário e se desenvolvem para ser participantes ativos da sociedade”. Portanto, não há como dizer que a política de educação do município é bem sucedida se as escolas não possuem a qualidade social que sua comunidade necessita.

Veja-se que qualidade não está atrelada ao bom gerenciamento apenas, expressão extremamente utilizada pelos preceitos da Gestão da Qualidade Total-GQT, mas, ao estabelecimento de mecanismos, à criação de espaços e à concretização de ações que possam contribuir para constituição da escola democrática. Nesse sentido, segundo Gracindo (2008, p. 239):

Cabe ao município, com os estabelecimentos de ensino, definir as normas da gestão democrática das suas escolas públicas, de acordo com as suas peculiaridades e garantindo espaços de participação e o cumprimento dos seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Por essa razão, mais do que elaborar documentos e prescrever orientações, necessário é garantir condições para que o princípio da gestão democrática seja, de fato, vivido no cotidiano escolar. Pois sabe-se que, conforme Krawczyk (1999, p. 118),

[...] a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo.

Os sistemas municipais de ensino têm, portanto, a tarefa de estabelecer, em conjunto com as unidades escolares, mecanismos para a constituição de uma educação que contribua efetivamente para o desenvolvimento integral dos educandos fornecendo-lhes o aporte cultural necessário para atuarem em suas comunidades. Portanto, é considerada-se o movimento dialético em que as políticas, normas e orientações do sistema municipal de ensino influenciam a gestão das escolas ao mesmo tempo em que as práticas e as vivências das escolas públicas municipais influenciam tais políticas. Nesse contexto, pretende-se analisar a gestão das escolas e participação da comunidade nas escolas municipais de ensino fundamental na Zona Leste de Manaus.

CAPÍTULO 3

3 – GESTÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE – ZONA LESTE DE MANAUS

Diante das análises realizadas das políticas educacionais mais expoentes em âmbito nacional e municipal, busca-se analisar a participação da comunidade na gestão de duas escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental, localizadas na zona leste de Manaus, estabelecendo a relação necessária entre as políticas instituídas para a gestão democrática da educação na esfera da educação básica e a realidade educacional manauense.

Entretanto, é necessário trazer, em linhas gerais, uma breve caracterização da comunidade em que as escolas pesquisadas estão inseridas e dos sujeitos participantes. Em seguida, objetiva-se analisar a participação da comunidade na gestão das escolas, bem como na elaboração do projeto político-pedagógico das mesmas.

As duas escolas de ensino fundamental do sistema municipal de ensino estão localizadas no bairro São José Operário - Zona Leste de Manaus. O bairro foi criado em 18 de março de 1980 (*JORNAL DO COMÉRCIO*, 24/10/2008) e seu nome homenageia o personagem bíblico São José, marido de Maria, a mãe de Jesus Cristo. A população do bairro é estimada em 103.950 (IBGE/2007) e a maioria dos habitantes é de baixa renda, tendo na indústria e no comércio local as principais atividades econômicas.

Na indústria destacam-se as atividades do setor de eletro-eletrônico e gêneros alimentícios. Por sua localização central, ao longo de mais de vinte anos, o bairro São José Operário desenvolveu largamente o comércio, caracterizado atualmente como centro comercial da Zona Leste, pois abriga uma grande variedade de lojas de calçados, materiais de construção, confecções, eletro-eletrônicos, informática, papelarias, restaurantes, lanchonetes, mini-mercados, supermercados, redes de drogarias, feiras livres, duas concessionárias de

motocicletas e dois *shoppings*. Cabe citar também o expressivo comércio informal localizado nas calçadas ou ruas dos estabelecimentos comerciais.

O serviço público de saúde é representado, principalmente, pelo Hospital Pronto-socorro Dr. João Lúcio Pereira Machado, pela maternidade Ana Braga e pelas Unidades Básicas de Saúde. Além disso, o bairro é assistido por clínicas e consultórios particulares.

Figura 3
Avenida Grande Circular - Centro Comercial do São José Operário



Quanto aos locais comunitários, a população do bairro utiliza-se do Ginásio Poliesportivo Zezão em que são oferecidas as práticas de atividades esportivas como voleibol, basquetebol, futebol, capoeira e boxe, como também, da Quadra do Grêmio Recreativo de Samba “A Grande Família”. O bairro conta-se ainda com as Igrejas Católicas e Evangélicas. Mesmo assim, o bairro se ressentida da falta de áreas de lazer nos espaços mais periféricas do bairro.

No setor educacional, o bairro é assistido por 28 escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino. Dessas escolas, 4 oferecem apenas o ensino fundamental, 24 oferecem ensino fundamental e médio, sendo que uma abriga ensino médio profissionalizante e 11 oferecem a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos - EJA. A rede pública municipal de ensino é responsável por 31 estabelecimentos de ensino, sendo 20 de ensino fundamental, 6 pré-escolas, 4 Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEI e 1 Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – CEMEJA, com atendimento apenas do

segundo segmento, correspondente as séries finais do ensino fundamental. O sistema federal de ensino mantém a Escola Agrotécnica Federal do Amazonas.

As duas escolas, objeto da pesquisa, estão situadas na mesma rua, cuja principal característica é o intenso comércio, além do funcionamento do CEMEJA, de uma escola estadual de ensino médio, de um CEMEI, de uma escola municipal de ensino fundamental, uma unidade básica de saúde, um centro municipal de arte-educação, a Casa do Cidadão⁷ e igrejas evangélicas.

Figura 4
Rua das escolas



A Escola A está instalada em um prédio de alvenaria rodeada por muro de tijolos e grades de ferro. A escola possui 23 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala para a secretaria, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 sala para a direção, 2 banheiros para alunos, 1 copa-cozinha, 1 refeitório, 1 quadra poliesportiva, 1 sala de professores com banheiro interno, 1 depósito, 1 área de recreação e 1 *hall*.

Logo na entrada do portão externo da Escola A, nota-se uma pequena praça com bancos que raramente são ocupados, pois não há coberturas, o que impede a sua utilização tanto em dias de sol como de chuva. Por esse motivo, pais e responsáveis que esperam os seus filhos sentam na beira da calçada da passarela que dá acesso ao portão frontal da escola. Tal

⁷ Espaço administrado pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania – SEMASC – presta atendimento aos indivíduos e famílias, efetivando os devidos encaminhamentos aos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS e/ou diretamente à rede sócio-assistencial.

somente acesso é permitido com a autorização do responsável pelo portão que permanece trancado com cadeado⁸.

Na entrada do prédio destaca-se a visualização de um quadro com descrições a respeito do Programa Escola Aberta⁹ e com prestações de contas dos recursos geridos pela escola, juntamente com informações acerca da Associação de Pais e Mestres e Comunitários – APMC.

Ao lado esquerdo, no interior da Escola A, está reservado um espaço com diversas salas que abriga secretaria, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, uma sala de aula destinada à turma do Programa de Aceleração da Aprendizagem - PAA¹⁰ e dois banheiros para os alunos. Ao lado direito, tem-se o primeiro pavilhão de sala de aula e no centro do prédio concentram-se o *hall*, a cozinha e o refeitório com cobertura de zinco, o que o torna o lugar mais quente de toda a escola, sobretudo no turno vespertino. Ao lado direito do refeitório: segundo pavilhão de salas de aula, depósito, a biblioteca e a sala de professores. A biblioteca tem um espaço organizado com bom acervo e equipado com mesas para o estudo.

A Escola A oferece ensino fundamental em três turnos: matutino, vespertino e noturno, sendo que, no matutino funcionam as turmas do 1º ao 5º ano e, nos turnos vespertino e noturno funcionam as turmas de 6º ao 9º ano. Em relação aos professores, há um total de 75 professores: 23 no matutino, 24 no vespertino e 28 no noturno. A escola conta com 4 pedagogas, 2 técnicos de apoio, 2 apoios administrativos e 1 secretária.

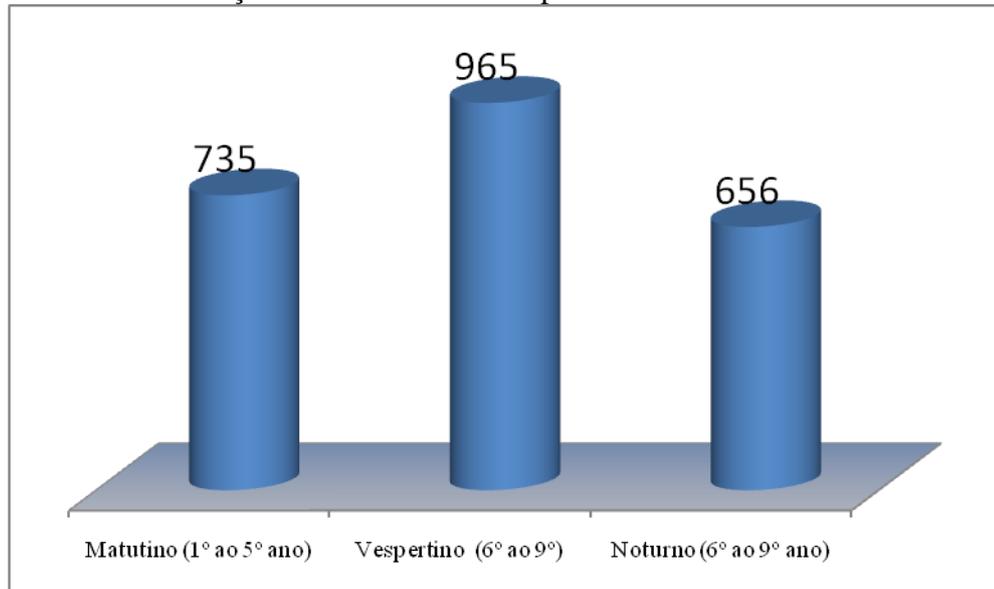
Em 2008, matrícula inicial da escola registrou 735 de alunos de 1º e 5º ano no turno matutino, 965 de 6º ao 9º ano no turno vespertino e 656 de 6º ao 9º ano no noturno, totalizando 2.356 alunos matriculados. Como é possível perceber, a maior demanda de matrículas é para o turno vespertino, em decorrência da escola receber alunos de outras escolas da rede pública municipal que oferecem apenas os primeiros anos do ensino fundamental (Gráfico1).

⁸ Esse fato ocorre devido aos altos índices de violência, furtos e roubos comuns no bairro São José Operário.

⁹ É um programa do Ministério da Educação cujo objetivo é proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares.

¹⁰ Programa desenvolvido pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus que visa regularizar o fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, com defasagem idade-série mínima de 02 anos.

Gráfico 1
Distribuição da matrícula inicial por turno - Escola A - 2008



A Escola B tem sua estrutura física distribuída em 3 pavilhões constituídos de: 16 salas, 1 biblioteca, 1 sala para a secretaria, 1 sala para a coordenação pedagógica, 1 sala para a direção, 2 banheiros para alunos, 1 copa-cozinha, 1 refeitório, 1 quadra poliesportiva, 1 sala de professores com banheiro interno, 1 depósito, 1 área de recreação e 1 *hall*.

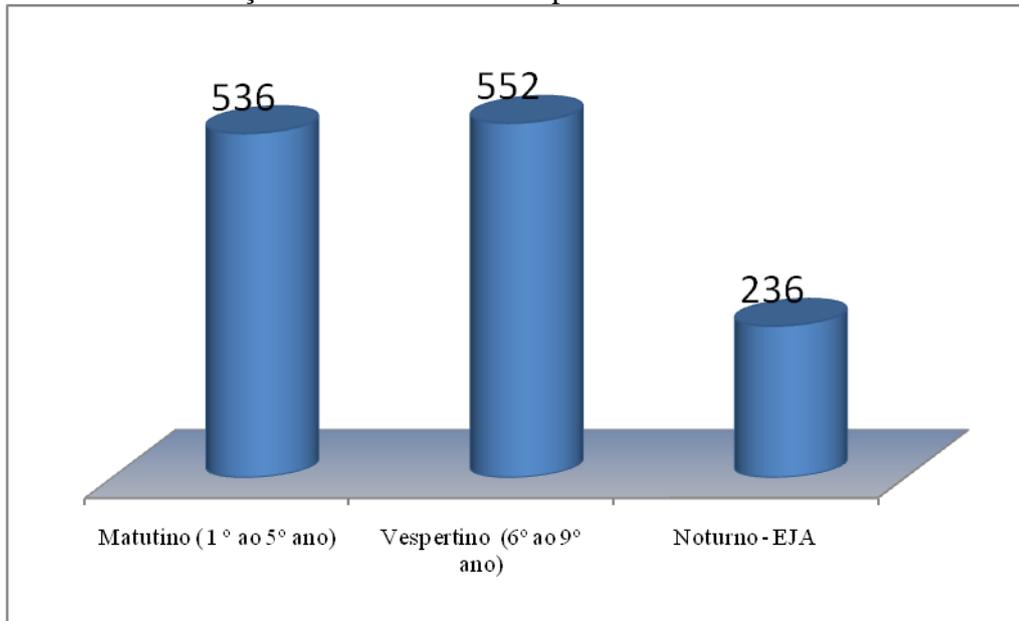
No primeiro pavilhão localizam-se: secretaria, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores e salas de aula. O segundo pavilhão é composto apenas por salas de aula, o terceiro possui salas de aula e a biblioteca. A quadra poliesportiva localiza-se na área externa da escola. Nos horários de intervalo das aulas, a área de recreação é ocupada pelos alunos com jogos e outras atividades desenvolvidas com música, dança e brincadeiras.

A Escola B oferece ensino fundamental do 1º ao 9º ano, sendo que no turno matutino atende alunos do 1º ao 5º ano e no turno vespertino atende uma turma de 5º ano e as demais do 6º ao 9º. No turno noturno a escola oferece a modalidade educação de jovens e adultos, primeiro segmento correspondente à alfabetização e 1ª a 4ª série.

No turno matutino trabalham 16 professores, 26 no vespertino e no noturno somente 9, portanto a escola conta com 51 professores, 2 pedagogas, 1 apoio pedagógico e 2 auxiliares administrativos.

Em 2008, matrícula inicial da escola foi de 1.324 alunos: 536 no matutino, 552 no vespertino e 236 no noturno. Nota-se que, diferentemente da Escola A, há equilíbrio na quantidade de matrículas entre os turnos matutino e vespertino (Gráfico 2).

Gráfico 2
Distribuição da matrícula inicial por turno - Escola B - 2008



Além da caracterização da comunidade e das escolas torna-se importante trazer a aspectos gerais da formação e da atuação dos sujeitos entrevistados. Os sujeitos concederam informações no interior do espaço escolar, com exceção da representante da comunidade local participou da entrevista no seu local de trabalho.

As diretoras entrevistadas possuem graduação superior em cursos de licenciatura plena em Pedagogia, sendo que uma cursa especialização em Gestão da Educação. As diretoras passaram pelo Processo Seletivo de Diretores da Rede Pública Municipal - PROSED para provimento de cargo de gestor escolar, em 2005, promovido pela SEMED- Manaus. No ano seguinte, em 2006, as duas diretoras alcançaram um bom desempenho no processo de avaliação da SEMED, que envolvia a comunidade escolar.

A entrevista incluiu duas pedagogas de cada escola, num total de quatro pedagogas. Todas têm formação superior, com Licenciatura Plena em Pedagogia e apenas uma cursa especialização, mesmo assim, em gestão da educação.

Dos doze professores entrevistados, três atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Desses três, um coordena o Programa Escola Aberta e todos possuem Licenciatura Plena em Pedagogia. Oito professores entrevistados trabalham nos anos finais do ensino fundamental e possuem formação em licenciaturas plenas de História, Matemática, Educação Física, Biologia, Letras, sendo que um professor não tem formação em curso superior.

A entrevista incluiu oito pais/responsáveis de alunos. Dos oito entrevistados, quatro se destacam por atuarem na prestação de serviços voluntários da escola, nas oficinas do Programa Escola Aberta e participam da composição da APMC.

As entrevistas alcançaram duas representantes da APMC, sendo que uma é professora da escola e a outra exerce funções de serviços gerais da escola.

Foram entrevistados também três representantes do corpo administrativo das escolas cujas funções estão relacionadas aos trabalhos de secretaria. Destaca-se que um dos auxiliares administrativos participa das atividades da APMC.

Os resultados das entrevistas sustentaram à análise da participação da comunidade escolar e comunidade local. Os entrevistados responderam as principais questões levantadas sobre a participação da comunidade escolar: ações promovidas pela gestão da escola, ações que envolvem processos de tomada de decisão, atividades da APMC e elaboração do projeto político-pedagógico. Além disso, cabe trazer as questões referentes à implantação do Conselho Escolar e as principais dificuldades para a participação da comunidade na gestão da escola pública.

No intuito de conhecer as ações desenvolvidas pela gestão escolar que contam com a participação da comunidade escolar, convém registrar que as escolas demonstram realidades semelhantes, por estarem no mesmo bairro, apontando, entretanto, processos diferenciados de participação da comunidade na gestão escolar. Nesses processos, fica evidente, de um lado, a participação na perspectiva de veiculação de informações e conhecimento das ações da escola, ou seja, participar por participar, de outro, a participação da comunidade escolar na perspectiva de envolvimento em processos democráticos da gestão escolar.

Pode-se afirmar que a principal ação desenvolvida pela gestão escolar é a reunião bimestral de pais e mestres, reunião esta realizada para apresentar aos pais e responsáveis o desempenho escolar dos alunos. A reunião de pais e mestres é uma atividade da gestão escolar, que conta com número significativo da comunidade escolar e envolve apenas os segmentos internos da escola (pais, professores, pedagogos, gestor e apoio pedagógico e administrativo).

Os diferentes segmentos apresentam perspectivas diversas em relação à reunião de pais e responsáveis dos alunos. Para diretoras e pedagogas, a reunião é a maneira mais eficaz de obter a participação da comunidade na vida da escola. Como se verifica na explicação da pedagoga: “A nossa preocupação é muito grande, no sentido de trazer a comunidade escolar para dentro da escola. Então, as primeiras medidas que nós adotamos são as reuniões

bimensais de pais e mestres, após cada bimestre, onde é entregue os resultados das avaliações [...]” (P4).

Essa preocupação citada pela pedagoga resulta na adoção de medidas da gestão escolar que já são rotineiras e consolidadas no cotidiano escolar. Porém, essas ações podem estar atreladas aos processos democráticos de participação, pois as reuniões trazem os resultados das avaliações dos alunos e também permitem uma determinada aproximação da comunidade ao processo de gestão escolar.

Contudo, é preciso ressaltar outra ação complementar à reunião de pais e mestres promovida pela coordenação pedagógica da Escola B com apoio da gestão da escola. Trata-se de atividades denominadas “dia do seu filho na escola”, em que pais, mães e responsáveis são convidados para passar o dia na escola com os filhos, conforme relata a pedagoga. “Ela pode participar da sala de aula, ver o planejamento do professor, ter acesso, conversar, ver o desenvolvimento do seu filho” (P1).

Essa atividade, segundo a pedagoga, tem sido exitosa com participação cada vez maior dos pais a cada reunião. Mas, é necessário registrar que os professores, os pais e responsáveis entrevistados não fizeram menção ao “dia do seu filho na escola”, o que levanta a hipótese de não ter sido uma atividade que tenha despertado interesse por parte desses segmentos.

A reunião bimestral de pais e mestres é, eminentemente, a de acompanhar o desenvolvimento dos filhos na escola. Para os pais ou responsáveis, essa dimensão é mais importante do que qualquer dimensão participativa da escola. Os pais e responsáveis afirmam que nem sempre podem participar das reuniões bimestrais em razão da jornada de trabalho e de outras ocupações. Certos pais demonstram insatisfação com as normas estabelecidas pela gestão da Escola B que impedem o atendimento destes, em relação ao desempenho dos seus filhos fora das reuniões bimestrais:

Nesse momento eu não estou muito sabendo o que se passa na escola. Agora, mãe não pode entrar lá dentro, só em reuniões. Quase não participo de reuniões porque eu trabalho, mas antigamente tinha cursos para mãe, para os pais: manicure, pedicure, que era bom. Agora é muito difícil porque eu trabalho e quase não posso vir (P/R1).

Na reunião bimestral de pais e mestres grande parte da comunidade escolar participa, porém os pais estão centrados no andamento da aprendizagem dos filhos, em detrimento de outras ações da gestão da escola. Ainda que a reunião de pais e mestres seja considerada importante por todos os segmentos da comunidade escolar, existe falta de disponibilidade, de

certa parcela de pais e responsáveis, devido à excessiva jornada de trabalho, inviabilizando-os de participação nas reuniões, na maioria das vezes, coincidindo com o horário de trabalho.

Para os professores, a reunião bimestral de pais e mestres não é a mais relevante ação promovida pela gestão escolar que conta com a participação da comunidade escolar, tanto é assim que, apenas um professor citou essa reunião. “A gestão só chama a comunidade para a escola quando tem reunião de pais ou quando a gente precisa informar alguma coisa que aconteceu extraordinariamente”. (Pr6).

As diretoras, as pedagogas, os professores, os auxiliares administrativos e os representantes da APMC, excetuando os pais ou responsáveis e a comunidade local, mencionaram o Programa Escola Aberta – PEA, sendo uma das atividades realizadas pelas escolas que têm aproximado a participação da comunidade. Não obstante o PEA ter sido destacado pelos vários segmentos da escola pode-se inferir que, para os pais ou responsáveis, o Programa ainda é desconhecido ou não apresentam importância para a trajetória escolar dos filhos. Quanto à representação da comunidade local não houve menção ao referido programa, isso pode indicar que a comunidade no entorno da escola não tem conhecimento das atividades (cursos e oficinas) oferecidas à comunidade.

As gestoras das escolas fazem referência a esse Programa na principal atividade de participação da comunidade nas ações da escola, contribuindo na melhoria da relação entre escola e comunidade, considerada para as diretoras uma relação problemática pela falta de cuidado e comprometimento da comunidade com as escolas públicas. “Nós temos o programa Escola Aberta que, na verdade, procura trazer a comunidade para dentro da escola e fazer com que tenham esse sentimento de pertencimento em relação à escola, que é muito distante”. (D2).

Para as pedagogas, o PEA é um programa que aproxima a comunidade da escola. “A Escola Aberta chama toda a comunidade.” (P3). Os professores também consideram o PEA e uma maneira de melhorar o conhecimento da comunidade em relação às ações da escola e à realidade vivenciada pela mesma. “Hoje, um dos projetos que a escola dispõe é o chamado Escola Aberta, que busca desenvolver cursos para envolver a comunidade escolar como um todo. Até mesmo para que a comunidade tenha melhor relacionamento, conheça realmente a realidade da escola” (Pr8).

A representação da APMC observa a importância do PEA para a comunidade escolar e para o bairro que participam dos cursos e oficinas gratuitos ofertados pela escola por meio do Programa, entretanto salientam que o envolvimento da comunidade escolar é restrito a essas ações e pequeno em outras atividades da escola, ainda que pais e responsáveis sejam

convidados para participar das atividades realizadas pelas APMCs, o número presente é sempre reduzido.

A comunidade não está bem envolvida com a escola. Está envolvida de uma outra maneira que é no Escola Aberta. No Escola Aberta tem cursos para a comunidade, cursos gratuitos e a comunidade participa, mas outras atividades fora o Escola Aberta, a comunidade não está participando, só com os professores e com os alunos (RAP1).

Além disso, a representação de auxiliares administrativos cita a participação da comunidade local em cursos oferecidos pelo PEA: “a escola implantou e tem vários cursos que a escola oferece para a comunidade em si, e tem participação. A procura mais é na parte da informática. Ela trabalha junto com a comunidade” (AD2). Assim, os cursos do Programa representam a única ação educativa da escola que alcança a comunidade local.

Para as escolas pesquisadas, o PEA representa o acesso mais amplo da comunidade e o cumprimento do papel educativo e cultural, tentando ocupar a lacuna deixada pela ausência de políticas públicas voltadas para a capacitação profissional, especialmente para a juventude em bairros de periferia marcados pela violência. Assim, o PEA representa apenas uma dimensão de política compensatória implantada pelo governo federal.

A participação da comunidade na escola também é expressiva em atividades culturais, eventos de datas comemorativas e festas promovidas pela gestão da escola. As diretoras explicam que essas atividades contam com participação mais efetiva dos alunos e pais de alunos dos anos iniciais: “Quem mais participa são as crianças do ciclo, no caso. Atividades [...] quando é feita alguma culminância que seja no horário de 10 horas, os pais vêm e participam” (D1).

Essas ações culturais e festivas são mencionadas pelas pedagogas que ressaltam a participação dos pais na doação de alimentos a serem comercializados e na apresentação das danças, sobretudo nas festas juninas. “Algumas atividades mais de cunho cultural, como por exemplo, a festa junina tem bastante a colaboração dos pais quanto às bancas, as danças que vão ser apresentadas” (P2). A comunidade não propõe a programação dos festejos, mas aceita colaborar e participa da programação.

Os pais e os responsáveis também citam as festas de datas comemorativas como ações que contam com grande número de participação da comunidade escolar. Da mesma maneira, os representantes administrativos expressam-se enfatizando uma maior participação da comunidade nos festejos escolares.

No entanto, os professores declararam que a participação da comunidade fica mais voltada para as festas comemorativas.

Festas que acontecem durante o ano: festas juninas, participação em relação aos dias das mães, dia dos pais, onde a comunidade vem e geralmente participa da escola. Eu acho que é pouco ainda, no sentido de que participar seria realmente vivenciar ou interferir realmente no que se trata. Falando de gestão, acho que realmente falta uma participação maior (Pr4).

Nessa questão, constata-se uma diferença entre as duas escolas pesquisadas, enquanto que numa a ênfase recai nas festas juninas e datas comemorativas, na outra prevalecem outras atividades culturais, como feiras culturais e apresentações diferenciadas. Essa distinção é feita pelos pedagogos e, principalmente, pelos professores. “As atividades que são feitas aqui na escola integram a comunidade. Atividades culturais. A última que nós participamos teve uma feira do conhecimento. Teve um concerto na escola que teve a participação da comunidade também” (Pr12).

O eventual concerto da Orquestra Sinfônica Municipal realizado na Escola A foi promovido pela gestão da escola e contou com a participação da comunidade escolar e dos moradores do bairro. O Concerto Sinfônico causou grande impacto na escola e na população local, por representar o acesso dos comunitários às expressões culturais, frequentemente ausentes do cotidiano do bairro. “A diretora junto com os professores conseguiram a filarmônica (sinfônica), então é primeira vez que o pessoal vê um concerto” (Pr7).

Tal declaração exemplifica as dificuldades que a comunidade do bairro São José possui para ter acesso aos bens culturais. Nesse sentido, cabe elucidar o papel da escola como mediadora da apropriação dos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, no cumprimento de sua função educativa mais ampla. Paro (2001, p. 10) afirma que “a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca”.

Para o autor (2001, p. 11) “a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico [...], ao propiciar a apropriação dessa cultura, é imprescindível para o desenvolvimento histórico”.

As atividades culturais desenvolvidas pela gestão escolar, que visam à participação da comunidade escolar e da comunidade local, podem tornar a escola num centro irradiador do conhecimento, das técnicas, de valores, das artes e de tudo que constitui a cultura geral, elemento importante para qualquer comunidade.

No tocante as atividades da comunidade local, isto é, a população, associações, igrejas, serviços públicos e outras entidades do bairro, a participação no cotidiano escolar é quase inexpressiva e fica reservada à utilização das dependências das escolas como as quadras, as salas de aula em fins de semana.

Para as diretoras, a escola e a comunidade local não estabeleceram parcerias frutíferas. “Geralmente eles pedem o espaço da escola. Eles vêm buscar a parceria com a escola, mas no sentido de ocupar espaço pra algum evento da igreja. Nunca recebi uma proposta da igreja vir pra escola dar uma palestra” (D2).

Além da ausência de propostas de parceria entre a comunidade e a escola, por parte de outras instituições do bairro, observa-se certo distanciamento da gestão escolar e a vida do bairro.

Nós, saímos aqui da escola para ir lá para o bairro? Não. Mas acontece como? Com as crianças, se houver uma atividade de que a gente acha que deve ser ampliada. Como, por exemplo, no combate a dengue: fizemos a atividade dentro da escola, pedimos que eles levassem também (D1).

A representação da APMCs reafirma que a comunidade local se relaciona com a escola apenas utilizando a cessão dos espaços que são cedidos sem ônus para os usuários: “A gente cede a quadra, a comunidade tem acesso à quadra, nós não cobramos nada, é gratuito” (RAP1).

Observa-se que a gestão da escola possui tímidas ações para fomentar a participação da comunidade local ao mesmo tempo em que a comunidade não busca essa participação. Nesse sentido, a representação da comunidade local afirma que considera necessária e muito proveitosa a parceria com as escolas, mas não existe o trabalho conjunto por falta de atitude de ambas as instituições em promover ações que trariam mais benefícios para o bairro e para o trabalho das escolas.

A participação da comunidade nos processos de tomada de decisão da gestão escolar conta, na maioria das vezes, com professores e pedagogos. No entanto, na Escola A nota-se também o envolvimento de auxiliares administrativos e serviços gerais, além da tentativa em trazer os pais e os responsáveis para a participação nos processos decisórios da gestão da escola.

A diretora da Escola A elucida que procura trabalhar em conjunto com a comunidade escolar e conta com a representatividade da APMC, afirmando que qualquer decisão da área pedagógica é tomada com pedagogas e professores: “Na própria APMC, na sua constituição,

nós temos representatividade da comunidade e dos pais. Pedagogicamente, essas decisões são tomadas com a coordenação pedagógica e os professores” (D2).

As pedagogas confirmam a participação no processo de tomada de decisões explicitado pela diretora da Escola A, avaliando a atuação da mesma como democrática: “Primeiro, ela reúne o corpo técnico: passa o que tem que passar; depois, reúne todo o corpo docente da escola, conversa com todo mundo e passa para o administrativo no geral. É de forma democrática mesmo, a atuação dela” (P3).

A representação dos serviços administrativos dessa mesma escola admite os processos democráticos nas tomadas de decisão das escolas. “Ela pede apoio dos professores, conversa com todo mundo: é bem aberta às decisões de todos, não é muito de impor” (AD3). Sendo assim, pode-se deduzir que esses segmentos sentem-se participantes das decisões tomadas pela gestão da escola gerando comprometimento maior com a comunidade escolar.

Os professores da Escola A também afirmam que a comunidade escolar participa das decisões e o trabalho da gestão escolar é feito em conjunto com APMC, pedagogos, professores e demais funcionários na tentativa de alcançar a comunidade nos processos coletivos de deliberações das ações escolares. Por esse motivo ratificam a gestão da escola como democrática e exitosa.

[...] a gestora, quando vai decidir alguma ação, reúne os professores, pergunta quem é a favor, quem é contra; então, todas as ações, todas as decisões são tomadas democraticamente. Todo mundo é envolvido nesse trabalho, por isso que dá certo. É uma gestão democrática e tem dado certo (Pr4)

Entretanto, a participação de pais, em que, na tomada de decisões mostram seu comprometimento com a educação dos filhos o que gera a responsabilidade sobre a melhoria da escola.

A despeito das declarações dos segmentos entrevistados, acredita-se que a gestão da Escola A apresenta alguns avanços nos processos democráticos de tomada de decisões, muito embora apresente dificuldades para promover a participação de pais e da comunidade local.

Nessa direção, a representação da APMC observa que, apesar das tentativas traduzidas nos convites feitos para as tomadas de decisões, a comunidade nem sempre atende ao convite: “Todas as decisões relacionadas diretamente com a comunidade, a comunidade é acionada para vir à escola. O problema é que não há essa participação, mas a escola faz a função dela, que é comunicar” (RAP2).

Os mecanismos de participação da comunidade escolar na gestão da escola, segundo Hora (2007, p. 50), necessitam de:

[...] criação de estruturas e processos democráticos pelos quais a vida escolar realiza-se representada pela participação geral nas questões administrativas e políticas, pelo planejamento cooperativo na escola e na sala de aula, pelo atendimento a preocupações, expectativas e interesses coletivos.

O distanciamento da comunidade nas tomadas de decisões é mais evidente na Escola B. Muito embora, a direção e as pedagogas afirmem que as decisões são tomadas coletivamente, a concepção de participação como consulta a comunidade fica mais evidenciado.

Sim, sempre quando eu faço reunião, a gente vai, se tem algum assunto, pergunta dos professores, no grupão: como fica? A gente leva para votação, sempre foi feito assim. Até uma informação, que seja uma decisão... a gente faz na lousa, coloca no quadro quais as opções e pede sugestão a eles também e vai para votação. (D1)

As pedagogas acrescentam a flexibilidade e a liberdade para realizarem os seus trabalhos, inclusive no envolvimento dos professores. As pedagogas explicam que os professores têm a oportunidade de participar e o que é decidido é levado em consideração pela direção da escola.

Em alguns casos, a gente vem saber depois das decisões, porque a diretora teve que tomar muito rapidamente, apenas nesses casos. Mas normalmente, temos uma flexibilidade grande que é colocada aos professores e pela maioria dos votos, é levado em consideração (P2).

O que se percebe é o entendimento das pedagogas de que a possibilidade de voto e a flexibilidade nas tomadas de decisão constituem-se em gestão democrática. No entanto, há que se destacar que a gestão democrática da escola deve ser compreendida de maneira mais ampla no sentido da participação de toda comunidade nos processos decisórios da escola.

Contraditoriamente, os professores da Escola B não se consideram participantes nos processos decisórios apontando para a tomada de decisões realizada de modo verticalizado: “Eu acredito que não. [...] As decisões chegam até mesmo a nós dizendo: professores, vocês tem que fazer isso, isso e isso. E quando a gente procura colocar de uma outra forma, acaba prevalecendo aquela (decisão) que foi tomada antes” (Pr2). Os professores acrescentam que as

decisões não levam em conta as necessidades de toda a comunidade escolar e menos ainda da comunidade externa.

[...] as decisões da escola são tomadas, geralmente, dentro da escola, somente com quadro de funcionários e não são todos, porque o pessoal da limpeza não participa dessas reuniões, o pessoal da segurança, o pessoal dos outros setores. Geralmente quem participa é o pedagogo, professores e o diretor. Geralmente, só assuntos pedagógicos. Essas besteirinhas: o horário de lanche [...] (Pr6).

A representante da APMC da Escola B confirma que comunidade não participa a contento da vida escolar e que os pais não participam dos processos decisórios na escola, principalmente, por falta de tempo. As pedagogas confirmam: “Os pais não estão ativos ainda. Quando eles são chamados, normalmente, é para a entrega de notas, mas ainda não estão contribuindo nesse sentido de opinar, de colocar uma opinião. Nós queremos trazê-los mais para perto de nós, em breve, se Deus quiser” (P2).

Constata-se a ausência significativa de processos democráticos de tomada de decisões na gestão da Escola B e da respectiva participação da comunidade, resultando na insatisfação, sobretudo por parte dos professores com a gestão escolar.

Sobre as decisões que envolvem o financiamento e a aplicação de recursos financeiros nas escolas, o atual papel das Associações de Pais, Mestres e Comunitários tem importância central na manutenção e desenvolvimento do ensino. As APMCS, de acordo com as normas federais, administram as verbas do Ministério da Educação repassadas para as escolas. A gestão escolar e as APMCs buscam manter a transparência, de maneira que a comunidade escolar participe das decisões sobre as necessidades prioritárias das escolas, bem como de todo o processo de aplicação dos recursos recebidos. Esse processo é comentado pelos diretores escolares, que enfatizam a participação de pais, professores e alunos do turno noturno. “Chega no período já faz reunião com os professores, vê que é o interesse do professor, onde nós vamos gastar? Com o quê? Isso o pessoal participa, quem participa da APMC também participa para decidir (D1).

A gestão escolar acrescenta que a definição de recursos e a elaboração do PEA e do PDE-Escola contam com os segmentos da comunidade escolar. “[...] já foi feito todo um plano de ação do PDE. Tivemos reuniões com os professores em todos os turnos, com representatividade de alunos, porque aí gente vai ter que definir em quê a gente vai utilizar a verba” (D2).

Porém, as pedagogas comentam que os processos relativos à execução de recursos ficam restritos, ora aos membros da APMC, ora com a participação de uma parcela da

comunidade escolar, quase sempre para prestar informações das decisões tomadas. “No caso da APMC, as decisões são tomadas entre eles. No ano passado, houve uma reunião apenas, a diretora solicitou a opinião dos professores sobre o que eles precisavam. E após comprar os materiais, eles fixam nos painéis a prestação de contas” (P2).

Os professores também questionam a representatividade da comunidade nas APMCs em processos de tomadas de decisões que envolvem aplicação de recursos, bem como a atuação das Associações, no que diz respeito à gestão escolar: “A APMC, ela está aí justamente pra ter representante, inclusive da comunidade e eu não vejo isso. Eu não vejo essa participação, quanto à gestão, não vejo” (Pr3).

A representação das APMCs esclarece que a aplicação dos recursos é decidida com a participação de pais e professores, através de reuniões específicas para essa finalidade. “A APMC convoca os pais dos alunos para divulgar que chegou a verba, o valor da verba e fala em que vai ser aplicado. Com o quê e em quê? Quando fazemos a compra, também fazemos reuniões com os pais para mostrar tudo” (RAP1). No entanto, a APMC reconhece que essa participação de pais é reduzida “quando nós temos reuniões para tratar as coisas da APMC, nós convocamos todos os pais para virem, mas vêm poucos” (RAP2).

Fica evidente, portanto, que os pais são chamados para obter informações a respeito da aplicação dos recursos sem participação mais efetiva no processo de decisão. Tal afirmação confirma o desconhecimento demonstrado pelos pais e responsáveis das atividades da APMC. Do total de pais e responsáveis entrevistados, mais da metade revelou total desconhecimento dos modos de participação nas associações, como é possível comprovar nas declarações dos pais quando interrogados se participam das atividades da APMC: “Nem sei que isso! PMC? (P/R1). Os pais participam de outras atividades, porém não conhecem as maneiras de funcionamento: “Eu participei uma vez quando foi pra votar pra presidente da APMC, eu votei. Também não sei como é que funciona não, essa APMC” (P/R8).

Cabe também citar a ausência dos outros comunitários do bairro nas atividades das escolas, evidenciando dificuldades de participação mais ativa para construção de elos mais eficazes entre a escola e outras instituições do bairro. Isso ficou explícito nas declarações dos comunitários entrevistados, que lamentam ainda não ter conseguido ter o diálogo necessário com as escolas, por meio das APMCs. “Infelizmente não conseguimos esse contato com as escolas nem com as APMCs. Por falta de atitude mesmo de nossa parte” (RC).

Para as diretoras e os representantes das APMCs, as atividades destas Associações encontram dificuldades de atuação em razão de que são atividades não remuneradas. Por esse

motivo, as diretoras afirmam que não podem esperar que as pessoas deixem seus trabalhos, suas atividades, para dedicarem-se à APMC ou a quaisquer atividades escola.

Nesse sentido, a dimensão do real papel da APMC tem se perdido em meio aos processos burocráticos e cartoriais, prejudicando o alcance de suas funções primordiais de contribuir para uma gestão democrática com efetiva participação da comunidade escolar.

Assim, será necessário percorrer longos caminhos para que os objetivos da APMC sejam alcançados nas escolas públicas municipais de ensino fundamental, propostos inclusive pelos programas, planos de ação e regimento geral das escolas, todos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

Outra questão levantada para a gestão escolar é a de implantação dos Conselhos Escolares, haja vista que em ambas as escolas, os respectivos conselhos não foram criados. As diretoras apontam para a necessidade de ampliar a participação da comunidade para os Conselhos Escolares funcionarem efetivamente como mecanismos de gestão democrática na escola pública da educação básica. A posição das diretoras é de que “o Conselho Escolar, diferentemente da APMC, ele tem uma participação muito mais efetiva da comunidade. Não só financeira, mas pedagogicamente, administrativamente também” (D2).

Por outro lado as gestoras têm receio de que criação do Conselho Escolar encontraria dificuldades semelhantes das APMCs e acrescentam que “poderá trazer melhorias, mas eu creio que sim. Algo muito novo, as pessoas ficam com medo” (D1).

Pode-se deduzir, pelo relato da direção das escolas, que há certa dificuldade no entendimento tanto das funções do Conselho Escolar quanto da própria concepção de gestão democrática da escola pública.

A ausência do Conselho Escolar leva a direção das escolas a exercer os processos de gestão, inclusive de definição de normas e deliberações, com a participação das APMCs, pedagogas e administrativos, mesmo assim quando estes segmentos são consultados. A implantação dos Conselhos Escolares, integrados por representantes da comunidade escolar, legitimaria as ações da gestão escolar de forma colegiada, além de possibilitar os processos democráticos de gestão escolar.

Se de um lado, as escolas não possuem Conselhos Escolares, de outro, a gestão das escolas experimentou a construção do projeto político-pedagógico.

3.1 – Projeto Político-Pedagógico – PPP

O Projeto Político-Pedagógico – PPP é um elemento essencial para a gestão democrática da escola pública, instituído na LDBEN/1996, na recomendação da participação da comunidade. As duas escolas públicas de ensino fundamental pesquisadas do sistema municipal de ensino de Manaus já elaboraram o PPP e, conseqüentemente, implantaram o Projeto, conforme as informações coletadas.

No momento da pesquisa, em 2008, essas escolas se encontravam em processo de avaliação, revisão e possíveis reformulações do PPP, na intenção da melhoria da qualidade do ensino fundamental.

As gestoras das duas escolas ofereceram depoimento de como se deu a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP e salientaram os obstáculos para construção deste Projeto, além das tentativas de envolver os membros da comunidade na formulação de um proposta com a representatividade de todos.

Nessa direção, Cavagnari (1998, p.102) destaca os principais entraves para a efetivação do projeto político-pedagógico nas escolas:

- 1) Rotatividade do corpo docente,
- 2) Falta de espaço coletivo para estudos e discussão periódica entre os professores,
- 3) Fragilidade dos conceitos teóricos;
- 4) A implantação apressada de novas políticas educacionais, pelo reduzido tempo com que contam os sistemas de ensino para assimilar e colocar em ação mudanças tão profundas.

Na Escola A, o processo de elaboração do PPP, por meio de reuniões, contou com a presença de pais e alunos dos anos finais do ensino fundamental e a comunidade. A diretora afirma que foi promovido um encontro com a comunidade em todos os turnos e o PPP já existente foi reavaliado, contudo essa reformulação não foi concluída, em razão da necessidade de paralisação para elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-Escola. “Chegou o PDE e a gente deu uma parada na nossa reestruturação do projeto político-pedagógico” (D2).

As pedagogas da Escola A comentam as várias fases do processo de reformulação do PPP, sendo que uma reunião com a comunidade escolar e posteriormente outra reunião da direção da escola com os pais e os responsáveis. Na primeira reunião contemplou a representatividade de professores, da APMC e de alunos do turno noturno. Da mesma forma quando da elaboração do PPP, em 2007, tendo sido caracterizada por várias etapas, em que a

comunidade escolar foi envolvida paulatinamente e até sendo aplicados questionários com pais e responsáveis dos alunos.

A forma de participação da comunidade na elaboração e no início da reformulação do PPP na Escola A é confirmada pelos professores. Um professor registra a participação de “professores, pedagogos e APMC. Inclusive os pais e os pedagogos, uma pessoa da comunidade junto com a presidente da APMC” (Pr7). Outro professor comenta a fase de reformulação do projeto político-pedagógico: “Ocorreu ano passado uma reformulação; foi feita uma reavaliação do PPP da escola, onde foi promovido um encontro com todos os turnos, os professores. A comunidade foi chamada para ouvir a questão desses projetos, quais seriam os projetos trabalhados na escola” (Pr8).

Todavia é válido retomar as afirmações de Cavagnari (1998, p.102) quanto à “rotatividade dos professores”. Nesse sentido, certos professores da Escola A desconheciam os processos de construção do projeto político-pedagógico.

O processo de reformulação do projeto político-pedagógico na Escola B também contou com uma pequena parcela dos diversos segmentos da comunidade escolar. Entretanto, na visão da diretora, as reuniões não conseguiam uma quantidade significativa de pais e responsáveis, tendo em vista a pouca disponibilidade dos mesmos.

Começamos a fazer no ano passado essa elaboração do projeto político-pedagógico e parou. No final nós ainda trouxemos a comunidade, foi feito um questionário e aplicado com os pais... Não veio aquela quantidade realmente. Eles ainda não estão muito preparados. Eles não gostam de vir muito pra dentro da escola (D1).

Nas declarações das pedagogas da Escola B, o projeto político-pedagógico necessita ser reformulado para atender as reais necessidades da comunidade escolar, pois o PPP existente da escola está obsoleto e não contempla a realidade escolar. Essa situação decorre da própria política municipal que prescreve a necessidade da construção do PPP a despeito das reais condições das escolas públicas municipais para realizá-la.

As pedagogas ainda comentam a tentativa de maior envolvimento de pais e responsáveis, mas reconhecem que as demais atividades das escolas impedem a continuidade do processo.

A primeira elaboração aconteceu, acredito, há seis anos. Mas naquele tempo a escola tinha outro formato [...] Nós temos planos para refazer ainda esse ano (2008). Tivemos uma atividade de sondagem no final do ano passado (2007) para saber a opinião dos pais, inclusive foi feita com pais, alunos e professores, mas desde aí, nós estacionamos devido às inúmeras atividades que acontecem na escola (P2).

As pedagogas enfatizam a falta de tempo para a construção do projeto político-pedagógico diante de inúmeras atividades da escola, constatando-se que determinadas ações encontram-se desvinculadas do PPP e, portanto, tornando-se um obstáculo para a construção do mesmo.

Além disso, uma das pedagogas demonstra certa preocupação com a garantia da participação da comunidade escolar e dos comunitários na elaboração do PPP, salientando a participação como condição essencial para a constituição de um projeto comprometido com as expectativas e necessidades dos usuários da escola.

[...] um projeto político- pedagógico para valer mesmo precisa da participação da comunidade num todo: [...] diretores, pessoas de comando como a Associação dos moradores, a igreja e tudo que está inserido. Até uma quitanda que fica do outro lado da escola, eu acho importante participar das reuniões. Por quê? Porque até ali, a gente resolve aquele problema de funcionar até que horas? De vender qual produto? Para que a gente não possa está marginalizando a nossa comunidade nem o nosso aluno (P1).

Não obstante a demonstração da importância do PPP por parte das pedagogas, a interrupção do processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola por conta de outras atividades, pode significar que a gestão da Escola B não prioriza o PPP como atividade central da escola. Nesse sentido, a escola pode incorrer no risco de pautar suas práticas sem direção definida comprometendo a formação de seus alunos e a prática docente. Segundo Veiga (2003, p. 276):

[...] é um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e a ação da escola.

Muito embora, as pedagogas e a gestora da Escola B evidenciam, em certa medida, a participação da comunidade na elaboração do PPP, os professores afirmam que não houve participação da comunidade, mas apenas reuniões com professores e coordenação pedagógica. “Não, não contou. Uma reunião entre professores, a direção da escola e depois a pedagoga que supervisionou os trabalhos e somente. Não houve a participação de nenhum pai” (Pr6). Os professores comentam também o processo de reformulação do PPP e reafirmam as dificuldades para garantir a participação até mesmo dos professores.

Está sendo elaborado, não terminou. Começamos porque no começo do ano passado a gente trabalhava sábado. Nesses sábados era discutido, só que eram poucos professores. Então, ficava um buraco, por isso ninguém conseguiu terminar ainda. A gente fez mais a identificação da escola, o perfil da escola, da comunidade (Pr1).

Conforme afirmações de professores, os processos de reelaboração do PPP da Escola B estão “à deriva”. A falta de tempo para as ações voltadas ao projeto político-pedagógico é também mencionada pelos professores.

Esse projeto político-pedagógico é uma novela, uma novela que não tem fim porque: ‘ah! Vamos fazer o projeto político!’ Mas a escola não pode parar para fazer esse projeto. Esse projeto, pelo o que eu entendo, teria que envolver a escola, a família, que no caso, seria a comunidade... Mas é exatamente isso: como fazer o projeto? A comunidade nunca é convidada e nunca dá tempo de fazer esse projeto (Pr6).

Constata-se que os professores, os pedagogos e a gestão da Escola B concebem o Projeto como construção coletiva e reconhecem a sua importância para a comunidade escolar. Além disso, esses segmentos demonstram desejo de reformular o PPP, todavia compreende-se que a vontade de agir são balizadas pela ausência de políticas educacionais mais efetivas por parte poder público municipal de Manaus em relação aos elementos da gestão escolar democrática, no sentido de garantir condições materiais objetivas para sua realização. Diante dessas constatações é válido trazer os comentários de Bezerra (2004, p. 24):

Para tornar possível a construção do projeto político/pedagógico, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os professores funcionários a trabalhar mais. Porém, devem ser criadas situações que lhes permitam aprender a pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente, prática e objetiva.

Portanto, entende-se que a ausência da construção coletiva de um PPP com a participação da comunidade poderá comprometer a constituição da gestão democrática da escola pública, princípio regente do ensino público brasileiro para a educação básica. Por conseguinte, poderá também representar prejuízo na finalidade primordial da escola, isto é, a realização do processo ensino-aprendizagem, visto que, o projeto político-pedagógico representa o principal elemento norteador de todas as atividades educacionais da unidade escolar.

As duas escolas, objeto de pesquisa, apresentam pequenas diferenças na tentativa de envolver os membros da comunidade escolar e construir uma proposta político-pedagógica com a representatividade de todos.

Na Escola A encontra-se, em certa medida, maior participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na reformulação do PPP, entretanto há caminhos a percorrer para a conclusão deste processo, tendo em vista a falta de tempo para realizá-lo em meio às demais atividades escolares.

Por sua vez, a Escola B registra maior dificuldade para a realização da reconstrução do PPP devido à falta de tempo e de espaço na agenda das atividades escolares, como também para garantir a participação da comunidade escolar nos procedimentos para a reformulação do projeto político-pedagógico da escola.

Logo, é possível notar as contradições vigentes entre as políticas voltadas para a gestão da escola, estabelecidas tanto pelo governo federal quanto pelo sistema municipal de ensino manauense e a realidade encontrada nas escolas públicas pesquisadas. No cotidiano escolar, a escola se defronta com as inúmeras exigências e tarefas, numa conjuntura de reais condicionantes sociais, materiais, ideológicos e pedagógicos para a elaboração do projeto político-pedagógico.

Porém, a escola é local de resistência e de inovação política e pedagógica em que é possível construir um PPP num processo de gestão democrática, participativo e comprometido com as necessidades da comunidade escolar.

3.2 – Impasses e Possibilidades

A participação da comunidade na gestão da escola está permeada por diversos obstáculos e dentre os quais, destacam-se aqueles que se apresentam como desafios próprios da realidade das escolas pesquisadas. Cada segmento escolar apresenta uma posição diferenciada das principais dificuldades em relação à participação da comunidade na gestão da escola.

As diretoras comentam que falta mais comprometimento da comunidade escolar com a escola pública, salientando que a principal dificuldade, diante dos esforços da gestão escolar para promover o maior envolvimento da comunidade, está ligada à falta de sensibilização em colaborar com o funcionamento da mesma. “A questão do pertencimento da escola pública. A pessoa ter a sensibilização [...] de que faz parte da escola também [...] A gente até tenta buscar: vem ajudar, vem colaborar! Mas eles são muito distantes da escola. Falta esse sentimento de pertencimento” (D2).

As diretoras salientam também que a comunidade não está acostumada a participar dos processos de gestão da escola. “Não estão acostumados, não estão preparados, [...] quando é

para gente tratar de uma coisa mais profunda, como uma reunião, um projeto, eles não gostam de participar [...] eu acho que essa é a maior dificuldade” (D1).

Sobre esse ponto, Paro (2005, p. 59) adverte que “o fato de não se verem, com essa mesma intensidade, manifestações da população por participação na gestão da escola pública não nos deve levar a concluir que isso se deva a alguma ‘aversão natural’ à participação”. Nessa direção, deve-se lembrar o exercício da participação não ocorre naturalmente, mas é algo construído historicamente. Essa ausência de participação decorre de práticas autoritárias e de processos hierárquicos comum às escolas públicas brasileiras. Cabe, portanto, pontuar a necessidade de processos democráticos institucionais para a participação na gestão da escola pública.

As pedagogas apontam que a principal dificuldade de participação da comunidade escolar nos processos de gestão da escola está na precária condição social e econômica familiar, na qual a maioria dos alunos está submetida.

Muito grande a falta de participação deles. Os professores enviam bilhetes nos cadernos e nunca vem resposta, porque a maioria é criada pelas avós e até pelas bisavós. É uma questão de estrutura de família mesmo. Agora, nas reuniões, eles vêm em massa porque querem saber como o filho está em nota (P3).

Nessa linha de dificuldade, outra pedagoga se manifesta: “A desestrutura familiar: [...] se tivesse uma estrutura, a mãe apoiasse, o pai apoiasse, eu acredito, com certeza, muitos problemas seriam resolvidos [...]. Aqui na Zona Leste, onde a gente trabalha, a desestrutura é maior ainda” (P4).

Os professores endossam as pedagogas e reafirmam que a desagregação familiar é um fator contribuinte para que a comunidade escolar, especialmente os pais e responsáveis de alunos, não participem das atividades da escola. Os professores analisam também que a desestrutura familiar é inerente à realidade do bairro em que a escola se situa.

Eu tenho experiência em várias localidades de Manaus, em várias escolas, vários bairros e, eu percebo que em relação a determinadas zonas há desagregação familiar, muitas vezes os filhos são criados pelos avós. Nós temos muitos alunos aqui que não vivem com os pais mesmo. Não tem pai e mãe em casa. Então, a dificuldade é grande em relação a isso. Eu penso que a grande maioria dos nossos alunos vem de famílias desagregadas. A grande maioria dos pais só vem mesmo na entrega dos boletins, quando vem (Pr4).

Para os professores, a participação da comunidade e até mesmo o trabalho docente são dificultados pelas condições sócio-econômicas dos pais e responsáveis, o que afeta

diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Os professores indicam que essa situação decorre de uma população carente economicamente estabelecida num bairro da periferia de Manaus.

Há uma defasagem muito grande dos responsáveis no processo ensino-aprendizagem, por causa da situação da realidade do bairro mesmo. Onde a maioria dos responsáveis desses alunos trabalha [...] no horário comercial [...], até porque é uma área periférica, é uma área carente. Então, são vários fatores que impossibilitam a vinda do responsável até a escola (Pr8).

Nesse aspecto, vale trazer a análise de Szymanski (2007, p. 107), na qual afirma que na relação família e escola existem preconceitos, sendo “o mais freqüente é o da “família desestruturada”. [...] Outros preconceitos muito freqüentes são o da “carência cultural” e o do desinteresse das famílias...” Por essa ótica, segundo a autora (2007, p. 107) é necessário um “(re) conhecimento mútuo” entre escola e família, o que significa “sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser do outro e de ser-com-o-outro”.

Essa aproximação necessária entre família e escola poderá fazer frente ao distanciamento mútuo das destas duas instituições. Para os professores: “a escola se distanciou da família ou vice-versa. Então, hoje o professor tem, ao mesmo tempo, que ter essa responsabilidade de instruir, vamos dizer assim, e também tem a responsabilidade de educar” (Pr9).

Os professores acrescentam que outra dificuldade da participação de pais e responsáveis é caracterizada pela inadequação de horários e dias das atividades organizadas pelas escolas em relação à disponibilidade de tempo dos pais e da comunidade em geral. Segundo os professores, os pais e os responsáveis empregados e, até mesmo, as mães donas de casa não podem atender a convocação das escolas em dias de semana, restando-lhes apenas os sábados e domingos. “Até mesmo na reunião, elas alegam que não podem ficar porque ficou uma outra criança em casa. Elas têm que fazer o almoço para meio dia está pronto. Então, é uma questão de tempo, são mulheres muito ocupadas, entendeu”? (Pr6).

Os pais reafirmam os comentários dos professores em relação a essa indisponibilidade de tempo para comparecer às atividades da escola. Os pais trabalham em jornada integral o que os impossibilita de deixar o emprego para participar de reuniões, de outras ações desenvolvidas pela escola e de acompanhar o desenvolvimento dos filhos, tendo em vista que essas atividades são programadas nos dias úteis da semana. “Depende do horário, porque tem muitos pais que trabalham. Eu acho que esse é o principal motivo de muitos pais não

comparecerem na escola, é a minoria que comparece. Tem muitos pais que trabalham durante o dia e que não tem como vir” (P/R8).

Os pais apontam que as reuniões deveriam ser realizadas no final de semana, como solução para essa dificuldade. “Fazem as reuniões na semana, no meio da semana. Se colocassem as reuniões para os sábados, os pais participariam mais” (P/R4). No entanto, essa alternativa de solução não se constata na fala das diretoras, das pedagogas e dos professores. Portanto, falta sensibilidade e diálogo entre a gestão das escolas e os pais/ responsáveis.

Nesse sentido, Mendes e Catani (2006, p 71) afirmam que, entre outros fundamentos, “a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes”.

A representação da APMC indica o desinteresse dos pais pela vida escolar dos filhos e por questões referentes à gestão escolar. Para a representação da APMC, o desinteresse é maior pelo fato dos pais e responsáveis desconhecerem a importância de muitos processos que envolvem o cotidiano escolar: “Primeiro, o desinteresse pelas coisas dos filhos. Imagine para tratar sobre coisas que eles não conhecem: verba federal, aplicação de recursos. Aí que eles não se interessam mesmo! Outro motivo que eu acho é trabalho” (RAP2).

É oportuno salientar os comentários de Szymanski (2007, p. 108): “As famílias precisam aprender a linguagem da escola, principalmente a burocrática. Datas e prazos, o próprio tempo é diferente para elas. O imediatismo da miséria traz seu futuro para hoje à noite ou amanhã”. Portanto, a APMC tem um papel importante na congregação de seus membros, por ser uma representação da comunidade. A autora (2007, p. 108) comenta que “[...] lideranças comunitárias podem ser interlocutoras eficientes, pois suas atividades as capacitam para circular entre sociedade organizada e seus próprios grupos. Elas, em geral, são ‘bilíngües’: compreendem a língua culta e a de seu povo, no processo de inserção na sociedade”.

O trabalho e as condições objetivas de vida às quais os pais estão submetidos, apontados por todos os segmentos da comunidade escolar. É uma questão a ser refletida pela gestão escolar. Paro (2005, p 55) analisa as dificuldades para a efetivação da participação da comunidade na gestão da escola pública.

[...] as condições de vida da população enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários da escola pública mostram-se tanto mais sérias e de difícil solução quando se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa às medidas que se podem tomar no âmbito da unidade escolar. São os condicionantes materiais e econômicos, as estruturas macroeconômicas influenciando diretamente o nível de participação e a construção da gestão escolar democrática.

A perspectiva apresentada por pedagogas, professores e representação das APMCs sobre as dificuldades de participação dos pais e até mesmo da comunidade na vida da escola é concentrada na figura dos pais e dos responsáveis. Os mesmos avaliam fortemente as dificuldades dos pais sem elucidarem as dificuldades das escolas e do próprio corpo docente em construir a ponte necessária para facilitar essa participação.

Por outro lado, os pais e os responsáveis incluem que as normas das escolas impedem a participação dos pais na escola: “A gente só tem tempo de falar com as professoras em tempo de reunião. Às vezes, a gente quer falar um assunto sério com a professora, a gente não pode entrar lá dentro, falar com ela. Até que chegue na reunião para resolver um problema, é difícil” (P/R1). Nesse aspecto, a escola estabelece regras desconsiderando a realidade social, econômica e cultural da comunidade.

As dificuldades de participação na gestão escolar apresentadas apontam para a complexa relação entre a necessidade da construção da gestão democrática da escola pública e a realidade sócio-econômica da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise da participação da comunidade na gestão das escolas públicas municipais de ensino fundamental da Zona Leste de Manaus levou-se em conta as políticas educacionais referentes à gestão das escolas públicas, especialmente, a partir dos anos 1990, em que se buscou destacar a democratização do ensino público como política e diretriz para a gestão da educação básica.

Essas políticas tiveram impactos no sistema municipal de ensino de Manaus, através de planos e propostas, na direção da temática da gestão democrática do ensino público e da participação da comunidade na gestão escolar, bem como do Projeto Político-Pedagógico - PPP. A política estabelecida pelo poder municipal para o sistema de ensino encontrou ressonância nas duas escolas públicas de ensino fundamental.

Os resultados da pesquisa demonstram que as principais ações da gestão escolar configuram-se como medidas tradicionalmente estabelecidas com poucas inovações no sentido de garantir a participação da comunidade na gestão da escola.

Nos processos tradicionais da gestão escolar, as escolas realizam as reuniões bimestrais de pais e mestres, nas quais contam com a participação de pais e responsáveis, além de outros membros da comunidade escolar. No entanto, no que se refere aos pais e responsáveis, estes priorizam a dimensão pedagógica da reunião em detrimento da participação em outros processos de gestão escolar.

No campo da inovação, vale registrar, o entusiasmo de diretoras, pedagogas, professores, auxiliares administrativos e representantes das APMCs em relação às ações do Programa Escola Aberta – PEA, que vem contando de forma significativa com a participação da comunidade. Além disso, todos os segmentos entrevistados relatam a expressiva participação da comunidade nas atividades culturais organizadas pela gestão escolar.

No que tange a participação da comunidade em processos decisórios da gestão escolar constata-se pequenos avanços. A Escola A concentra um esforço maior para obter a participação da comunidade nas tomadas de decisões da gestão da escola, inclusive na definição de prioridades e aplicação de recursos geridos pela APMCs. No entanto, a gestão da Escola B evidencia um maior distanciamento da comunidade nos processos de tomada de decisão. Esse fator está diretamente ligado aos modos de funcionamento das APMCs, que em ambas as escolas apresentam dificuldades para realizar seus trabalhos e para constituir-se em espaço de participação da comunidade na gestão da escola.

Na tomada de decisão de forma colegiada, convém registrar que os Conselhos Escolares ainda não foram criados nas duas escolas. As dificuldades encontradas para a participação da comunidade nas ações da gestão da escola e no funcionamento das APMCs, como agente de integração entre escola e comunidade, lançam dúvidas e temores nas gestoras a respeito da implantação de Conselhos Escolares, tendo em vista a presença das estruturas autoritárias nas escolas públicas do sistema municipal de ensino.

No que se refere à atuação da gestão escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP, elemento fundamental para a gestão democrática da escola pública, identifica-se, no momento da pesquisa, que estes Projetos já estão em processo de reformulação nas duas escolas. Porém, a maneira como esse processo tem sido conduzido apresenta diferenças entre as duas escolas quanto à participação da comunidade escolar na reelaboração do PPP.

Na Escola A verifica-se maior envolvimento dos diversos segmentos da escola, enquanto que na Escola B, a comunidade apresenta participação mínima na reconstrução do Projeto. Contudo, a dificuldade de concluir a reformulação do PPP é comum nas duas unidades de ensino. Esse fato decorre da necessidade da realização de outras atividades escolares, algumas determinadas pelos setores de educação do poder municipal. O que demonstra que a elaboração ou a reformulação do projeto político-pedagógico não tem sido priorizada pela gestão das escolas.

Esse entrave repercute numa série de ações que não contemplam as necessidades da comunidade escolar e representam a ausência de rumo definido para que as escolas conduzam seus trabalhos na perspectiva da gestão escolar democrática.

A pesquisa constata que a gestão das escolas da rede pública municipal na Zona Leste de Manaus apresenta dificuldades para garantir a participação da comunidade nos processos decisórios e os segmentos entrevistados têm perspectivas diferenciadas em relação a essas dificuldades.

A direção afirma que a comunidade não possui motivação para participar de ações mais complexas referentes à gestão da escola, demonstrando certo interesse apenas por ações mais objetivas e imediatistas.

As pedagogas e os professores alegam que as maiores dificuldades estão relacionadas às famílias desestruturadas dos alunos das escolas públicas municipais e às condições sociais e econômicas a que estão submetidas na comunidade do bairro São José Operário na Zona Leste de Manaus.

Por sua vez, pais e responsáveis entendem que suas dificuldades e dos demais comunitários em participar das ações da gestão da escola decorrem, principalmente, da indisponibilidade de tempo, pois as atividades são realizadas em dias úteis da semana e nos mesmos horários de trabalho da maioria da comunidade. Por essa razão, os pais e responsáveis sugerem compatibilização das reuniões com a disponibilidade de seus horários e, assim, haveria maior grau de participação nas atividades escolares.

A posição da gestão escolar recebe crítica de pais e responsáveis, na contestação de falta de sensibilidade das escolas em criar condições para que a comunidade tenha mais oportunidades de participação. Assim, torna-se patente a necessidade de abertura ao diálogo entre a gestão escolar e a comunidade escolar.

Por outro lado, nota-se que as diretoras, as pedagogas e os professores, em nenhum momento avaliam a condução de seus trabalhos e a necessidade de construir alternativas rumo à participação da comunidade na gestão da escola. Como também, esses segmentos não fazem alusão às contradições das políticas estabelecidas para o sistema municipal de ensino e a realidade escolar.

É preciso reafirmar que as políticas de gestão da educação, estabelecidas pelo setor educacional do poder público do município de Manaus, necessitam estar comprometidas com a garantia de condições materiais e institucionais, a fim de que as escolas públicas do sistema municipal de ensino construam ações efetivas na direção da constituição da gestão democrática nas escolas.

Não obstante os avanços de participação da comunidade nas ações da escola pública de ensino fundamental, a pesquisa revela limitações e desafios no desenvolvimento de processos democráticos da gestão escolar.

As escolas públicas poderão configurar-se como espaço educativo para o exercício da gestão democrática que não pode prescindir da participação da comunidade. Essa participação também deverá constituir-se em objeto de aprendizagem por toda a comunidade escolar.

Entende-se, portanto, que estes são elementos importantes para uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa & CAMARGO, Rubens B. de. Gestão democrática na Constituição Federal de 1988. OLIVEIRA, Romualdo Portela & ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2ª Ed. São Paulo: Xamã Editora, 2002.

ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28, nº. 98, Abril, 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 05 de Nov. 2008.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar: notas para um debate. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2007.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____, Janete M. Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso 05 de Nov. 2008.

AZEVEDO, José Clovis de. Estado, planejamento e democratização da educação. FARIA, Lia C. M. e SOUZA, Donaldo Bello (orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. BASTOS, João (org.) **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BEZERRA, Aldenice. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. **Cadernos da ANPAE nº 04-2007**. Disponível em <<http://www.isecure.com.br/anpae/>>. Acesso em 06 de nov. de 2008.

_____, Aldenice. Projeto político/pedagógico: exigência e desafio. **Amazônida: revista do programa de pós-graduação em educação da UFAM**, ano 9, n. 2, pp.21-28. Manaus: EDUA, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Naura Syria Carapeto Ferreira e Márcia Ângela da S. Aguiar (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico-IBGE. Disponível em: <www.ibge.org.br>. Acesso em: 23 de nov. 2007.

_____. **Constituição (1988)**: República Federativa do Brasil-Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em 14 de jun. 2007.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em 14 de jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas** – PDE. Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em 14 de jun. 2007.

BUSSMANN, Antônio Carvalho. O projeto político-pedagógico. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CAVAGNARI, Luiza B. Projeto político pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. VEIGA, Ilma P. A & RESENDE, Lucia M. G. de.,(orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CISESKI, Ângela A. e ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de Escola: coletivos constituintes da Escola Cidadã. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5. ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e expectativas. **RBPAE**, São Paulo: v. 18, n.2, jul. – dez, 2002a.

_____, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, set. 2002. Campinas/ SP: UNICAMP: Centro de Estudos Educação e Sociedade-CEDES, 2002b.

_____, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. de (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria do fenômeno educativo**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Luiz Fernandes. Política e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100-Especial, out. 2007. Campinas/ SP: UNICAMP, 2007.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. Naura Syria Carapeto Ferreira e Márcia Ângela da S. Aguiar (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____, Naura S. C. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2007.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5. ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

_____, Moacir. **Escola Cidadã**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Silvio A. S. QUANTIDADE-QUALIDADE: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. GAMBOA, Silvio A. S. e SANTOS FILHO, José Camilo dos (orgs). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Candido A., CARNIELLI, Beatrice L. e GONÇALVES, Myriam C. M. Políticas federais de apoio: as tortuosas ruas de mão-dupla das relações intergovenamentais. FARIA, Lia C. M. e SOUZA, Donaldo Bello (orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretar sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRACIO, Juçara C. & AGUIAR, Regina C. F. Grêmios estudantis: construindo novas relações na escola. BASTOS, João (org.) **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUTIERREZ, Gustavo L. e CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão escolar: conceitos e potencialidades. FERREIRA, Naura S. C (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto, 99. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis/Rj: Vozes, 2006a.

_____, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis/Rj: Vozes, 2006b.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 9ª Ed. São Paulo: EPU, 2005.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Cadastro Escolar 2007**. Disponível em <www.manaus.am.gov.br>. Acesso em: 23 de nov. 2007.

_____. Lei Orgânica do Município de Manaus, de 05 de abril de 1990.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino**. Conselho Municipal de Educação/Resolução nº. 09 de 06 de agosto de 1998).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Gestão Educacional – PGE**, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Estratégico da Secretaria – 2001 a 2005**, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **PROSED- Processo Seletivo para Diretor de Escolas**, 2005.

_____. Decreto no. 7.817 de 17 de março de 2005. Diário Oficial do Município nº 1203 de 21 de março de 2005.

_____. Portaria nº. 0137/2005 – SEMED/GS. Diário Oficial do Município nº 1214 de 07 de abril de 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria de Gestão Educacional 2008**, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino**. Conselho Municipal de Educação/ Resolução nº 5 de 28 de agosto de 2008.

MINAYO, Maria Cecília de S. *Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social*.

MINAYO, Maria Cecília de S. e DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

_____, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª Ed. Petrópolis/RJ, 1994.

MURUNAKA, Maria A. S. e MINTO, César Augusto. *Organização da educação escolar*.

OLIVEIRA, Romualdo Portela & ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2ª Ed. São Paulo: Xamã Editora, 2002.

PARO, Vitor H. O princípio da gestão escolar no contexto da LDB. OLIVEIRA, Romualdo Portela & ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Gestão, financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã Editora, 2001a.

_____, Vitor H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001b.

_____, Vitor H. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública In: PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil anos 20**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANFELICE, José L. Dialética e pesquisa em Educação. LOMBARDI, Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Algumas reflexões sobre a gestão escolar pública. **Ver a Educação**. V. 6, n.1, p. 5-24, jan./jun. 2000.

_____, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **O gestor escolar: um estudo da prática administrativa a partir do próprio gestor das escolas médias públicas de Belém-PA**. Tese de Doutorado. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

São José Operário, início da expansão da zona leste. **Jornal do Comércio**, Manaus, p. D 110, 24 e 25 de out. de 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análises do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100-Especial, out. 2007. Campinas/ SP: UNICAMP, 2007.

_____, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Jorge Gregório da. Da educação de qualidade total à qualidade social da educação. **Amazônida**, ano 6, n. 2, p.89. Manaus: EDUA, 2001.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Educação e Participação**. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

FARIA, Lia C. M. e SOUZA, Donaldo Bello. O processo de construção da Educação Municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão. FARIA, Lia C. M. e SOUZA, Donaldo Bello (orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. BASTOS (Org.) João B. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SZYMANSKY, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.

THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. SADER, Emir e Gentili, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. e ARAÚJO, José Carlos S. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. VEIGA, Ilma Passos A (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____, Ilma Passos A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 61, setembro, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 05 de jul. 2009.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Alderi. **Gestão Participativa: uma (in) viabilidade na estrutura administrativa do Município de Manaus**. Manaus: UFAM/PPGE, 2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. SADER, Emir e GENTILI, Pablo (ors). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de Parceria com o Brasil / 2008-2011**. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em 09 de set.. 2008.

_____. **Reformas Educacionais e Autonomia das Escolas: os casos da cidade de Nova Iorque, do Chile e do Estado de Minas Gerais**. Set. 1999. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em 09 de set. 2008.

BEZERRA, Aldenice. Gestão da educação: uma abordagem democrática. **Amazônida**, ano 6, n. 2, p. 101-111. Manaus: EDUA, 2001.

BITTENCOURT, Ana Maria. Gestão democrática: concepções norteadoras do governo do estado do Amazonas para uma gestão participativa nos sistema de ensino após as diretrizes traçadas pela constituição de 1988. Manaus: UFAM: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação 1993-1997**. Brasília: 1993.
_____. **Resolução Nº. 9 De 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em: <www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=dinheiro_direto_escola.html> . Acesso em 14 de mar. de 2008.

_____. Portaria Ministerial n. 2.896/2004 Diário Oficial da União - Nº 180, sexta-feira, 17 de setembro de 2004 Seção 2 página 7 - ISSN 1677-7050. Disponível em; <www.fnde.gov.br

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-Fundescola**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/home/index.jsp>. Acesso em 14 de mar. 2007.

CASANOVA, Pablo G. **Globalidade, neoliberalismo e democracia**. Trad. Lúcia Endlich Orth. GENTILI, Pablo (org). Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

OLIVEIRA, Inês B. (Org.). **A democracia no cotidiano da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PAIVA, Vanilda & WARDE, Miriam. Novo Paradigma de Desenvolvimento e Centralidade do Ensino Básico. **Revista Educação & Sociedade Dossiê Políticas Educacionais**. Campinas: CEDES, v. 23, nº 75, set. 2001.

PRZEWORKSKY, Adam. **Capitalismo e Social Democracia**. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SODRÉ, Nelson W. **A farsa do Neoliberalismo**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

TAVARES, Rosane Bonato L. A participação dos pais na vida escolar dos filhos. **AMAZÔNIDA**, nº 2000.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos. Jontiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesco.org.br>. Acesso em: 9 set. 2008.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo- Jan., 2001. Brasília: UNECO/CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesco.org.br>. Acesso em: 9 set. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Escola: _____ (A,B)

1. Oferta de níveis ensino por turno

Matutino	Vespertino	Noturno
() Ensino fundamental	() Ensino fundamental	() Ensino fundamental-5 ^a
() 1 ^o e 2 ^o Ciclos	() 1 ^o e 2 ^o Ciclos	a 8 ^a serie
() 5 ^a a 8 ^a serie	() 5 ^a a 8 ^a serie	() EJA- 1 ^o seg.
	() EJA- 1 ^o seg.	() EJA- 2 ^o seg.
	() EJA- 2 ^o seg.	

2. Organização do ensino

() Ano () Ciclo

3. Matrícula por turno e nível de ensino em 2008

Matutino		Vespertino		Noturno		Total geral
Ensino fundamental(1 ^o e 2 ^o ciclos)		Ensino fundamental(1 ^o e 2 ^o ciclos)		-----	-----	
Ens. Fundamental (5 ^a a 8 ^a)		Ens. Fundamental (5 ^a a 8 ^a)		Ens. Fundamental (5 ^a a 8 ^a)		
-----		EJA- 1 ^o seg.		EJA- 1 ^o seg.		
-----		EJA- 2 ^o seg.		EJA- 2 ^o seg.		
Total		Total		Total		

4. Número de professores do ensino fundamental

Matutino _____

Vespertino _____

Noturno _____

Total _____

5. Números de funcionários da equipe de apoio pedagógico e administrativo

Pedagogo		Apoio administrativo	
Apoio técnico		Outros	

6. A escola possui:

- Conselho Escolar

() Sim () Não

- APMC
 Sim Não

- Projetos
 Sim Não

Listar:

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

7. Documentos encontrados na escola

- Projeto Político - Pedagógico
- Regimento Escolar
- Regimento da APMC
- Outros

APÊNDICE B – Roteiros de Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA I - DIRETOR

Escola: _____ (A, B)

Diretor: _____ (D1, D2)

1. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC)?
2. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade externa (líderes comunitários, representantes de associações e de igrejas e outros)?
3. Os pedagogos, os professores, os representantes do corpo administrativo e da APMC participam das decisões da gestão da escola?
4. A definição de aplicação dos recursos da escola conta com a participação de representantes da comunidade escolar ou conta apenas com presidente da APMC?
5. A elaboração do Projeto Político – Pedagógico contou com a participação da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC)?
6. Quais as principais dificuldades enfrentadas para o envolvimento da comunidade escolar e na gestão da escola?
7. Quais as dificuldades para a implantação do Conselho Escolar

ROTEIRO DE ENTREVISTA II - PEDAGOGO

Escola: _____ (A, B)

Pedagogo: _____ (P1, P2, P3...)

1. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC)?

2. Os pedagogos, os representantes do corpo administrativo e da APMC participam das decisões da gestão da escola?

3. Como foi ou como está sendo a elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola?

4. A elaboração do projeto político – pedagógico contou com a participação da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC)?

5. Quais as principais dificuldades enfrentadas para o envolvimento da comunidade escolar e na gestão da escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA III - PROFESSOR

Escola: _____ (A, B)

Professor: _____ (Pr1, Pr2, Pr3...)

1. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC)?

2. Os pedagogos, os professores, os representantes do corpo administrativo e da APMC participam das decisões da gestão da escola?

3. Como foi ou como está sendo a elaboração do Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola?

4. A elaboração do projeto político – pedagógico contou com a participação da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC)?

5. Quais as principais dificuldades enfrentadas para o envolvimento da comunidade escolar e na gestão da escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA IV – REPRESENTANTE APMC

Escola: _____ (A, B)

Representante APMC: _____ (RAP1, RAP2)

1. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC)?

2. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade externa (líderes comunitários, representantes de associações e de igrejas e outros)?

3. Os pedagogos, os representantes do corpo administrativo e da APMC participam das decisões da gestão da escola?

4. A definição de aplicação dos recursos da escola conta com a participação de representantes da comunidade escolar ou conta apenas com presidente da APMC?

5. A APMC realiza reuniões com seus membros e promove eventos na escola?

6. Quais as principais dificuldades enfrentadas para a participação dos pais na APMC?

ROTEIRO DE ENTREVISTA V – APOIO ADMINISTRATIVO

Escola: _____ (A, B)

Apoio Administrativo: _____ (AD1, AD2, AD3...)

1. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade escolar (pedagogo, professores, apoio administrativo, pais, APMC)?

2. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade externa (líderes comunitários, representantes de associações e de igrejas e outros)?

3. Os pedagogos, os professores, os representantes do corpo administrativo e da APMC participam das decisões da gestão da escola?

4. Quais as principais dificuldades enfrentadas para o envolvimento da comunidade escolar e na gestão da escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA VI- PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Escola: _____ (A, B)

Pai: _____ (P/R1, P/R2, P/R3...)

1. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos pais?

2. Como a comunidade externa participa das decisões da APMC?

3. A APMC realiza reuniões com seus membros e promove eventos na escola?

4. Quais as principais dificuldades enfrentadas para a participação dos pais e comunitários na APMC?

5. É importante a participação dos pais e/ou responsáveis nas reuniões pedagógicas da escola que tratam do processo ensino-aprendizagem de seus filhos?

6. Quais as dificuldades para a participação dos pais nas reuniões da escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA VII – REPRESENTANTE DA COMUNIDADE EXTERNA

Escola: _____ (A, B)

Representante Comunidade Externa: _____ (RC1, RC2)

1. Quais as ações desenvolvidas pela gestão da escola que contam com a participação dos membros da comunidade externa (líderes comunitários, representantes de associações e de igrejas e outros)?
2. De que forma os membros da comunidade externa participam dos eventos da escola?
3. Qual a atuação da escola nas atividades comunitárias do bairro?
4. Como a comunidade externa participa das decisões da APMC?
5. A APMC realiza reuniões com seus membros e promove eventos na escola?
6. Quais as principais dificuldades enfrentadas para a participação dos pais e comunitários na APMC?

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o projeto de pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0189.0.115.000-08, intitulado: “**GESTÃO PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR-ZONA LESTE DE MANAUS**”, tendo como Pesquisadora Responsável Edla Cristina Rodrigues Caldas.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus (EEM) da Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, em 16 de outubro de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa

Prof. MSc. Paulo José Cavalcanti de Albuquerque
Coordenador