

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM HISTÓRIA

SONIA MARIA ZANEZI PERES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS
E EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL DE
PONTAL DO ARAGUAIA/MT**

GOIÂNIA

2020

SONIA MARIA ZANEZI PERES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS
E EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL DE
PONTAL DO ARAGUAIA/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História: Cultura e Poder, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestra em História, sob orientação da Profa. Dra. Marlene Castro Ossami de Moura.

GOIÂNIA

2020

P437g Peres, Sonia Maria Zanezi

Gestão democrática escolar : [manuscrito] : fundamentos, princípios e experiência na Escola Estadual São Miguel de Pontal do Araguaia/MT / Sonia Maria Zanezi Peres.-- Goiânia 2020.

147 f.: il.;

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020

Inclui referências f. 130-139

1. Escolas - Organização e administração - História - Pontal do Araguaia (MT). 2. Educação - História. 3. Autodeterminação (Educação). I.Moura, Marlene Castro Ossami de. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.07(043)



**PUC
GOIÁS**



JUBILEU DE
DIAMANTE
1959-2019

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL DE PONTAL DO ARAGUAIA/MT

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 27 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlene Castro Ossami de Moura / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos / UEG

Profa. Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto / PUC Goiás

Profa. Dra. Síbeli Aparecida Viana / PUC Goiás

Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar / UEG

Dedico este trabalho a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse grande sonho e, principalmente, ao meu esposo Gleison e minha preciosa filha Maria Alícia.

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Apresento a minha gratidão à Deus, por me conceder saúde e sabedoria para seguir sempre em frente e nunca desistir, sempre sendo meu guia e minha fortaleza em todos os momentos, principalmente quando eu mais necessitei.

Aos meus pais Maria Aparecida de Lima Zanezi e Jacimar Antônio Zanezi, por terem me dado a vida, e sempre me orientando nos caminhos do bem. Muito obrigada por tudo.

À minha preciosa e linda filha, Maria Alícia Zanezi Peres, o maior presente que Deus me deu, que me fortalece a cada dia, com seu sorriso, me fazendo sentir a melhor pessoa do mundo, sou feliz a cada segundo ao seu lado. O amor que sinto por você é incondicional.

Ao meu esposo Gleison Peralta Peres, que está sempre ao meu lado, me encorajando a prosseguir e nunca desistir dos meus objetivos, me apoiando em todas as etapas da minha vida, obrigada por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente, sem você eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História da PUC Goiás, que contribuiu com seus conhecimentos na minha caminhada no mestrado. Quero agradecer, principalmente, à professora Dra. Marlene Castro Ossami de Moura que, durante essa trajetória, soube me guiar e mostrar, através das técnicas de pesquisa, o melhor caminho a seguir e, principalmente, por acreditar em meu potencial como pesquisadora.

Aos meus colegas do curso, que estiveram tornando os dias mais tranquilos compartilhando conhecimentos em nossas pesquisas.

À banca de qualificação, professora Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto e ao professor Eduardo José Reinato, que pontuaram sugestões relevantes para o aperfeiçoamento da pesquisa, juntamente com várias leituras e observações pertinentes.

À banca de defesa, que contribuiu significativamente para que a pesquisa esteja dentro dos trâmites acadêmicos e científicos.

Aos membros da pesquisa, pais/mães ou responsáveis, estudantes, profissionais da educação, à equipe gestora e, principalmente, à professora Ymara Silvia Pansani que foi fundamental para a coleta de dados, proporcionando a concretização dessa pesquisa.

Agradeço à equipe do setor de qualificação profissional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por proporcionar a licença para aperfeiçoamento profissional, pois, sem a liberação, seria impossível concretizar esse sonho.

A todos/as que, de alguma forma, contribuíram para esse crescimento pessoal e profissional, concretizando o título de Mestra em História.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o contexto histórico da implementação da gestão democrática nas escolas brasileiras e seus reflexos nas escolas do estado do Mato Grosso, sobretudo, na Escola Estadual São Miguel, situada em Pontal do Araguaia, MT, *locus* dessa pesquisa, proporcionando uma compreensão macro sobre o cenário micro dessa escola. Os princípios que norteiam uma escola democrática, consolidados com o processo de redemocratização do país e amparados pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e a Constituição Federal de 1988, estão alicerçados na participação da comunidade escolar, nas ações e decisões no interior da escola - pública e privada. Ao abordar a gestão democrática na escola São Miguel, focamos nas questões relacionadas aos processos decisórios, desde a formulação e discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar (RI) e as formas de escolha dos membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Durante a pesquisa, os resultados nos apontaram que, apesar da luta histórica pela democratização da educação, em específico, as escolas públicas, seja na eleição dos diretores/as ou na escolha de membros do CDCE, o processo ainda necessita avançar, pois a maioria dos gestores ainda não consegue efetivar a real participação dos diversos segmentos nas decisões da escola, em parte, devido a uma formação conservadora ou por acreditarem que os princípios neoliberais trazem, de fato, melhorias para as escolas, ou ainda, por não terem respaldo institucional por parte da Secretarias Estaduais de Educação.

Palavras-chave: Democracia; História da Educação; Gestão Democrática.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the historical context of the implementation of democratic management in Brazilian schools and its reflexes in schools in the state of Mato Grosso, especially in the São Miguel State School, located in Pontal do Araguaia, MT, the *locus* of this research, providing a macro understanding of this school's micro scenario. The principles that guide a democratic school, consolidated with the redemocratization process of the country and supported by the National Education Directives and Bases Law (LDBEN/1996) and the Federal Constitution of 1988, are based on the participation of the school community in actions and decisions occurring inside the school, both public and private. In addressing democratic management at the São Miguel school, we focus on issues related to decision-making processes, from the formulation and discussion of the Political Pedagogical Project (PPP), the school Regimen (SR) and the means of choosing the members of the School Community Deliberative Council (SCDC). During the research, the results indicated that, despite the historic struggle for education democratization, public schools, in particular, whether concerning director elections or SCDC member choices, still require advancements in the process, since most of managers are still unable to effect the real participation of the various segments in school decisions, partly due to conservative training or because they believe that neoliberal principles bring, in fact, school improvements, or even because they do not have institutional support from State Education Secretariats.

Keywords: Democracy; education history; democratic management.

LISTA DE SIGLAS

ADIN - Ação Direta de Inconstitucionalidade

AI – Ato Institucional

AID - *Agency for International Development*

AMP - Associação Mato-Grossense de Professores

AMPP - Associação Mato-grossense de Professores Primários

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EESM – Escola Estadual São Miguel

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação para Jovens e Adultos

EMC - Educação Moral e Cívica

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GTRU - Grupo de Trabalho de Reforma Universitária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização da Nações Unidas

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PCD – Pessoa com Deficiência

PIN - Programa de Integração Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEC/MT - Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso

Seduc/MT - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

Seciteci/MT - Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sintep/MT - Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso

TI – Terra Indígena

UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UDN – União Democrática Nacional

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFR – Universidade Federal de Rondonópolis

UNE – União Nacional dos Estudantes

Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

USAID - *United States International for Development*

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul

Imagem 2 - Localização do Município de Pontal do Araguaia/MT, entre os rios Garças e Araguaia

Imagem 3 - Vista aérea da localização da Escola Estadual São Miguel

Imagem 4 - Entrada da Escola Estadual São Miguel, em agosto de 2020

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM MEADOS DO SÉCULO XX.....	20
1.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE OS GOVERNOS MILITARES (1964-1985).....	20
1.2 EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO SOB INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO	28
1.3 CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	38
1.4 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA TOMADA DE DECISÃO ...	43
1.5 CONSELHO DELIBERATIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR, UMA FORMA DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA	45
1.6 A IDENTIDADE DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO	48
CAPÍTULO 2: HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ESTADO DE MATO GROSSO	53
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESTADO DE MATO GROSSO	53
2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DE MATO GROSSO	56
2.2.1 Dados estatísticos sobre a educação no Estado de Mato Grosso.....	56
2.2.2 Gestão democrática no Estado de Mato Grosso: uma mobilização da comunidade escolar	58
2.3 LEGISLAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA APLICABILIDADE EM MATO GROSSO.....	65
2.3.1 Eleição ou indicação de diretor escolar	68
2.3.2 Institucionalização dos Conselhos Escolares	70
2.4 O SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: UMA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DE MT	74
2.5 A PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS DELIBERATIVOS DA GESTÃO EDUCACIONAL.....	76
CAPÍTULO 3: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL	80
3.1 HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL E DO CDCE	80
3.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR	85
3.2.1 Gestão democrática e gestão escolar.....	85

3.2.2 Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).....	89
3.2.3 As ações e a atuação do conselho escolar na EESM.....	96
3.2.4 Atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência	117
3.2.5 Estudantes Indígenas na EESM.....	120
3.2.6 Análise das entrevistas e panorama dos sujeitos pesquisados.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	140
APÊNDICE A - Questionário para Conselho Escolar - CDCE.....	140
APÊNDICE B - Questionário: gestão escolar (diretor/a, secretário/a e coordenador/a pedagógico).....	141
APÊNDICE C - Questionário: profissionais da educação	142
APÊNDICE D - Questionário: estudantes	143
APÊNDICE E - Questionário: pais/mães ou responsáveis	144
ANEXOS	145
ANEXO A - Declaração de Instituição Coparticipante – Seduc/MT	145
ANEXO B - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.....	146
ANEXO C - Comprovante de Aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa na Plataforma Brasil.....	147

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado em História, intitulada “Gestão Democrática Escolar: Fundamentos, Princípios e Experiência na Escola Estadual São Miguel, de Pontal do Araguaia/MT”, busca analisar o contexto histórico da gestão democrática brasileira pós ditadura militar, como este modelo de gestão se concretizou no Estado de Mato Grosso e, especificamente, na Escola Estadual São Miguel de Pontal do Araguaia.

A necessidade de pesquisar, conhecer e melhor se qualificar, principalmente, quando se trabalha na educação básica, me motivou a trabalhar e aprofundar a temática da gestão democrática escolar. Essa motivação já vem de meu contato com o tema por meio de leituras ainda na graduação e na especialização em Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão Escolar. O conhecimento teórico acerca deste tema me deixava inquieta, pois, entendia que a prática da gestão democrática deveria começar no próprio local de trabalho, por isso, o desafio de buscar compreender como esse processo acontece no espaço escolar, ouvindo os próprios profissionais da escola.

Como profissional da educação básica estadual, percebo a importância da gestão democrática, não só na melhoria da qualidade do ensino, mas também nas relações de trabalho entre os pares, pois, o ambiente de trabalho se torna prazeroso, as pessoas se envolvem e valorizam as atividades escolares, sejam elas no âmbito administrativo, pedagógico e até no financeiro, visto que, as pessoas se sentindo valorizadas (tendo oportunidade de opinar/debater os problemas escolares), se sentem felizes no espaço do trabalho. Durante os anos em que venho trabalhando na educação, percebi que, muitas vezes, quando as pessoas participam das decisões, sentem a responsabilidade e a obrigação de proporcionar melhores resultados, sobretudo, quando se tem um Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) atuante, conduzindo os encaminhamentos da gestão escolar de forma coletiva.

Falar em democracia no final do século XX era mais que necessário, pois saímos de um período de ditadura com retrocessos e cerceamentos de direitos civis, políticos, educacionais e sociais. O estabelecimento do processo de redemocratização em nosso país, sobretudo, no campo educacional, impulsionado pela participação popular, trouxe novos ares ao país com a abertura política, com os direitos reconquistados e com a reintegração das instituições democráticas.

A redemocratização trouxe, sem dúvidas, avanços e mudanças contundentes para a educação no Brasil. A implementação da gestão democrática no espaço escolar foi

fundamental, pois proporcionou a discussão em torno à prática da participação coletiva nas tomadas de decisões e à busca do diálogo por meio de relações horizontais, contribuindo para uma educação de qualidade.

A gestão democrática ocupa um lugar de destaque no processo democrático das escolas públicas da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, como aponta Abich (1998), porém, o processo de implementação não foi pacífico, inclusive, a sua manutenção nos dias atuais não está sendo fácil. Em 2016, houve um retrocesso na prática da educação democrática no estado. O então governador de Mato Grosso, por canetada, prorrogou o mandato dos diretores escolares, sendo que, desde a aprovação da lei 7.040/1998, essa prática tinha sido descartada, como veremos no capítulo 2 da presente dissertação.

O eixo central desse trabalho é analisar os processos democráticos que norteiam a gestão da Escola Estadual São Miguel, a partir da perspectiva da comunidade escolar: profissionais da educação, estudantes, pais/mães ou responsáveis. Para isso, foi necessário conhecer e descrever sobre a história da gestão democrática brasileira pós-Constituição Federal de 1988, sobre o contexto histórico da gestão democrática no Estado de Mato Grosso e seus desafios, tanto na implementação quanto na garantia da sua aplicabilidade, bem como sobre os processos de participação democrática no espaço escolar através da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da própria constituição do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). Analisaremos, ainda, a respeito de como os segmentos da escola descrevem suas experiências educacionais.

Com relação à metodologia, utilizamos uma abordagem descritiva, por meio da observação, do registro, da análise, classificação e interpretação dos fatos. Como técnicas de pesquisa utilizamos a pesquisa documental e a bibliográfica. A pesquisa documental foi realizada nos arquivos da Escola Estadual São Miguel, consultando documentos históricos e manuscritos sobre a criação da referida escola, bem como a implementação da gestão democrática.

Também foi realizada a pesquisa documental sobre a legislação da educação, no que tange à gestão democrática, após a CF/88 em nível nacional e no Estado de Mato Grosso, perpassando pelas legislações vigentes dentre elas: a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelecem a Gestão Democrática do Ensino Público. Em nível de Estado de Mato Grosso, abordaremos a Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998, bem como os dispositivos do Artigo 14 que regulamentam o processo democrático no espaço da escola, desde a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação

dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE). E também a Lei Complementar nº 49/1998 que dispõe sobre a instituição do sistema de ensino de Mato Grosso. Em seu Art.53, essa lei assegura autonomia político-pedagógica e administrativa às suas unidades de ensino, conforme os parágrafos 1º ao 4º.

Este estudo, através da legislação, nos permitiu observar e debater os assuntos pertinentes às tomadas de decisão das questões administrativas, financeiras e político-pedagógicas da escola pública que buscam vivenciar relações democráticas. Para que a consolidação democrática se concretize, abordamos os princípios de democracia através dos Conselhos Escolares que são órgãos consultivos e deliberativos, compostos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (pais/mães ou responsáveis, estudantes, profissionais da educação e diretor/a), que são eleitos diretamente por cada segmento.

A pesquisa bibliográfica constou de consultas em livros e artigos científicos (impressos e eletrônicos), dissertações e teses, boletins, revistas e jornais, todos referentes a autores que abordaram temas como a gestão democrática, a história da educação brasileira durante a ditadura militar e pós-ditadura e os conselhos deliberativos. Essa leitura nos permitiu visualizar um panorama do que já foi escrito sobre o tema dessa dissertação, bem como nos deu embasamento para a elaboração do trabalho.

O procedimento para a coleta de dados foi baseado na aplicação de questionários e realização de entrevistas. Para fins da realização da pesquisa, por se tratar de entrevistas e questionários aplicados a seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo parecer favorável conforme número 31204720.6.0000.0037, bem como houve autorização da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso para utilizar a documentação e acesso aos dados da escola. Os pareceres foram anexados a esta dissertação. Foi preservada a identificação dos colaboradores e seu direito em participar ou não das entrevistas.

As entrevistas e a aplicação do questionário foram realizadas no mês de junho de 2020, com profissionais da educação, pais/mães ou responsáveis, estudantes e membros titulares do CDCE 2019/2020, da Escola Estadual São Miguel, de Pontal do Araguaia/MT. Foram elaborados seis tipos diferentes de questionários para serem aplicados aos diferentes segmentos que participaram da pesquisa. Cada questionário tinha dez questões em média, tratando da temática da nossa pesquisa.

Os questionários traziam perguntas abertas, de forma a permitir respostas livres a partir da própria opinião dos informantes. As questões são relativas ao contexto da gestão democrática e sobre as experiências dos informantes na referida escola: questões relacionadas

à gestão democrática, participação, PPP, Regimento Interno, inclusão de estudantes indígenas e, ainda, alunos que possuem algum tipo de deficiência. A partir das respostas obtidas, foi possível analisar e refletir sobre o processo democrático e participativo instituído nesta escola.

A faixa etária dos profissionais da educação que participaram da pesquisa compreende desde os 28 até os 52 anos. A maioria possui formação de nível superior com especialização, e, juntos, responderam a 10 questionários. Participaram, ainda, pais/mães ou responsáveis pelos estudantes com idades entre 35 a 44 anos, respondendo a 5 questionários e os próprios estudantes entre 13 e 18 anos, que colaboraram respondendo a 7 questionários. Assim, diante das questões, representantes de todos os segmentos puderam se expressar em relação ao tema e descrever suas perspectivas.

O referencial teórico consistiu na contribuição de vários autores que atuam na linha da educação e da história. Alguns autores nos subsidiaram como fontes de revisão de literatura, como os estudos sobre democratização da educação a partir dos anos de 1980, principalmente, após o fim da ditadura militar (1964-1985), quando se deu o processo de abertura para a democracia em âmbito nacional. Segundo Vianna (1986, p. 10), “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado à democratização da gestão foi muito debatido na luta pela constituinte de 1988, que resultou na aprovação da Constituição Federal de 1988, que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Considerando o princípio da gestão democrática e suas implementações históricas no espaço da escola como o ponto de partida de nosso estudo, fundamentamos esta pesquisa nas idéias de diferentes estudiosos da área que concebem a gestão democrática como algo imprescindível para a melhoria no ensino público através da democratização. Destacamos, neste estudo, a necessidade de desenvolver dentro do contexto atual da Escola Estadual São Miguel, em Pontal do Araguaia/MT, uma proposta baseada no diálogo, com o objetivo de fazer com que os envolvidos no processo democrático educativo sintam-se parte do todo no que tange à participação e à tomada de decisão no cotidiano escolar. Segundo Freire (2001, p. 85-86), “[...] O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. [...] caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...]”. Portanto, este autor retrata a razão emancipatória que possibilita a visão de totalidade, que deve ser considerada.

Segundo Gadotti (2001), de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se

os gestores, professores, estudantes e demais sujeitos do processo desconhecem o significado político da autonomia e, muitas vezes, não se reconhecem como parte do processo democrático.

Esse estudo nos apresenta a possibilidade de compreender as ações e os desafios na busca da gestão democrática na escola pública, principalmente, no contexto em que vivemos, no qual a escola acaba se distanciando do sentido real da democracia. De acordo com Paro (2006, p. 25), “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”, por isso, é fundamental que haja formações que possibilitem o conhecimento e a vivência de práticas democráticas à comunidade escolar.

De acordo com essa abordagem, Veiga (1997, p. 18) nos mostra que, a implantação de um projeto de gestão democrática, implica na ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino.

Para obter melhorias dentro do espaço escolar, no qual todos possam ter voz e vez nas discussões da escola como um todo, e para se ter essa aplicabilidade da gestão democrática, algumas questões sobre a gestão da escola e o processo de construção da sua autonomia pedagógica, financeira e administrativa têm que ser levadas a toda a comunidade escolar, vindo assim a ampliar as relações entre a direção, pais, funcionários, docentes e alunos.

Desenvolver ações que democratizem a gestão da escola não é tarefa fácil, mas, mesmo diante das dificuldades encontradas, é possível desenvolver a gestão democrática através de ações que possibilitem a descentralização de poder e a participação efetiva dos sujeitos que fazem parte da escola no processo educativo.

A participação e o envolvimento são pontos frágeis na gestão. Para Bartnik (2011), a participação é um elemento fundamental, pois é através dela que os indivíduos envolvidos se sentem parte do processo democrático, como aponta o autor.

O estudo dessa temática é relevante, pois busca retratar um momento vivenciado pela comunidade escolar e possibilita direcionar estratégias para modificar e até transformar a realidade através da democracia. No entanto, nem tudo é perfeito. Muitos autores questionam a funcionalidade e a implementação, de fato, da gestão democrática, uma vez que “conceito de democracia disseminado pelo Banco Mundial, bem como pela LDB, é o de democracia representativa que se consolida por meio dos Conselhos de Escola, enfatizando uma prática na qual uma minoria decide pela maioria” (FURTADO, 2005, p. 3). Essa prática, mesmo tendo em vista a democratização das relações e do poder, se norteadas pelos princípios do neoliberalismo, pode contribuir para a manutenção da centralização por meio da ação dos gestores, inviabilizando a efetividade da gestão democrática.

Para melhor compreensão desta temática, o trabalho está estruturado em três capítulos, além da introdução, conclusão e anexos.

O capítulo 1 traz uma análise sobre a conjuntura educacional brasileira, durante e após o período militar (1964-1985), apontando avanços e retrocessos na educação brasileira. Na sequência, foram apontados os avanços nas questões da democratização do ensino público e gratuito, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que veio contribuir para a implementação da gestão democrática nas escolas públicas. Em seguida, foram analisados os aspectos fundamentais da Educação abordados pela CF/88 e os caminhos apontados para a implementação da gestão democrática nas escolas, desde a concepção e participação dos conselhos escolares e a própria identidade da escola na formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O capítulo 2 apresenta o histórico da implantação da gestão escolar democrática no Estado do Mato Grosso, amparada pela CF/88, pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN 9394/96). Esta última regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil, desde a educação básica ao ensino superior. A implantação da gestão escolar democrática se pautou na construção de um modelo de gestão participativa, buscando a igualdade de direitos através da inclusão da comunidade escolar (professores/as, funcionários/as, estudantes e pais/mães ou responsáveis, entre outros) assumindo o protagonismo das decisões, das ações e dos debates na escola, favorecendo o diálogo e a relação horizontal na construção de uma educação de qualidade. Nessa luta, por uma gestão democrática do ensino público, foi muito importante a mobilização dos movimentos sociais organizados e da própria comunidade escolar.

Para Freitas (2000), à gestão democrática cabem os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, pois são os eixos que orientam e definem a educação pública, buscando garantir a aprendizagem dos estudantes e sua formação integral e cidadã, proporcionando valores que possam assimilar os resultados do processo educacional para a vivência em sociedade.

Uma das primeiras mudanças após a implementação da gestão democrática nas escolas no Brasil foi a eleição dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, bem como a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE).

O capítulo 3 aborda a implementação da gestão democrática da Escola Estadual São Miguel, de Pontal do Araguaia/MT e nele realizamos um breve histórico da escola, tecemos algumas considerações relacionadas à gestão democrática e descrevemos a visão de alguns membros da comunidade escolar, para compreender como acontece a prática da gestão

democrática nesta escola. Buscamos descrever os desafios a serem superados pela própria comunidade em relação à participação e a necessidade de fortalecimento de ações, tanto para o CDCE quanto para a própria comunidade educativa.

Portanto, esta pesquisa pretende contribuir com as discussões que permeiam a busca pela democratização efetiva das escolas públicas, no intuito de conseguir avançar nas questões da participação para a democratização da educação, seja ela através dos CDCE's ou das próprias pessoas da comunidade que fazem parte da área de abrangência da escola.

Esperamos, ainda, que esta pesquisa possa contribuir para o entendimento da gestão democrática e seus diversos significados após o processo de redemocratização pós CF/88, no Brasil, através da legislação e suas influências no Estado de Mato Grosso e na escola São Estadual Miguel, pois a luta por democracia deve ser permanente em todos os espaços.

CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM MEADOS DO SÉCULO XX

Este capítulo tem como foco fazer uma revisão de literatura sobre a conjuntura educacional brasileira a partir do período militar (1964-1985), apontando avanços e retrocessos na educação em nosso país. Na sequência, abordaremos os avanços nas questões da democratização do ensino público e gratuito, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que veio contribuir para a implementação da gestão democrática nas escolas públicas. Porém, é necessário, um olhar sobre o cenário da política educacional anterior à CF/88, para termos um parâmetro de análise da conjuntura educacional atual. Em seguida, iremos analisar os aspectos fundamentais da Educação abordados pela CF/88 e os caminhos apontados para a implementação da gestão democrática nas escolas, desde a concepção e participação dos conselhos escolares e a própria identidade da escola na formulação do Projeto Político Pedagógico (PPP¹).

1.1 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE OS GOVERNOS MILITARES (1964-1985)

Para compreender o contexto em que se encontra a educação nos dias atuais, é necessário um olhar mais extensivo para percebermos como as variáveis políticas e econômicas estão interferindo na instituição escolar. Devemos buscar uma reflexão mais ampla em relação à educação, uma vez que esta é resultado de apropriações de conhecimentos relevantes para a existência dos sujeitos, enquanto membros da sociedade.

Inúmeras mudanças ocorreram na educação brasileira e foram implementadas de forma autoritária e centralizadora, sem discussão com a sociedade, seja ela organizada ou não, uma vez que a democracia foi cerceada em vários momentos na história, principalmente, no regime militar.

Abordar o contexto educacional brasileiro durante o regime militar nos faz refletir sobre um período da história brasileira no qual foi implantado um governo autoritário, tendo como principais características a censura aos meios de comunicação, a restrição aos direitos políticos e individuais e a forte repressão aos opositores do regime. O cerceamento dos

¹ Definimos Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Gadotti (2000), como o documento institucional que demonstra os anseios da comunidade escolar, na busca pela melhoria da qualidade do ensino, com características próprias de cada escola e que apresenta variações na sua construção conforme a especificidade da comunidade que participa de sua elaboração.

direitos e liberdades individuais e coletivas teve como apoio, no primeiro momento, de partidos políticos e, posteriormente, de militares, como afirma Ghiraldelli Jr. (2015, p. 146):

[...] no primeiro momento, o regime militar instaurado em 1964 contou com apoio civil, ou seja, com lideranças da UDN e outros partidos. Mais tarde, principalmente a partir de 1964 o grupo militar mais conservador do regime cassou os direitos políticos de várias lideranças que apoiavam o golpe [...] os militares que vieram com o golpe de 1964 tinham uma ideia de que a política, os partidos e o Congresso não eram um mal necessário, simplesmente um mal em si mesmo, que deveria ser substituído por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas.

Os militares utilizaram as forças sociais que apoiavam a tomada do poder e passaram a governar o país através de uma “tecnoburocracia”, não satisfazendo os interesses da totalidade da sociedade e, sim, a seus próprios interesses.

Dentre as primeiras medidas do governo militar, foi criado o Ato Institucional nº 1, de 09 de abril de 1964, que dava ao executivo o poder de cassar parlamentares e suspender direitos políticos de qualquer cidadão. Na área da educação, os funcionários públicos que não atendessem às ordens eram punidos, podendo ser presos e até torturados, por um estado autoritário que recebia investimentos estrangeiros, como afirma Napolitano (1998, p. 16):

Contudo, a promulgação do Ato Institucional nº.1 (AI-1), em 9 de abril de 1964, dava início à era dos Atos Institucionais, que só terminaria em 1978, demonstrando como o legalismo golpista era artificial. O AI-1, elaborado por Francisco Campos (o redator da Constituição fascista do Estado Novo em 1937), deveria vigorar até 31 de janeiro de 1966. Estabelecia uma série de medidas da sociedade e dos poderes públicos por parte do Executivo (ou seja, o governo federal) tais como: o poder de cassar direitos políticos dos cidadãos, decretar estado de sítio [...].

Não bastasse o momento de repressão e supressão de direitos, o Executivo recebia amplos poderes para melhor controlar a Nação por meio dos Atos Institucionais, o que se constituiu numa prática do regime militar. Para Dockhorn (2002, p. 45),

[...] o AI-2 estabeleceu a continuação das premissas da Doutrina de Segurança Nacional que propunha a paz social como elemento condicionante do desenvolvimento. Além da manutenção das medidas do primeiro ato, o AI-2 possibilitou ao Executivo a competência das questões orçamentárias e de regulamentação das Forças Armadas: exclusividade para decretar ou prorrogar o “estado de sítio”, direito de baixar atos complementares, decretos-leis e recesso do Congresso Nacional, Assembleia Legislativa e Câmara dos Vereadores.

Em relação à democracia, constatamos que houve um completo cerceamento, com a imposição do poder e da vontade dos militares, por meio de atos administrativos, isolando a sociedade e mantendo-a sob controle e vigilância. O Brasil passou a viver um dos piores

momentos de sua história: fim das liberdades de expressão, imposição da censura, proibição de reuniões, cassação de mandatos de parlamentares e, posteriormente, o fechamento do Congresso, intervenção nas entidades sindicais, mortes, exílio e outros tipos de sofrimento físico e mental. Segundo Paulo Freire (1967, p. 66) o “Brasil nasceu e cresceu sem experiências do diálogo”, dentro de condições negativas em relação às experiências democráticas. Este autor aponta o diálogo como condição necessária para o desenvolvimento da democracia.

Havia, até então, intensos movimentos de intelectuais, estudantes universitários e movimentos sociais em torno de aprovação de diretrizes educacionais brasileiras, como a Campanha em Defesa da Escola Pública, liderada por educadores como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Florestan Fernandes e Paulo Freire.

Nesse contexto de cerceamento dos direitos e liberdades, a sociedade brasileira, sobretudo os estudantes, protestavam com veemência a favor da democracia, no sentido de decidir sobre o desenvolvimento do País. A União Nacional dos Estudantes (UNE) teve um papel importante na mobilização contra o regime militar. Em uma de suas ações, tentou realizar um congresso nacional dos estudantes, o qual foi descoberto pelos militares e muitos dos estudantes envolvidos nessa ação foram presos. Havia também divergências entre os estudantes que pertenciam à UNE e os das Universidades particulares. Em outubro de 1968, houve um conflito entre os estudantes da Universidade de São Paulo (USP) e da Mackenzie, em decorrência da posição ideológica de cada grupo: o grupo da USP visto como sendo da esquerda e o da Mackenzie, da direita.

Apesar dos interesses do governo militar em cercear direitos, alguns setores, como afirma Romanelli (2013, p. 202), foram fortalecidos, a exemplo do empresariado que se posicionou favorável à modernização da Nação. Havia também interesses de grupos que sustentavam o regime, porém, apoiavam uma educação tecnicista vista como fator de desenvolvimento.

Se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do novo regime, isso não foi demonstrado, pelo menos em toda a sua plenitude, senão a começar em 1968. Como esse ano assinala também o início de mudanças mais profundas na vida da sociedade e da economia – já que foi a época em que a expansão foi retomada de forma mais acelerada – pode-se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução a partir de 1964.

Esses dois movimentos citados pelo autor, consistiam em imposições implementadas, principalmente, nos governos dos generais Castelo Branco e de Costa e Silva que, juntamente, com o governo norte-americano, concretizaram acordos de parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e *United States International for Development* (USAID). Estes acordos seriam responsáveis por reformas nas leis do sistema educacional brasileiro, dando novos rumos à educação brasileira. Essas reformas envolviam características autoritárias e domesticadoras, instalando a educação tecnicista, que tinha como objetivo a neutralidade científica, inspirando os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, bem como um sistema voltado para a mentalidade empresarial tecnocrata e meritocrática.

As mudanças realizadas pelos militares na forma de governar o país, foram, como salienta Romanelli (2013), prejudiciais às discussões democráticas que vinham, antes de 1964, sendo pensadas para o sistema educacional brasileiro. Havia uma quantidade expressiva de pessoas analfabetas e sem nenhuma qualificação. Alguns movimentos buscavam sanar essas dificuldades, principalmente, na década de 1950, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), entidades que permanecem em atividade até os dias atuais. O ensino secundário era ocupado por pessoas que tinham condições de acesso e permanência, principalmente, pessoas que ocupavam os centros urbanos. A maioria da população vivia no campo e não dispunha das mesmas oportunidades durante aquele período.

Com a chegada dos militares ao poder, houve um retrocesso na implementação do projeto de nação democrática que vinha ocorrendo, como já mencionamos. Os militares efetivaram prisões, perseguições e expulsão de pessoas que fossem contrárias ao governo e que questionassem a política educacional brasileira, como aconteceu com Paulo Freire, que teve que se exilar do país.

O golpe militar estabeleceu um regime autoritário, politicamente alinhado aos Estados Unidos, que provocou consequências profundas na organização política, econômica e social do Brasil, uma vez que foi marcado pela abertura do capital econômico, de acordo com agências internacionais. Segundo Romanelli (2013, p. 202), entre junho de 1964 a janeiro de 1968, deu-se “[...] a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira [...]”. Esse acordo foi denominado pela autora de “Acordos MEC-Usaid”, pois submeteu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo de técnicos norte-americanos, que, em nada representava os interesses da sociedade brasileira, pois não

atendia os reais problemas nacionais, entre os quais, se destacava a falta de escolarização da população.

Durante os 21 anos da ditadura militar houve a privatização do ensino, instalando um abismo entre escolas públicas e particulares, com aumento das desigualdades educacionais que se desdobram nas desigualdades sociais. A educação, nesse período, passa por duas reformas: a reforma nas universidades em 1968 e, em 1971, no ensino básico, com a criação das disciplinas Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica, que buscavam transmitir a ideologia do regime autoritário, como a exaltação do nacionalismo, e um pseudo civismo nos estudantes, buscando privilegiar no ensino, informações factuais em detrimento da reflexão e da análise.

A educação como fator de desenvolvimento foi obscurecida no regime militar no quesito de participação da sociedade, tendo em vista a necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado de trabalho, com vistas a atender os interesses liberais de abertura econômica antinacionais. Roberto Campos, então Ministro da Educação e Cultura (1968), tinha em seu discurso, segundo Ghiraldelli Jr (2015, p. 148), que “o ensino médio deveria atender à população em sua maioria, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites”. As mudanças de perspectivas educacionais brasileiras que, até 1964, tinham um caráter humanista, voltado para a formação intelectual e libertadora passariam, posteriormente, a ter um caráter tecnocrático, proporcionando formação de mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado de trabalho.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2015), o caráter humanista seria aquele destinado à formação intelectual e libertadora, já o caráter tecnocrático seria para atender ao mercado de trabalho. No nosso caso, para pensarmos a democracia como modelo mais próximo do ideal, a educação teria que ser, de fato, libertadora como propõe Paulo Freire (1978) e não aquela pensada pelo acordo MEC-Usaid, que priorizava o modelo tecnicista de educação.

Por educação libertadora, Paulo Freire se pautava num método que levava as pessoas a serem agentes que atuam no mundo e o transformam, por meio de uma consciência crítica da realidade, a partir de conteúdos educacionais integrados à vida dos educandos. Conteúdos esses pensados a partir da realidade brasileira e não da perspectiva europeia ou norte-americana e da sua maneira de “formar técnicos tecnicistas” (FREIRE, 1978, p. 99).

Guiraldelli Jr. (2015) aponta ainda a influência do relatório Meira Matos e o Grupo de Trabalho de Reforma Universitária (GTRU), que defendiam a reformulação do ensino médio em favor da resolução dos problemas existentes na Universidade, pois deveriam inserir no planejamento uma integração do currículo com a vida econômica nacional, buscando

capacitar o indivíduo à demanda da mão de obra. Dessa forma, diminuiria a demanda de estudantes para o nível superior.

Várias reformas foram realizadas no sistema educacional brasileiro, impactando diretamente nas políticas públicas, dentre elas uma nova organização do ensino superior brasileiro através das leis 5.540/1968 e 5.692/1971, como afirma Romanelli (2013, p. 203-204),

[...] a política se concretizou na reforma geral do ensino, criada pelas leis 5540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior, seguida de outros decretos que regulamentaram, e pela lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus.

A legislação proposta pelos governos militares, como afirma Romanelli (2013), tinha o propósito de atender as demandas do mercado de trabalho internacional e não uma educação emancipatória como vinham sendo discutidas nos períodos democráticos que antecederam ao regime ditatorial.

Outro mecanismo instituído pelo governo militar foi o Ato Institucional nº 5 de 1968, que retirou todas as garantias individuais do cidadão brasileiro e do próprio decreto-lei 477, que proibia qualquer manifestação no espaço das universidades brasileiras. Um completo desrespeito à livre manifestação da população, ficando evidente que o período militar foi repleto de retrocessos, pois a sociedade não podia se manifestar ou questionar os atos governamentais. Romanelli (2013, p. 226), afirma que:

O Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, tira ao cidadão brasileiro todas as garantias individuais, quer pública, quer privada, assim como concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo. O Decreto-Lei 477 aplica-se exclusivamente ao corpo docente, discente e administrativo das escolas e coíbe toda e qualquer manifestação de caráter político ou de protesto no âmbito das Universidades.

Para esse autor, o Decreto Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, que define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, era uma forma de prejudicar as discussões democráticas no âmbito universitário, marcando um profundo retrocesso, que teriam impacto direto no ensino básico, pois são nas universidades que as discussões sobre a democratização dos sistemas de ensino são estruturadas teoricamente, uma vez que são frutos de discussões e anseios da própria comunidade através de movimentos sociais e de representações políticos partidárias para sua aprovação.

Ghiraldelli Jr. (2015, p. 149), ao analisar o período militar, o divide em três momentos conforme se segue:

Uma primeira etapa ocorreu durante os anos dos governos generais Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1968); uma segunda abrangeu o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici (1970-1974); finalmente, o terceiro momento foi dos governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985).

No processo de sucessão política apontado pelo autor acima, são somente generais que assumem a presidência do Brasil, o que vai dificultar a abertura das discussões democráticas, com repercussões, principalmente, para os sistemas de ensino público brasileiro, pois sempre cerceavam as discussões com perseguições e proibições.

Segundo Piletti (1995, p. 126), “o regime pretendeu frear os avanços populares, o povo foi impedido de escolher seus governantes, acelerou-se a concentração da propriedade da terra e da renda, sindicatos foram invadidos e as greves impedidas pela força”, havendo casos inclusive de repressão de manifestações controladas e monitoradas pelo governo militar, no intuito de “calar” a população que pretendia discutir os rumos da nação.

As reformas com relação ao sistema educacional brasileiro atendem, sobretudo, ao processo de qualificação profissional para o mercado de trabalho, desconsiderando os debates democráticos e limitando a exposição de opiniões do conjunto da sociedade. Porém, apesar dos argumentos repressivos e do uso da força, devemos considerar, neste período, o aflorar do processo de transformação social proposto por Paulo Freire.

Paulo Freire (1987), ao considerar os educandos como sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem, questiona fortemente a escola conteudista que configura a educação bancária. Essa concepção de Freire se coaduna com a ideia da gestão democrática, na qual as pessoas são consideradas como partícipes do processo e não meros receptores de ordens autoritárias recebidas dos órgãos estatais.

No entanto, ganharam força as implementações de leis educacionais que foram elaboradas e aprovadas durante o primeiro governo militar, como a lei 5.540/1968, que fixava as normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e a lei 5.692/1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que, uma vez implementadas, foram desastrosas, conforme Ghiraldelli Jr. (2015). Essa política vai comprometer, significativamente, o sistema educacional brasileiro do país nas duas décadas subsequentes após o fim da ditadura militar.

Romanelli (2013) aponta que, as comissões criadas pelo GTRU e relatório Meira Matos, pretendiam amenizar a crise universitária, uma vez que houve aumento da demanda em relação às vagas proporcionadas pela criação de cursos profissionalizantes de nível médio, mais conhecidos como escolas polivalentes, integrados ao ensino primário e ginásial, secundário e técnico.

Em virtude destas mudanças, com a união do antigo primário com o ginásial, houve a abolição dos exames de ingresso que apresentavam sérios problemas estruturais da educação brasileira, pois não atendiam a demanda de continuidade dos estudos, eliminando boa parte dos estudantes na passagem de um nível a outro. Até os dias atuais, temos processos de seleção para ingressar no nível superior que repetem este modelo, inviabilizando o acesso de milhares de estudantes nas universidades. Diante das mudanças postas no ensino brasileiro, houve a flexibilização, deixando de existir a obrigatoriedade de cumprir um ano para passar para outra fase, isto é, do curso primário para o ginásial.

Foi neste momento da história da educação brasileira que, dentro dos currículos de 1º e 2º graus, surgiu o núcleo obrigatório comum, integrado pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião (obrigatória para a escola e optativa para o estudante). Essa nova estruturação eliminou disciplinas escolares como a filosofia e a sociologia para o segundo grau e houve uma união das disciplinas de história e geografia que se tornaram estudos sociais no primeiro grau.

As políticas educacionais implementadas no regime militar contribuíram para o cerceamento do debate democrático, uma vez que a formação dos discentes se dava sem nenhuma liberdade e senso crítico, o que possibilitaria a eles a observação da sociedade e a reivindicação dirigida, principalmente, aos governantes, de políticas públicas que atendessem a população de forma igualitária. Essa prática do regime ditatorial repercutiria por toda uma geração, com perseguições à categoria dos professores e aos intelectuais como Anísio Teixeira e Paulo Freire, bem como a coibição aos sindicatos e aos movimentos estudantis. Esse período histórico de retrocesso no país aponta a necessidade de se buscar um outro modelo para o sistema educacional brasileiro, um modelo cimentado na gestão escolar democrática, no qual se possa priorizar a participação da comunidade nas decisões e ações no âmbito escolar.

1.2 EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO SOB INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO

Com o fim da ditadura militar em 1985, vários foram os movimentos que buscavam redemocratizar o país, com relação não só às questões educacionais, mas também em relação às questões sócio-político-econômicas. Os novos ventos de redemocratização, bem como a conjuntura mundial a nível econômico e educacional, embalaram as novas reformas a serem realizadas no Brasil. Infelizmente, ainda contaminadas com alguns resquícios dos modelos anteriores, influenciados por exigências estrangeiras que, por vários momentos, continuavam a privilegiar as elites. Segundo Ricci (2003, p. 92),

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais.

A implementação de novos projetos educacionais estava associada a organismos internacionais, que percebiam no Brasil um mercado rentável, no qual a mercantilização do ensino poderia ser explorada e os grandes grupos poderiam tirar proveito do cenário favorável, principalmente, no campo educacional, como afirma Guimarães (2015, p. 101):

O que se viu foi a implementação de modelos voltados às exigências de organismos internacionais que investiam recursos financeiros, principalmente nas economias emergentes, e em troca exigiam resultados baseados em formatos fixados por eles.

Em relação aos formatos fixados como modelos a serem seguidos, Guimarães (2015) aponta resultados pré-estabelecidos pelos órgãos internacionais, definidos como contrapartida para que houvesse o financiamento da educação.

A partir da década de 1980, aconteceram inúmeras mudanças na conduta das políticas sociais brasileiras, pois era um momento de reorganização e fortalecimento da sociedade, perpassando por escolhas políticas. Neste momento, houve um avanço do liberalismo econômico, com sua ideologia baseada na organização da economia em linhas individualistas, rejeitando o intervencionismo estatal, o que significa que o maior número possível de decisões econômicas é tomado pelas empresas e indivíduos e não pelo Estado ou por

organizações coletivas. Para a educação, restava a missão de formação de trabalhadores para atender às necessidades do mercado global.

Na década de 1980, os Estados brasileiros, segundo Akkari (2011), passaram a ter autonomia para implementar políticas públicas educacionais e os movimentos sociais buscavam implementar algumas discussões que haviam sido interrompidas durante o regime militar, baseadas no acesso à educação pública, universal e gratuita e das próprias políticas públicas de acesso à educação, pois, no Brasil havia um elevado índice de analfabetismo. No entanto, para esse autor, a modernização educativa mantinha a educação como base de preparação do cidadão para as necessidades do mercado globalizado, desconsiderando a formação humanizadora, crítica, reflexiva e analítica que foi tão debatida antes de 1964.

Para Akkari (2011), o nosso país não tinha recursos para investimentos, levando seus governantes a recorrerem a financiamentos externos, por meio de organizações internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) e agências especializadas em educação.

Esses auxílios financeiros internacionais visavam a dependência e sujeição econômicas dos países, principalmente, de países em desenvolvimento como o Brasil. Instituições como o FMI têm uma visão muito instrumental da educação, uma vez que a concebe como um instrumento que conduz os indivíduos à inserção na economia de mercado. Akkari (2011, p. 32) aponta três prioridades do Banco Mundial:

- a) dedicar metade dos gastos públicos com a Educação Básica; b) aumentar a participação do setor privado no âmbito educacional (em especial, no Ensino Médio e Superior), o que permitiria, segundo o Banco Mundial, reduzir a pressão sobre as finanças públicas mobilizando algumas famílias para se encarregarem dos gastos escolares; c) descentralizar a gestão da Educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares.

Para Akkari (2011), tais medidas podem, num primeiro momento, serem interessantes, mas, a longo prazo, não, pois, como facilitam o incentivo ao setor privado, acabariam desobrigando o Estado de manter os serviços, sem contar que o currículo atenderia as demandas mercadológicas, mais uma vez desconsiderando a formação crítica e reflexiva que tantos pensadores brasileiros queriam, ainda na década de 1950 e início de 1960. O aprofundamento desses acordos internacionais, já firmados na década de 1980, vai se consolidar no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que manteve e ampliou a abertura econômica, com venda de empresas estatais a estrangeiros. No setor educacional,

este governo proporcionou uma acelerada ampliação do setor privado na educação, inclusive com a aprovação de leis como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1996.

Na mesma perspectiva, Guimarães (2015) afirma que as forças econômicas exteriores continuaram influenciando a política educacional por muitos anos, com programas de investimentos e ampliação de capital estrangeiro, inclusive, citando o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), uma vez que o acesso ao ensino básico e superior foi ampliado significativamente no setor público e privado, mas também privilegiou programas como o Programa Universidade Para Todos, que incentiva a isenção de impostos em faculdades e Universidade privadas tendo, como contrapartida, a abertura de algumas vagas gratuitas. Outro ponto relevante seria o financiamento de faculdades privadas com recursos públicos, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), configurando o cenário de ampliação de vagas em universidades públicas, mas incentivando o próprio setor privado, ao invés de serem investidos na capacidade de ampliação e atendimento do setor público, segundo o mesmo autor.

No caso do Brasil, os organismos de forças exteriores influenciaram as reformas educacionais na pós-ditadura. A redemocratização do ensino brasileiro mesmo ferindo os princípios da então aprovada Constituição Federal de 1988, elaborada de forma participativa, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento se infiltraram no sistema educacional brasileiro mesmo depois do governo populista de Luiz Inácio Lula da Silva (GUIMARÃES, 2015, p. 101).

Para Ricci (2003, p. 93), o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) “reorganizou os objetivos curriculares a partir da necessidade econômica de expandir a oferta de mão de obra para a indústria de bens de consumo durável, em franco desenvolvimento”, que, segundo o autor, se baseava no crescimento econômico e qualificação profissional para manter a formação mais rápida de uma mão de obra técnica e que atendesse as demandas do mercado

No novo cenário político e econômico do Brasil, após o final do período da ditadura militar, houve uma forte organização da sociedade civil que exigia a redemocratização do país e a promulgação de uma nova Constituição, que proporcionasse não só o bem-estar social de toda população brasileira, mas também a garantia de direitos de todos, principalmente, o acesso universal à educação. Ressurgem os debates sobre a democratização do ensino público, com a participação de homens e mulheres que lutam por direitos impugnados e as contradições do sistema neoliberal. Segundo Fortuna (2000, p. 161),

[...] O estado não é só um local de organização do poder pelos grupos dominantes da classe capitalista para manipular e reprimir as classes subalternas, mas também o lugar do conflito organizado pelos movimentos sociais de massa para influenciar os planos de ação do Estado, para ganhar o controle dos aparelhos do Estado e dos aparelhos políticos fora do Estado.

Em decorrência da abertura política no País, tendo em vista as mudanças nas relações sociais e políticas no interior da escola pública, os segmentos da comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários e pais/mães ou responsáveis), passaram a repensar o papel de formação da escola, buscando meios para a efetivação da democratização, tanto no acesso quanto nas decisões no espaço da escola, como a participação da comunidade, seja na escolha dos diretores ou na composição dos conselhos escolares.

Segundo Paro (2016, p. 15), a escola seria o local privilegiado da diversidade de opiniões e pensamentos e, assim sendo, não seria coerente que a gestão ocorresse de modo a valorizar apenas uma concepção de mundo. Dessa maneira, colocava-se a necessidade de se criar meios para que outras vozes pudessem participar da execução e das decisões a serem desenvolvidas no espaço escolar, surgindo, destarte, a demanda por uma gestão escolar compartilhada, que priorizasse a participação da comunidade na autonomia e elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e autonomia de gestão por seus membros, devidamente escolhidos como representantes da comunidade escolar. Paro (2016, p. 15) ainda afirma:

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

Essas demandas por mudanças, quanto ao papel transformador da escola, contribuíram para o fortalecimento do processo de democratização da gestão escolar no Brasil. Alguns autores afirmam que, um dos fatores que veio fortalecer a gestão democrática, durante os anos 1990, foi a disseminação das ideias de cunho neoliberal, com ênfase na redução das atribuições do poder público.

A educação sob o enfoque neoliberal, segundo Marrach (1996, p. 46-48), passa a ser entendida como uma instituição integrada ao mercado financeiro, que pauta três objetivos para a educação escolar:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o

mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]

2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]

3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Diante desse viés neoliberal, Antunes (2001) aponta que a gestão democrática pode ser considerada muito eficaz na fuga do controle majoritário da escola pelo Estado, uma vez que, seriam os próprios usuários, oriundos da sociedade civil, que estabeleceriam os critérios da administração da escola e não mais o sistema de ensino. O Estado ficaria na produção de instrumentos normativos para o seu funcionamento, porém, não abandonando sua função provedora e mantenedora das políticas públicas para atender a sociedade.

Para Guimarães (2015, p. 103),

A política defendida pela CF/88, ampla e generalizada, encontraria as deficiências da aplicabilidade na divergência com modelos neoliberais de educação infiltrados no país, no processo de redemocratização, com o suporte das agências financeiras internacionais como o BIRD (Banco Mundial), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), FMI (Fundo Monetário Internacional), e as organizações para o desenvolvimento da educação da ONU (Organização das Nações Unidas - UNESCO e UNICEF).

Uma das deficiências que a gestão democrática enfrentaria, no quesito amplamente debatido na CF/88, seria que o Estado poderia ter dificuldades em implementar ações que não atendessem a comunidade, como as propostas de ação dos órgãos financiadores BIRD, BID, FMI, entre outros, uma vez que, cada comunidade possui suas particularidades e generalizar as ações dificultaria o controle estatal. Por isso, a descentralização sempre foi defendida por várias correntes educacionais brasileiras antes mesmo de 1964.

A esse respeito, Guimarães (2015, p. 103) afirma que, “ao longo da história democrática efetiva de nosso país essas instituições mantiveram posição de destaque no desenvolvimento de ações para a educação, gerenciando, deliberando e avaliando o sistema educacional brasileiro”.

O processo de discussão sobre os avanços da gestão democrática, que eram propostos ao sistema educacional durante o período de redemocratização (após 1988), foi intenso. No entanto, mesmo o Estado ficando distante de suas atribuições, este processo proporcionou a descentralização do ensino público e posterior democratização dos espaços educacionais.

Segundo Guimarães (2015, p. 104), “as reformas educacionais que se seguiam estariam emaranhadas de concepções liberais propostas pelo Banco Mundial”, o que, em alguns momentos, serviu como motivo para não se aplicar os recursos financeiros para o próprio financiamento educacional.

O projeto neoliberal propunha uma abertura das fronteiras nacionais e a educação era entendida como um meio eficaz para disseminar essa concepção em países periféricos como o Brasil, que, apesar de estar em desenvolvimento, ainda precisava melhorar seu sistema de ensino e as políticas públicas educacionais.

Os desafios e os interesses financeiros eram enormes, pois os acontecimentos do período de redemocratização já tinham sido mencionados em anos anteriores, como aponta Bueno (2004, p. 447):

O Banco Mundial não tem digamos, uma personalidade acadêmica. Ele representa um conjunto de forças e idéias oriundas dos países centrais que têm como principal escopo, a defesa de seus interesses. Nesse sentido faz a intermediação de tendências e receitas embutidas, em última instância, em projetos de financiamento. Nesse quadro a pressão para que se adote um determinado modelo de gestão vem imbricado num pacote completo de reformas sugeridas, dentre as quais as reformas educacionais.

O desafio de atender aos anseios da sociedade continua nos anos seguintes, após a aprovação da CF/88, e prossegue até os dias atuais, pois ainda não conseguimos ter uma democracia que realmente seja representativa. Mas, pelo menos, podemos nos expressar, cada um à sua maneira, pois os direitos individuais e coletivos são garantidos na CF/88, e proporcionam uma abertura das discussões e debates democráticos que permitem um aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

A CF/88, considerada uma Constituição Cidadã tornou-se um marco na instituição dos direitos do povo brasileiro, por garantir não somente liberdades civis, mas também os deveres do Estado. Nesse sentido, foi enfático o pronunciamento do então deputado federal Ulysses Guimarães na data de 05 de outubro de 1988: “A Constituição pretende ser a voz, a letra, a vontade política da sociedade rumo à mudança. Que a promulgação seja nosso grito: Muda para vencer! Muda, Brasil!”.

No entanto, as mudanças não foram como se esperavam. Na gestão do então presidente Fernando Collor de Mello, eleito em 1989, baseada no projeto neoliberal, houve um desaceleramento das mudanças sociais. Conforme Arelaro (2000, p. 96):

A década de 1990 inicia-se com dois movimentos aparentemente contraditórios e fortes: de um lado, o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil, presente especialmente nas propostas dos governos municipais progressistas, eleitos em 1989; de outro, a assunção de Fernando Collor de Mello, na Presidência da República, com um discurso demagógico de defensor dos “descamisados” (os pobres) contra os “marajás” (os ricos) e um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o “sentimento nacional” de urgência de reformas do Estado para colocar o país na era da modernidade.

Para Sallum Jr. (2003, p. 42), o Presidente Collor de Melo era um “político identificado com o neoliberalismo e pouco simpático aos experimentos participativos da democracia” e buscava demarcar a separação entre “dois momentos da transição política brasileira, quais sejam, o período em que predominou a democratização política e o que teve como seu impulso básico a liberalização econômica”. O autor ainda afirma que, as inúmeras emendas à nossa Constituição, levaram à descaracterização de muitos direitos propostos e adquiridos através de muita luta popular.

Mesmo diante dos enormes desafios, segundo Coutinho (2002), a proposta do projeto neoliberal foi postergada em virtude da movimentação civil que fez com que Collor de Mello viesse a renunciar ao mandato de Presidente da República. No entanto, cabe destacar que a economia brasileira, nesse período, estava em forte crise e os movimentos sociais se posicionavam para assegurar seus direitos adquiridos através de muitas lutas.

Não obstante as interferências internacionais, houve grandes avanços garantidos pela CF/88, como a acesso universal à educação e democratização da educação. Esses avanços se deram com a participação popular e dos trabalhadores, que despertavam para um país mais igualitário e democrático, diferente dos anos anteriores da ditadura.

Foi nesta conjuntura que, na CF/88, se introduziu a gestão democrática do ensino público no inciso VI do artigo 206, “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, como um dos pilares do ensino, buscando desenvolver os princípios de autonomia, descentralização e participação da comunidade escolar na elaboração das políticas educacionais.

A regulamentação da gestão democrática foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, no seu inciso VIII – “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Para Akkari (2011, p. 12) “uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Estas decisões dão rumo a uma educação universal de qualidade”.

A retomada do projeto neoliberal veio novamente com força após as eleições de 1993, quando Fernando Henrique Cardoso ganhou as eleições, e diante da crise econômica que passavam os países, principalmente da América Latina. Novos movimentos neoliberais entram em pauta, novos modelos econômicos passam a influenciar diretamente o sistema educacional brasileiro. De acordo com Peroni (2006, p. 14), “as instituições democráticas são permeáveis às pressões e às demandas da população” que, naquele momento, estavam atentas ao novo projeto privatista e entreguista que estava em jogo em nível nacional, pois os processos políticos democráticos são colocados em pauta quando se refletem nos rumos da nação.

Sobre essa crise que interfere no processo de mudança estrutural, Bresser-Pereira (1998, p. 49) afirma que,

A partir dos anos 70, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo.

Diante dessas mudanças estruturais que aconteceram no país através da inserção do capital financeiro, principalmente, de cunho econômico, o Estado precisava buscar novas estratégias que proporcionassem uma nova forma de administrar/gerir o próprio Estado. Fez-se necessário rever as próprias estruturas estatais que, muitas vezes, são burocráticas e centralizadoras, passando a uma nova forma de gerenciar que modificasse as estruturas e recriasse o modelo até então aplicado, como afirma Bresser-Pereira (1998, p. 61), “uma outra forma de conceituar a reforma do Estado em curso, é entendê-la como um processo de criação ou transformação de instituições, de forma a aumentar a governança e a governabilidade”.

Tais mudanças geraram uma reforma estatal, com a lógica gerencial, onde o estado passou a ter novas perspectivas, como aponta Bresser-Pereira (1996, p. 6):

(1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal, (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida.

Apesar das questões administrativas estatais estarem em constante mudança, Bresser-Pereira (1996), anuncia modificações nas relações democráticas nos sistemas de ensino. Nesse

período, as intenções voltaram-se para a abertura econômica brasileira, fortalecendo, através da legislação, mecanismos que possibilitassem sua aplicação no espaço da escola, como a aprovação da LDBEN 9.394/1996, a qual proporcionou a possibilidade da participação da comunidade através da gestão democrática como política pública de estado.

É importante destacar que a aprovação da LDBEN 9.394/1996, não atendeu plenamente aos anseios dos envolvidos com a temática da educação, devido a seu caráter regulatório, já que a descentralização seria apenas administrativa e não administrativa e pedagógica, como era proposto. Os movimentos sociais que buscavam uma educação emancipatória e igualitária, referenciada em decisões coletivas, na qual o espaço escolar seria a concretização de práticas democráticas, se sentiram frustrados. Mas, mesmo assim, consideramos que houve avanços para o próprio sistema de ensino, pois o processo de democratização da gestão se tornou uma política pública de estado. O problema foi que a gestão democrática acabou sendo vinculada à política de governo que, no momento da aprovação da LDBEN, era do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, com forte vinculação neoliberal e de abertura ao capital econômico.

Paro (2007) define que a regulação constitucional da gestão democrática na educação conforme estabelecido na LDBEN 9.394/1996, foi fruto das discussões da CF/88, com os sistemas de ensino vinculados aos mantenedores (Estado), sendo que a comunidade participaria da escolha dos dirigentes escolares e da formulação dos projetos políticos pedagógicos, conforme prevê o Art. 14 da LDBEN 9.394/1996:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Sobre os posicionamentos em relação à LDBEN 9.394/1996, citados acima, Paro (2007, p. 75) faz a seguinte observação:

[...] ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares.

Apesar de a LDBEN/1996 não ser a ideal, pois, como vimos, Paro (2007) aponta algumas fragilidades na implantação da gestão democrática no ensino básico, não se podia desperdiçar os avanços que ela representava, ainda mais após a sua aprovação como política pública educacional.

Apesar das inúmeras críticas às formas de abertura do processo democrático, por não serem aquelas almeçadas durante o início de 1980, temos que considerar, contudo, que elas representaram conquistas e avanços significativos. Como afirma Oliveira (2009, p. 53), o processo democrático relacionado à LDBEN/96 foi marcado pela descentralização processada nas três dimensões: administrativa, pedagógica e financeira, adotando “formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades”, buscando a participação da comunidade escolar através da gestão democrática.

A gestão democrática escolar, formulada no contexto da CF/88 e da LDBEN/1996, busca proporcionar à comunidade a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), a eleição de diretores/as e a composição dos conselhos escolares. Cabe destacar que a construção democrática neste espaço da escola tem vínculo direto com a gestão dos próprios sistemas de ensino, sejam eles em âmbito municipal, estadual ou nacional.

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)² deu continuidade à política neoliberal adotada por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aprovando legislações e programas que continuaram na gestão da Presidenta Dilma Vana Rousseff. Tais leis avançaram na oferta da educação básica e superior, como programas de reestruturação, ampliação do acesso e permanência dos estudantes, propondo recursos para o seu financiamento dos anos iniciais até a pós-graduação, com investimentos em pesquisas e tecnologias para o país avançar economicamente, atendendo à maioria da população, a qual foi negado, historicamente, o direito ao acesso à escolarização.

Como podemos perceber, os avanços no processo de democratização no ensino público, perpassa pelos planos políticos neoliberais e, na maioria, são alinhados ao neoliberalismo, principalmente, os da década de 1990, incluindo a própria aprovação da LDBEN em 1996.

² No governo do presidente Lula houve inúmeros avanços como a Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o SINAES (Sistema Nacional e Avaliação da Educação Superior e ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes); o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que regulamentou a implantação do SINAES e do ENADE; a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o PROUNI (Programa Universidade para Todos); e o Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamentou a implantação do PROUNI. A Lei nº 11.114, de 16/5/2005, antecipou o início do Ensino Fundamental para os 9 anos de idade, o que foi ratificado pela Lei nº 11.274, de 6/2/2006, instituindo o ensino fundamental de 9 anos. Foi criado ainda o FUNDEB – EJA.

Dentre os avanços, sem dúvida, está a democratização da educação, garantida pela CF/88 e pela LDBEN/96, com implementação da gestão democrática da educação, tema do nosso próximo item.

1.3 CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O termo gestão democrática, apesar de ser amplo, deve ser entendido como uma junção da “Gestão” que, segundo o dicionário escrito por Michaelis (2019), significa gerenciamento, administração, onde existe uma instituição, uma empresa, uma entidade social de pessoas, a ser gerida ou administrada. Segundo Porfírio (2020, p. 1), a palavra democrática deriva da palavra democracia que tem origem no grego, *demokratía*, composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder). Quando justapostas, essas duas palavras buscam interligar a participação das pessoas na gestão escolar. A gestão democrática foi pensada para expressar em como fazer uma gestão que contemple a participação da comunidade escolar na implementação da gestão da educação, da tomada de decisões no espaço escolar. Daí, surge a proposta da gestão democrática da educação no Brasil, impulsionada tanto pelo segmento governamental, quanto pela sociedade civil brasileira, sobretudo, pelos movimentos sociais ligados à educação.

No decorrer dos anos de 1980 e 1990, houve grandes comoções e muitas ações realizadas pela população e pelos movimentos sociais, que lutavam pelos seus direitos sociais, sobretudo, tendo como referência o processo constituinte que gestou a Carta Magna de 1988. A partir desta e de inúmeras outras mobilizações, os trabalhadores e trabalhadoras obtiveram algumas conquistas em suas lutas em busca de seus direitos, dentre elas, a volta do direito de escolher seus representantes políticos através do voto, pois com os militares no poder, a população não podia escolher mais seus representantes. Outra grande conquista, essa mais ligada à educação, foi a implementação da gestão democrática do ensino público, estabelecida por meio da CF/88. Essas mudanças repercutem na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), que orienta a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2007).

Com o fim do regime militar e sua estrutura centralizadora e opressora, surgem as mudanças para democratização de todos os espaços, inclusive, o espaço escolar, como aponta Dinair Hora (1994, p. 56),

A partir do início da década de 1980, com a chamada transição democrática, a sociedade brasileira delineou um novo quadro de mobilização e organização social, suficientemente amplo para provocar mudanças nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação. Essas mudanças exigiram o redimensionamento de toda a comunidade escolar, nos processos de tomada de decisões, tornando-se, assim, o principal elemento de democratização no espaço escolar.

Essas mudanças citadas pela autora contribuíram na tomada de consciência pela sociedade, sobre a necessidade de participar das decisões, principalmente, no espaço escolar. Um dos instrumentos de participação idealizado para que a democratização das decisões ocorresse seria a própria escolha dos dirigentes e membros dos conselhos escolares, com a participação da comunidade escolar.

A necessidade de se compreender o processo de descentralização apontado por Dinair Hora (1994), é também corroborada por Lück (2005), que afirma que, na década de 1980, os movimentos sociais (sindicatos, associações, sociedade civil organizada etc.) que buscavam a democratização da gestão das escolas públicas incorporada na CF/88, resgataram algumas propostas antecipadas na então LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

A CF/88 vem, assim, consolidar a gestão democrática nos sistemas de ensino públicos, na qual se estabelece, nos artigos 205 e 206, que a educação brasileira é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Segundo Freitas (2000, p. 58):

A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhe qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 da mesma. Entre estes, colocam-se as garantias de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática.

É importante ressaltar que a gestão educacional se desenvolveu associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como o destaque à dimensão política e social, buscando e proporcionando uma ação para transformação, globalização, participação e cidadania.

Para Lück (2000), com a escola deixando de ter apenas um caráter administrativo e passando a incorporar a gestão escolar, os indivíduos passam a compreender a lógica de pertencimento, pois podem opinar e contribuir com a educação libertadora e transformadora. Assim, as instituições escolares passariam a ser organismos vivos e dinâmicos, nos quais a gestão abrange a dinâmica do trabalho como prática social. Tais contribuições do autor podem

parecer um tanto utópicas, mas seriam um caminho a ser percorrido para que a democratização das escolas acontecesse de fato.

A gestão democrática envolve a participação de toda a comunidade escolar, partindo da realidade de cada indivíduo. Nesse sentido, Paro (2000, p. 25) vê como desafio o exercício efetivo dessa gestão. Para ele,

A gestão democrática, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária.

Na mesma perspectiva, Lück (2010, p. 26) aponta, com relação à estruturação do ensino público e sua articulação com a própria sociedade, que se deve priorizar a discussão coletiva e as ações devem estar interligadas para que se possa superar as dificuldades através do diálogo e debates dentro do espaço da escola:

A gestão escolar dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais.

Em relação à gestão democrática, Dourado (2004, p. 77) afirma que as ações da gestão devem estar vinculadas nos pilares da participação, da autonomia, da transparência e do pluralismo de ideias. Para esse autor “[...] gestão democrática não é algo que se decreta, mas é o resultado de ações construídas cotidianamente e coletivamente”.

O conceito de gestão democrática utilizado por Lück (2006, p. 21) vem contribuir para um melhor entendimento da questão em estudo:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Este mesmo autor aponta que a concepção de gestão democrática “não privilegia aquele conceito que submete a administração da educação à lógica de mercado e ultrapassa as questões administrativas e burocráticas, mas prioriza a participação ativa da comunidade

envolvida nas diversas ações da escola” (LÜCK, 2010, p. 112). O autor diz, ainda, que os gestores devem proporcionar momentos coletivos de debates a fim de promover a democracia na escola.

A CF/88 que regulou e organizou o funcionamento do Estado e proporcionou maior efetividade aos direitos fundamentais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, bem como elaborou dispositivos legais para que ocorresse a gestão escolar democrática, deu grande destaque para o ensino público, sobretudo, com relação à Gestão Democrática nas escolas, marco fundamental e de grande relevância para a participação coletiva nas ações da escola como um todo. Segundo Penin e Vieira (2001, p. 56), “muitas de nossas leis representam frutos da luta de educadores em seus movimentos coletivos [...]”.

O processo de luta pela democratização do ensino, conforme Cunha (2005), tem seu início com algumas experiências ocorridas entre os anos de 1977 e 1987, em administrações municipais como Boa Esperança (ES), Lages (SC), Blumenau (SC) e Piracicaba (SP), tendo como eixo a luta por participação e descentralização do ensino.

Saviani (1997, p. 34) traz ponderações quanto às experiências de governos estaduais eleitos no ano de 1982, destacando os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, cujas Secretarias de Educação foram ocupadas por educadores, com experiências participativas, identificados com as lutas pela democratização do ensino público, que fizeram a diferença no processo de democratização dos espaços escolares:

[...] em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo; São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; Rio de Janeiro, com os CIEPs, apesar de seu caráter controverso; e mesmo Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.

De acordo com Arroyo (1979, p. 4), “a democratização da educação não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter as decisões de estado ao debate e ao controle pela opinião pública”. Esta afirmação vem reforçar que, somente por meio do aparato de gestão democrática, poderemos estabelecer um modo de democratização dos alicerces educacionais, com uma melhor organização e funcionamento da escola, fundamentados em práticas participativas que favoreçam o controle social por parte da população.

A gestão democrática do ensino público está amparada pela CF/88 como marco legal e institucional e, no Estado de Mato Grosso, foi regulamentada pela Lei nº 7.040/1998, que propôs a criação do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e os critérios para escolha dos diretores das unidades de ensino, obedecendo os seguintes preceitos:

- I- corresponsabilidade entre Poder Público e sociedade na gestão da escola;
- II- autonomia pedagógica, administrativa e financeira da Escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;
- III- transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- IV- eficiência no uso dos recursos financeiros.

Nas unidades escolares a gestão democrática escolar vem sendo efetivada com o objetivo de garantir processos coletivos de participação e de decisão, em sintonia com o sistema de ensino educacional, nos quais o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais baseiam-se por meio de diretrizes comuns.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola (BRASIL, 2004, p. 25)

Como mencionado acima, alguns aspectos essenciais para a gestão democrática são a autonomia, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Esses princípios estabelecem, de forma legal, a autonomia escolar e, na história das ideias pedagógicas, foram associados ao tema da liberdade individual e social, que devem prevalecer nos espaços de debates, essenciais numa gestão democrática.

A busca por uma escola inclusiva, igualitária, de qualidade e democrática somente foi possível através de muito trabalho, dedicação e esforço dos movimentos de base, sindicatos da educação, confederação de educadores, organizações estudantis, partidos políticos de esquerda, entre outros. A gestão democrática foi símbolo de dias melhores para a luta em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, favorecendo uma escola que atendesse também os filhos da classe trabalhadora. Sintonizado com essa análise, Dourado (2004, p. 67) entende que,

Gestão democrática é entendida como processo 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, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

O processo sobre o debate da gestão escolar democrática, após a ditadura militar, não surge espontaneamente, como afirma Fortuna (1999). Ao contrário, trata-se de uma construção histórica, que teve a participação de homens e mulheres lutando por seus direitos impugnados e violados. Essas demandas por mudanças, quanto ao papel transformador da escola, contribuíram para o fortalecimento da gestão escolar democrática no Brasil.

1.4 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA TOMADA DE DECISÃO

Como percebemos, a participação da comunidade escolar, após os processos de mudanças na economia brasileira e, principalmente, após a CF/88 e LDBEN 9.394/1996 serem promulgadas, proporcionou a descentralização das decisões e dos recursos financeiros das escolas públicas. Contudo, a participação da população não proporcionou a autonomia desejada e tampouco sua democratização, mas, como já mencionamos, houve avanços, pois até então não existia uma legislação que proporcionasse tal participação. A esse respeito, Souza (2001, p. 48), comenta:

A descentralização administrativa, característica integrante das reformas educacionais propostas pelos organismos multilaterais, prevê a autonomia da escola apenas em nível de execução. Isso significa o gerenciamento interfuncional, ou seja, “aquele que olha para frente e direciona as melhorias” não deve ser descentralizado, o que exclui a escola de qualquer possibilidade de “determinar a direção em que o navio vai navegar”, indicando então, no que diz respeito à gestão de qualidade total da educação, a descentralização administrativa se dá apenas nas tarefas secundárias.

A descentralização administrativa, como mostrou Souza (2001), delegou às equipes gestoras das escolas apenas as tarefas secundárias, como a tomada de decisão da aquisição de materiais pedagógicos, administrativos, de limpeza, entre outros itens que podem ser utilizados para a melhoria da qualidade do ensino público, gratuito e de qualidade com responsabilidade.

Outro avanço que podemos citar seria a nova concepção de direção escolar, que até então, era autoritária e individualista. Por esse viés de entendimento, a Gestão Escolar Democrática possibilita a escolha dos dirigentes e a participação da comunidade através do Conselho Escolar, tornando a escola mais democratizada nesta perspectiva em relação ao que

havia antes, quando o Estado escolhia e definia todas as questões administrativas, pedagógicas, financeiras e jurídicas das escolas.

Lück (2006) afirma que a gestão passa a reconhecer a necessidade da participação da comunidade, seja na tomada de decisão, organização escolar, orientações e até no planejamento educacional, que devem estar interligadas ao sistema de ensino educacional. Portanto, a democratização, neste caso, acontece através da participação da comunidade.

Percebemos, assim, que a participação da comunidade envolve pais/mães ou responsáveis dos estudantes, professores/as, profissionais de apoio (vigilância, limpeza, merendeiras, secretários) e estudantes, todos participam das decisões do que podemos chamar de gestão democrática escolar, vista como um trabalho coletivo e participativo onde todos/as podem ter as suas reivindicações atendidas.

Paro (2006) propõe que essa democratização deve acontecer, de fato, com a participação dos envolvidos (comunidade escolar) para que realmente ocorra a democracia no espaço da escola e, posteriormente, tais transformações possam contribuir com as políticas públicas externas ao espaço escolar.

Os fundamentos legais para a aplicação da legislação da gestão democrática constam na LDBEN 9.394/1996, no seu artigo 14:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação da comunidade escolar local em seus conselhos escolares equivalentes.

Neste sentido, segundo Lück (2006), a gestão democrática é caracterizada por todos os que integram a comunidade escolar, pois só assim haverá a participação e envolvimento nos processos de gestão da escola, como ação coletiva compartilhada e descentralizada. A escola se converterá, então, num espaço de tomada de decisões na busca pela autonomia e conscientização das pessoas acerca da importância da participação das ações para melhoria na qualidade do ensino. Assim sendo, a escola democrática se caracteriza pelas iniciativas coletivas, mediante controle e organização dos participantes, buscando transparência nas ações, sejam elas administrativas ou financeiras:

O postulado democrático de orientação dos processos sociais da escola implica, portanto, o construir juntos, vivenciado no plano interpessoal, do respeito ao outro como sujeito, como ser humano, [...] a consideração das diferenças individuais e

exercidas em nome do aprimoramento e enriquecimento do processo coletivo. (LÜCK, 2006, p. 57)

A construção coletiva deve ocorrer sempre para que a escola seja realmente democrática, pois, para alguns, o autoritarismo seria mais eficaz devido à tomada de decisão ser mais rápida, já que pelo processo democrático é mais lento, pois a comunidade escolar deve ser consultada, como cita Pedro Demo (1999, p. 39):

Por maiores defeitos que a democracia possa apresentar, ainda é o expediente mais confiável de controle de poder, de rodízio no poder, de equalização de seu acesso, de redução da corrupção, de coibição de demagogias e populismo, e assim por diante.

Assim, o processo democrático inclui ouvir, participar e decidir, inclusive com algumas discussões longas até se chegar num consenso. Apesar disso, é importante elencar que a gestão democrática no espaço da escola é o que proporciona um melhor entendimento, pois, as opiniões e decisões, quando realizadas no coletivo, surtem um efeito mais satisfatório. Por isso, é fundamental a participação, pois sem a inclusão das pessoas envolvidas, não haverá democracia, já que as decisões não seriam tomadas em conjunto, como afirmou Demo (1999).

Em virtude da necessidade de otimizar as discussões em relação aos vários aspectos da escola, houve a necessidade de formalizar um grupo de pessoas que representassem cada segmento da comunidade para que as decisões fossem tomadas em conjunto. Esse grupo acabou se transformando em órgãos consultivos e deliberativos, surgindo, assim, os Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE's) ou apenas conselhos escolares.

1.5 CONSELHO DELIBERATIVO DA COMUNIDADE ESCOLAR, UMA FORMA DE PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Segundo Brasil (2004a, p. 13), historicamente, os primeiros registros dos conselhos podem ser observados há três milênios, pois existiam formas populares de organização e participação do povo nas tomadas de decisões, pois,

Os registros históricos indicam que já existiam, há quase três milênios, no povo hebreu, nos clãs visigodos e nas cidades-estados do mundo greco-romano, conselhos como formas primitivas e originais de gestão dos grupos sociais. A Bíblia registra que a prudência aconselhara Moisés a reunir 70 anciãos ou sábios. Para ajudá-lo no governo de seu povo, dando origem ao Sinédrio, o Conselho de Anciãos do povo hebreu.

Apesar dos registros históricos da formação de conselhos serem bem antigos, vamos agora focalizar a realidade brasileira. No período imperial, esteve muito presente a noção de “notório saber”, isto é, pessoas que eram consideradas como dotadas de saber e que eram escolhidas para compor os conselhos que exerciam um poder soberano, sendo que o saber popular ficou em segundo plano por muitos anos, como afirma Brasil (2004a, p. 13). Essa concepção de conselho tem uma real modificação somente a partir da década de 1980, através da luta do povo pelo processo de redemocratização do país,

No contexto da redemocratização do país, na década de 1980, os movimentos associativos populares passaram a reclamar participação na gestão pública. O desejo de participação comunitária se inseriu nos debates da Constituinte, que geraram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos têm um caráter nitidamente de ação política e aliam o saber letrado com o saber popular, por meio da representação das categorias sociais de base. São muitas as formas de organização e as funções atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas.

A visão de Conselho no âmbito escolar está, portanto, carregada pela história de luta de diferentes segmentos da sociedade pela participação da administração e da própria tomada de decisões. Dessa forma, os Conselhos Escolares constituem-se como um mecanismo de gestão do sistema educacional, uma forma colegiada de participação da sociedade na vida escolar e na tomada de decisão, como aponta Alves (2005, p. 22),

Quando a comunidade escolar tem acesso às informações e é garantido o seu direito à participação na tomada de decisões, ela tem condições de compreender melhor o funcionamento da escola e se organizar para assegurar os seus critérios de definição de prioridades, de forma que o Estado atenda aos interesses da maioria. É uma das maneiras de fazer funcionar a escola e organizá-la com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

A criação e a implantação dos Conselhos Escolares tornam-se, assim, uma alternativa no sentido de aproximar a escola, a família e a comunidade escolar, envolvendo todos os segmentos da escola, na busca de uma educação melhor.

A participação das pessoas em órgãos colegiados, neste caso os conselhos, pode ser um instrumento transformador do cidadão, pois o hábito de participar propicia uma consciência dos mecanismos capazes de conduzir uma mudança de postura política efetiva diante da sua realidade. Através da criação deste hábito de mudanças, aos poucos, as pessoas vão sendo inseridas no cotidiano da escola e, além dos adultos, a própria criança irá construindo sua cidadania e vivenciando uma realidade na qual ela mesma possa participar das decisões relativas à sua vida escolar, através da participação democrática, o que trará bons

resultados no futuro, pois, estas crianças, quando adultas, poderão debater e modificar a realidade política.

A criação dos Conselhos Escolares constitui-se uma luta longa da sociedade, que ansiava e anseia por mais participação na tomada de decisões que atingem diretamente o seu cotidiano. O espaço propiciado pela escola seria uma forma de exercitar a democracia, como apontam Marques *et al.* (2013, p. 7):

Neste sentido, percebemos que os conselhos escolares foram criados como fórum de representação da vontade plural da sociedade via participação das comunidades escolar e local. Sua função é dizer ao governo (da escola) o que a comunidade quer, o que deseja ver feito, deliberando e aconselhando os dirigentes, no que julgarem prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola.

Os conselhos escolares, em sua maioria, são órgãos colegiados, constituídos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar que, uma vez reunidos, tomam decisões junto à administração financeira e pedagógica da escola, atuam em conjunto com o diretor/a da escola, tomando decisões compartilhadas para o bem comum e todos têm a mesma autoridade e poder de votar para que o melhor caminho seja percorrido pela escola, inclusive, atuando na fiscalização e transparência dos recursos públicos recebidos pela escola e destinando prioridades para a aplicação dos recursos.

Os Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE's) devem ser espaços de discussão das questões educativas e seus incrementos na prática política e pedagógica da escola, já que têm função deliberativa quando contribui na discussão dos problemas escolares, decidindo sobre regimento escolar, Projeto Político Pedagógico e normas internas que decidem em conjunto com o diretor/a escolar, como afirma Medeiros (2003, p. 10):

A gestão democrática na educação realiza-se através de mecanismos formais (normativos –leis, regimentos, por exemplo –e institucionais –tais como as Secretarias de Educação e Conselhos) e de práticas cotidianas que visam à participação dos diferentes atores sociais implicados, seja no nível dos sistemas ou das unidades de ensino, nos processos de planejamento, tomada de decisão e avaliação inerentes à organização e funcionamento desses espaços.

Os CDCE's funcionam também como órgãos consultivos, ou seja, assessorando o diretor/a, analisando questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, possibilitando a apresentação de sugestões ou soluções à gestão da escola, viabilizando, assim, a democracia no espaço da escola.

Os CDCE's têm como função orientar a comunidade nas escolhas de seus representantes para que sejam segmentos representativos da escola. É fundamental que cada segmento tenha consciência da escolha do seu representante, pois o responsável será o porta voz que deve defender com clareza as necessidades do grupo que representa.

Como podemos perceber, a gestão participativa é o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte de uma comunidade escolar e participam dos processos educacionais da escola, como apontam Blasi e Falcão (2006, p. 22):

Tal gestão consiste no envolvimento de todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educativo.

O conselho escolar é fundamental para a gestão democrática e, diante dessa realidade, podemos afirmar que a formação dos CDCE's é válida e positiva, pois, representam um elo entre o Estado e o povo, constituído por meios democráticos. Em consonância, os CDCE's tornaram-se grandes mecanismos de democratização do ensino e da própria gestão democrática da educação, oportunizando um caminho de participação e comprometimento mútuo para a melhoria da qualidade da educação nacional. O Conselho Escolar, assim, é o elo que aproxima escola-família-comunidade visando atender as necessidades destes segmentos.

1.6 A IDENTIDADE DA ESCOLA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO

Um exemplo de materialização da democracia no espaço escolar pode ser exemplificado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Segundo Paro (2002, p. 7), partindo do princípio de que a educação é a “apropriação da cultura humana produzida historicamente” e que é “a escola como instituição que provê a educação sistematizada”, destacamos a importância da educação no desempenho de sua especificidade e natureza. Para este autor, a democracia só se cumprirá com eficácia no interior da escola pública se o caminho percorrido for através da construção democrática que é a identidade da instituição, pois reflete os anseios da comunidade escolar.

Paro (2002) afirma que, a construção coletiva do PPP deve partir da própria comunidade, que deve se organizar democraticamente construindo objetivos específicos para superar as dificuldades encontradas pela escola, como aponta o autor (PARO, 2002, p. 10):

Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante [...] é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

Somente com uma consciência crítica e coletiva, os segmentos da escola poderão transformá-la em uma instituição construtora dos ideais democráticos. A união possibilita mais força nas reivindicações, no sentido de atingir metas, que devem estar descritas no PPP. Por isso, este documento deve ser construído coletivamente, pois norteia as ações da escola, como afirma Silva (2003, p. 296-297):

O Projeto Político Pedagógico é um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e as ações executadas do fazer pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola se firma como um instrumento importante para a concretização da gestão democrática, uma vez que sua elaboração coletiva o torna um documento que reflete o que a comunidade escolar espera da escola.

Consideramos o PPP como o planejamento de todas as ações desenvolvidas pela escola; é nele, e através dele, que a escola deverá estabelecer suas concepções, sua metodologia, sua história constituindo, assim, um documento que reflita a identidade da escola, pois é nele que devem estar descritos os objetivos que irão contribuir para a formação de homem/mulher e da própria sociedade que a escola pretende formar através do seu trabalho. O PPP é, assim, o documento norteador que indica caminhos e legitima todas as ações da escola na busca pela educação de qualidade e pela autonomia nas decisões, como aponta Antunes (2008, p. 100),

A autonomia é entendida e defendida pelos integrantes do campo democrático popular como um modo de descentralizar o poder do Estado em relação à tomada de decisões concernentes ao projeto político pedagógico da escola, à definição e ao controle da execução das posições mais amplas da política educacional. Com a autonomia, o que se pretende tirar do Estado não é sua responsabilidade pelas tarefas, mas sim, o controle autoritário das decisões, o controle do poder. Em relação

à escola, o que se pretende é garantir sua dimensão pública, é fortalecer o poder do controle e cobrança da sociedade civil em relação aos deveres do Estado com a Educação, é buscar a socialização do poder político de fato. Não se pretende retirar dela seu caráter estatal, assim como não se pretende transferir para a comunidade apenas as responsabilidades da gerência da escola.

A escola, ao elaborar/re-elaborar seu PPP, precisa partir de análises feitas sobre o seu presente, sobre o que já está posto em seu cotidiano escolar enquanto meta de ação e, que possa vislumbrar ações para o futuro melhor que o atual, preenchendo lacunas, com a intenção de melhorar. Nesse sentido, afirma Veiga (1995, p. 5),

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Concordando com Veiga (1995), compreendemos que o PPP precisa se constituir como um compromisso assumido por todos os segmentos da comunidade, pois a organização do trabalho pedagógico deve acontecer de forma coerente, priorizando a atenção nos interesses comuns, buscando nas bases teórico-metodológicas a concretização das metas estabelecidas para a melhoria do processo educativo, não esquecendo o seu caráter participativo que garante práticas democráticas no espaço escolar. Neste documento deve estar estabelecido, efetivamente, os meios/caminhos e isso requer clareza e determinação com respeito ao tipo de escola e ensino que a comunidade escolar deseja e o tipo de cidadão que ela quer formar.

Em relação à garantia da constitucionalidade das ações e definições que a instituição, profissionais e comunidade inseriram no PPP, a própria LDBEN/96 descreve, nos artigos 12, 13 e 14, como se segue:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

É importante observar que a construção/reelaboração de um PPP não deve se restringir ao início do ano letivo como uma obrigação da legislação. Sua elaboração deve ser constantemente revisada e seus pressupostos devem ser uma presença constante no fazer e no re-fazer pedagógico, corrigindo as falhas atuais e propondo melhorias futuras, como aponta Gadotti (2000, p. 71), “construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos”.

Diante do fortalecimento das ações do PPP, Ferreira (2006) afirma que as pessoas, quando participam, têm a oportunidade de rever suas práticas e, conseqüentemente, melhorar a conduta para viver melhor na sociedade, por isso, a necessidade de participação democrática na tomada de decisões em relação a construção e desenvolvimento do PPP.

[...] se formarão as personalidades dos alunos e se fortalecerá cada um dos membros da escola que, conscientes dos objetivos a serem trabalhados, seu significado e os valores que os sustentam, reavaliarão, na sua própria prática, as suas vidas e as suas prioridades. Reside aí, neste processo de gestão da educação, o grande valor da construção coletiva e humana do projeto formador. (FERREIRA, 2006, p. 112)

Por sua vez, Paro (1999) afirma que a elaboração do PPP deve ser de forma coletiva e a participação nos conselhos escolares ajuda não só na efetivação da gestão democrática, mas possibilita a participação dos pais ou responsáveis dos alunos nas decisões da escola. Nesse sentido, é coerente sua observação de que:

[...] o convencimento dos pais à participação e a percepção, por parte deles, de vantagens em envolver-se com os assuntos escolares, fica muito mais fácil se há [...] uma política de abertura e democratização [...] O Conselho de Escola deve servir bem a sua finalidade de representação dos diversos setores da escola para conceber, planejar e controlar a organização do trabalho escolar em consonância com seus objetivos e em cooperação com a direção da escola; e aí os pais, além dos demais setores, levam seus pleitos e colaboração por via de seus representantes. (PARO, 1999, p. 216)

Dinair Hora (1994) reafirma que a gestão escolar participativa é extremamente importante, pois dialoga com todos os envolvidos no processo, os quais, por sua vez, poderão conduzir o trabalho escolar para o melhor caminho:

[...] participar da gestão de uma escola significa inteirar-se e opinar sobre assuntos para os quais muitas vezes se encontra despreparada; significa todo um aprendizado político e organizacional (participar de reuniões, dar opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões); significa mudar sua visão de direção da escola, passando a não

esperar decisões prontas para serem seguidas; significa, enfim, pensar a escola não como um organismo governamental, portanto externo, alheio, e sim como um órgão público que deve ser não apenas fiscalizado e controlado, mas dirigido pelos seus usuários. (HORA, 1994, p. 134)

De acordo com Moraes (2006), um Projeto Político Pedagógico pensado coletivamente, articulado aos anseios da comunidade escolar, pode auxiliar a escola a trilhar o caminho dialético, histórico, cuja contradição é entendida como possibilidade de superação e não de exclusão. Esse projeto é possível, entretanto, não é tarefa fácil, principalmente, por se tratar de um trabalho coletivo e democrático.

Vimos que a educação brasileira passou por inúmeros momentos históricos, trazendo avanços e retrocessos, porém, o ponto central da participação sempre esteve em pauta, mesmo quando, em alguns períodos, os atores educacionais foram silenciados durante a ditadura militar, que visava mudanças na forma de financiamento educacional, priorizando alguns grupos internacionais. Mas a sociedade sempre esteve presente, dentro das possibilidades possíveis, nas discussões para garantir o acesso à educação a toda população brasileira.

Diante dos fatos e das concepções acerca da gestão democrática relatados neste Capítulo, veremos adiante, como essas mudanças na educação tiveram impacto nas políticas públicas dentro do Estado de Mato Grosso.

CAPÍTULO 2: HISTÓRICO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ESTADO DE MATO GROSSO

Neste capítulo será apresentado o histórico da implantação da gestão escolar democrática no estado do Mato Grosso, amparada pela CF/88, pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN 9394/96). Esta última regulamenta o sistema educacional público ou privado do Brasil, desde a educação básica ao ensino superior. A implantação da gestão escolar democrática se pautou na construção de um modelo de gestão participativo, buscando a igualdade de direitos através da inclusão da comunidade escolar (professores/as, funcionários/as, estudantes e pais/mães ou responsáveis entre outros) assumindo o protagonismo das decisões, das ações e dos debates na escola, favorecendo o diálogo e a relação horizontal na construção de uma educação de qualidade. Nessa luta por uma gestão democrática do ensino público, foi muito importante a mobilização dos movimentos sociais organizados e da própria comunidade escolar.

Para Freitas (2009), à gestão democrática cabem os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, pois são os eixos que orientam e definem a educação pública, buscando garantir a aprendizagem dos estudantes e sua formação integral e cidadã, proporcionando valores que possam assimilar os resultados do processo educacional para a vivência em sociedade.

Uma das primeiras mudanças após a implementação da gestão democrática nas escolas no Brasil foi a eleição dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, bem como a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar (CDCE)

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESTADO DE MATO GROSSO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) o Estado de Mato Grosso, possui uma população estimada para o ano de 2019 em torno de 3.484.466 de habitantes. Sua área territorial é de 903.206,997 km², ocupando a 3^a colocação no país. Com relação aos dados do trabalho e rendimento financeiro médio por pessoa, o IBGE aponta que o rendimento nominal mensal *per capita* é de R\$ 1.403,00, sendo o 8^o em nível nacional. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,725, sendo o 11^o no país. O estado, apesar de possuir bons índices econômicos, não ocupa essa mesma colocação no campo da educação, como veremos mais adiante.

A história política institucional do Estado de Mato Grosso perpassa por vários momentos, conforme descritos abaixo:

A história de Mato Grosso, no período "colonial" é importantíssima, porque durante esses 9 governos o Brasil defendeu o seu perfil territorial e consolidou a sua propriedade e posse até os limites do rio Guaporé e Mamoré. Foram assim contidas as aspirações espanholas de domínio desse imenso território. Proclamada a nossa independência, os governos imperiais de D. Pedro I e das Regências (1º Império) nomearam para Mato Grosso cinco governantes e os fatos mais importantes ocorridos nesses anos (7/9/1822 a 23/7/1840) foram a oficialização da Capital da Província para Cuiabá (lei nº 19 de 28/8/1835) e a "Rusga" (movimento nativista de matança de portugueses, a 30/05/1834).

Proclamada a 23 de julho de 1840 a maioria de Dom Pedro II, Mato Grosso foi governado por 28 presidentes nomeados pelo Imperador, até à Proclamação de República, ocorrida a 15/11/1889. Durante o Segundo Império (governo de Dom Pedro II), o fato mais importante que ocorreu foi a Guerra da Tríplice Aliança, movida pela República do Paraguai contra o Brasil, Argentina e Uruguai, iniciada a 27/12/1864 e terminada a 01/03/1870) com a morte do Presidente do Paraguai, Marechal Francisco Solano Lopez, em Cerro-Corá. [...]

Com a independência do Brasil em 1822, passou a ser a Província de Mato Grosso, e com a República em 1899, a denominação passou a Estado de Mato Grosso. [...]

Em 1977, Mato Grosso é desmembrado em dois estados: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO, 2020)

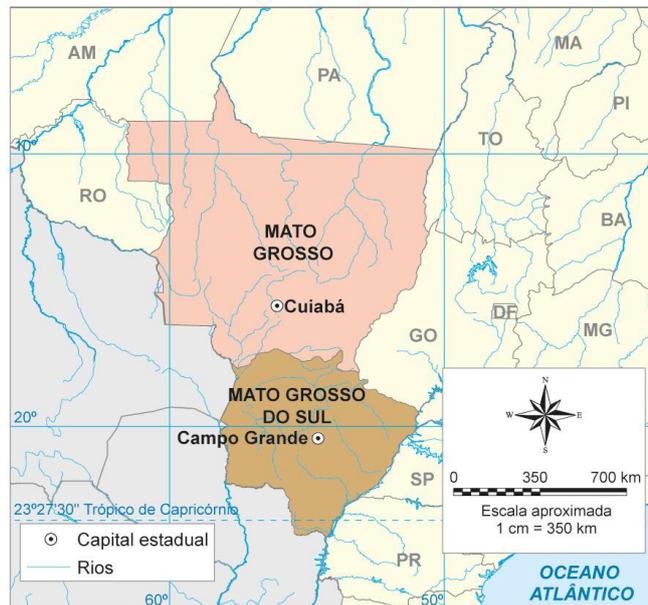
Segundo Gomes (2001, p. 2), historicamente, o território que hoje se denomina Estado de Mato Grosso, no passado colonial, eram terras pertencentes à Espanha. A partir do Tratado de Tordesilhas, essas terras foram pouco exploradas pelos espanhóis que preferiram, durante os séculos XVI ao XVIII, se fixar no extremo Ocidente Sul-americano, onde encontraram grande quantidade de minérios.

Siqueira (2002), menciona que a ocupação do território mato-grossense foi iniciada principalmente no século XVIII, na porção sul do Estado, em virtude das descobertas e do desenvolvimento das atividades de mineração de ouro e diamante, que durante o século XIX instalou-se, preferencialmente, nas áreas do Pantanal Mato-grossense e nas Depressões do Alto Paraguai, baixada Cuiabana e Guaporé.

A primeira metade do século XX é marcada pelas descobertas de jazidas diamantíferas no sudeste do Estado. Várias expedições exploratórias e científicas, como a Roncador-Xingu e Expedição Rondon, que implantou a linha telegráfica induzindo a criação de diversos núcleos urbanos, inclusive a cidade de Pontal do Araguaia, na qual está localizada a Escola Estadual São Miguel, que faz parte desta pesquisa.

Mato Grosso é um estado que compõe o Centro-Oeste brasileiro, faz limite com Amazonas, Pará, Tocantins, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rondônia e com o país vizinho, a Bolívia. Possui, atualmente, 141 municípios, segundo dados do IBGE (2020). Em 1977, houve o desmembramento do Estado de Mato Grosso, que originou o Mato Grosso do Sul.

Imagem 1 - Mapa dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul



Fonte: Google imagens, 2020

A partir da década de 1960, a Região Centro-Oeste sofre uma série de transformações que vai impactar sua estrutura produtiva com a vinda de imigrantes provenientes de diversas partes do Brasil, sobretudo, do Sul e Sudeste. Vários fatores se somaram a esse empreendimento, como a construção de Brasília, fundada em 1960, por Juscelino Kubitschek, que possibilitou a construção de diferentes estradas, entre elas, a construção da BR 364 ligando Mato Grosso a Rondônia, inaugurada em 1961, tornando viável a entrada de imigrantes em Rondônia e Mato Grosso, no sentido de preencher o chamado “vazio demográfico” da região.

Em 1970, foi criado pelo governo militar o Programa de Integração Nacional (PIN), tendo com lemas “integrar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem terras”, com o objetivo de colonizar a Amazônia. Entre suas diretrizes estava a abertura de duas rodovias na Amazônia: a rodovia Transamazônica (ligando o Nordeste e Belém-Brasília à - Amazônia ocidental – Rondônia e Acre) e a rodovia Cuiabá-Santarém, ligando o Estado de Mato Grosso à Transamazônica e ao porto de Santarém, no rio Amazonas (OLIVEIRA, 2005, *apud* SANTANA, 2009, p. 3). A Transamazônica cortou o território de vários grupos indígenas, dentre estes, alguns ainda não tinham contato com a sociedade nacional. O PIN, segundo Santana (2009, p. 3), “foi considerado um marco da ação mais ostensiva do Governo Federal sobre a região Amazônica”.

Os incentivos governamentais, na década de 1970, contribuíram para a ocupação do Centro-Oeste, fortalecendo os movimentos migratórios e os grandes empreendimentos agropecuários na região. O governo do estado de Mato Grosso, na época, vendeu grandes extensões de terra a preços simbólicos, a proprietários do sul do país, o que gerou conflitos pela posse da terra que permanecem até os dias atuais. Mato Grosso é o campeão da produção agrícola para o exterior, mas isso teve e tem um preço muito grande, pois milhares de famílias foram expulsas de suas terras, bem como povos indígenas que tiveram suas terras invadidas e sofrem até os dias atuais para recuperarem suas áreas originais. Essas mudanças se deram principalmente com a implantação do agronegócio, subsidiado pelo governo federal no final do século XX e nessas duas décadas do XXI.

Após estas informações históricas sobre o estado do Mato Grosso, passaremos a abordar as questões educacionais, com foco na gestão democrática e na sua implementação e aplicabilidade nas escolas de educação básica públicas, tendo como exemplo a Escola Estadual São Miguel, de Pontal do Araguaia/MT.

2.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DE MATO GROSSO

Descrevemos um pouco da história da gestão democrática no Estado de Mato Grosso, buscando os aspectos históricos e estatísticos, como forma de compreensão dos diversos momentos vivenciados no estado.

2.2.1 Dados estatísticos sobre a educação no Estado de Mato Grosso

O sistema educacional de ensino no estado de Mato Grosso se dá em todos os níveis, segundo Jesus (2014). A responsabilidade pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio está a cargo da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT); e o Ensino Superior, por meio da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado (Unemat), que é de responsabilidade da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso (Seciteci/MT), e pelas Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sem contar várias faculdades e Universidades privadas.

Em relação às diversas modalidades educacionais que atendem uma expressiva parcela da população no estado, a Seduc/MT trabalha com a Educação Especial, para estudantes com necessidades educacionais especiais, Educação Escolar Indígena, Ensino Médio Regular e

Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância e a Educação do Campo.

O ensino básico oferecido pelo Estado de Mato Grosso abrange ciclos de formação humana para o ensino fundamental (9 anos) e seriado, no ensino médio (3 anos), com o propósito de oferecer uma educação de qualidade para todos. Para que isso se concretize, as instituições escolares são orientadas a trabalhar com a concepção de currículo como eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo as particularidades locais e regionais (MATO GROSSO, 2000, p. 85).

A estruturação do quadro dos profissionais da educação básica estadual se dá por meio de concurso público, de responsabilidade da Seduc/MT. Havendo necessidade, são contratados profissionais temporários, de acordo com a habilitação do profissional a ser substituído e serão selecionados, priorizando-se aqueles com o maior nível de habilitação profissional (MATO GROSSO, 2004).

A rede pública estadual abrange todos os 141 municípios mato-grossenses, nos quais concentra seu maior atendimento nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Segundo os dados do Censo Escolar/INEP, 2018, havia, naquele ano, 2.713 escolas de educação básica pública gratuitas e privadas, tanto urbanas quanto do campo. O número de estudantes matriculados em cada etapa estava da seguinte forma: em creches 69.213; pré-escolas 98.692; anos iniciais do ensino fundamental 261.750; anos finais do ensino fundamental 209.863; no ensino médio 140.019; na educação de jovens e adultos 74.493 e na educação especial 24.226.

Segundo o decreto estadual nº 161, de 03 de julho de 2019, que dispõe sobre a estrutura organizacional da Seduc/MT, esta é composta por 750 escolas estaduais, 15 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO's), além de assessorias pedagógicas espalhadas em todo o estado, que fazem a fiscalização e o cumprimento da política pública estadual, tanto de monitoramento quanto de acompanhamento, com 140 assessores pedagógicos.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2020), os dados disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, são de 2017, o último observado, pois os resultados são disponibilizados em anos ímpares e os de 2019 saem somente após setembro do ano seguinte. Os índices do Estado de Mato Grosso, em 2017, para o 5º ano (EF) foi de 5.9, no 9º ano foi de 4.9, e no 3º ano do ensino médio foi de 3.5. Os dados são na escala de 0 a 10. Constatamos, assim, que o primeiro segmento do Ensino Fundamental apresenta resultados melhores, que decrescem ao

final do 9º Ano e o Ensino Médio apresenta resultados mais baixos, o que revela problemas sérios presentes no processo de ensino e aprendizagem no estado.

Diante dos dados institucionais podemos observar que, no estado, apesar de este possuir índices educacionais dentro da média nacional, há ainda questões que se destacam, como a busca pela participação democrática nas escolas de educação básica da rede estadual. Esses dados nos possibilitam compreender melhor nosso objeto de pesquisa.

2.2.2 Gestão democrática no Estado de Mato Grosso: uma mobilização da comunidade escolar

As transformações científicas, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais vêm exigindo da sociedade e dos governantes novos modelos de participação e de transformação da realidade, principalmente, após a década de 1980. Nesse período, após a aprovação da CF/88, os movimentos sociais começaram a romper com a lógica centralizadora de gestão na esfera pública, sobretudo, no que diz respeito às políticas educacionais, presentes nos sistemas de ensino.

Com uma proposta de gestão democrática para a rede estadual de ensino, o Estado de Mato Grosso se destaca como pioneiro nesse cenário nacional, tendo como origem as reivindicações do segmento de profissionais da educação básica, mediante as lutas para a conquista de seus objetivos. Esta proposta foi colocada em pauta no Congresso da Associação Mato-Grossense de Professores (AMP) e apresentada aos candidatos a governador do Estado, nas eleições de 1986. Sander (2007, p. 61) pondera que

[...] o campo educacional foi alvo de permanentes pressões conjunturais, provenientes dos processos de abertura democrática, das lutas sindicais, dos movimentos sociais e dos primeiros influxos neoliberais da mundialização da economia e de toda a atividade humana.

Em Mato Grosso, a Gestão Democrática foi articulada principalmente pelo movimento do sindicato dos professores da rede pública, antes mesmo de ser promulgada a CF/88.

Foi no governo de Carlos Gomes Bezerra – PMDB (1987-1990) que a gestão democrática no Estado foi instituída legalmente. Segundo Porto (2008, p. 43), a “Gestão Democrática na rede pública estadual de ensino, sob o governo de Carlos Bezerra [...]”, essa gestão foi pioneira na implantação da experiência em Gestão Democrática na rede estadual de ensino.

Havia movimentos contrários ligados ao governo que derrubaram essa conquista. Há relatos de que foi um processo muito tenso, marcando o protagonismo das disputas políticas entre progressistas e conservadores. O governador Carlos Bezerra se afastou em 02/10/1990, sendo sucedido por Edson de Freitas. O conflito se acentuou com maior intensidade no Governo de Jaime Veríssimo de Campos, do Partido da Frente Liberal - PFL, conforme Silva e Torres (2008, p. 35):

Vencida em sua árdua luta, a ala progressista de profissionais da educação assistiu atônita a derrubada da gestão democrática, quando a expedição de uma liminar, em 6 de dezembro de 1991, fez a Lei 5.604/1990 perder seu fundamento, em processo desencadeado pelo Governo do PMDB. Isso aconteceu no período em que o Vice-governador do Estado assumiu a Gestão, após o afastamento do Governador Carlos Bezerra. Através da Petição 518-0, fora requerida a suspensão da Gestão Democrática, acionada pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) nº 282-1-MT, ficando as instituições de ensino impedidas de realizar eleição direta para diretores durante quatro anos.

Abich (1998) também confirma que o processo de implementação de gestão democrática no Estado de Mato Grosso não foi passivo, pois os trabalhadores da educação exigiam a implantação do modelo de gestão democrática que podia ser referência para o país. Cabe destacar que antes mesmo da promulgação da CF/88, o Estado de Mato Grosso já aprovava a primeira lei de gestão democrática datada de março de 1987, conforme lei nº 5.109, regulamentada pelo Decreto nº 149:

O processo de implantação da gestão democrática teve início em 1987 na gestão Silhessarenko, à frente da SEC/MT. Ele foi desencadeado pela Secretaria de Educação e Cultura, atendendo a uma solicitação da entidade de classe dos trabalhadores da educação que, em outubro de 1986, no seu IV Congresso Estadual, aprovou a gestão democrática como forma de gestão escolar. (ABICH, 1998, p. 32)

Segundo Garske (1998, p. 4), a luta dos trabalhadores/as da educação teve papel fundamental na materialização da gestão democrática no estado de Mato Grosso, pois esta forma de gestão,

[...] passa a ser materializada no ano de 1987, pelo governo da época Wilmar Peres de Faria (1986-1987) e mantida pelo sucessor Carlos Gomes Bezerra (1987-1990), por meio da criação dos conselhos deliberativos escolares, processo de escolha de diretores e possibilidade de construção, pelas escolas, de seu plano global.

Esse autor afirma, ainda, que os protagonistas deste processo foram os profissionais da educação, pois eram os que estavam mais interligados com as questões educacionais. Do

mesmo modo, ocorria um movimento no cenário nacional, rompendo os paradigmas centralizadores e autoritários que se viveu no período militar (1964-1985).

Pasuch (2013, p. 98) aponta que os avanços na gestão democrática no Estado de Mato Grosso não ocorreram de forma harmônica e sem conflitos pois,

Havia uma guerra permanente entre os conservadores e progressistas pela ocupação de certos postos, pois as mudanças feriam interesses de alguns mandatários de plantão, acostumados a obter benefício em troca de favores e apadrinhamentos políticos, além de apontarem para outro projeto de sociedade, compatível com a centralização do poder.

Segundo Pasuch (2013, p. 98), a conquista foi facilitada pela participação de alguns membros do governo que faziam parte dos movimentos de trabalhadores e ajudaram a concretizar o processo de implantação, pois “a bandeira de democratização que compunha a pauta de reivindicação dos trabalhadores da educação também integrava a plataforma política do governo, em especial a equipe gestora da Secretaria de Educação e Cultura (SEC-MT)”, causando desconforto dentro do próprio governo na época.

Durante esse processo, foi importante a participação do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT), que participava ativamente das discussões. Através da luta e organização dos trabalhadores, esta organização sindical proporcionou conquistas fundamentais para a implantação da gestão democrática nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso.

Em relação às mobilizações da categoria dos profissionais da rede estadual, já na aprovação da Constituição Estadual em 1989, o professor Elismar Bezerra Arruda, primeiro presidente do Sintep/MT, em entrevista à Jaqueline da Silva Alencar (2013, p. 131), fala do trabalho do Sindicato na elaboração da Constituição Estadual,

Tivemos nesse período, no ano 1989, um trabalho intenso de mobilização e elaboração de proposta pra Constituição Estadual que foi um trabalho muito interessante porque nós acabamos escrevendo, eu acho, que o melhor capítulo da educação em termos de Constituição Estadual do Brasil, eu digo, escrevendo literalmente por que algumas pessoas realmente participaram do processo de escrita disso, desse texto, como o Nicanor, Serys, João Monlevade, Luzia, a Lu, Marília Salumone, eu, Jacy Proença, tudo numa relação que tínhamos muito boa com o relator da constituinte estadual que, na época, era o deputado Luiz Soares. Então, escrevemos esse texto que praticamente ficou inalterado e foi pras votações tudo e nós conseguimos aprovar a Constituição Estadual, dada a própria mobilização que tínhamos naquele então, dos professores e trabalhadores da educação em geral, aprovamos o texto praticamente na íntegra, foi até uma forma do parlamento estadual atender aquela reivindicação nossa, na medida em que ele se via pressionado pelo executivo a não atender ou a não dar vazão às reivindicações nossas em termos econômicos, ou seja, em termos salariais, inclusive, aquela tragédia de atrasos de salários nossos que era tão constantes.

Percebemos que a participação dos profissionais da educação, na perspectiva do professor Elismar, trouxe a importância da participação coletiva do próprio sindicato na aprovação dos dispositivos constitucionais e da própria articulação política promovida pelo sindicato na escrita e na aprovação do texto constitucional.

Como resultado do processo de implantação da gestão democrática mato-grossense, foram aprovados, segundo Abich (1988, p. 16), três eixos norteadores: a eleição para direção, a formação de conselhos deliberativos e a elaboração do plano global escolar, eixos esses definidos como pontos de partida ainda em 1987, com a lei estadual nº 5.109/1987.

Para Pasuch (2013, p. 100),

A equipe gestora da SEC/MT conduziu o processo de efetivação dos eixos democratizadores de maneira peculiar. Uma efervescência, posto que mobilizou a comunidade escolar. A secretaria atuou para alterar sua própria “estrutura organizacional”. Sua perspectiva era descentralizadora; o objetivo, motivar a conquista de autonomia dessas comunidades.

Em Mato Grosso, houve um processo que propiciou um forte protagonismo dos profissionais da educação na luta pela gestão democrática, pois as mudanças alteravam a própria estrutura organizacional da SEC/MT na época. Porém, a vitória foi da própria comunidade, como aponta o professor Elismar, em entrevista de 2012 para Alencar (2013, p. 124),

Destaco também, acho que duas conquistas que nós tivemos no movimento sindical naquele então, muito importantes. Uma delas que nós escrevemos na constituição foi a gestão democrática do ensino, e é importante isso porque muita gente hoje crê que gestão democrática é eleição de diretor de escola e esse é o elemento menos importante na nossa concepção de então. Eleição de diretor era um elemento da gestão democrática e nem o mais importante. Gestão democrática era concebida como um processo de educação das massas, na perspectiva da sua elevação na condição de governante, ou seja, era um instrumento mediante o qual nós nos inseríamos na administração pública, buscando influenciá-la na perspectiva dos trabalhadores, e ao mesmo tempo você buscava educar essas pessoas, não só os servidores públicos mas os pais e os alunos na lida ou nas atividades relativas à administração pública ou relativas ao governo, ao ser governante, mas não no sentido de ter cargos, mas no sentido de compreender a administração pública e poder influenciá-la na perspectiva da maioria da sociedade ou seja, dos trabalhadores, então esse foi um elemento muito importante.

Segundo o professor Elismar Bezerra, a aprovação da gestão democrática foi uma conquista, assim como a eleição dos diretores escolares. Entretanto, para ele, a democracia não deve ser levada em conta somente no momento do voto e, sim, no contexto de participação das decisões e na formação do próprio indivíduo no meio social.

A gestão democrática das escolas do Estado de Mato Grosso, mesmo tendo sido aprovada em 1987, foi incorporada à Constituição Estadual somente no ano de 1989, como consta no seu Art. 237, inciso IV.

Art. 237 O Estado e os Municípios organizarão os seus sistemas de ensino de modo articulado e em colaboração, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao seu preparo para o exercício da cidadania com base nos seguintes princípios:

[...] IV gestão democrática, em todos os níveis do sistema de ensino, com eleição direta para diretores das unidades de ensino e dirigentes regionais e composição paritária dos conselhos Deliberativos Escolares, com participação dos profissionais de ensino, pais e alunos na forma da lei.

A existência de uma legislação não garante sua aplicabilidade, por isso é necessário sempre estar atento às mudanças de concepções dos governantes, caso contrário, o processo democrático corre o risco de se tornar somente uma participação formal e não agrega valor à própria comunidade, no sentido da participação cidadã.

Em relação à primeira lei de gestão democrática do Estado de Mato Grosso, esta vigorou de 1987 a 1991. No governo de Jaime Campos (1990-1994), foi impetrada uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº 282-1/MT) que suspendeu os efeitos da lei aprovada em 1987, conquistada com muita luta, tanto dos trabalhadores quanto da sociedade mato-grossense, como afirma Pasuch (2013, p. 102),

A lei da gestão democrática vigorou até o ano de 1991, quando foi vetada pelo Supremo Tribunal Federal por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade movida pelo governo de Jaime Campos, do Partido da Frente Liberal (PFL). Para impetrar o veto, argumentou-se que a citada lei era prerrogativa do executivo e não do legislativo, como se fez crer.

Conforme Abich (2008, p. 26-27), as lutas pela implantação da gestão democrática nas escolas públicas estaduais serviram de modelo para outros estados da federação, pois o movimento e as conquistas eram pioneiros no cenário nacional. Segundo esse autor, o Estado de

Mato Grosso se destaca com certo pioneirismo no cenário nacional, com uma proposta de gestão democrática para a rede estadual de ensino, originada nas reivindicações do segmento de professores da educação básica, retirada como proposta no Congresso da Associação Mato-grossense de Professores (AMP), em 1986, e apresentada aos candidatos a governador, nas eleições daquele ano. A implantação da gestão democrática na capital do Estado, entre 1986/1988, na gestão de Dante Martins de Oliveira, também faz parte das lutas sindicais e das iniciativas governamentais para construção de um novo modelo de gestão. A essência democrática da proposta se encontrava no processo de eleição para diretores e na criação de órgãos colegiados.

Este mesmo autor (ABICH, 1998, p. 37-38), destaca a importância da mobilização da sociedade civil apoiando a luta dos profissionais da educação:

[...] os avanços democratizantes na Constituição de Mato Grosso, quanto à gestão das escolas públicas estaduais não foram gratuitos. Antes, pelo contrário, são o resultado de uma ampla e persistente mobilização da sociedade civil mato-grossense, mas principalmente dos setores ligados e comprometidos com a educação pública como um todo (federal, estadual ou municipal).

Como percebemos, a luta pela democratização da educação não fica somente a cargo dos profissionais da educação, mas sim de toda a sociedade, principalmente dos setores ligados à educação pública no estado.

As conquistas na legislação, no Estado de Mato Grosso, servem até os dias atuais como modelos de governabilidade, porém, como já mencionamos, não basta ter a legislação, mas, sim, a oportunidade de aplicá-la no dia a dia da escola, buscando incentivar a participação nas decisões, seja nas reuniões dos conselhos escolares, ou mesmo, encaminhando reivindicações ao líder do seu segmento.

Nessa luta, foi importante o apoio da Secretaria de Educação e Cultura do estado proporcionando mudanças significativas na própria estrutura educacional da Secretaria de Educação. Infelizmente, por seu trabalho a favor da gestão democrática, a comissão que estava à frente desse processo foi substituída pelo então governador Carlos Gomes Bezerra (1986-1990). Conforme afirma Pasuch (2013, p. 100-101):

Foram significativos os conflitos vividos durante o governo de Carlos Bezerra. Uma guerra foi instaurada em seu interior. O histórico conservadorismo político, somado ao recente processo ditatorial e à força da elite local, impulsionou a precoce exoneração da equipe da Secretaria de Educação e Cultura, liderada pela Profª Serys Shlessarenko. Ou seja, o governo estadual não suportou a pressão conservadora e exonerou a Secretária de Educação, juntamente com toda a sua equipe de trabalho.

Ainda sobre a gestão do governador Carlos Bezerra e a exoneração da Secretária de Educação, Porto (2008, p. 43) afirma que havia algumas contradições como exonerações de pessoas que não compactuassem com as convicções do governo, em virtude de acordos com grupos políticos ligados à sua ideologia. Havia também a preocupação com campanhas futuras.

[...] a cultura oligárquica historicamente predominante no país e em Mato Grosso provocou divergências por parte da ala conservadora do partido, culminando na

exoneração da então Secretária de Educação, Serys Marly Silhessarenko. Essa exoneração reflete a cultura oligárquica, quando da tentativa de pôr em prática a política educacional discutida pelos representantes sindicais e por pesquisadores da UFMT, com os quais o PMDB se comprometera no período de campanha.

Segundo Pasuch (2013, p. 102), a luta pela implementação da gestão democrática no Estado do Mato Grosso representou momentos difíceis para os trabalhadores da educação, pois, mesmo após a aprovação da CF/88, houve vários enfrentamentos como greves, greve de fome, perseguições, enfrentamento com policiais, inquéritos policiais e administrativos contra profissionais da educação. Os trabalhadores eram perseguidos pelos governos estaduais, principalmente, por Jaime Campos (1991-1994).

Nas eleições de 1995, o governador Jaime Campos perdeu a eleição para Dante Martins de Oliveira (1995-2002). A partir daí, surgem novas discussões sobre a necessidade de se avaliar a continuidade da gestão democrática que havia sido suspensa. Há, novamente, uma mobilização dos educadores para rever a lei que implementou a gestão democrática em 1987. Essa luta foi concretizada em 1998, quando se reconquistou a lei estadual de gestão democrática nº. 7.040, que vigora até os dias atuais na rede estadual de ensino.

Durante o governo de Dante Martins de Oliveira (1994-2002), segundo Abich (2008, p. 37),

A esperança de dias melhores para a democracia em Mato Grosso, apenas pairou levemente. O histórico autoritarismo presente na organização política mudou somente de feição. O Governo Dante alinhou-se perfeitamente às iniciativas de FHC, adequando o Estado de Mato Grosso aos ditames do ajuste neoliberal e à redução das responsabilidades do Estado em relação à garantia do direito à educação pública com qualidade social. A marcante demissão de mais de quatro mil servidores públicos e um desumano congelamento dos salários dos funcionários que permaneceram foram umas de suas primeiras ações no campo educacional, sob a égide do ajuste fiscal e em nome da “arrumação da casa” e do equilíbrio das contas públicas estaduais.

Conforme a autora (ABICH, 2008), os ajustes propostos em nível nacional estavam sendo implementados da mesma maneira dentro do estado, com congelamento de salários e demissão de funcionários públicos.

Em Mato Grosso, a implementação do modelo neoliberal no Estado não foi diferente do que aconteceu no restante do país, pois buscava-se implementar políticas que desqualificavam os serviços públicos. O estado atrelou-se ao serviço do setor privado, deixando desamparada a maior parte da população de trabalhadores que necessitavam de saúde, educação, segurança e políticas de bem-estar-social fortalecidas, que haviam sido conquistadas, principalmente, com a CF/88.

Mesmo dentro desse cenário político, a instituição do CDCE, em Mato Grosso, foi novamente regulamentada pelo Edital nº 012/95/SEDUC-MT, no governo do então governador Dante de Oliveira, dando reinício à prática da gestão escolar até então interrompida pelos governos anteriores. A regulamentação se deu através da portaria nº 136/97/SEDUC-MT, que definiu as instruções para a organização, atribuição e formação dos CDCE's nas escolas estaduais como:

- promover a integração da escola com a comunidade;
- criar condições que favoreçam a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das Unidades Estaduais de Ensino;
- estabelecer parâmetros para as atividades do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar em relação às Escolas Públicas Estaduais; [...].

A legislação, portanto, proporcionou novas discussões democráticas no espaço da escola. A prática democrática da participação, de tomada de decisão e de criação dos CDCE's possibilitou à comunidade um momento transformador nas ações e decisões na escola.

Por sua vez, os movimentos organizados tanto por pais/mães, como por estudantes e profissionais da educação, em união com sindicatos de outras categorias, buscavam a manutenção da gestão democrática, aumento das verbas financeiras para as escolas e maior autonomia.

2.3 LEGISLAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA APLICABILIDADE EM MATO GROSSO

Para fins de organização e entendimento sobre a legislação que norteia, atualmente, a educação do estado de Mato Grosso, citamos as seguintes leis, Diretrizes e outras regulamentações:

- Constituição Federal de 1988 e Constituição do Estado de Mato Grosso de 1989.
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/1996.
- Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014.
- Lei nº. 7.040/98, de 1º de outubro de 1998 – MT.
- Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino.
- Instrumentos Normativos e Executivos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT).
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A Lei Complementar nº 49, de 01 de outubro de 1998, que dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual, garantiu no seu Art. 3º, inciso VI, a Gestão Democrática do Ensino como um de seus princípios, vindo a ser regulamentada pela Lei 7.040 de 01 de outubro de 1998: “Art. 3º. São princípios da educação escolar no Estado de Mato Grosso: [...] VI – gestão democrática do ensino”.

A Lei Complementar nº 49 (Mato Grosso, 1998), sobre Gestão Democrática do Ensino, em seu Art. 53, dispõe sobre a instituição do sistema de ensino de Mato Grosso. Essa lei assegura autonomia político-pedagógica e administrativa às suas unidades de ensino, conforme os parágrafos 1º ao 4º:

A autonomia da escola pública se efetivará através da organização e funcionamentos dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para a escolha do Diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares, na forma da lei. Os regimentos de cada estabelecimento de ensino devem regular sua organização administrativa, pedagógica e disciplinar. Objetivando aperfeiçoar as condições de ensino, os estabelecimentos poderão estabelecer formas de colaboração mútua em todas as áreas em que as partes convierem. Os estabelecimentos de ensino elaborarão seu Projeto Político - Pedagógico, contendo os princípios gerais de seu regimento escolar, o currículo escolar, os princípios administrativos da instituição e demais ordenamentos das atividades escolares.

Atualmente, as escolas estaduais no Estado de Mato Grosso têm como instrumento regulatório, em relação à gestão democrática, a lei estadual nº 7.040/1998, aprovada pelo legislativo, fruto da luta dos trabalhadores da educação, representada pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (Sintep/MT) e da própria sociedade mato-grossense ainda na década de 1980.

A eleição representativa para a direção da escola e dos CDCE's foi uma conquista da luta pela instalação da democracia nas escolas públicas estaduais, sendo uma sinalização positiva da lei da gestão democrática no estado, a lei 7.040/1998, que veio substituir os processos de indicações para cargos de diretores, fundamentados nas relações de apadrinhamento e interesses políticos.

Sobre esse processo, no primeiro momento era necessário se pensar a respeito da estrutura e da composição dos CDCE's, para depois se pensar no processo de eleição. A Lei 7.040/1998, em seu Art. 18, define que o CDCE deverá ser constituído paritariamente por profissionais da educação básica, lotados ou em exercício na instituição, pais ou responsáveis pelos estudantes e alunos matriculados e regularmente frequentes, tendo no mínimo 08 (oito) membros titulares e no máximo 16 (dezesseis) membros titulares. 50% (cinquenta por cento)

devem ser constituídos de representantes do segmento escola e 50% (cinquenta por cento) de representantes da comunidade escolar, sendo o diretor da escola membro nato do CDCE.

Mediante a presença dos membros do CDCE, é eleita uma diretoria executiva que vai gerir os recursos financeiros, ficando assim distribuída: presidente, tesoureiro e secretário como representantes legais do Conselho. Consta ainda que o estudante pode ocupar os cargos de tesoureiro e presidente, se tiver no mínimo 18 anos completos. Com esta composição, o diretor/a é membro nato do conselho, sendo eleito para um mandato de dois anos, empossado juntamente com o CDCE, podendo ser reeleito por uma única vez, segundo a lei 7.040/98. O diretor eleito compõe a diretoria executiva do CDCE.

O Art. 19 da mesma lei define que o mandato dos eleitos do CDCE é de dois anos, permitida a reeleição dos membros por apenas um período. Já o art. 21 define que, para fazer parte do Conselho, o estudante deverá ter no mínimo 14 anos. Somente a partir do 6º ano o aluno terá direito a votar, deixando claro que esse aluno do sexto ano não poderá concorrer às eleições, tem somente o direito ao voto, devido à idade. O artigo 24 veda aos profissionais de educação que têm filho regularmente matriculado no estabelecimento de ensino a participação no Conselho, como representante no segmento de pais, mães ou responsáveis.

A gestão democrática no Estado de Mato Grosso possibilitou a participação da comunidade escolar nas discussões sobre a melhoria na qualidade do ensino público, contribuiu com as políticas públicas educacionais de fortalecimento da gestão e nos procedimentos de descentralização da educação. Nesse sentido, Mendonça (2000, p. 96) aponta a gestão democrática:

[...] como um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos.

A necessidade de abertura das discussões relacionadas à descentralização da educação no Estado de Mato Grosso inclui fatores que levam a refletir sobre a própria condição de pertencimento, pois, como mencionado, os profissionais da educação, através da sua organização, tiveram o protagonismo em estabelecer o diálogo para a consolidação da gestão democrática no estado.

A gestão democrática escolar é uma conquista não só do estado do Mato Grosso, mas uma conquista nacional. Dourado (1998, p. 79) aponta que o processo de gestão democrática é um meio

[...] de aprendizagem 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 permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Fica evidente que, mesmo diante das dificuldades para se implementar e manter os diálogos inerentes ao processo democrático, a sociedade deve observar constante vigilância para evitar retrocessos, pois são conquistas de muitos anos de lutas dos movimentos sociais e da própria comunidade escolar.

Podemos considerar que os CDCE's são órgãos importantes que, em parceria com a comunidade escolar, exercem funções tanto deliberativas, quanto consultivas, buscando descentralizar as decisões e os recursos financeiros, visando a autonomia e melhoria da educação pública e gratuita. Porém, nos dias atuais, devemos nos manter vigilantes para que eventuais falhas possam ser corrigidas e, assim, evitar a perda desse direito duramente conquistado pela comunidade escolar.

2.3.1 Eleição ou indicação de diretor escolar

Um dos eixos basilares da gestão democrática é constituído pela eleição do diretor. O modo de escolha dos diretores é um dos temas mais abordados quando está em pauta a figura do gestor. Segundo Mendonça (2000), no Brasil, a eleição é o mecanismo de provimento do cargo de diretor mais adotado (53%), seguido de indicação (44%), sendo a eleição um símbolo da luta contra o clientelismo e autoritarismo, que têm dificultado o modelo de gestão não hierarquizada.

No processo de democratização, além da introdução de eleição, também os concursos públicos foram instituídos, estabelecendo a capacidade técnica dos candidatos ao cargo. No entanto, há quem se pergunta quanto ao quesito de avaliação para gestores, se o concurso mede, realmente, a capacidade prática e ou liderança do concursado para conduzir os processos político-pedagógicos. Nesse sentido, Gadotti e Romão (2004, p. 94) afirmam que:

O concurso acaba sendo democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar, que é obrigada a aceitar a escolha do primeiro.

Autores como Paro (2001), Gadotti e Romão (2004) e Dourado (2001) acreditam que a eleição é a melhor forma ou a mais democrática a ser utilizada para o provimento do cargo de gestor escolar. Segundo Dourado (2001, p. 85):

Nesse contexto, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização das relações escolares.

Infelizmente, essa prática ainda não é assumida em alguns estados brasileiros. A eleição para diretor escolar é ainda baseada em nomeação ou indicação por critérios político-partidários, prática essa comum em muitos municípios, acarretando a presença de muitos gestores que não possuem critérios técnicos. De acordo com Paro (2011, p. 45), essa prática “é comumente considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustente, já que o candidato é escolhido não por sua maior experiência e conhecimento de gestão e de educação, mas por afinidade com o partido”.

Em Mato Grosso, desde a aprovação da lei 7.040/1998, que estabeleceu a gestão democrática no Estado, procura-se seguir os princípios democráticos. Porém, em 2016, o então Governador José Pedro Gonçalves Taques (PSDB), prorrogou o mandato dos diretores eleitos, indicados e designados para mais um ano. Essa atitude foi considerada antidemocrática, pois não (considerou) permitiu a participação da comunidade no processo, desrespeitando a legislação. Esse ato ocorreu pela portaria nº 428/2016/GS/SEDUC/MT, “**Art. 1º** Prorrogar o mandato dos diretores escolares indicados e designados, para o ano letivo de 2016 e os eleitos e designados para o biênio 2016/2017 para exercer a função **até 31 de dezembro de 2018**”. Esse fato foi considerado lamentável pela comunidade escolar no estado, pois desde a aprovação da lei 7.040/98 que firmou a gestão democrática nas escolas públicas de educação básica da rede estadual de Mato Grosso, nenhum governador havia realizado um ato antidemocrático no espaço da escola. Cabe destacar que, tanto a eleição e a posse do diretor/a eleito/a é realizada pelo CDCE, cujos membros, por sua vez, são também eleitos sempre no primeiro dia útil após o recesso do final do ano civil. Porém, durante o ano de 2018, retomou-se a normalidade e houve a eleição de diretores para o biênio 2019/2020.

Em Mato Grosso, o processo para a eleição de diretor/a escolar no último biênio 2019/2020, aconteceu baseado nos critérios constantes na portaria nº 551/2018/GS/SEDUC/MT e edital nº 020/2018/GS/SEDUC/MT, disciplinando o processo eleitoral em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino.

O critério para participar do processo eleitoral constava no art. 2º da mesma portaria:

Art. 2º Os critérios para escolha de diretor escolar têm como referência clara os campos do conhecimento, das competências, da aptidão para liderança e habilidades gestoras necessárias ao exercício da função, na perspectiva de assegurar um conhecimento mínimo da realidade onde se insere.

Além da competência e habilidade para gerir a escola, buscando assegurar a inserção na realidade da própria comunidade, exige-se que o candidato tenha, ao menos, dois anos de efetivo exercício na escola, tempo esse que propicia o conhecimento e os anseios que a comunidade escolar almeja do candidato. Deve, ainda, ser integrante do quadro efetivo dos profissionais da educação básica da rede estadual, ter licenciatura plena, ter idoneidade e ter dedicação exclusiva à função que pretende ocupar. O candidato, uma vez eleito, pode ser reconduzido uma única vez ao cargo.

Outro ponto fundamental no processo de escolha do diretor/a escolar é que todo o processo é conduzido por uma comissão eleitoral. Essa comissão é eleita em Assembleia Geral na escola conforme o Art. 17 da portaria 551/2018/GS/SEDUC/MT:

Art. 17 Haverá em cada escola uma Comissão Eleitoral Escolar para conduzir o processo de seleção de candidato à direção, que será constituída em Assembleia Geral da comunidade escolar, convocada pelo gestor da escola.

§ 1º Devem compor a Comissão Eleitoral Escolar um membro titular e seus respectivos suplentes, dentre os seguintes segmentos:

I - representante dos profissionais da Educação Básica;

II - representante dos pais;

III - representante dos alunos maiores de 14 (quatorze) anos.

§ 2º O membro titular e seu suplente serão eleitos em Assembleia Geral, pelos respectivos segmentos, em data, hora e local, amplamente divulgados.

§ 3º A Comissão Eleitoral Escolar, uma vez constituída, elegerá um de seus membros para presidi-la.

A participação e envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar é fundamental para o sucesso no processo de escolha do diretor/a, pois mobiliza as pessoas no intuito de serem protagonistas e serem parte do processo político para a escolha do diretor, caracterizando, assim, a democracia no âmbito da escola.

2.3.2 Institucionalização dos Conselhos Escolares

O movimento da institucionalização dos conselhos escolares perpassa a história da educação escolar desde a aprovação da CF/88, que proporcionou a participação das pessoas

na formulação, execução e fiscalização das políticas públicas, sendo o controle social exercido pelo cidadão nas decisões em vários espaços públicos, dentre eles as escolas.

O modelo democrático é fundamental para a construção da descentralização das decisões, pois é indispensável, segundo Silva e Torres (2008, p. 37), que a comunidade escolar seja esclarecida, para assim participar e reivindicar, promovendo debates que cheguem ao consenso para a melhoria da qualidade do ensino da própria escola e da sua comunidade.

O Conselho Escolar é constituído para garantir a descentralização do poder na gestão da unidade de ensino, isto é, para assegurar-lhe autonomia quanto ao processo decisório. Dessa forma, o seu funcionamento depende das concepções de educação e de democracia que tenham seus membros componentes. Na organização e implemento da Gestão Democrática, é importante que os segmentos da comunidade escolar sejam esclarecidos quanto às funções e contribuições do Conselho. Ele oferece aos conselheiros a condição de aprendizado da participação, ao lidarem com as contradições, buscando superar os problemas, identificados e debatidos coletivamente sobre assuntos de interesse comum.

Portanto, a criação dos CDCE's foi um avanço democrático dentro do espaço escolar, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação, pois, a escola proporciona à comunidade a oportunidade do exercício da cidadania e, assim, pode acontecer uma possível libertação nos diversos aspectos culturais e sociais. Estas possibilidades corroboram que, a democracia, como sustenta Paro (2000), é um valor universal que pressupõe a colaboração das pessoas, buscando atingir metas e objetivos comuns para o benefício de toda coletividade.

Assim, os Conselhos se tornam uma importante ferramenta que está a serviço da comunidade, pois pode contribuir na formulação e no acompanhamento de políticas públicas e no seu controle social. Segundo Gohn (2001, p. 84),

Leis orgânicas específicas, pós-1988, passaram a regulamentar o direito constitucional à participação por meio de conselhos deliberativos, de composição paritária, entre representantes do poder executivo e de instituições da sociedade civil. Desde então, um número crescente de estruturas colegiadas passou a ser exigência constitucional em diversos níveis das administrações (federal, estadual e municipal). As reformas operadas no Estado brasileiro, na última década, articularam a existência de conselhos ao repasse de recursos financeiros do nível federal ao estadual e ao municipal.

Dessa forma, os conselhos passam a ser instrumentos de controle social que são representados dentro do espaço da escola, como continua afirmando Gohn (2001, p. 85-86),

[...] conselhos gestores são novos instrumentos de expressão, representação e participação; em tese, eles são dotados de potencial de transformação política. Se efetivamente representativos, poderão imprimir um novo formato às políticas sociais, pois se relacionam ao processo de formação das políticas e tomada de

decisões. Com os conselhos, gera-se uma nova institucionalidade pública. Eles criam uma nova esfera social-pública ou pública não-estatal. Trata-se de um novo padrão de relações entre Estado e sociedade, porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tomam as decisões políticas. Se o Estado e as políticas neoliberais “desconstroem” o sentido do público, retirando sua universalidade e remetendo para o campo do assistencialismo e da lógica do consumidor usuário de serviços, os conselhos têm a possibilidade de reaglutinarem esses direitos fragmentados, reconstituindo os caminhos de construção da cidadania que está sendo esfacelada.

Mesmo diante de todas as garantias, algumas dificuldades no processo democrático são explicitadas por Paro (2000), pois, nem sempre as perspectivas atendem à realidade. Neste caso, o autor afirma que as escolas não se adequam aos princípios que foram pensados ainda durante a aprovação da CF/88, pois,

A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa. Dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma consequente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária. Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (PARO, 2000, p. 25)

Diante da problemática apontada acima pelo autor, podemos perceber que a gestão democrática se modificou ao longo dos anos, talvez por não haver formações continuadas com membros dos conselhos, e a própria comunidade escolar participar e se preocupar com a tomada de decisões da escola. Podemos levantar a hipótese de que a questão da não participação advém do percurso histórico do período militar autoritário e da própria desmotivação da sociedade no processo de participação, uma vez que as pessoas ficaram por um longo período impedidas de exercer a cidadania. Consideramos, portanto, que é preciso buscar novos caminhos e novas perspectivas para as questões relacionadas às políticas públicas educacionais, ou estaremos correndo sérios riscos e graves danos ao projeto de educação pública pensado antes mesmo da aprovação da CF/88.

No caso do Estado de Mato Grosso, os Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar são regulamentados pela lei estadual 7.040/1998, sendo responsáveis pela autonomia pedagógica, administrativa e financeira, constituindo um espaço regido por critérios democráticos para delegação em conjunto com o diretor/a da escola. Em relação à escolha dos representantes dos segmentos, as pessoas são eleitas para um mandato de dois anos, podendo ser prorrogado por mais um, e o período é sempre concomitante à gestão do diretor/a. Em 2016, também foi prorrogado o mandato do CDCE por mais um ano, de 2016 a 31 de dezembro de 2017.

A Seduc/MT publicou, em 24 de agosto de 2018, o edital nº 019/2018/GS/SEDUC/MT, que “Dispõe sobre o processo eleitoral do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso”, e da portaria nº 551/2018/GS/SEDUC/MT, disciplinando os critérios para a eleição dos membros para o Biênio 2019/2020.

É importante destacar que o item “5.4. O CDCE eleito para o biênio 2019/2020 acompanhará o processo de escolha do diretor, nos termos da Portaria nº 551/2018/GS/SEDUC/MT” se afirma a importância do CDCE, fortalecendo o processo democrático, já que os membros podem se sentir parte da escolha do gestor/a. Por sua vez, os membros do CDCE são escolhidos em Assembleia Geral do segmento.

A composição do CDCE é regulamentada no item 2 do edital nº 019/2018/GS/SEDUC/MT,

2. O CDCE será composto paritariamente por: 50% (cinquenta por cento) de profissionais da educação básica e 50% (cinquenta por cento) de pais e alunos, para o mandato de 02 (dois) anos, constituído em Assembleia de cada segmento da comunidade escolar, vencendo por maioria simples, tendo na sua formação um mínimo de 08 (oito) e no máximo 16 (dezesesseis) membros.

A escolha dos membros do CDCE acontece de forma unificada em datas específicas em toda a rede estadual de ensino no Estado. Apesar das garantias constitucionais, é sempre importante toda a comunidade estar atenta e ativa nos processos de escolha de seus membros, para sugerir melhorias para a própria escola.

Segundo Carvalho (2005, p. 73), a importância de ser consciente das possibilidades de participação é necessária para fazer a diferença dentro do espaço escolar uma vez que o,

[...] processo de construção coletiva possibilita que o sujeito tome consciência dos limites e possibilidades de sua ação. Portanto, para que esse processo seja significativo deve estar sempre presente o modo de fazer o horizonte da relação entre o eu, o nós e os outros.

Diante desse processo, destacamos a importância do Sintep/MT que, de forma organizada, sempre esteve em busca da democratização do ensino como bandeira de luta permanente.

2.4 O SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO: UMA LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DE MT

Não podemos finalizar esse capítulo sem contextualizar a luta que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Ensino Público de Mato Grosso – Sintep/MT, empreendeu para a democratização do ensino.

A luta pela democracia consta do ideal dos movimentos de trabalhadores do ensino público, seja no Estado de Mato Grosso, seja no Brasil como um todo. A democratização do ensino e a melhoria na qualidade de vida da sociedade são pilares para uma sociedade justa e igualitária, como afirmava Paulo Freire (1987). É somente através da educação que as mudanças sociais ocorrem com criticidade e responsabilidade.

No processo de democratização da educação em Mato Grosso, um fato histórico importante para a categoria de professores foi a fundação do Sintep/MT³. Segundo Alencar (2013, p. 111), inicialmente, foi fundada a AMPP, Associação Mato-grossense de Professores Primários:

[...] em 1964 alguns docentes de Mato Grosso haviam participado dos congressos que levaram à fundação da CPB (Confederação dos Professores do Brasil), uma importante iniciativa de reivindicação dos direitos da categoria, sem, entretanto, representar uma entidade organizada. Ainda naquele ano os professores começaram então a se mobilizar por reajuste salarial liderados pela equipe de professores do CTM (Centro de Treinamento do Magistério). As reivindicações da mobilização não foram aceitas, o que gerou uma indignação que acabou por fortalecer ainda mais o movimento. Em 29 de junho de 1965, foi fundada em Cuiabá a AMPP. Associação Mato-grossense de Professores Primários.

A necessidade de se organizar como categoria de trabalhadores, para reivindicar melhores condições de trabalho ou de salários, foi uma estratégia política para resistir ao regime militar.

Monlevade (2007, p. 6) aponta que esta associação angariou prestígio na sociedade e foi se fortalecendo com o ingresso de professores de outros níveis de ensino:

Em 1967, a AMPP foi não só prestigiada como recebeu um grande impulso institucional: Cuiabá sediou o VIII Congresso Nacional da Confederação dos Professores Primários do Brasil - CPPB, quando professores e intelectuais de todo o país lotaram, em sua abertura, o auditório do Liceu Cuiabano. Essa nova associação se fez ainda mais forte, quando passou a contar com todos os segmentos profissionais da educação e com isso ocasionou um aumento significativo no número de possíveis associados, já que haviam se fundido os profissionais dos antigos, primário e ginásio, que passou a ser o antigo primeiro grau. Introduziram no

³ Anteriormente, chamado de Associação Mato-grossense de Professores Primários – AMPP.

quadro e na diretoria pessoas com formação universitária, teoricamente mais preparada, e mais críticas para exercer a função sindical.

Observar o momento histórico da associação é fundamental para compreendermos que as lutas internas e as próprias formações de chapas de diretorias do sindicato, faziam parte da estratégia dos grupos de professores/as envolvidos no processo, como aponta Alencar (2013, p. 111-112),

A AMPP se transformou então em AMP-Associação Matogrossense de Professores, quando houve a mudança na lei que determinava a junção dos primeiros oitos anos do ensino que passou a se chamar Primeiro Grau. A AMP se desenvolveu lentamente de 1971 a 1979. Em primeiro lugar, porque o crescimento populacional vertiginoso de Mato Grosso, especialmente pela abertura de novas frentes de colonização no oeste e norte, dispersou o movimento que tinha Cuiabá como epicentro. Em segundo lugar porque - em 1977 - o Mato Grosso perdeu os Municípios do sul para um novo Estado, o Mato Grosso do Sul, o que fez a AMP ficar sem metade de seus associados contribuintes. Os mandatos das diretorias se sucediam sem que houvesse uma tomada de posição combativa, em relação contrária aos governos estaduais.

É evidente, nas palavras de Alencar (2013, p. 112), que, de 1971 a 1979, não havia mudanças significativas na atuação dos professores/as mato-grossenses, o que só ocorreu com a troca da diretoria em 1980, quando vários professores iniciaram a primeira grande greve, forçando o governo da época a realizar concursos. Nesse ano, foi realizado um concurso com quase quatro mil vagas. Também se obteve um reajuste histórico de 102% nos subsídios e outros concursos foram realizados.

A partir de então a AMPP passou a contar com todos os profissionais que trabalham no universo escolar, funcionários de apoio (vigilantes, merendeiras, funcionários da limpeza, agentes de pátio e etc.) e técnicos administrativos, além dos professores.

As mudanças na perspectiva da Associação vêm ao encontro de todos os profissionais da educação (vigilantes, merendeiras, funcionários da limpeza e agentes de pátio), que passam a buscar a igualdade e ampliação do número de profissionais que desempenhavam suas funções no espaço escolar. Segundo Monlevade (2007), já faziam parte desta categoria que haviam aderido à Associação, mais de 50% dos profissionais da rede estadual.

Após a aprovação da CF/88, somente um sindicato poderia representar uma categoria profissional, que, no caso da educação básica pública estadual, seria o Sintep/MT. Segundo Alencar (2013, p. 113), o marco histórico da fundação do sindicato ocorreu em outubro de 1988 quando,

[...] celebrou-se, pois, no mesmo mês de outubro de 1988, em Cáceres, um Congresso com legítima representação desta maioria e confirmou-se a Diretoria do SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso, votando-se também sua filiação à CUT - Central Única dos Trabalhadores.

Dentre as inúmeras conquistas obtidas pelo Sintep MT, Alencar (2013, p. 113) aponta que,

[...] as conquistas mais importantes que a AMPP, AMP, AMPE e o SINTEP conseguiram obter para a educação pública mato-grossense estão: gestão democrática do ensino público, com eleição de diretores e conselhos escolares deliberativos; horas-atividade numa proporção de 50% da jornada, para preparação e avaliação pessoal e coletiva do ensino-aprendizagem, assim como para formação continuada; piso salarial para os profissionais da educação, atrelado ao salário mínimo; programa de profissionalização dos funcionários, com oferta de cursos técnicos em nível médio que os transformem em profissionais da educação; regime de trabalho em tempo integral.

As conquistas da gestão democrática no ensino público estadual são fundamentais, pois, até os dias atuais, ainda discutimos e debatemos sobre como fazer para que a gestão democrática aconteça na prática do cotidiano escolar, para se ter um melhor processo de tomada de decisões no espaço escolar.

Segundo dados disponibilizados no *site* do Sintep/MT, atualmente, existem 23.000 associados em 141 subsedes, que representam os 141 municípios mato-grossenses, organizados em 15 polos regionais sindicais, possuindo uma estrutura administrativa e deliberativa muito organizada. A maioria dos filiados são professores da rede estadual, sendo que fazem parte deste Sindicato ainda algumas redes municipais, se caracterizando, assim, como o maior sindicato de profissionais no Estado de Mato Grosso e, em consequência, as lutas são intensas e as conquistas são obtidas através das inúmeras greves e mobilizações.

2.5 A PARTICIPAÇÃO NOS PROCESSOS DELIBERATIVOS DA GESTÃO EDUCACIONAL

O quesito participação na gestão democrática é, sem dúvida, um dos mais importantes para fazer acontecer a democracia na gestão escolar. A necessidade de compreender o poder da participação e, mais ainda, a própria participação dos sujeitos, é fundamental para um exercício democrático. Segundo Lima (2011, p. 31), “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”. Percebemos que a prática do controle social é necessária e fundamental para que a educação

pública possa conseguir o objetivo de oferecer o acesso universal a todas as crianças e jovens. Segundo o mesmo autor (LIMA, 2011, p. 88), a participação é uma

Palavra originária do latim, vinda do substantivo participar, quer dizer participante, aquele que tem uma parte de, aquele que partilha ou tem quinhão. Participar é essencial e essência do sujeito; não há aquele que não participe, não há, portanto, ausência de participação, visto que todos têm, ao final de uma decisão, o dever de acatá-la.

A participação é um item fundamental para a existência da gestão democrática, pois é através dela que a comunidade escolar pode demonstrar suas inquietações sobre as melhorias na qualidade do ensino da escola pertencente à comunidade e, dessa forma, contribuir com o aprimoramento das políticas públicas.

Lima (2011, p. 91) descreve, ainda, que há várias formas de participação com inúmeros significados, podendo ter o caráter tanto de autonomia nas decisões como a simulação dessa autonomia, assim como pode haver uma participação impositiva. Dentre essas definições, expõe:

A participação de fato refere-se àquela presente desde o começo da humanidade quer no seio da família nuclear quer nas tarefas de subsistência (caça, pesca, agricultura), no culto religioso, na recreação e na defesa contra os inimigos. O segundo modelo é o de participação espontânea, no qual os homens formam grupos de vizinhos, amigos, “panelinhas” e “gangs”, isto é, grupos fluidos, sem organização estável ou propósitos claros e definidos, a não ser os de satisfazer necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto; reconhecimento e prestígio. A participação do tipo imposta é aquela em que o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e realizar certas atividades consideradas indispensáveis. Os cultos religiosos, os rituais e o voto obrigatório nas eleições são casos de participação imposta. Já na participação voluntária (sindicatos livres, associações profissionais, cooperativas, partidos políticos), geralmente os próprios participantes definem sua organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho. Contudo, essa modalidade pode, às vezes, ser provocada por agentes externos que ajudam outros a realizarem seus objetivos ou os manipulam a fim de atingir seus próprios objetivos. Finalmente existe uma participação concedida, em que a parte de poder ou de influência exercida pelos subordinados é considerada legítima por eles mesmos e seus superiores, tal como a participação nos lucros, outorgada por certas empresas.

A participação deve sempre estar legitimada pela maioria das pessoas, mas algumas questões devem ser levadas em consideração, tanto para a tomada de decisão, não privilegiando interesses de determinados grupos, quanto para se pensar no bem coletivo, de forma democrática.

O processo democrático se constrói com a participação social, pois é neste sentido que está o desafio para superar nossas dificuldades na própria participação nos espaços de

decisão. Guimarães (2008, p. 67-68) aponta algumas falhas, principalmente, no incentivo da população através de políticas públicas que busquem qualificar e incentivar a participação.

[...] há falta de vontade política para promover um compartilhamento de decisões com a sociedade civil, o que, sem dúvida alguma, representa um grande empecilho para a concretização desses espaços como promotores de uma democracia participativa, capazes de estabelecer o debate e o diálogo necessários para a formação de consenso na deliberação das políticas públicas municipais.

O modelo participativo dos processos deliberativos da gestão educacional é questionado por Lima (2011,) que o considera meramente instrumental, “pois em alguns casos os conselhos gestores são formados com um ideal participativo, descentralizador e formador de sujeitos para atuar junto ao Estado nas políticas públicas”. Entretanto, segundo este autor, a participação social deveria ser ativa e transformadora, porém, acaba sendo uma materialidade instrumental que não é capaz de transformar a realidade social.

Para Guimarães (2008, p. 77) “a realidade encontrada na maioria dos conselhos mostra que, apesar de existir uma paridade quantitativa, com relação aos usuários, não existe uma paridade qualitativa, no sentido da representatividade da participação”. Neste caso, o autor afirma que, apesar do processo democrático, pode ocorrer manipulação dos sujeitos que fazem parte, podendo inclusive comprometer o processo de decisão, pois o conselho fica apenas como chancelador das decisões já tomadas por seus dirigentes, tornando o espaço do Conselho uma falsa democracia.

Todas as premissas deveriam ser levadas em questão, pois o ideal seria que as pessoas observassem o que cada segmento da comunidade pensa e respeitar sua representação no espaço de participação e tomada de decisão.

Guimarães (2008, p. 81), ainda aponta que, apesar do processo de escolha ser democrático, com a participação dos segmentos, o que ocorre na realidade é que, em alguns casos, os membros do conselho assumem uma prática que é muito recorrente no imaginário social, isto é, os membros que possuem um grau de escolaridade maior, têm um poder decisório maior em relação aos demais membros.

Embora exista, na lei, a garantia da paridade, na prática, predomina ainda no imaginário social da sociedade brasileira, a concepção da superioridade do saber técnico, decorrente das relações desiguais de poder, o que dificulta a participação de forma igualitária por parte dos grupos representados nestes espaços.

É fundamental que, diante das questões levantadas, os membros dos conselhos devam ter capacitação permanente, para fazer valer na prática suas opiniões nos processos

decisórios e que o conselho possa ser atuante, autônomo e ativo, tornando-se, assim, um órgão democrático que represente, de fato, a vontade da comunidade.

Diante dos autores apresentados e das questões levantadas, devemos ter o conhecimento de que a gestão democrática nas escolas públicas deve ser exercida por pessoas comprometidas, no intuito de transformar a realidade educacional da comunidade, buscando intervir no processo decisório de forma que atenda aos anseios daqueles que lutaram para que o espaço democrático seja permanente e transformador. São conquistas sociais e, por isso mesmo, o poder deve estar nas mãos da comunidade, que deve se reconhecer como partícipe da vida da própria escola.

Por isso, é fundamental que os conselhos deliberativos das escolas públicas, principalmente, as do Estado de Mato Grosso, tenham como norte a democracia e o respeito às decisões das suas comunidades.

No próximo capítulo iremos abordar a implementação e os desafios da gestão democrática na Escola Estadual São Miguel, de Pontal do Araguaia/MT, foco principal dessa dissertação.

CAPÍTULO 3: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL

Neste capítulo abordamos a implementação da gestão democrática da Escola Estadual São Miguel; realizamos um breve histórico da escola; tecemos algumas considerações relacionadas à gestão democrática e descrevemos a visão de alguns membros da comunidade escolar, para compreender como acontece a prática da gestão democrática nesta escola, buscando descrever os desafios a serem superados pela própria comunidade em relação à participação e à necessidade de fortalecimento de ações tanto para o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), quanto para a própria comunidade educativa.

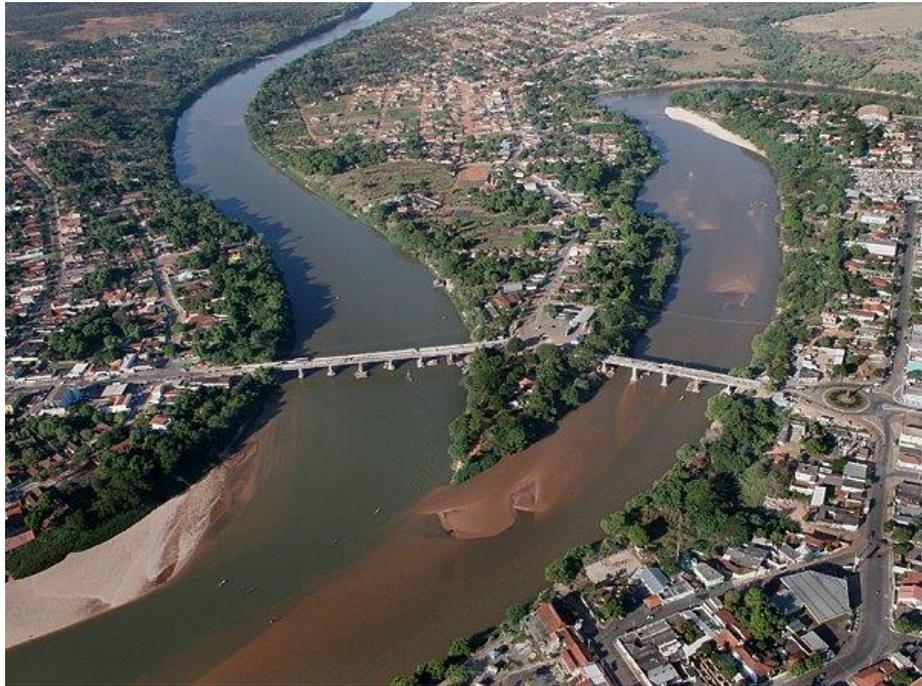
3.1 HISTÓRIA DA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL E DO CDCE

A Escola Estadual São Miguel, localizada no perímetro urbano de Pontal do Araguaia, Estado de Mato Grosso, fica na rua Custódio de Souza Pinto, nº 86, bairro Universitário, é mantida pela Secretaria de Estado de Educação – Seduc/MT. Sua inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas – CNPJ é sob o número 02.274.797/0001-40, pois a administração é descentralizada e o órgão consultivo e deliberativo é o próprio CDCE. Este modelo de gestão escolar, como vimos no Capítulo 2, é fruto de uma longa luta pela democratização do ensino ocorrida no estado de Mato Grosso. Cabe mencionar que a pesquisadora é lotada no cargo de técnica administrativa educacional desde março de 2017.

O CDCE é vinculado ao CNPJ da escola, registrado com data de abertura em 28 de novembro de 1997, conforme dados disponibilizados no *site* da Receita Federal. Consta como associação privada sem fins lucrativos, cujo ramo de atividade econômica principal é caracterizado como associação de defesa de direitos sociais. Segundo consta no portal da Receita Federal, a data da última regularização cadastral foi em 01 de maio de 1999.

O município de Pontal do Araguaia está localizado entre as cidades de Barra do Garças/MT e Aragarças/GO e sua divisão se dá pelas águas dos rios Garças e Araguaia. O município foi criado pela lei estadual nº 5.097 de 20 de dezembro de 1991, e segundo dados do IBGE (2020), foi desmembrado dos municípios de Torixoréu e Guiratinga. Possui extensão territorial de 2.736,619 km² e uma população estimada em 6.711 pessoas, em 2019, cujo gentílico é pontalense.

Imagem 2 - Localização do Município de Pontal do Araguaia/MT entre os rios Garças e Araguaia

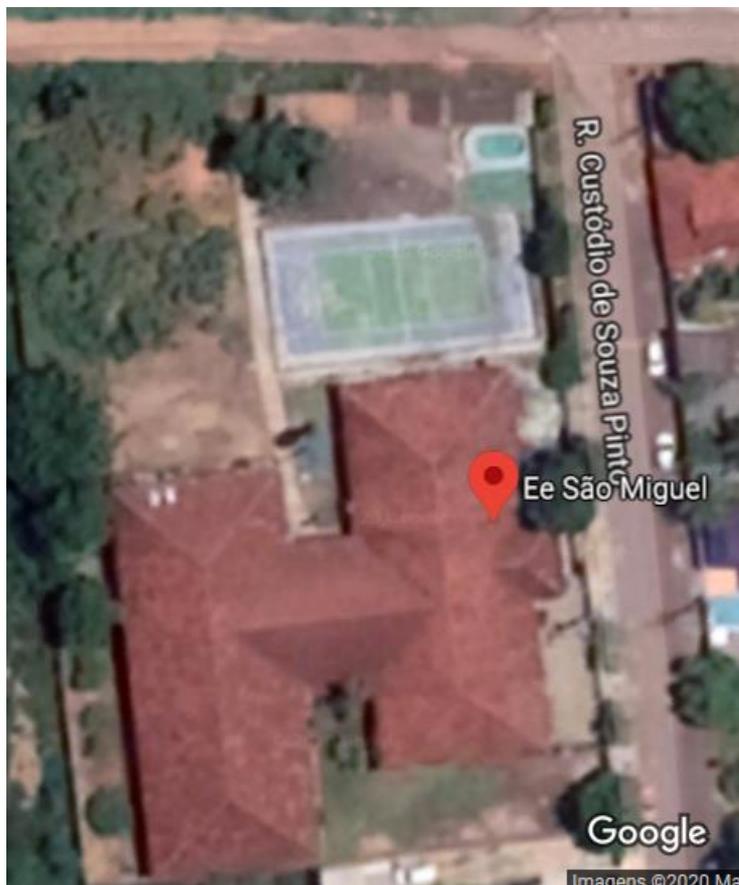


Fonte: Acervo pessoal da autora, 2020.

A história da Escola Estadual São Miguel, segundo dados que constam no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de 2019, pertenceu, anteriormente, ao município de Torixoréu/MT, sendo criada pela lei nº 233/76, em 06 de junho de 1976, pelo então prefeito Nativo Estevão de Sousa e foi extinta pela Lei 401/87, de 17 de agosto de 1987. Passou, então, a denominar-se Escola Estadual de 1º grau “São Miguel”, pelo Decreto Estadual nº 2.083/87.

Através do Decreto nº 2.107 de 28 de janeiro de 1998, a escola foi elevada ao nível de 2º grau, passando a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus São Miguel. Após tais mudanças de nomenclaturas, foi somente através do Decreto nº 1826, de 11 de outubro de 2000, que se retirou a elevação dos níveis de 1º e 2º Graus, passando à atual denominação de Escola Estadual São Miguel.

Imagem 3 – Vista aérea da localização da Escola Estadual São Miguel



Fonte: Google Maps Earth, acesso em 10 de abril de 2020

A escola atende duas modalidades de ensino, a Educação Básica, com todas as etapas, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No período matutino, a escola ofertou em 2019, segundo dados disponíveis no PPP (2019, p. 1), as seguintes turmas: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Já no período vespertino foram ofertados 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. No período noturno, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e uma turma da 2ª fase do 2º segmento da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A escola ainda conta com uma sala de recursos multifuncionais, na qual é disponibilizado o atendimento educacional especializado àqueles estudantes que possuem algum tipo de deficiência. Como a escola atende o ensino fundamental através dos ciclos de formação humana, os estudantes que têm dificuldades de aprendizagem são acompanhados no laboratório de aprendizagem.

Em relação à estrutura física, a escola dispõe de 1.682 m² de área construída, sendo 2.729 m² de área total, cabe destacar que o prédio é próprio.

Imagem 4 – Entrada da Escola Estadual São Miguel em agosto de 2020



Fonte: Retirada da capa das redes sociais da escola, 2020.

A escola se divide em diversos espaços físicos, tais como: 08 salas de aula na sede; 02 salas de aula anexas; 02 banheiros para funcionários; 01 biblioteca; 01 quadra de esportes descoberta; 01 piscina pequena; 01 laboratório de informática; 01 cantina; 03 banheiros para estudantes do sexo feminino e 01 PCD (Pessoa com Deficiência) e 03 banheiros para estudantes do sexo masculino e 01 PCD; 01 cozinha; 01 sala de coordenação pedagógica; 01 sala de professores; 02 salas de depósito; 01 pátio coberto destinado à alimentação dos estudantes, adaptado como refeitório; 01 sala de diretor; 01 de arquivo da secretaria escolar; 01 despensa; 01 banheiro para professores; 01 laboratório de ciências; 01 secretaria escolar; 01 sala de recursos multifuncionais; 01 sala para atividades de projeto complementar – Educarte e 01 sala de articulação da aprendizagem (PPP, 2019).

Segundo dados do Censo Escolar 2019, a escola possuía 226 estudantes no Ensino Fundamental, 168 estudantes cursando o Ensino Médio e 71 estudantes cursando a Educação de Jovens e Adultos, totalizando 465 estudantes regularmente matriculados em 2019.

Segundo consta no PPP (2019, p. 4), o contexto social e o perfil dos estudantes se apresenta da seguinte forma:

Contexto social e perfil socioeconômico da comunidade escolar:

A Escola Estadual São Miguel atende uma clientela bastante diversificada que engloba moradores do Município, seja da zona urbana ou rural, cujos filhos

ingressam na escola ao atingirem a idade legal e concluem aqui o ensino médio, são alunos filhos de assalariados, de funcionários públicos municipais, de produtores rurais ou de pequenos comerciantes, a maioria com baixo poder aquisitivo. Consta também nesta clientela a presença de alunos indígenas que ao se deslocar das aldeias para a cidade procuram a Unidade Escolar para dar prosseguimento aos estudos. Outra parte desta clientela é oriunda de famílias que se encontram de passagem pela região e escolhe a cidade como ponto de parada. Esta clientela geralmente permanece na escola por um curto período promovendo um aspecto de movimentação de transferências no decorrer do ano letivo.

Assim, constatamos que, o público de estudantes que a escola atende é diversificado, formado por diversos segmentos, que buscam na escola um espaço no qual possam concluir seus estudos. O que nos chama atenção é constatar que existe uma parte dos estudantes que fica pouco tempo matriculada na escola, fruto do movimento migratório existente na sociedade.

A escola contava em 2019, segundo consta no PPP (2019), com uma equipe gestora composta de 01 diretor, 01 coordenadora pedagógica, 01 orientadora pedagógica e 01 secretária escolar. No corpo administrativo contava com 07 técnicos administrativos educacionais distribuídos nas seguintes funções: 02 técnicos atuando na secretaria escolar, 01 na Biblioteca Integradora, 02 auxiliares de turmas, 01 no Laboratório de Ciências da Natureza e Matemática e a pesquisadora que está afastada para qualificação profissional em nível de mestrado. No cargo de apoio administrativo educacional há 13 profissionais, sendo distribuídos em 05 na limpeza, 03 vigilantes, 04 nutrição escolar (merendeiras) e uma em função de apoio à secretaria escolar. No ano de 2019, a escola contou com 18 professores efetivos e 43 professores contratados. O número total de profissionais da escola em 2019 foi de 82, desempenhando as diversas funções elencadas acima, sendo apenas 14 homens e 68 mulheres.

Os dados referentes ao nível de aprendizagem da escola, segundo o IDEB, para o ano de 2017, (último dado disponível no portal): para o 5º ano, foi de 4.8 numa escala que vai até 10; para o 9º ano, em 2017, não há dados disponíveis, pois, segundo consta, o número de participantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi insuficiente, e os dados observados foram os de 2015, com 4.2. Já para o último ano do ensino médio, também não houve dados disponibilizados para 2017, ano em que foi implementado para esta fase.

Este conjunto de informações apresentadas, permite-nos considerar a Escola São Miguel como uma unidade educacional bem estruturada do ponto de vista físico e com a presença de um quadro de profissionais da educação satisfatório para o seu funcionamento.

As notas obtidas no sistema de avaliação do IDEB também demonstram que, no aspecto pedagógico, a Escola se encontra na média das instituições de ensino públicas no Brasil.

3.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE ESCOLAR

Nosso objetivo nessa seção é analisar as representações da comunidade escolar com relação à gestão democrática implementada na Escola Estadual São Miguel. Para isso, foram realizadas entrevistas com aplicação de questionários, entre os meses de junho e julho de 2020, com profissionais da educação, pais/mães ou responsáveis, estudantes e membros titulares do CDCE 2019/2020 dessa escola.

Os entrevistados responderam ao questionário com questões relevantes, focalizando o contexto da gestão democrática e suas experiências na referida escola, trazendo informações que subsidiaram nossa pesquisa. A partir das respostas obtidas pelas entrevistas e questionários, foi possível analisar e refletir sobre o processo democrático e participativo instituído nesta escola, as quais estão distribuídas nos tópicos deste capítulo.

Como forma de organização das respostas neste capítulo, utilizei as letras do alfabeto para identificar os colaboradores da pesquisa, sempre iniciando pela letra “A” e dando sequência a cada tópico e, nos casos em que utilizei mais de uma resposta do mesmo questionário, por números 1 e 2. Cada tópico teve sua organização de respostas própria, para melhor compreensão do ponto de vista expresso pelo participante da pesquisa.

Como forma de organização das respostas obtidas nos questionários, iremos subdividir os segmentos que compõem o CDCE, buscando ampliar a discussão em cada um deles, para melhor compreensão e visão sobre a gestão democrática, tal como ela acontece na Escola Estadual São Miguel.

3.2.1 Gestão democrática e gestão escolar

A gestão democrática escolar formulada no contexto da CF/88 e da LDBEN/96, como já foi descrito no capítulo 1, proporciona à comunidade a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), a eleição de diretores/as, bem como a composição dos conselhos escolares, envolvendo a participação da comunidade escolar, partindo da realidade de cada segmento. As ações da gestão estão alicerçadas nos pilares da participação, da autonomia, da transparência e do pluralismo de ideias. No entanto, como já foi citado por Paro (2000), a prática das escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nesta premissa, uma vez

que a relação da escola com os alunos continua autoritária. Só pode haver democracia plena com pessoas de espírito democrático para exercê-la.

Sem dúvida, a gestão democrática, inclusive, no estado de Mato Grosso possibilitou a participação da comunidade escolar nas discussões sobre a melhoria na qualidade do ensino público, contribuiu com as políticas públicas educacionais de fortalecimento da gestão e nos procedimentos de descentralização da educação.

A primeira questão para todos os entrevistados foi “Como você define gestão democrática?”, que foi respondida por todos os segmentos. Seleccionamos as respostas que possibilitaram maior relevância, pois várias tinham o mesmo sentido e, para organizar as respostas, optamos em colocar letras para identificar o entrevistado, mantendo, assim, o sigilo ético prescrito para pesquisas que envolvem pessoas.

Para o grupo que pertence à gestão escolar, obtivemos as respostas apresentadas a seguir. O entrevistado “A1” definiu com detalhes a gestão democrática, pois, esta deve envolver toda a comunidade escolar, na tomada de decisão e nos rumos da educação da própria escola, inclusive, cita as possíveis ações dos órgãos externos que devem ser parceiros da escola.

Muitos ainda confundem gestão democrática com a oportunidade de escolher seus representantes e, após essa escolha, delegam ao eleito todas as decisões de administração das situações de relacionamentos pessoais, jurídicos e burocráticos das atividades das instituições. No meu ver, gestão democrática é muito mais amplo. Para uma gestão ser democrática tem que envolver todos os segmentos na participação, elaboração, execução e avaliação de situações, atitudes e tomadas de decisões que se diz respeito com a instituição. No caso de uma escola, todas as decisões e ações devem ter a participação do coletivo da unidade, pais/responsáveis, alunos, todos os profissionais e porque não a participação da comunidade exterior à escola: Conselhos Tutelar, Secretaria Municipal de Educação e outros, embora isso seja muito difícil de ocorrer.

Para o entrevistado “B1”, a definição de gestão democrática propõe o envolvimento dos membros da comunidade nas decisões da escola, corroborando com a perspectiva do entrevistado “A1”:

Gestão democrática é uma organização cuja função de promover/gerir ações que oportunizam a todos os membros de participarem e se envolverem no cotidiano escolar, com o objetivo de decidir e atender as possíveis necessidades da comunidade como também da própria instituição.

Já o entrevistado “C1”, assim como “A1” e “B1”, define bem o que seria gestão democrática, compactuando com o processo decisório:

Gestão democrática é a participação dos vários setores nos projetos pedagógicos, no estabelecimento das rotinas e da administração. Uma gestão democrática é aquela na qual os membros da comunidade escolar e local participam dos processos de decisão da instituição de ensino. Ou seja, a participação efetiva de toda comunidade escolar.

As respostas dos entrevistados “A1”, “B1” e “C1” apontam que a gestão democrática é uma forma de conduzir os trabalhos escolares, seja nos processos de planejamento, execução e avaliação das ações, com vistas à melhoria da qualidade do ensino, com os resultados efetivados pela própria comunidade. Concluimos, ainda, que todos que fazem parte da gestão escolar, têm pleno conhecimento da importância da gestão democrática e da necessidade da participação da comunidade nas decisões.

Nesse sentido, Birck (2003, p. 85) parte do entendimento que “uma escola de qualidade dá espaço, tempo, e lugar para questionamentos, amparados em um fazer da prática educativa, onde o ofício do mestre é a humanização e a interação no processo da aprendizagem”.

Para o grupo de pais/mães ou responsáveis, obtivemos respostas que merecem atenção, pois, neste ponto, percebemos que a situação é crítica entre os entrevistados, uma vez que a maioria demonstra não ter conhecimento do que seja gestão democrática, sendo que 60% afirmaram “Não tenho conhecimento”.

Outra dificuldade encontrada é em relação à própria definição, pois o entrevistado “D1” descreve a gestão democrática como “Uma forma de gerenciar possibilitando e facilitando a participação dos envolvidos”. A dúvida se refere à questão se seria somente gerenciar a instituição, já que, na gestão democrática, a participação deve ser coletiva e as decisões seguem a mesma linha, sempre na busca da melhoria da qualidade do ensino aos estudantes.

Na mesma perspectiva, o entrevistado “E1”, também utiliza o termo gerenciar, porém acrescenta pilares básicos, que são a transparência e a participação democrática dos envolvidos, descrevendo da seguinte maneira “Pra mim gestão democrática é uma forma de gerenciar a instituição de maneira que possibilite transparência, participação e democracia”.

Diante das respostas dos entrevistados, percebemos que a efetivação da gestão democrática ainda tem um longo caminho para se concretizar, pois, apesar de vários anos da vigência da legislação no estado de Mato Grosso, desde o final de 1998 até agora em 2020, ainda estamos caminhando a passos pequenos, no sentido de que as pessoas envolvidas realmente reconheçam seu protagonismo na escola.

Em relação aos profissionais da educação, notamos que a maioria sabe a definição e conhece o processo participativo, como afirma o entrevistado “F1”: “Gestão democrática compreende os profissionais da educação, CDCE, os estudantes e a sociedade. A construção do PPP, tomadas de decisões sobre a administração escolar, transparência da utilização das verbas destinadas à educação (prestação de contas)”.

Para o entrevistado “G1”, gestão democrática,

Se define pela participação da comunidade escolar - que inclui todos os profissionais da escola, os estudantes e suas famílias - nos processos que exigem tomada de decisão seja no âmbito pedagógico ou administrativo, a fim de garantir, de modo transparente [a gestão escolar].

De acordo com este entrevistado, a compreensão da necessidade da gestão democrática, por parte da comunidade, é necessária, bem como a transparência dos recursos públicos e sua aplicabilidade. Também é interessante notar que “A” afirma que a construção do PPP deve ser pauta da gestão democrática. Para Ciconello (2008, p. 82), a participação é necessária, pois parte do princípio da cidadania, do sentimento de pertencimento.

[...] a participação é entendida [...] como uma necessidade em decorrência de o homem viver e conviver com os outros, na tentativa de superar as dificuldades que possam advir do dia a dia. Participar significa tornar-se parte, sentir-se incluído, é exercer o direito à cidadania (ter vez e voz).

Por sua vez, a resposta do entrevistado “H1” aponta que:

Teoricamente, gestão democrática é a participação de toda a comunidade escolar: pais, alunos e profissionais da escola. Essa participação refere-se a toda ação escolar, como por exemplo as reuniões, planejamentos e, principalmente, a construção do PPP. Na prática, a gestão democrática escolar nem sempre acontece, pois, essa participação social muitas vezes não acontece. Os motivos podem variar, sendo os principais: escassez de comunicação entre a equipe gestora e comunidade escolar; inadequação dos horários marcados para as reuniões; falta de interesse de alguns profissionais e até mesmo dos pais; falta de motivação e esclarecimento da tão importante participação estudantil, etc. Devido a essa não eficaz participação de toda comunidade escolar, infelizmente, geralmente prevalece a vontade de um grupo dominante.

Essa resposta permite entrever que o entrevistado reconhece que existem problemas no exercício da gestão democrática, o que vem ao encontro da afirmação de Paro (2006), de que há necessidade de se prestar esclarecimentos e incentivar a comunidade escolar a participar e decidir os rumos da escola.

Os estudantes descrevem, assim como a maioria dos pais/mães ou responsáveis, que desconhecem a gestão democrática, pois somente o entrevistado “I1”, relata que “Pra mim a gestão democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários)”. A concepção expressa pelo entrevistado demonstra conhecimento prévio sobre a gestão democrática, inclusive, talvez, em algum momento já passou pela experiência de pertencer ao CDCE, já que tem onze anos que estuda na escola São Miguel.

Entretanto, mais de 50% dos entrevistados de todos os segmentos, não sabem definir o que seria a gestão democrática, inclusive não conhecem a importância da gestão democrática no espaço escolar. Esta situação é preocupante, já que temos estudantes que estão concluindo o Ensino Médio e, até o momento, não têm vivenciado a gestão democrática.

Através das respostas dos estudantes entrevistados, percebemos que falta informação a respeito da importância da gestão democrática para a melhoria da qualidade do ensino e a relevância da participação dos estudantes na tomada de decisão, já que, em algumas respostas de estudantes que estão no 3º ano do Ensino Médio, constatamos o desconhecimento sobre a necessidade de participar e debater. Podemos nos perguntar qual será o perfil desses estudantes na sociedade, frente aos inúmeros problemas com que nos deparamos.

3.2.2 Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE)

A Lei 7.040/1998, em seu Art. 18, define que o CDCE deverá ser constituído paritariamente por profissionais da educação básica, lotados ou em exercício na instituição, pais ou responsáveis pelos estudantes e alunos matriculados e regularmente frequentes, tendo, no mínimo, 08 (oito) membros titulares e, no máximo, 16 (dezesesseis) membros titulares. 50% (cinquenta por cento) devem ser constituídos de representantes do segmento escola e 50% (cinquenta por cento) de representantes da comunidade escolar, sendo o diretor da escola membro nato do CDCE. Essa porcentagem foi observada na EESM, o CDCE é composto por três representantes de cada segmento, totalizando 12 (doze) membros, porém, no último estatuto (vigente em 2020), consta a regra de 08 (oito) membros, constatando-se uma divergência entre a composição atual do Conselho em relação ao seu próprio estatuto. Tais registros se encontram no livro 02 do CDCE.

A Diretoria Executiva do CDCE é constituída pelo presidente, tesoureiro e secretário, como representantes legais do Conselho. Os estudantes podem ocupar os cargos de tesoureiro

e presidente se tiverem, no mínimo, 18 anos completos. Nesta composição, o diretor/a é membro nato do conselho, sendo eleito para um mandato de dois anos, empossado juntamente com o CDCE, podendo ser reeleito por uma única vez, como constam os dados no estatuto vigente de 2020.

O Art. 19, da Lei 7.040/1998, define que o mandato dos eleitos do CDCE é de dois anos, permitida sua reeleição por apenas um período. Já o art. 21, define que para fazer parte do Conselho, o estudante deverá ter no mínimo 14 anos, assim, somente a partir do 6º ano, o aluno terá direito a votar, deixando claro que esse aluno do sexto ano não poderá concorrer às eleições, somente poderá exercer o direito ao voto, devido à idade. O art. 24 veda a participação, no segmento de pais/mães ou responsáveis, de profissional da educação, que atue no estabelecimento de ensino. Cabe destacar que essa regra é aplicada na íntegra aos membros do CDCE da EESM.

Neste tópico, para obtermos uma organização das respostas, utilizamos A1 e B1 para identificar os membros do CDCE, e A2, B2 e C1, para os gestores que responderam às questões.

A participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática é um instrumento fundamental para o exercício da gestão escolar, bem como para a integração da escola com a comunidade. A legislação, tanto nacional como estadual, proporcionou novas discussões democráticas no espaço da escola, proporcionando a prática democrática da participação e de criação dos CDCE's, empoderando, assim, a comunidade como agente transformador de ações e de decisões na escola.

As escolas estaduais no Estado de Mato Grosso, como já vimos no capítulo 2, têm como instrumento regulatório, em relação a gestão democrática, a lei estadual nº 7.040/1998, que garante a eleição representativa para a direção da escola e dos CDCE's, a qual veio substituir os processos de indicações para cargos de direção. Na sequência, apresentamos como esse processo foi vivido pela Escola São Miguel, através das respostas oferecidas pelos entrevistados.

O primeiro passo foi compreender o que é um Conselho Deliberativo e sua função. Para isso, foi aplicado um questionário composto de nove questões, buscando descrever o perfil/função de cada membro da diretoria na escola, a rotina de reuniões, as frequências das reuniões, a participação em cursos de formação e a motivação que os levou a participar do CDCE. Responderam à primeira questão, "Como você define conselho deliberativo", dois membros titulares do CDCE e que fazem parte, atualmente, da diretoria executiva.

Para o colaborador da pesquisa “A1”, conselho deliberativo “É uma forma de gestão na qual a direção é compartilhada por um conjunto de pessoas (alunos, pais e funcionários)”. Já o informante “B1” definiu conselho deliberativo “[...] como uma organização colegiada, constituída por vários representantes de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Tem como função participar da tomada de decisão de cunho administrativo, financeiro e político-pedagógico da escola”. Percebe-se, nas duas respostas, uma afinidade com os princípios da gestão democrática, inclusive, conhecimento sobre a necessidade do diálogo e compartilhamento de informações em relação à gestão da escola. No entanto, a resposta de “B1” foi mais completa, uma vez que informou as atribuições inerentes aos membros do conselho deliberativo, diferentemente de “A1”, que não descreveu com mais detalhes os quesitos democráticos decisórios administrativos, pedagógicos e financeiros, como pilares de conhecimento de um membro do CDCE.

Como aponta Höfling (2001), há necessidade de se compreender que a política educacional deve estar presente nas ações dos sujeitos envolvidos nos processos de gestão democrática. Esse autor faz uma comparação a ordem mundial globalizada, afirmando que esta ordem busca formar sujeitos competitivos e que a política educacional deveria se preocupar mais com a formação do cidadão:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo —competitivo frente à ordem mundial globalizada (HÖFLING, 2001, p. 40).

Quando a política educacional, via gestão democrática, é assumida como valor e compromisso ético, as pessoas são motivadas a lutar pela melhoria do ensino a partir da participação coletiva. Nesse sentido, os dois entrevistados do CDCE da Escola São Miguel, ao responderem à questão *O que te motivou a candidatar-se ao Conselho Deliberativo*, foram unânimes em afirmar que seria por uma questão de melhor contribuir com o processo de aprendizagem na escola. O entrevistado “B1” afirma que seria para *“Conhecer como funciona [CDCE] na prática e propor algumas ações para melhorar os índices da escola”*. O entrevistado “A”, além de justificar o mesmo argumento de “B1”, acrescentou que *“[...] tinha interesse em ficar mais por dentro de tudo o que acontecia no meu ambiente de trabalho”*.

Como forma de compreender a categoria participação, Santana (2012, p. 7), demonstra que a participação é fundamental no processo de transformação da sociedade, assim, como a proposta de participar do CDCE:

Participar dessa sociedade vai além de decifrar letras e sons, mas de entender e compreender a mensagem implícita ou explícita. Inserir-se nesse contexto e participar dele, pertencer a esse grupo como agente autônomo e capaz de promover transformação na sociedade.

Ainda com relação à questão das motivações para participarem do conselho deliberativo fica evidente, nas falas dos colaboradores da pesquisa, a vontade de conhecer o andamento do CDCE e contribuir com suas ideias. Ao responder à questão sobre *como foi assumir a função de conselheiro do seu segmento*, o entrevistado “A1” justificou que *“Apesar do tempo que temos para dispor de algumas atividades, foi bastante tranquilo”*. Neste caso, ele está se referindo ao fato de que não existe nenhum tipo de remuneração para o exercício de conselheiro e, sim, se trata de um trabalho voluntário que o profissional tem que se dedicar e conhecer por conta própria. A esta questão, se soma uma quarta pergunta, se o interlocutor já *participou de alguma formação para conselheiro(a)*. As respostas indicam que os conselheiros, ao assumirem suas funções, não frequentaram cursos específicos por parte da Seduc/MT. A interlocutora “B1” afirmou que buscou, por conta própria, formação para entender o funcionamento do CDCE: *“Fiz algumas formações à distância, leituras e reuniões”*. Já o entrevistado “A1” afirmou nunca ter participado de nenhuma formação de conselheiro. *“Até o presente momento, não fui comunicada de nenhuma formação”*.

Neste caso, a não preocupação com a formação dos conselheiros é muito preocupante, pois as normas estatutárias buscam estabelecer formação individual para que os membros possam contribuir no processo decisório das ações do CDCE. Segundo Souza (2009), apesar da conquista da gestão democrática, o ato em si não garante a efetiva participação, cabendo aos envolvidos uma análise da proposta em si, de reconhecimento e pertencimento à comunidade, com seus valores para desenvolver um bom trabalho de conselheiro, decorrente de seu processo formativo:

O fato de determinada escola [...] ter conquistado a definição regimental da eleição direta para diretor ou da gestão democrática em todas as suas esferas, não significa, necessariamente, que o princípio democrático passou a ser, automaticamente, o elemento norteador das práticas político-pedagógicas dos profissionais que a constituem. É preciso muito mais que isso; o princípio legal é imprescindível, não há dúvidas. Mas, para se tornar efetivo, é preciso avançar para além dele. (SOUZA, 2009, p. 202)

Outra questão respondida diz respeito à organização das reuniões do conselho: *Você se reúne com seu segmento para discutir e deliberar sobre as necessidades da escola?* Esta pergunta revela o modo de organização das ações dos membros do CDCE, a partir da

perspectiva da gestão democrática. Infelizmente, nenhum dos questionados detalhou sobre como são realizadas as reuniões, o que discutem e deliberam. O entrevistado “A1”, afirmou que *“Sim, já tivemos várias reuniões durante o ano de 2019, porém, este ano de 2020, por motivo da pandemia do Coronavírus, ainda não foi possível nos reunir novamente”*. O colaborador “B1”, disse apenas que sim, que já tiveram reuniões, *“[...] mas precisamos melhorar nesse quesito”*, com relação a melhorar a forma de organização do segmento. Com relação à frequência das reuniões do CDCE, pergunta da questão 6, o interlocutor “B1” afirmou que, conforme o planejamento, deveriam ocorrer reuniões bimestrais, mas, nem sempre isso foi possível. *“Foi proposto reuniões bimestrais, no entanto, nem sempre isso é possível, até porque, ao longo da semana, sempre há diálogos com a gestão sobre as questões pertinentes que surgem ao longo do ano”*. Já o entrevistado “A” também não soube, ao certo, falar das frequências das reuniões, afirmando que elas ocorrem em *“Até mais ou menos duas vezes por semestre”*.

Podemos perceber, pelas respostas, uma ausência de calendário de reuniões ordinárias, pois nenhum membro soube demonstrar com que frequência elas acontecem e como são organizadas, já que parecem desconhecer e, por isso, não praticam as ações descritas no próprio estatuto do CDCE.

Todo CDCE possui normas e regras a serem seguidas, que devem ser de acesso público, pois as pessoas necessitam ter esse conhecimento e acesso para melhor compreensão das suas atribuições. Nesta perspectiva, perguntamos aos membros do CDCE se eles tinham “conhecimento do estatuto do CDCE”, integrando a questão sete. A resposta do interlocutor “A1” foi bem impactante, pois segundo ele, *“Até o presente momento [o estatuto] não foi apresentado”*. Ou seja, ele não tinha conhecimento do documento que descreve as atribuições e a própria organização do CDCE. Já o entrevistado “B1” afirmou não conhecer o documento por completo, como aponta, *“Sim, no entanto ainda não o li na íntegra”*.

O desconhecimento, parcial ou integral, do estatuto que disciplina a organização do CDCE, pode trazer problemas para a efetivação das ações dos membros do conselho, pois, o desconhecimento das regras, tanto de fiscalização, quanto de participação democrática efetiva pode comprometer a atuação destes conselheiros. O regimento interno, como afirma Mamedes (2005, p. 59), foi uma conquista *“à liberdade e responsabilidade da escola na construção de sua identidade para gerir o ensino”*. Assim, conhecer o estatuto interno é o primeiro passo para se assumir compromissos com a gestão democrática.

Em relação ao cargo da diretoria executiva do CDCE e se alguns dos informantes já haviam participado do conselho deliberativo: *Você exerce ou já exerceu função na diretoria*

executiva do CDCE (presidente, tesoureiro, secretário)? Se sim, em qual função? Como define suas atribuições”? O colaborador “A” afirmou que já participou como “*Tesoureiro*” e que faz “*o trabalho com transparência e responsabilidade*”, apesar de não ter conhecimento do próprio estatuto. O entrevistado “B1”, por sua vez, descreveu que já esteve na condição de presidente, e afirmou que a aproximação com os membros do conselho é fundamental para o bom andamento das atividades escolares. Assim se expressou:

Estou como presidente durante o biênio da direção. São atribuições bem relevantes e, às vezes, decisivas. Nesse sentido, vejo que as relações dos conselheiros precisam ser mais próximas para que as ações sejam mais discutidas entre as partes, a fim de desenvolver propostas e metas que melhorem o desempenho da escola.

Foi perguntado aos colaboradores se poderiam *descrever o que acreditam que deveria melhorar no CDCE*. Ambos mencionaram a necessidade de se ter reuniões mensais com a gestão da escola, uma vez que não *existe um calendário de reuniões ordinárias* (entrevistado “A1”). Tal afirmação condiz com os questionamentos referentes à forma de organização dos membros do conselho, no sentido de se buscar um diálogo para o bom andamento das atividades do CDCE. Para Mamedes (2005, p. 62, “[...] com a autonomia e a descentralização do poder, a escola torna-se centro das decisões, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade dessas decisões”. Nesse sentido, é imprescindível a responsabilidade dos membros do CDCE sobre a condução das ações da escola, cabendo a eles decidirem os caminhos a serem seguidos.

A criação dos CDCE’s foi, sem dúvida, um avanço democrático dentro do espaço escolar, pois se tornaram uma ferramenta importante, contribuindo na formulação e acompanhamento de políticas públicas e no seu controle social. No contexto geral, percebemos que ainda existe uma fragilidade muito grande em relação ao CDCE da Escola São Miguel, desde a sua própria organização interna, com ausência de um cronograma sistemático de reuniões, como o diálogo entre seus próprios membros. Fica evidente, no entanto, a preocupação dos entrevistados diante das dificuldades para se implementar e manter os diálogos inerentes ao processo democrático, uma vez que os membros devem estar em constante vigilância para se evitar retrocessos e para que eventuais falhas possam ser corrigidas.

Após obtidas as respostas dos próprios membros do CDCE, perguntamos aos gestores sobre a atuação do CDCE, pois este é um aspecto que afeta diretamente os CDCE, se eles têm conhecimento e quais as principais ações na escola, já que para que exista uma boa gestão

democrática, devemos ter CDCE's atuantes. "Sua escola possui Conselho Escolar? Como ele atua e quais são suas principais ações?"

O entrevistado "A2", confirma a existência do CDCE na escola, porém, descreve suas atividades burocráticas, sendo que, em nenhum momento, foi citada uma ação como a de reunir os membros para se buscar melhorias na escola. Ao contrário, eles são vistos como atuantes à serviço da burocracia institucional.

Possui sim. Ele atua na avaliação e aprovação dos planejamentos financeiros, pedagógicos e de conflitos graves na Unidade Escolar. Também na execução financeira e na prestação de contas dos recursos federais e estaduais que a escola é contemplada. A atuação do nosso Conselho acredito ser proficiente devido o contexto em que estão inseridos os membros do mesmo, uma é que seus membros são voluntários e que, muitas vezes, ocupam várias funções na sociedade do tipo, família, emprego, associações não tendo como dedicar exclusividade ao CDCE. Suas principais ações são planejar, acompanhar a execução e fiscalizar todas as ações da Comunidade Escolar.

O entrevistado "B2" também afirma que os membros são eleitos pelos segmentos da comunidade escolar, e que são atuantes, mas não descreve nenhuma ação, assim como o "A2" também cita.

Sim, atuante e participativo. Um grupo formado por eleições composto por representações de cada segmento escolar: professores, pais, alunos e funcionários. Enfim há participação de todos representantes da comunidade escolar para deliberarem, fiscalizarem e mobilizarem a comunidade escolar com finalidade de auxiliar na gestão da EESM democraticamente.

Por sua vez, o entrevistado "C1", afirmou que sua escola possui o CDCE e descreveu a sua função, com ações deliberativas, consultivas e mobilizadoras, como forma de encaminhamentos que um CDCE deve executar e promover, mas não citou qual a atuação do conselho da escola São Miguel.

Possui. Deliberativas: quando decidem sobre o projeto político-pedagógico, o PDE e o próprio Regimento Escolar, dentre outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral da escola, propondo junto à direção as ações a serem desenvolvidas. Consultivas: quando tem um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pela direção da unidade escolar. Mobilizadora: quando promovem a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo assim para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

Concordamos com Almeida (1999, p. 44), quando afirma que a necessidade de demonstrar a participação deve assegurar que “o compromisso se dá pela reflexão do conhecimento e das ações. A reflexão-ação, de forma coletiva, permite estimular lideranças e desenvolver possibilidades de cooperação”. Conforme as respostas obtidas, podemos considerar que esse processo de reflexão e ação, de forma coletiva, está fragilizado entre os membros que compõem o CDCE da EESM.

3.2.3 As ações e a atuação do conselho escolar na EESM

Nesta seção, descrevemos as ações e a atuação do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), a partir das respostas dos questionários aplicados aos entrevistados.

3.2.3.1 A proposta pedagógica da EESM

A proposta pedagógica da EESM deveria contemplar as reais necessidades que estão previstas principalmente no PPP da escola, no intuito de atender à comunidade, proporcionando melhorias na qualidade do ensino. Diante dessas informações e, juntamente com os questionários aplicados a vários membros da comunidade, são vários pontos que necessitam ser considerados, pois, neste tópico, utilizamos as respostas dos informantes das categorias gestão (A1, B1 e C1); dos profissionais (D1, E1, F1), dos estudantes (G1, H1 e I1) e dos pais/mães ou responsáveis (J1, K1 e L1).

Em relação aos aspectos da proposta pedagógica da escola, os colaboradores pertencentes ao grupo da gestão teceram várias contribuições relevantes, demonstrando conhecimento sobre o tema. “Qual a proposta pedagógica da escola? Ela contribui com o processo de ensino e de aprendizagem, formando cidadãos responsáveis, conscientes e críticos? Você acha que precisa fazer algumas alterações? Quais alterações você indicaria?”

O entrevistado “A1” descreve que a proposta é elaborada com a participação de toda comunidade escolar e se fundamenta nos diversos aspectos sociais e culturais da própria comunidade. Em sua fala, ainda cita que o desafio é fazer a proposta pedagógica ter o comprometimento dos professores e estudantes. Cita que a proposta como está é adequada, necessitando somente de ajustes para que seja colocada em prática pelos segmentos da escola.

Nossa proposta é elaborada com a participação de todos os elementos da comunidade escolar, baseado no resultado da discussão com toda a comunidade escolar, contendo princípios pedagógicos que correspondam ao contexto e à prática da sala de aula dos professores. Ela deve ser flexível, para se adaptar a partir da demanda de acordo com a realidade da comunidade visando atender os objetivos do ensino. Além disso, deverá contemplar: os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam os processos sociais; culturais e produtivos; as habilidades tecnológicas básicas; as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas; as categorias de análise que propiciem a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história e ainda contemplar as políticas públicas para a educação estaduais e nacionais. Com certeza, contribuiria com o processo de ensino e de aprendizagem, formando cidadãos responsáveis, conscientes e críticos mas isso não depende só da proposta do PPP escolar. Teria que envolver todo o conjunto dos segmentos escolares e principalmente o comprometimento dos professores e dos alunos. Posso dizer que para aqueles que buscam sentido na educação para o contexto da sua vida em toda a dimensão, a proposta pedagógica faz uma grande contribuição mas para aqueles que apenas cumprem “tabela” tudo passa sem sentido. Quanto a possíveis alterações na proposta pedagógica, creio que se caso tivessem que ser inseridas deveriam ser acompanhadas do comprometimento de todos, caso contrário seria um trabalho inválido do tipo “para inglês ver”. Na minha opinião particular, eu me sinto saciado com a proposta pedagógica da escola e não teria alterações a serem feitas no momento e precisa é um alinhamento coletivo de todos os segmentos com a proposta.

O entrevistado “B1” descreve a importância dos documentos norteadores da escola PPP e RI, destacando que ambos são fundamentais para o bom andamento das atividades, pois neles estão descritos os caminhos que devem ser seguidos para atingir as metas e propor superações nas fragilidades presentes no processo educacional. Por fim, cita ainda que tais mudanças devem ocorrer de forma democrática, proporcionando à maioria a decisão sobre os caminhos a serem seguidos pela escola.

A proposta escolar da EESM está pautada nos documentos que a norteia, os quais indicam a identidade da escola, o PPP - Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno. O objetivo, ao elaborar e conduzir a produção desses documentos, é justamente garantir a qualidade em todos os aspectos possíveis à instituição educacional. Temos a preocupação em alcançar um ensino e aprendizagem de fato, formando cidadãos responsáveis, conscientes e críticos. Para tanto, se faz necessário promover uma implementação de política pública que envolva todo o ecossistema educacional e somado à colaboração da liderança política, dos gestores escolares e da comunidade escolar possibilitaria um trabalho efetivo. Desse modo, entendo que o aprendizado é contínuo, não se esgota. Sempre haverá necessidade de alterações que sejam pertinentes ao processo evolutivo social e educacional que envolve a escola. Diante disso, qualquer alteração só será possível a partir do diagnóstico que aponte as fragilidades, que, ao serem refletidas, virão à tona as alterações necessárias e não por mim indicada.

O entrevistado “C1” aponta as particularidades como a educação de jovens e adultos, porém, não cita as outras modalidades como a Educação Básica. Cita ainda a proposta da leitura como ponto a ser considerado, assim como as dificuldades relacionadas aos conflitos no espaço escolar, sendo que a gestão atua de forma a mediar, no caso, colocando estudantes

conversando com os pais/mães ou responsáveis e, caso haja necessidade, encaminhando ao conselho tutelar.

A Proposta pedagógica da escola é ampla nas suas particularidades tendo como alguns dos seus objetivos: A implantar o Projeto de Educação de Jovens e Adultos I e II Segmentos, respectivamente, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental vem atender à demanda do alunado de Pontal do Araguaia-MT, onde figura como única Escola Estadual, oportunizando o prosseguimento ou o início dos estudos para pessoa com distorção idade/série e ou escolaridade interrompida, através de um ensino contextualizado, baseado nas vivências do aluno, com temas oriundos de seu cotidiano, buscando fortalecer sua autoestima e incentivando sua permanência na escola, bem como promovendo aprendizagens significativas que venham a influenciar em seu convívio social e desempenho profissional. Por se tratar de uma clientela diferenciada, muitas vezes, estigmatizada pela condição social ou fracasso escolar anterior, torna-se necessário que a proposta de Educação Básica, modalidade Educação de Jovens e Adultos vivencie a cultura do educando, pois como dizia Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido: “A leitura do mundo precede a leitura a palavra.” Sim, ela tem uma grande contribuição para esse processo. Certamente sempre tem alguns ajustes para ser aprimorado. Na escola também não é diferente e tal situação absorve muita energia, atenção e cuidado para resolvê-los. Vivenciamos situações de disciplina entre alunos/ alunos, alunos/professores/ alunos coordenadores e até situações conflituosas geradas fora do ambiente escolar que desencadeia reações no interior da escola. Para solucionar ou amenizar os conflitos, a gestão atua de forma mediadora e intermediaria chamando os pais particularmente na escola, promovendo reunião de pais por turmas de alunos, promovendo conversas conciliatórias entre pais, alunos e professores, em casos mais complicados recorremos ao auxílio do Conselho Tutelar. Também promovemos visitas em *loco* por sala de aula, palestras sobre respeito aos próximos e às regras, assim como palestra sobre *Bullying*, entre outras.

Para Mamedes (2005, p. 109), a concepção das ações pedagógicas da escola é “fruto da interação entre os objetivos e as prioridades estabelecidas pela coletividade, que prioriza [...] as ações necessárias à construção de uma nova realidade”. Cabe a nós percebermos qual a necessidade presente na realidade da escola e propor as mudanças adequadas através do processo democrático.

Em relação à proposta pedagógica, buscamos analisar qual o entendimento dos profissionais em relação ao regimento interno e quais suas perspectivas. Para essa categoria foi perguntado se “A escola possui um regimento interno? Você tem conhecimento desse documento? O que considera estar presente neste documento?”

No contexto geral, todos responderam conhecer o Regimento Interno (RI) e que este documento orienta e disciplina as ações da escola, porém, não mencionaram se participaram da sua criação ou revisão, como afirma o entrevistado “D1”,

Sim, possui e eu tenho conhecimento. Este teve sua base construída em gestões anteriores a minha chegada na escola. De modo geral, o regimento serve como instrumento normativo que orienta o funcionamento da escola enquanto instituição pública. Entretanto, o seu cumprimento efetivo deixa a desejar.

O relato do entrevistado “E1”, também vai na mesma concepção que o do entrevistado “D1”, acrescentando a descrição do disciplinamento do horário de entrada, uso de equipamento eletrônico e a organização pedagógica para progressão de fase/série.

A escola tem um regimento interno. No qual se encontra chegar dez minutos antes de tocar o sino para ministrar suas aulas, tolerante de até 15 minutos para o estudante que chegar atrasado, proibindo o uso de celular dentro da escola, o aluno tem direito a avaliações somativas divididas entre: prova, trabalhos, atividades diárias e participação durante as aulas, o aluno pode avançar de ano, devendo até quatro disciplinas do ano anterior, para o ano seguinte.

Por sua vez, o entrevistado “F1” afirma que tem conhecimento do RI e cita ainda o disciplinamento das atribuições dos profissionais e dos estudantes.

Sim, tem o documento e tenho conhecimento do mesmo. No documento está presente as regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da escola. Estabelece normas a serem seguidas na mesma, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente. Define os objetivos e metodologias da escola, os níveis de ensino que oferece e como ela opera. Dividindo as responsabilidades e atribuições de cada pessoa ali inserida, seja os estudantes como todos os profissionais, determinando o que cada um deve fazer e como deve fazer, de acordo com a legislação que é aplicada no país, estado e município, buscando respostas às questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de o RI ser um documento imprescindível para o funcionamento da escola, dentre os entrevistados, alguns afirmaram que desconhecem e até mencionam que nunca tiveram acesso e citam, ainda, que, em alguns casos, só conhecem a parte que interessa à sua respectiva função de trabalho.

Em relação ao RI, todos os entrevistados que responderam que o conhecem, destacam a sua importância para disciplinar as normas da escola, inclusive, citam algumas dificuldades e fragilidades, afirmando que o RI não é cumprido por uma boa parcela da comunidade escolar.

Em relação ao RI, também foi questionado aos estudantes sobre o seu conhecimento. As respostas obtidas foram que alguns conhecem, dentre eles o entrevistado “G1” descreve que *“Sim, possui [RI]. Para que os pais, alunos funcionários, para que possam opinar sobre a melhoria da educação”*. Da mesma forma, o entrevistado “H1” descreve que *“A escola tem vários regimentos como outras escolas. Horário de chegada, horário de saída, etc.”*. Nas suas palavras, a escola possui o regimento somente para manter as burocracias de entrada e saída. Já o entrevistado “I1” respondeu que *Tenho conhecimento que existe o regimento*

interno, porém eu sei de pouquíssimas coisas que ele possui". Apesar de citar que conhece pouca coisa, cita que conhece parte de seu conteúdo e existência.

Dos estudantes entrevistados, três afirmaram que nunca tiveram a oportunidade de conhecer o RI. Isso traz muita preocupação, pois são esses estudantes que, no futuro, vão estar em diálogo permanente com a sociedade. A necessidade de transformação social descritas no PPP/2019 da escola pressupõe que as pessoas estejam inteiradas a respeito de seus compromissos para vivenciarem, desde a juventude, práticas democráticas. O conhecimento e a divulgação dos documentos que organizam a vida escolar cabe a todos os envolvidos no processo da gestão democrática. Este importante segmento da escola constituído pelos jovens estudantes não pode ficar alienado do processo.

A maioria dos pais/mães ou responsáveis entrevistados afirmam desconhecer o RI, assim como os estudantes. É evidente o desconhecimento por parte da maioria dos estudantes, inclusive, alguns afirmaram que nunca tinham ouvido falar neste importante documento que aponta ações de direitos e deveres de toda comunidade escolar.

A necessidade de haver uma maior divulgação do RI em reuniões com a comunidade faz-se necessária, pois, só assim, os entrevistados e todos os membros da comunidade escolar poderão ter maior conhecimento da sua importância.

Outro ponto fundamental que está relacionado à proposta pedagógica é o próprio PPP, que é um instrumento democrático no qual consta a identidade da escola, assim como é regulamentado pela LDBEN/1996, como já descrito no capítulo 1. A elaboração deste documento proporciona à comunidade a construção coletiva, atendendo às necessidades, com ações que possam melhorar a qualidade do ensino.

Para compreender esse movimento de construção coletiva, propusemos aos entrevistados a pergunta "Como foi sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico?". Com esta questão, procuramos compreender como foi esse processo, na perspectiva desses profissionais.

Em relação à reformulação do PPP, o entrevistado "E1", afirma que aconteceu o processo de reformulação e reconhece as dificuldades, inclusive, descreve as dificuldades que o coordenador pedagógico teve para coordenar o processo de reformulação.

Este ano passado teve uma reformulação no PPP da escola, onde o diretor sempre colocou para todos as dificuldades e deixou abertura para quem desse suas sugestões em mudanças, como eu já havia dito o coordenador fica sobrecarregado para sua função, onde o diretor escolar tomou a frente para colocar essas mudanças.

O entrevistado “F1” afirmou que, *“Bom, quando cheguei à escola, já existia o Projeto Político Pedagógico, mas eventualmente fazemos reuniões para discutir sobre o mesmo e reestruturá-lo, fazendo ajustes onde é necessário.”* Neste caso, o entrevistado reconhece que o PPP deve ser rediscutido sempre que necessário e, sempre que possível, deve ser revisitado.

O que mais chamou atenção foi a resposta do entrevistado “D1”, pois afirma que *“O diretor se reuniu com os profissionais da educação por vários dias, nos três períodos, onde foi feito um rodizio com os profissionais em grupos, cada grupo participou em um período. Eu participei com o grupo dos professores.”* Ele descreve como foram os momentos de discussão, relacionados à reformulação do PPP. Neste caso, as perspectivas de Paro (2006), de que o PPP deve acolher a participação e o protagonismo da própria comunidade e que o diretor/a sejam mediadores do diálogo para sua construção, se materializaram.

Apesar de vários entrevistados afirmarem que participaram dos diálogos relacionados ao PPP da escola, ainda temos vários pontos a serem melhorados, pois a simples participação não assegura sua efetividade, bem como sua fragmentação por pequenos grupos de estudo, também não favorecem avanços nas questões primordiais que são referentes à gestão democrática.

O ponto mais crítico em relação ao PPP está entre os estudantes e seus responsáveis, pois, a maioria não conhece ou nunca participou das discussões relacionadas ao tema. Selecionamos aqui somente as questões que apresentaram maior diversidade de conteúdo, pois, a maioria das respostas às perguntas sobre o PPP, foi que não participaram das discussões sobre o PPP. Somente “J1”, dentre os cinco entrevistados, afirmou que conhece e teve a oportunidade de participar. Já o entrevistado “F” afirmou que *“Já ouviu falar, mas não tenho noção do que é”*. Pelo menos, mencionou que já ouviu falar sobre o referido documento.

Algumas reflexões devem ser consideradas, como a questão da concretização da gestão democrática, sem a participação efetiva dos envolvidos nas ações coletivas da própria escola. Este questionamento se deve ao fato de que vários informantes que estudam na própria escola há vários anos, sequer conhecem o PPP e RI. Realmente, a situação é crítica. As dificuldades realmente são grandes e toda as conquistas históricas, até o momento, não se materializaram adequadamente.

Da mesma forma ocorre com os estudantes e os pais/mães ou responsáveis. A maioria nunca ouviu falar sobre o documento. Está evidente que o conhecimento dos documentos escolares, que fazem parte da identidade da escola, não estão disponíveis para o acesso da maioria.

Uma das formas de perceber as ações da escola é o processo avaliativo. Neste caso, realizamos uma questão que possibilitou observar o trabalho que está sendo desenvolvido. “Como você observa o trabalho da gestão escolar e suas funções?” No geral, os profissionais da educação avaliaram de forma positiva.

A que melhor descreveu a gestão foi o entrevistado “D1”, pois pontua de uma forma bem dinâmica as funções e descreve sucintamente cada uma delas.

Vejo que cada um tem sua função definida, onde o diretor é o responsável geral, digamos assim, onde tem responsabilidade sobre os gastos, de todas as verbas que chegam até a escola, delega funções e media conflitos. O coordenador/a auxilia no pedagógico e orientando os professores, o CDCE atua onde houver a necessidade de uma visão ampla sobre determinado tema e a secretária/o escolar, cuida da parte documental da instituição, pelo menos é o que eu me recordo.

Porém, algumas ponderações também ocorreram, como na resposta do entrevistado “E1” que afirma: *“Ainda tem que melhorar bastante, principalmente na parte de organização escolar. A escola precisa ter regras e essas precisam ser cumpridas por todos os profissionais da educação e os alunos.”*. O reconhecimento de busca por melhorias em relação à organização da escola necessita melhorar no quesito da comunicação, pois, na questão relacionada ao regimento interno, a maioria dos entrevistados reconhece e alguns até citam as regras, porém, em alguns casos, elas não estão sendo cumpridas, conforme o depoimento deles.

A resposta do entrevistado “F1” aponta dificuldades na vivência cotidiana e atribui este fato à falta de informação e à dificuldade de caminhar democraticamente no espaço da escola, principalmente, em relação à equipe gestora que, em alguns momentos, não consegue se alinhar em determinadas situações.

Poderia ser melhor. Poderia haver mais liberdade para participação de todos. Devia falar uma mesma linguagem. No entanto, não é de todo ruim. Às vezes, percebemos a boa vontade do diretor, por exemplo, mas nem sempre conta com a aprovação de todos da sua equipe, deixando desse jeito, seu trabalho a desejar, ou inacabado. Creio que falta um pouco de “pulso firme”. Ou seja, mais esclarecimentos, mais comunicação entre os profissionais, falta um feedback.

Na opinião da maioria dos profissionais que participaram da pesquisa, a gestão escolar busca fazer aquilo que está ao seu alcance.

Em relação ao segmento dos pais/mães ou responsáveis, estes descrevem que a gestão busca cumprir suas atribuições e, todas as vezes que necessitaram foram bem atendidos, a única ressalva foi um entrevistado que descreve que *“Deveria ter uma parceria maior entre*

pais e a escola, mais rigidez da parte dos professores e a direção da escola, deveria ter mais participação dos pais, estar mais presente na escola”

A opinião dos pais/mães ou responsáveis pela escola, foi descrita na pergunta, “Que elementos considera essenciais para o bom funcionamento da escola?”

O entrevistado “J1” aponta que a falta de regras objetivas para os estudantes não atinge os objetivos que ele considera essenciais. *“A escola deveria ter mais disciplina com os alunos, pois hoje em dia os alunos podem fazer de tudo e não tem limites, e não tem punição. Deveria existir mais regras.”*

O entrevistado “K1” descreve os pontos fundamentais, assim como para o “J1”: *“Deveria ter uma parceria maior entre pais e a escola, mais rigidez da parte dos professores e a direção da escola, deveria ter mais participação dos pais, estarem mais presente na escola.”*

Outro ponto importante abordado pelo entrevistado “K1” está relacionado ao processo de comunicação entre a escola e os pais/mães ou responsáveis. *“A comunicação com os pais e os alunos e a escola é muito importante, assim somando os esforços, a escola tem um melhor desempenho”*. Assim como apontou o entrevistado “L1”, que acredita que é fundamental *“Um planejamento escolar, um bom relacionamento com a equipe escolar, boa comunicação com professores, funcionários, pais e, principalmente, os alunos”*.

Apesar dos apontamentos serem relevantes, em nenhum momento foi citado que se deveria ter a participação do órgão consultivo deliberativo CDCE, para que fossem buscadas soluções, de forma coletiva, para os problemas elencados. Dessa forma, o CDCE, que seria o melhor espaço para resolução dos problemas pois é o espaço democrático, com representação de todos os segmentos da comunidade escolar, permanece pouco valorizado nas percepções dos entrevistados.

3.2.3.2 Liderança e gestão democrática

A liderança, dentro dos princípios da gestão democrática, passou a ser vista como de suma importância, uma vez que traz dinamicidade ao comportamento dos agentes. Numa proposta de gestão democrática, é preciso estar atento para o significado de liderança. Segundo Chiavenato (2011, *apud* Cabral e al, 2015, p. 118):

[...] liderança pode ser visualizada como um fenômeno de influência interpessoal; como um processo de redução da incerteza de um grupo; como uma relação funcional entre líder e subordinados ou ainda como um processo em função do líder,

dos seguidores e das variáveis da situação. Nessa perspectiva, a liderança é entendida como processo social, decorrente dos relacionamentos, no qual um indivíduo se destaca como capaz de orientar o grupo, auxiliando nas tomadas de decisões, e que deve existir nas organizações em função das suas necessidades.

Liderança ainda é vista como “uma capacidade de conquistar as pessoas, com base nas características pessoais e comportamentais, de maneira a impulsionar os outros a realizarem por desejo próprio aquilo que o influenciador propõe” (Hunter, 2006 *apud* Cabral et al., 2015, p. 18)

Buscamos neste tópico conhecer como os gestores descrevem sua liderança na escola, e quais os desafios a serem superados. Perguntamos as particularidades de cada entrevistado ao assumir o cargo de gestor escolar e suas perspectivas com relação ao trabalho. “Como foi assumir a gestão dessa escola? Você se identifica com o que faz? Conte um pouco desse processo”.

O entrevistado “A1” descreveu que acredita que poderia contribuir com a escola, citou particularidades de familiares que tiveram sucesso na carreira sindical, citou ainda que já participou de vários conselhos escolares e até religiosos. O entrevistado aponta que o maior desafio é gerir as cobranças e a dinamicidade das relações pessoais e interpessoais. A fala do entrevistado permite ver que é um entusiasta do cargo e acredita contribuir com suas experiências na comunidade.

Assumir a gestão escolar nesta unidade, Escola São Miguel, foi um desafio do meu próprio interesse. Observei todo o funcionamento da unidade escolar e pensei: “tenho algo que seria interessante contribuir com essa comunidade”. Foi algo desafiador, pois acredito que o gerenciamento de uma instituição e principalmente uma escola exige muitos desafios, cobranças e dinamicidade com as relações pessoais e interpessoais e quanto maior essas situações, maior deve ser a responsabilidade. Quanto a minha identificação com o que estou fazendo posso dizer me identifico sim. Meu avô foi sindicalista nos anos 80 no Sul do Pará, cresci ouvindo as histórias de sucesso do meu avô na presidência do tal sindicato e isso me impregnou a gostar de gente, gostar de pessoas. Creio que isso está gravado na minha psiquê, tanto é que já tentei uma vida vocacionada sacerdotal, carreira política e participei na gestão de conselhos de comunidades religiosas e escolares por várias “temporadas”.

O entrevistado “B1” descreve que a função de coordenador/a pedagógico/a, é desafiadora, reconhecendo as limitações, mas sempre está disposta a fazer o possível para melhor atender a comunidade escolar.

Venho há um bom tempo trabalhando na educação, e ao que parece me identifico muito com o público e o ambiente ao qual trabalho. Acredito que por me identificar com a profissão de educadora, sempre me coloco à disposição e como, de forma democrática, com o aval do grupo de educadores, estou na condição de

coordenadora. Assim sendo, creio ter facilidade de dialogar e de pensar nas possibilidades de desenvolver atividades que auxiliam os grupos de docente, discente, gestores e pais/responsáveis. Nesse sentido, o processo que me fez estar como coordenadora pedagógica foi um e está sendo um percurso com pouca orientação sólida no quesito de qualificação para tal. Enquanto professora ativa em sala de aula sempre estive atenta, observava e acompanhava os coordenadores pedagógicos e suas ações. A partir daí, a afinidade e o interesse com o trabalho de coordenação pedagógica se tornou uma possibilidade. Para tanto, venho procurando compreender o papel do coordenador pedagógico e buscando formações que embasam teoricamente e deem sustentação à prática buscando a possibilidade de atingir o objetivo de um trabalho com qualidade e de ser valorizado.

O entrevistado “C1” descreve que estar na função é um desafio, porém, está gostando, pois contribui com sua formação profissional. *“Muito desafiador, sim me identifico bastante. Sou uma pessoa que gosta de desafio, e está sendo um grande crescimento profissional”*.

Outro ponto abordado foi compreender como o entrevistado se reconhece no espaço escolar. “Que estilo de liderança você acredita ser adequado para a atuação de um gestor escolar? A autocrática, a democrática? Que estilo de liderança você adota?”

O entrevistado “A1” descreve que, em alguns momentos, poderia ser autocrática quanto democrática, mas seu estilo é pela democrática, acreditando que cada indivíduo deveria ter autonomia e entendimento no sentido de que deve cumprir suas obrigações, sem a necessidade de ter um chefe ou líder que monitore e fiscalize as ações.

Difícil esta resposta para uma pessoa que acredita no cidadão consciente de seus direitos e deveres no qual não seria necessário o personagem de uma liderança apontando o que se deve fazer ou não. Culturalmente, nossa sociedade é constituída de uma mentalidade entre patrão e empregado, onde consecutivamente um manda e o outro obedece. Isso daria bem certo em uma autocracia. Na democracia você se envolve entre os que entende o seu dever e direito democrático e os que esperam a ordem da autoridade. Então, nessa situação, eu digo que o gestor tem que ter um pouco dos dois embora contrariando sua opinião individual. Eu trabalho na democracia, mas acreditando em construir uma mentalidade onde todos fossem conscientes dos seus deveres e dos seus direitos e que não precisassem de orientação de uma tida como chefe, líder ou autoridade legal. Nessa visão, cada um cumpriria suas funções daquilo que já estão estabelecidos nas leis desde o dia inicial do contrato, seja temporário ou efetivo.

Já o entrevistado “B1” aponta que opta pela democracia, inclusive pelos princípios norteadores da instituição, acredita que as definições de diretrizes e atos normativos devem guiar os caminhos a serem seguidos. E, por fim, acredita que o melhor caminho seja o democrático.

A liderança de um gestor é estabelecida conforme a equipe da qual o líder conduz, esse é o meu ponto de vista, mas a minha preferência é a democrática. Outras influências também são capazes de interferir a qual liderança a ser adotada, como por exemplo, a política pública que traz as normativas a serem obedecidas. Portanto,

a minha posição é de optar pelo estilo democrático, até mesmo não seria coerente trabalhar diferente a proposta escolar da escola em que estou como coordenadora.

Por fim, o entrevistado “C1” afirma que é democrática e acredita que é o melhor caminho a seguir: “*Sem dúvida, a gestão Democrática. A Gestão democrática sempre*”.

Vimos que os profissionais apontam que o melhor caminho é o democrático, em virtude das políticas públicas que estão em vigor, neste caso a de Mato Grosso, a Lei 7.040/1998, que sustenta todo o processo democrático. As convicções pessoais, alicerçadas em histórias de vida, também embasam esta opção. A proposta de democratização das escolas precisa estar permanentemente em foco para que não haja retrocessos, pois foi conquistada a duras penas pela comunidade escolar.

No entanto, como foi constatado no item 3.2.1 sobre gestão democrática e gestão escolar, esta gestão proporciona ações alicerçadas nos pilares da participação, da autonomia, da transparência e do pluralismo de ideias. Nesse contexto, o papel da liderança é fundamental para impulsionar a participação de toda a comunidade, inclusive, favorecer a organização e articulação dos estudantes.

Nesse sentido, é preciso repensar a postura da liderança dos gestores com relação aos estudantes. O perfil das respostas desses alunos ao questionário, mostravam desconhecer o que seja gestão democrática, sobretudo, no espaço escolar. Nas respostas dos estudantes, pudemos perceber que falta informação a respeito da importância da gestão democrática para a melhoria da qualidade do ensino, da relevância da participação na tomada de decisões e da necessidade de participar de debates.

Para abordar essa questão da participação/organização dos estudantes, direcionamos a eles a questão: “A escola possui um Grêmio Estudantil? Caso afirmativo, qual cargo você possui, caso negativo, você sabe o motivo pelo qual a escola não possui?” As respostas foram unânimes, nenhum soube responder o motivo de não existir ou se tem um Grêmio Estudantil.

Como qualidade da própria formação dos sujeitos, temos que considerar a importância de um grêmio estudantil na escola, pois é nele que os estudantes podem buscar melhorias para o segmento, estimulando a participação no espaço da escola, contribuindo para que as considerações de Mancini (2006, p. 62) se efetivem:

Há de se considerar, então, que os jovens inseridos no espaço escolar têm suas vivências e experiências nesse espaço e é nele que também terão, ao menos em parte, sua subjetividade constituída a partir das, e nas relações que aí estabelece com seus pares – os colegas, professores, coordenadores; enfim, é nessa rede de relações mantidas com os outros sujeitos que ele se constituirá como sujeito social, bem como construirá sua singularidade.

Diante das respostas obtidas, percebemos que o segmento dos estudantes está, de certa forma, desarticulado na sua própria forma de organização, tanto na participação das atividades institucionais como o PPP e RI, como na busca por melhorias ao segmento que é o maior da escola. Consideramos, assim, que a maioria dos entrevistados acham que a gestão escolar trabalha bem, mas, em nenhum momento, foi apontada a importância da participação dos estudantes na gestão democrática da escola, seja ela através das reuniões do CDCE, ou em outras formas de organização dentro deste espaço escolar.

3.2.3.3 A importância da experiência em gestão escolar e o CDCE

O processo de gestão democrática escolar traz grandes desafios para se pautar novas relações de poder entre os agentes que compõem uma unidade escolar, uma vez que a participação compartilhada nas decisões pode resultar em conflitos de ideologias e, sobretudo, divergências com relação à forma de liderar o trabalho e o modo de se relacionar com as pessoas que compõem a comunidade escolar. Infelizmente, algumas pessoas ainda acreditam que a prática do autoritarismo seja mais eficaz numa instituição escolar, uma vez que a tomada de decisão é mais rápida, enquanto o processo democrático é mais lento, já que precisa de um longo processo de discussão junto à comunidade escolar (DEMO, 1999).

Sobre esta temática, o entrevistado “A1” da EESM, ao se posicionar sobre o estilo mais adequado de liderança, afirma que existem os dois modelos. A liderança, em algum momento, poderia ser autocrática quanto democrática, mas seu estilo é pela liderança democrática, acreditando que cada indivíduo deveria ter autonomia e entendimento de que devem cumprir suas obrigações sem a necessidade de ter um chefe ou líder que monitore e fiscalize as ações.

Nesse sentido, os interlocutores vêm ao encontro da perspectiva de que o princípio da gestão democrática deve vir associado a uma liderança de natureza política.

Porém, há ainda quem atribui a liderança a uma “demanda reprimida” no campo da política educacional (VIEIRA; VIDAL, 2019, p. 2). Na verdade, uma liderança que tenha uma consciência política “incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, como afirmam as autoras acima. Isso deixa claro porque muitos governantes e gestores escolares preferem não colocar esta questão em suas agendas como prioridade.

Alguns estudos realizados no Brasil comprovam que o exercício de liderança está associado a resultados positivos. Segundo Vieira e Vida, 2019, p. 2).

No estudo Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino (BRASIL/ MEC/INEP/Banco Mundial, 2008) é possível encontrar considerações relevantes sobre a liderança como fator estratégico na obtenção de bons resultados das redes de ensino. Segundo a pesquisa, “a visão de uma educação de qualidade e a liderança para imprimir mudanças no ensino e na aprendizagem parecem estar associadas ao perfil do/a secretário/a municipal de educação” (p. 42). Dentre o repertório que contribui para que os secretários se articulem e liderem a cena educacional podem ser elencados “sua qualificação e experiência pregressa”, como também outros fatores que contribuem para uma liderança bem-sucedida capaz de exercer “influência sobre o desempenho das redes municipais”, a saber “envolvimento com os partidos locais, especialmente com o do prefeito; relação com o ambiente escolar, etc.”

Os profissionais que responderam ao nosso questionário, ao se posicionarem sobre o estilo mais adequado de liderança, apontaram que o melhor caminho é o estilo democrático. No entanto, ao responderem se já participaram de alguma formação para conselheiro (a), todos alegaram que, ao assumirem suas funções de conselheiros, não frequentaram nenhum curso específico oferecido pelo governo, mas que, alguns buscavam por conta própria uma formação específica. Esta atitude vem respaldar a afirmação de Dourado (2004, p. 77) que “gestão democrática não é algo que se decreta, mas é o resultado de ações construídas cotidiana e coletivamente”.

A equipe gestora da EESM, pelos dados dos questionários, revela possuir qualificação e experiência. Um integrante da gestão demonstrou já ter atuado em diversas escolas, como aponta o entrevistado “A1”.

Meu tempo de trabalho na educação se soma com três anos no Estado de Goiás, sete meses no Colégio Objetivo de Jussara-GO, rede privada e treze anos na Rede Estadual de Mato Grosso. Na gestão escolar como diretor são dois anos e oito meses de experiência na Escola Estadual 9 de Julho, em Água Boa e agora estou já há um ano e cinco meses na direção da Escola Estadual São Miguel em Pontal do Araguaia-MT. Se caso seja considerado dois anos como diretor de execução financeira e presidente do CDCE Escola Estadual Marechal Ribas Junior em Jacilândia-GO (2002/2003- 2004/2005) chegamos ao número de oito anos e um mês de gestão escolar.

Da mesma forma, o entrevistado “D1” descreveu que *“Na educação completo este ano 16 anos, desses anos 04 na gestão escolar. Sou formada em licenciatura plena de biologia e química pela UFMT”*. Assim, esta gestora possui vários anos de experiência profissional e possui formação pela universidade pública.

Em relação aos profissionais da educação, somente o entrevistado “E1” afirma que já atuou no cargo de gestão, inclusive, na mesma escola pesquisada:

Sim, fui coordenadora nesta escola durante dois anos, minha colaboração, enquanto coordenadora, foi ser uma profissional que atuasse entre a direção e os educadores, mas também ter um bom relacionamento com os alunos e os familiares ao mesmo tempo, tendo que exercer várias funções, pois a escola não tinha orientador pedagógico e nem inspetor de pátio, então, sobrecarregava em cima dos coordenadores, onde acabam fazendo várias funções.

O entrevistado “E1”, além de mencionar o bom relacionamento que um coordenador deve ter com seus pares, descreve também algumas dificuldades enfrentadas no espaço da escola, como a falta de funcionários, obrigando o coordenador a exercer várias funções, como a que ocorreu com ele quando assumiu esse cargo durante dois anos. Segundo Contreras (2002), em virtude das novas demandas do espaço da escola, que buscam burocratizar o trabalho pedagógico, em determinados momentos, os profissionais ficam impossibilitados da sua execução, pois são inúmeras tarefas a serem executadas, prejudicando o andamento do próprio cargo que ocupa.

Na busca de compreender como a comunidade percebe o trabalho da gestão, foi perguntado aos pais/mães ou responsáveis: “Como qualificaria sua relação com os diversos segmentos da escola: professores, funcionários e equipe gestora?”

O entrevistado “F1” faz algumas críticas em relação à equipe:

Eu acho que eles deixam muito a desejar, em relação à disciplina dos alunos, teria que ter uma disciplina mais rígida, com mais cobrança, por exemplo, quando os professores enviam tarefas para casa, eles não cobram se o aluno fez ou não essa tarefa, e não pegam essas tarefas para corrigir, eu como mãe não posso ajudar minha filha, pois não tenho conhecimento no conteúdo passado pelos professores.

Da mesma forma, completa o entrevistado “G1”:

Na parte de alguns professores falta disciplina, domínio de sala, ter mais cobrança, a escola deveria ter mais cobrança quanto ao celular na sala, o coordenador deverá ser efetivo para ter um peso maior, falta mais cobrança da parte do diretor nas ações da escola, falta rigidez do professor.

Essas dificuldades relatadas pelos colaboradores da pesquisa, se fossem encaminhadas ao CDCE, poderiam ser sanadas. Com a efetivação do diálogo na escola, poderia haver uma melhora nas relações da equipe escolar com os estudantes e com os pais/mães ou responsáveis.

Já na percepção de alguns pais/mães ou responsáveis que responderam ao questionário, alguns demonstraram satisfação em relação à gestão, como é o caso de “E”, que descreve de uma forma diferente o tratamento com a equipe. Segundo ele: “*Mesmo pela*

minha filha ter estudado somente um ano foram super atenciosos e prestativos em relação a minha filha, ajudaram muito, deixaram eu participar da vida escolar dela”. Este entrevistado diz que sempre foi bem atendido.

Nesta questão, percebemos que, apesar das críticas, a maioria dos entrevistados acredita que a escola satisfaz as necessidades formativas dos estudantes e cumpre seu papel social.

Foi perguntado ao grupo de profissionais “Como a escola procura resolver os problemas de falta/baixo rendimento dos estudantes”, quais as dificuldades e como lidam com elas no espaço escolar. O entrevistado “H1” reconhece que são inúmeras as dificuldades relacionadas à aprendizagem, como a falta de comprometimento por parte de alguns estudantes. Os professores, porém, buscam estratégias que possam garantir a aprendizagem, assim como as previstas na legislação educacional, a LDBEN/1996.

Ainda apresentamos dificuldades para resolver os problemas de aprendizagem. Essa situação é uma preocupação constante e um fator sempre discutido em reuniões pedagógicas e conselho de classe, que é a falta de interesse dos alunos pelos estudos digamos que seria a imaturidade na vida escolar. Convém notar que muitas crianças e adolescentes gostam de permanecer horas na internet, em jogos eletrônicos, no celular, *tablets*, televisão, etc, demonstrando assim um pouco de desinteresse pelos estudos e junto a esses problemas ainda temos a dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, a EESM, na visão geral que tenho, tenta se empenhar de várias maneiras, temos algumas propostas com objetivos de sanar esses problemas, como: aulas de reforço, oferta de formação continuada para estudarmos metodologias que orientem pedagogicamente os professores, temos o exercício de proximidade com a família mantendo o diálogo na intenção de compreender o problema de falta/baixo rendimento e outras ações pertinentes aos problemas que vão surgindo no decorrer do percurso ensino e aprendizagem, pois esse problema é um motivo de bastante observação. Além disso, para os estudantes com dificuldades de aprendizagem também é ofertada a Sala de Recurso onde eles são acompanhados por um profissional capacitado. Vale ressaltar que toda escola tem o dever de priorizar o bem estar do estudante respeitando o princípio previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, provendo meios para a recuperação dos mesmos no que se refere no baixo rendimento, (art. 12, inc. V, da Lei 9.394/96).

Percebemos que, diante das abordagens, os profissionais têm bom conhecimento em relação às funções de gestão escolar, e conhecem bem a realidade da escola, porém, na maioria das respostas obtidas, não houve nenhuma que mencionasse a necessidade de promover reuniões com o CDCE, informar os líderes sobre as ocorrências. Evidencia-se, assim, que os próprios gestores não priorizam a importância do CDCE para contribuir com as ações da escola.

Entre os entrevistados, somente dois descreveram que fazem parte do conselho escolar, na condição de fiscal e, como representantes, mencionam fazer um bom trabalho de

fiscalização da aplicação dos recursos públicos e, principalmente, se mostram satisfeitos por poderem contribuir na própria escola onde trabalham:

Atualmente faço parte do conselho fiscal, onde auxiliamos a gestão e o CDCE, fiscalizando os gastos gerais da instituição. E meu desempenho é feito de forma imparcial, juntamente com os demais membros, visando sempre a lisura e pluralidade na tomada de decisões e está sendo gratificante contribuir de alguma forma na gestão democrática na instituição ao qual sou servidor.

O entrevistado “I1” também afirma que já participou de várias reuniões para tomada de decisões no âmbito do Conselho. A sua resposta é fundamental, pois compactua com as afirmações dos estudos de Alves (2005), que trata da necessidade de reunir e decidir sobre as melhorias da escola. *“Sim, [participei] do CDCE. Quando participei foi boa a minha atuação, na época, tínhamos muitas reuniões no qual nos empenhávamos para a tomada de decisões junto com todos os segmentos”*.

Aos estudantes, foram dirigidas as perguntas “Como qualificaria sua relação com os diversos segmentos da escola: professores, funcionários, equipe gestora e colegas da escola”. A maioria dos estudantes afirmou que possui bom relacionamento com a gestão, pois consideram-na eficiente na resolução de problemas e, sempre que possível, buscam o diálogo.

Considerando as perspectivas dos estudantes, percebemos que a relação é de cordialidade, pois não afirmaram ter desentendimentos ou dificuldades dentro do espaço da escola.

Entretanto, nenhum dos estudantes que participou da entrevista, sequer conhece o que seria conselho escolar e, em nenhum momento, os entrevistados afirmaram que tinham interesse em participar de algum modo. Esta situação é preocupante, pois como sujeitos ativos dos processos de ensino e aprendizagem, a democracia faz parte do cotidiano. E a possibilidade de atuar nos espaços democráticos presentes na escola deveria ser oportunizada pela gestão escolar.

3.2.3.4 “Excelência” e “qualidade” do ensino na gestão democrática

A gestão democrática pode ser um dos caminhos para a escola pública alcançar a qualidade de ensino, pois é através da participação, sejam elas com erros e acertos, que se fomenta a democracia. Segundo Borguetti (2000, p.115),

Numa gestão democrática as decisões são partilhadas com a comunidade escolar e as divergências devem ser superadas com o intuito de buscar a qualidade do ensino. A procura de soluções feita pelo grupo acaba fortalecendo-o cada vez mais. Desse

ponto de vista, é por meio da gestão democrática que os indivíduos avançam na conquista da cidadania, pois à medida que tomam decisões em conjunto, vão percebendo e vivenciando seus direitos e deveres, aprendem a respeitar e expandir limites, aprendem a conviver com idéias divergentes.

Diante dessa premissa, buscamos identificar a visão dos entrevistados em relação ao tema e obtivemos os seguintes posicionamentos: o entrevistado “A1” afirma que, apesar da escola ter um público formado por estudantes filhos de trabalhadores temporários na região, a escola procura adquirir equipamentos e materiais pedagógicos que proporcionem aos estudantes e professores o ensino de qualidade, buscando a excelência no trabalho pedagógico.

Não posso afirmar sobre excelência e qualidade escolar para nossa região que se enquadra nas movimentações sociais de pessoas em busca de melhores condições de vida. Tem sempre alguma família chegando e outra saindo em busca de emprego, saúde e estabilidade. Assim o nosso público varia dentro do ano e muitas vezes nossos alunos deste ano não serão os mesmos do ano seguinte. Nesse contexto não temos como padronizar nosso público e medi-lo nos quesitos de excelência e qualidade. Agora de uma coisa tenho certeza é que nós, enquanto escola, buscamos almejar sempre a qualidade e a excelência no processo de ensino e aprendizagem. Dentre as estratégias para melhorar a qualidade do ensino posso citar a nossa formação continuada e aplicação dos recursos na aquisição de equipamentos e materiais para atender à necessidade pedagógica e a didática para execução do trabalho dos profissionais da educação da unidade escolar e do atendimento aos alunos.

Em relação aos estudantes da escola, como consta no PPP/2019, a escola tem um público diversificado que atende uma boa parte de estudantes de famílias que estão de passagem pela região, ficando, em média, seis meses que, geralmente, é o período em que grandes construtoras se instalam na região para executar obras. Outra parcela é de filhos de funcionários públicos e trabalhadores do próprio comércio da região, que ficam um período maior na escola. Há, também, os indígenas que frequentam as aulas em determinados períodos e retornam às suas aldeias para os rituais próprios de sua cultura.

O entrevistado “B1” reconhece que, para se ter uma excelência no ensino, devem ser considerados os aspectos sociais da comunidade. Afirma, ainda, que reconhece as fragilidades da qualidade da educação, mas garante que o processo avaliativo institucional implantado (AVALIA MT) vai contribuir para melhorar os índices educacionais.

A escola de excelência é aquela que promove uma série de conquistas especiais, por exemplo, manter o bem-estar como forma de melhorar não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também a vida de toda a comunidade. É a escola que idealizamos, estamos a caminho e muito distante, mas com vontade e coragem para alcançar uma qualidade relativa à nossa realidade. As estratégias devem ser pensadas a partir do processo avaliativo (AVALIA MT) e esse método já vem sendo implantado na rede

pública e os resultados darão possibilidades de estruturar meios ou condições para a qualidade do ensino, esse é o objetivo.

O entrevistado “C1” afirmou que *“Vamos classificar como excelente e de qualidade nas suas limitações, pois sabemos que para chegar nesse patamar depende da sua Mantenedora. Os recursos e estratégias são os disponibilizados pelos governantes”*. Apesar da questão abordar a excelência e a qualidade na educação, o entrevistado afirmou que a melhoria, neste quesito, depende dos recursos da entidade mantenedora. A escola depende somente dos recursos disponibilizados pelo governo estadual.

Segundo o entrevistado “A2”, quando perguntado sobre os pontos fortes da gestão afirma que, até o momento, não foi satisfatória para ele. Apontou ainda as causas, que foi uma grande greve em 2019 que durou 75 dias, sendo a maior da história da rede estadual de ensino, com profissionais sem receber seus salários desde o primeiro dia. Esta greve foi somente para o cumprimento da lei da dobra do poder de compras dos trabalhadores, lei 510/2013⁴. Neste ano de 2020, a Pandemia da Covid-19, que está sendo a maior crise sanitário sem precedentes na história mundial, afetando a saúde da população e trazendo mudanças sociais imensuráveis até o momento. Entretanto, este entrevistado aponta com clareza os pontos essenciais da gestão democrática: que todos possam opinar sobre o processo da gestão escolar, a aplicação correta dos recursos recebidos e seguir as orientações legais.

Posso dizer que é dar oportunidade para que todos possam opinar sobre o processo de gestão escolar e de melhoria na aprendizagem, manter a execução dos recursos financeiros para o atendimento dos alunos e trabalhar conforme manda as orientações legais. Essa avaliação para mim ainda não é satisfatória pois não tive a experiência de uma continuidade sistêmica de trabalho devido uma greve em 2019 e a crise do Covid-19 em 2020.

O entrevistado “B2” descreveu que, cada diretriz, como norteadora do trabalho, manteve o foco no planejamento das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, inclusive, com descrições sucintas em cada etapa e, por fim, descreve que, para que as aplicações dessas diretrizes aconteçam, de forma coerente, seria necessário um calendário de reuniões. Destaca, ainda, que o tempo programado, às vezes, não atende a todas as necessidades.

Avaliar a nós mesmos não é uma tarefa fácil, mas é necessária para que haja sintonia ou foco com as atribuições que a função impõe e para com preocupação alusiva às

⁴ Lei que aprovou a dobra do poder de compra dos trabalhadores, por 10 anos, vigorando de 2013 até 2023, dando reajustes salariais de 7.65%, mais a inflação do ano anterior denominada Reajuste Geral Anual (RGA).

melhorias à instituição. Primeiramente deve-se pensar no planejamento com o olhar para todos os setores sendo o administrativo, financeiro e pedagógico. Esse planejamento, ao ser almejado requer, para cada esfera da gestão, a análise do período do ano letivo anterior e a partir daí, fazer a reflexão dos pontos positivos e negativos para definir um plano de ações consistente que favoreça um novo ano letivo melhor e um bom trabalho. Nesse contexto, iniciarei sobre o quesito financeiro opinando que a equipe gestora da escola deve organizar as anotações dos gastos em uma planilha ou sistema de gestão, para melhor visualizar e definir em quais áreas requer investimentos, mais ou menos recursos que atenda às necessidades estruturais, tecnológicas e pedagógicas, sendo as duas últimas importantes para atingir a qualidade do ensino e aprendizagem. No aspecto administrativo, o essencial é ter uma relação de confiança entre os membros, conhecer cada um no intuito de alinhar os objetivos a serem alcançados e dialogar com os pontos em comum que favoreçam as divisões de tarefas que as atividades da escola nos conferem. Dessa forma, mantendo a interação, a gestão pode valorizar todos os profissionais e estimular a disposição destes para que auxiliem toda a equipe da EESM. Na esfera pedagógica a comunidade deve ser envolvida com e nas ações mais dinâmicas, pois as atenções se multiplicam. Nessa esfera o planejar vai para além do ambiente escolar, além disso, as pessoas vivem numa escassez de tempo, nesse sentido o cotidiano da escola nos remete a recorrer a vários meios para estarem presentes na vida dos pais, alunos e demais profissionais. Com isso, o uso da tecnologia nos favorece a comunicação promovendo uma interação mais simplificada e acessível. É evidente que, nesse aspecto, a prioridade é a vida escolar do estudante, pensando na garantia de sua comodidade, pelo menos razoável para atender os momentos de ensino e aprendizagem. Bem como favorecer uma comunicação e aproximação da equipe da escola com os estudantes para obtermos sugestões criativas que auxiliam nas resoluções de problemas. Planejar ações para a esfera pedagógica não é tão simples, o público é complexo, para tanto deve ser observado com particularidade as necessidades dos professores em diversas vertentes, uma delas é trazê-los para os momentos de estudos e juntos pensar temas relevantes para o seu fazer metodológico não só teoricamente mas debater como pode ser colocado em prática, avaliar a aplicação em sala de aula e se consolidou o objetivo principal de favorecer a aprendizagem significativa levando em consideração os estudantes com os diferentes graus de dificuldades. Na verdade, o fazer pedagógico exige uma organização que dê conta da gestão do tempo, esse é um dos vilões, sempre estamos correndo contra as horas na escola, muitas atividades são realizadas ao mesmo momento é a hora que o de material humano faz a diferença. Dessa maneira um cronograma de reuniões pedagógicas deve ser estabelecido.

A questão que trata sobre o relacionamento dos profissionais com a comunidade escolar: “Como qualifica sua relação com os diversos segmentos da escola: estudantes, equipe gestora, pais ou responsáveis”? Todos responderam que têm uma boa relação com seus pares e estudantes. O entrevistado “D1” pontua que,

Eu tenho uma ótima relação com os alunos da escola. Já na relação com os pais, confesso que deveria me empenhar mais para uma melhor aproximação. Tenho uma convivência com todos da escola. Sinto mais confiança e liberdade com alguns profissionais, como TAE, e alguns colegas da secretaria. Não tenho uma relação amigável com a equipe gestora.

O entrevistado “D1” pontua que, na sua perspectiva, poderia melhorar a relação com os pais e reconhece as fragilidades, porém, afirma que sua relação com a equipe de gestão da escola não é das melhores, mas não deu detalhes sobre os motivos.

Qualifico como uma relação harmoniosa com todos, pois me propus a desenvolver meu trabalho com responsabilidade e dedicação com os estudantes, com uma relação de amor e carinho, até por serem crianças e sempre procurarem uma aproximação mais afetiva. Minha relação com a equipe gestora foi boa, porém com pouco contato. Já em relação à segunda, é uma relação mais próxima com mais oportunidades de diálogo. Em relação aos pais foi um trabalho em conjunto, mantendo contato quando possível, pessoalmente ou por telefone, mas sempre os mantendo informado dos assuntos relacionados ao estudante em questão.

O entrevistado “E1” pontua que, de modo geral, tem *“boa relação com os diversos segmentos da escola, sobretudo, com os estudantes que são a razão de ser da escola”*. Já no âmbito da gestão, afirma que, em alguns momentos *“[...] ocorrem conflitos e/ou divergências, mas que só se materializam pela existência da gestão democrática”*, reconhecendo, assim, a importância da gestão democrática. Neste caso, devemos chamar atenção da necessidade de sempre estarmos vigilantes para a participação, como afirma Gadotti (2014, p. 4),

[...] desde os anos 1980, Marilena Chauí (1983) nos chamava a atenção para a despolitização da educação, dos cidadãos e da sociedade, causada pela ideologia da competência, da meritocracia que separa dirigentes e executantes, os que sabem e os que não sabem, os que sabem as razões do que fazem e os que desconhecem as finalidades de sua ação. Essa ideologia considera as decisões como sendo de natureza puramente técnica e não política. Quem sabe comanda quem não sabe. Quem sabe comanda e quem não sabe obedece, não tem voz, não pode manifestar sua opinião, mesmo quando o assunto diz respeito à qualidade de suas vidas. Assim, se afasta a participação popular com o discurso de que só participa quem —entendel, quem —está preparado| tecnicamente para participar. Nos formamos para a participação participando, enfrentando os desafios técnicos e políticos da participação. A participação é conquista político-pedagógica.

É necessário que estejamos sempre atentos em nossas práticas, já que a participação se materializa na prática político-pedagógica. A participação é necessária, principalmente, para fazer existir a prática do diálogo.

A democracia deve ser prioridade na concepção e na prática da escola, isso se reflete nas falas dos entrevistados, pois, reconhecem que, em alguns momentos, existem conflitos, porém, são resolvidos de forma respeitosa.

No contexto geral, todos os entrevistados afirmaram que têm/tiveram uma boa relação com a equipe gestora, pais/mães ou responsáveis e, principalmente, com estudantes.

Em relação aos estudantes, a maioria classifica a gestão como boa e que fazem um bom trabalho. Segundo o entrevistado “F1”, na sua perspectiva, todos são bons, inclusive, com gestos de cordialidade e respeito com sua pessoa: *“O trabalho é bem realizado, o diretor tem muita participação com os alunos, a coordenadora e a secretária também fazem um bom*

trabalho, verifica os uniformes e verifica as entradas dos alunos, e perguntam sempre como os alunos estão”.

Já o entrevistado “G1” aponta que a rigidez em relação às regras da escola deveria ser cumprida por parte de todos e cita o uso de uniforme e celular, uma vez que, na sua visão, no início do ano tinham um maior controle e, depois, não houve mais cobranças frequentes.

Boa gestão, falta um pouco de rigidez no que diz respeito ao uso do uniforme, pois no começo do ano era fiscalizado direto, mas durante o decorrer do ano não o fizeram mais, quanto a questão do celular, os professores poderiam ser mais rigorosos quanto ao uso na sala de aula.

No contexto geral, a gestão escolar é considerada boa, porém, em alguns pontos, é tida como frágil por não respeitar as próprias regras do RI e do PPP.

Foi perguntado ainda aos estudantes o que eles consideram ser essencial na escola para o bom funcionamento e as respostas variaram um pouco, alguns querem que se tenha mais equipamentos, outros acreditam que deveria ter mais regras, assim como alguns acreditam que os professores têm que melhorar as aulas, bem como atuarem em plena harmonia.

Para o entrevistado “H1”, *“Para um bom funcionamento, a equipe gestora poderia ouvir as nossas propostas para o melhoramento da escola, como o laboratório sem os equipamentos necessários para as experiências, isso já seria melhor para um bom funcionamento”*. Na mesma perspectiva, o entrevistado “I1” sugere *“Uma boa comunicação entre alunos, funcionários e direção da escola, respeito e empatia entre todos”*. Constatamos que há uma convergência de opinião em relação ao desejo de serem mais ouvidos pela equipe gestora.

Em nenhum momento, houve uma alternativa por parte dos estudantes em relação a se ter mais reuniões entre o próprio segmento, que proporcionassem o debate de forma coletiva para buscar melhorias para a própria escola. Uma iniciativa deste tipo poderia ser incentivada pela equipe executiva do CDCE.

A última questão busca identificar possíveis problemas relacionados à própria organização da escola, no atendimento aos pais/mães ou responsáveis. *“Como você observa o trabalho da escola em ter a participação dos pais ou responsáveis nas reuniões, são horários flexíveis que contemplam a todos?”*

Diante da questão, a maioria dos entrevistados acredita que os horários das reuniões são bons, algumas ressalvas foram contempladas, alguns até mencionam que há uma participação expressiva.

O entrevistado “J1” respondeu que: *“Pra mim, que faço meu próprio horário é bom, mas para outros pais que têm horário fixo e não podem sair do trabalho para ir à reunião no horário da aula do seu filho não é bom, deixa a desejar por causa do horário”*. A questão levantada é pertinente, pois questiona se todos podem ter essa flexibilidade de horário para participar das reuniões.

No contexto geral, percebemos que os entrevistados buscam participar das atividades da escola, reconhecem alguns problemas, porém, as qualidades também foram mencionadas. O problema maior diz respeito à gestão democrática, pois a maioria não descreve como deveria ser o PPP e RI, documentos norteadores da escola, sendo que alguns nunca ouviram falar a respeito deles.

3.2.4 Atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (1996), define educação especial, no artigo 58, como *“a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”*, ofertando *“quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular”*. Acredita-se que esses serviços – apoio pedagógico complementar ou suplementar – deveriam constituir-se como parte integrante da escola, independentemente da necessidade do aluno, pois, a qualquer momento, a escola pode ter que atender essa demanda.

A escola São Miguel possui, em 2020, onze (11) estudantes que frequentam a sala de recursos multifuncional, dos quais, cinco (05), possuem deficiência intelectual, um (01) autismo, dois (02) dislexia, um (01) deficiência auditiva, um (01) síndrome de Down e um (01) baixa visão.

Essa questão busca identificar como os estudantes entrevistados observam os deficientes na escola a partir da seguinte pergunta: *“Como você observa a inclusão de alunos com deficiência na escola?”*

A maioria dos estudantes entrevistados afirmou que buscam acolher estes alunos da melhor forma possível. O entrevistado “A1” diz que *“Eles atendem bem esses alunos, são tratados iguais aos outros alunos”*, assim como o entrevistado “B1”: *“Muito bem acolhidos, a escola nunca deixou ninguém fazer o “mal” com aqueles que têm mais dificuldades que a gente!”*. Demonstra, ainda, sua preocupação por parte da escola em manter a segurança desses estudantes. O entrevistado “C1” afirma que *“Eles são bem acolhidos na escola, tem acompanhante, e todos os alunos procuram ajudar na participação dos jogos, e com os*

outros alunos também são bem acolhidos”. Já o entrevistado “D1” descreve uma situação preocupante, pois apareceu uma contradição em relação ao que os professores afirmaram, quando entrevistados. Estes afirmaram fazer o possível para atender os estudantes com algum tipo de deficiência. Segundo o entrevistado D1,

Os professores deixam um pouco a desejar, pois deveriam dar um pouco mais de atenção nas matérias passadas na sala de aula, eles passam as matérias e não ajudam muito esses alunos, quanto aos colegas da sala todos interagem com os alunos deficientes ajudando eles em seus trabalhos.

Sabemos que nos dias atuais, em alguns espaços, há muita dificuldade de relacionamento com estudantes com deficiência, e um dos pilares da educação para todos consiste na integração e na participação desses estudantes, tal como descrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 23):

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade da pessoa humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades.

Com esta mesma perspectiva, realizamos a pergunta, como o estudante interage com outros que têm algum tipo de deficiência. “Você tem dificuldade em interagir com o aluno que possui alguma deficiência”? Os entrevistados do segmento dos profissionais da educação afirmaram que não têm dificuldades no relacionamento com esses estudantes, apontando que a interação é boa quando se tem contato.

O entrevistado “A2” descreve que, *“Não, eu sempre procuro ajudar eles e tento fazer amizade”*. Percebemos a preocupação em ter contato e dialogar quando possível, assim como o entrevistado “D2” aponta que *“Não, pra mim é super tranquila a interação com esses alunos”*. Assim como para o entrevistado “C2” que afirma, *“Não tenho nenhuma dificuldade com esses alunos”*. O entrevistado “B2” afirma que também não tem dificuldades de relacionamento, mas não dá detalhes sobre este relacionamento.

Em relação aos profissionais, eles responderam a seguinte questão, “Quais as estratégias que utiliza para incluir alunos com deficiência no seu local de trabalho”. Neste caso, buscamos verificar como os estudantes são atendidos pelos professores entrevistados.

O entrevistado “E1” respondeu que há necessidade de conhecer a realidade do estudante e que isso é fundamental: *“Primeiramente conhecer a necessidade de cada aluno e*

promover diálogos com alunos que tenham dificuldades em lidar com esses alunos que apresentam deficiência, especialmente, os que não estão acostumados com esse tipo de socialização". O entrevistado busca esse diálogo, principalmente, por trabalhar em um projeto na escola proporcionando momentos diferenciados além da sala de aula.

O entrevistado "F1" reconhece que existem estudantes com deficiência e aponta conhecimento no atendimento na sala regular. *"Sendo a Educação inclusiva, recebemos o aluno em uma sala regular, temos também a sala de recursos multifuncionais, assim sendo atendido cada um com suas necessidades especiais"*.

O entrevistado "G1" aponta conhecimento das leis que amparam a educação especial e reconhece que a escola possui uma sala para esse tipo de atendimento especial.

Imagino eu que existem leis aos quais devem ser obedecidas quanto a este tema, pois sei que existe uma sala de educação especial, onde o professor utiliza de suas qualificações para melhorar o ensino/aprendizagem daquele estudante e também existe um professor auxiliar de turma que ajuda o aluno diretamente em sala de aula, juntamente com alunos não inclusos para ele se sentir não excluído dos demais. No trato pessoal, toda comunidade respeita e acolhe esse estudante com todo amor e auxilia nas dificuldades.

O entrevistado "H1" aponta uma fragilidade no atendimento aos estudantes com deficiência, sendo que reconhece a necessidade de mais formações e cursos que possam proporcionar um melhor atendimento a estes estudantes.

Confesso que tenho muito problema quanto a esse ponto, pois me sinto sem muita instrução para o caso. Procuo identificar as competências e habilidades que o aluno tem e procuro propor atividades paralelas, com conteúdo mais simples ou diferentes, mas sei que não caracteriza realmente uma maneira de inclusão. Às vezes, me sinto muito mal, por não poder fazer mais.

Em relação à mesma questão, o entrevistado "I1" destaca a importância da sala de recursos, mas aponta fragilidades em relação à falta de materiais necessários para garantir a aprendizagem desses estudantes.

Para inclusão desses alunos a escola em que trabalho é composta de uma sala de recursos, para o atendimento dos alunos, com um professor comprometido que busca fazer um bom atendimento, mesmo que não se tenha materiais necessários, por que nas escolas do estado ainda falta muito material para receber esses alunos.

Diante das respostas obtidas, percebemos que os profissionais fazem o possível dentro de suas capacidades, mas, em nenhuma resposta houve a descrição de responsabilidade coletiva no atendimento a esses estudantes.

O grupo de pais/mães ou responsáveis também apresentou alguns apontamentos em relação aos estudantes com deficiência sendo que, segundo alguns, são muitas as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola. Porém, um ponto fundamental para a concepção do segmento é que a escola atende vários estudantes com deficiências e faz o possível para que todos sejam atendidos, mesmo sabendo que existem fragilidades.

Em relação a avanços, devemos concordar que o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola São Miguel é razoável, pois, são atendidos de forma diferenciada garantindo assim a aprendizagem.

3.2.5 Estudantes Indígenas na EESM

O direito à educação é assegurado aos estudantes indígenas não só pela CF/88, como também por leis infraconstitucionais, como a LDBEN/1996, nos seus Art. 78 e 79 e várias Resoluções do Conselho Nacional de Educação, CNE. Estas leis garantem aos povos indígenas uma educação escolar de qualidade e diferenciada, devendo o Estado assegurar o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos.

Durante séculos, a educação escolar oferecida aos povos indígenas tinha como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, em detrimento das diferenças culturais e linguísticas. Segundo Gersem Luciano (2006, p. 10), “Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele”.

Uma escola de qualidade deve estar centralizada na perspectiva de uma educação como direito social, que respeite o jeito de ser dos indivíduos e tenha um currículo que respeite a diversidade na busca de diálogos com as diferenças raciais, culturais, étnicas, de gêneros, entre outros. Certamente, isso facilitará o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias.

Porém, há, ainda, muitos desafios para se garantir, de fato, o direito à educação que respeite a diversidade cultural, pois não basta só garantir esse direito, mas, é necessária sua efetivação, possibilitando a veiculação correta das histórias e das culturas dos povos indígenas brasileiros, sobretudo, nas escolas dos não indígenas, a fim de erradicar os preconceitos e o racismo.

A diversidade cultural está presente também no espaço da EESM. Nesse sentido, buscamos verificar como os entrevistados de todos os segmentos observam os estudantes

indígenas no espaço escolar por meio da pergunta: “Quanto aos alunos indígenas, como você observa a inclusão dos mesmos dentro da escola”.

O entrevistado “C1”, da categoria de gestores, fez alguns apontamentos graves, alegando que: *“Observo que existe pouca comunicação com os mesmos [indígenas], tendo profissionais que nem mesmo se dirige aos indígenas”*. As dificuldades estão na própria formação cultural, pois a maioria dos professores não consegue, ao menos, se comunicar com os estudantes indígenas.

O entrevistado “C1”, acompanhado por “D1”, respondeu que: *“Observei que eles não tinham muita comunicação”*. Às vezes, a cultura dos indígenas que frequentam a escola não proporciona possibilidades de comunicação constante, devido a seus rituais e às barreiras linguísticas, pois eles têm a língua portuguesa como segunda língua. Outro ponto que chama atenção foi a resposta do entrevistado “E”, que define que os estudantes indígenas *“São incluídos em tudo, só que uns não gostam”*. Não fica claro se são os estudantes indígenas que não gostam de ser incluídos, ou se são os estudantes não indígenas que não gostam da inclusão dos indígenas. Em todo o caso, podemos perceber que há barreiras a serem superadas nas relações interétnicas presentes na escola.

A questão indígena está presente na escola São Miguel e, pela percepção dos entrevistados, há necessidade de se buscar metodologias que possam contribuir com a formação desses estudantes, para garantir a aprendizagem de todos, respeitando sua cultura e seus costumes.

No PPP/2019 da escola consta que existem vários estudantes indígenas, que moram na cidade e passam temporadas nas aldeias Xavante, do município de Barra do Garças/MT. As entrevistas com os profissionais da educação apontam inúmeras fragilidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

A percepção dos profissionais da EESM é quase unânime em descrever que os estudantes indígenas que frequentam a escola, a maioria deles não se comunica, como eles descrevem em suas respostas nos questionários.

Um dos pontos de convergência encontrado nas respostas está no processo de interação de indígenas e não indígenas na escola São Miguel, pois como o entrevistado “A1” descreve *“Não muito, pois não há muita interação entre alunos e professores”*, o entrevistado “B1” *“Na minha sala tinha dois, mas eles não interagem muito”*. Também faz a mesma observação em relação à interação. O entrevistado “C1” também faz a mesma observação *“Eles são quietos e não interagem muito com as pessoas e por isso eles se tornam “excluídos” de muitos grupos de conversa”*. Entretanto, o aspecto linguístico que não facilita

a interação não é abordado. Os estudantes indígenas são falantes de sua língua materna como primeira língua.

Neste caso, apesar da igualdade que deve existir, há diferenças étnico culturais que devem ser consideradas num processo democrático, principalmente, no espaço da escola.

Dentre os entrevistados, a exceção foi o entrevistado “D1”, pois este afirma que a maioria dos alunos indígenas são tímidos, citando o exemplo de uma estudante que frequentou a mesma turma durante vários anos, com a qual eles tinham um bom relacionamento. *“Eles são muito tímidos. Mas desde que estudo na São Miguel, sempre estudei uma indígena comigo e ela sempre se deu muito bem com toda a classe. E todos respeitavam ela pela sua origem!”*

Como vimos, apesar das dificuldades elencadas pelos próprios estudantes, há casos de superação nas questões de comunicação, como citado pelo entrevistado “D1”.

As dificuldades são descritas na resposta do entrevistado “E1” que faz parte do grupo de profissionais da escola. Suas opiniões reforçam o processo de dificuldades na comunicação do próprio professor com os alunos indígenas.

Quanto aos alunos indígenas, creio que estão na escola simplesmente para cumprir um regimento. A escola não oferece nenhuma educação voltada a eles, os profissionais, nem ao menos, conhecem a sua cultura, seus desejos, nem mesmo sua linguagem. Não há uma comunicação eficaz entre alunos indígenas e profissionais (a maioria das vezes, não há sequer uma simples troca de palavra). Entendemos que não é fácil para o indígena adaptar-se à nossa cultura, aprender a nossa língua e ainda aprender os conteúdos ministrados. Da mesma forma, entendemos o quanto é desafiador, para nós profissionais, especialmente aos professores, entender a cultura dos mesmos. Sua linguagem é para nós, muito difícil, fato que se torna quase impossível uma interação realmente positiva.

As angústias dos professores em relação aos estudantes indígenas continuam nas afirmações do entrevistado “F1”,

Não. A escola não dispõe de estratégias coletivas e específicas para este público. Há um desencontro cultural, de costumes e de língua, que dificulta a comunicação e o aprendizado em sala de aula. Esses estudantes são vítimas constantemente de discriminação e *bullying* por parte de outros estudantes e, inclusive, de profissionais da escola. Não há, portanto, uma preparação para recebe-los e inclui-los de fato, esse problema tem raízes na formação inicial e se perpetua pelo fato de não ser prioridade – frente às inúmeras demandas – da formação continuada.

Algumas afirmações são bem contundentes, pois os estudantes indígenas estão presentes nas atividades escolares e não têm seus direitos respeitados conforme a legislação vigente. O entrevistado coloca, com muita clareza, que faltam estratégias coletivas e

específicas para o trabalho educacional com os estudantes indígenas. Há exemplos de outras escolas, como as Escola Estadual Rubens Correia de Aguirre, Escola Estadual Melquíades Victor de Oliveira e Escola Estadual Pompeu de Pina, da rede pública do Estado de Goiás, situadas em Aragarças, GO, que contrataram um professor da etnia Xavante para atuar como intérprete e, assim, proporcionar maiores condições de um aprendizado efetivo aos estudantes indígenas. Esta é uma estratégia possível de ser efetivada, como aponta o entrevistado G1.

O entrevistado “G1” também demonstra as dificuldades com estudantes indígenas e mostra algumas possibilidades para superar os desafios em ensinar estudantes indígenas, que frequentam a escola e não tem a comunicação com a língua portuguesa, cita ainda que poderia ter um interprete da língua materna.

Infelizmente é muito complicado, pois os indígenas ficam muito reclusos, não se interagem muito com colegas e professores. E nós professores também não temos instrução para trabalhar com eles. Muitas vezes não conseguem nem entender bem nossa linguagem. Seria muito bom se pudéssemos ter um professor de apoio, no caso indígena, que falasse a linguagem materna e assim eles se sentissem mais à vontade para expor suas dúvidas e aflições.

O entrevistado “H1” também afirma que existem falhas no processo educativo, por parte da própria escola em relação ao acolhimento e desenvolvimento das atividades escolares didático-pedagógicas com os estudantes indígenas. *“Nesse ponto a Escola São Miguel deixa a desejar, por que os profissionais não têm nenhum apoio do governo com a capacitação para atender esses alunos”*.

Por fim, os aspectos elencados na questão de estudantes indígenas que, segundo os próprios professores, acarretam dificuldades no avanço do ensino, pois a maioria sequer fala a língua portuguesa e a escola não dispõe de intérprete para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, merecem maior atenção da equipe gestora e, certamente, é um assunto que deveria ser debatido no âmbito do CDCE. As escolas têm obrigação de trabalhar a temática indígena e afro-brasileira nos seus programas curriculares, por força da Lei Federal 11.645/2008. A presença dos alunos indígenas, num espaço escolar urbano, favorece a aplicação desta Lei, pois os alunos não indígenas ganhariam muito em aprender a história e aspectos da cultura Xavante e, assim, estaria se consolidando um processo de respeito à diversidade sociocultural do país.

3.2.6 Análise das entrevistas e panorama dos sujeitos pesquisados

Diante da pesquisa realizada, verificamos que existem vários pontos positivos, pois pudemos observar a realidade em que se encontra determinada parcela da comunidade escolar, sobre os temas relacionados à gestão democrática, PPP, RI, a aprendizagem de estudantes deficientes e indígenas, o clima organizacional entre a gestão e a comunidade e, principalmente, a atuação do CDCE.

Os fatos foram apresentados, porém, verificamos, através dessa pesquisa, inúmeras fragilidades, principalmente em relação ao conhecimento dos membros da comunidade escolar da EESM, que ainda carecem de informações e a própria necessidade de conhecimento em questão, pois, muitos estudantes e seus respectivos responsáveis desconhecem completamente a gestão democrática e os principais documentos norteadores da escola (PPP e RI).

Constatou-se também a necessidade de a própria Seduc/MT realizar momentos de encontro e formação de conselheiros, pois a troca de experiências enriquece o debate e prepara as pessoas para a vida, visto que o cotidiano fora da escola é bem mais complexo e cabe à escola proporcionar esses momentos formativos.

Outro ponto crítico está relacionado ao atendimento de estudantes indígenas, pois, segundo relatos de alguns estudantes e profissionais da escola que participaram da pesquisa, o processo de comunicação entre os demais membros da escola e esses estudantes é limitado e cabe à escola tomar medidas que melhorem essa relação.

A amplitude da pesquisa permitiu constatar que a gestão democrática não acontece, de fato, no espaço escolar, pois a maioria dos indivíduos não participa das ações da escola, ficando estas, restritas aos que estão na gestão da escola, pois devem cumprir as formalidades administrativas e burocráticas. Cabe a todos nós percebermos que a democracia é o melhor sistema, pois as pessoas podem participar das decisões sobre os rumos da escola e da própria comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira foi marcada por avanços e retrocessos, o que podemos perceber, principalmente, no período militar brasileiro (1964-1985). Durante a implantação deste regime, vimos que a educação foi tratada como forma de controle do estado sobre a sociedade, sobretudo, quando implantadas, em 1971, as disciplinas escolares, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, bem como as reformas universitárias de 1968. Esse período, como vimos no capítulo 1, foi de intenso cerceamento e cassação de direitos políticos e civis de vários brasileiros, sem contar o impacto dos Atos Institucionais editados no período.

As dificuldades relacionadas às questões da educação e aos acordos internacionais que afetaram a educação brasileira, que passou a sofrer forte influência do neoliberalismo, com financiamentos externos por meio de bancos e organizações internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) e agências especializadas em educação, tinham como objetivo preparar mão de obra qualificada e barata, servindo, assim, ao desenvolvimento de grandes grupos empresariais. Esse cenário contribuiu para que retornassem os movimentos pela redemocratização do nosso país.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, houve um novo processo de redemocratização em nosso país, porém, ainda com resquícios dos modelos anteriores nas relações políticas, econômicas, sociais e educacionais, representando um freio para que nosso país pudesse viver novos tempos. Isso ocorreu ao longo da década de 1980. Finalmente, após muitos debates e sugestões houve a promulgação da CF/88, que veio atender aos anseios democráticos expressos pelo povo brasileiro.

Na área educacional, houve avanços significativos, como o acesso universal à escolarização, assim como o direito do cidadão de ter o acesso e a própria permanência na escola, proporcionando, assim, uma educação com qualidade.

Em se tratando de avanço democrático para a educação, houve a aprovação dos princípios que garantem maior participação dos cidadãos, assegurando-se na CF/88 plenos direitos da comunidade de decidir aquilo que é melhor, desde a escolha de seus dirigentes, até a participação de representantes dos diversos segmentos que compõem uma unidade de ensino.

Mesmo com a garantia de democratização da educação, pós CF/88, os governos que se sucederam não trouxeram avanços de imediato. Mas, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve novas aberturas econômicas, principalmente, de cunho neoliberal, pois, assim como nos governos militares, os bancos e organizações internacionais tiveram forte influência nas decisões das políticas educacionais, no gerenciamento da educação básica e superior.

A aprovação da LDBEN 9.394/1996, apesar de trazer novas perspectivas de regulação educacional, deu abertura para que surgissem novas escolas e faculdades privadas, privilegiando acordos com as já conhecidas organizações e bancos internacionais. Porém, houve avanços na questão da democratização da gestão, com a regulamentação das escolhas dos dirigentes escolares, como forma de descentralizar a gestão da educação. Porém, o que ocorreu foi uma transferência de responsabilidades, pois os Estados, Municípios e a própria União passaram a regulamentar o ensino e as escolas e universidades passaram a ser meras executoras, desconsiderando-se a proposta inicial que seria a própria comunidade debater aquilo que ela deseja de melhor para a educação. De fato, as ideias implementadas foram de cunho neoliberal.

Um dos avanços foi que as escolas passaram a construir suas próprias propostas de ensino, que atendessem aos seus anseios, registrados num PPP e, outro, foi a escolha dos diretores escolares como instrumentos emancipatórios da escola, pois, a comunidade deve se apropriar da escola, para, assim, tentar implementar seus próprios projetos.

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve a continuidade dos projetos neoliberais. Devemos considerar, porém, que, neste período, houve um avanço nos investimentos públicos em escolas técnicas federais, universidades e apoio à programas de educação infantil, ensino fundamental e médio, assim como no governo da Presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2016), apesar de ter sido cassada, via processo de *impeachment*, por crimes que até hoje, para alguns, não estão devidamente comprovados.

No atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 até 2022, se cumprir o mandato), este vem por inúmeras vezes criticando abertamente o regime democrático, deslegitimando-o, e isso se reflete muito negativamente na educação, uma vez que incentiva e promove a ditadura militar, que foi um período de censura e cassação de direitos políticos de vários líderes e estudantes que se manifestaram contrários ao regime.

Cabe a nós demonstrar que, apesar das fragilidades da gestão democrática, no espaço escolar, devemos sempre defender esse modelo que mais se aproxima da realidade das comunidades e busca respeitar aquilo que a maioria decide, proporcionando assim cidadãos

melhores, que no futuro possam escolher líderes da nação que sejam comprometidos com a educação e com os direitos fundamentais garantidos através da democracia representativa e participativa.

A gestão democrática foi uma conquista da sociedade, pois, através dela, a comunidade pode escolher seus representantes e, com legitimidade, cobrar resultados, contribuindo, dessa forma, para o bom funcionamento da unidade escolar. Um dos órgãos de representação e participação nas escolas é o CDCE, que busca propor um debate entre os vários segmentos da comunidade educativa para, assim, decidir os rumos da educação na escola.

O CDCE deve ser um órgão consultivo e deliberativo, como forma de participação democrática, constituído legitimamente, fazendo parte dos sistemas educacionais brasileiros, como órgão colegiado, sendo considerado uma forma de exercitar a democracia, pois suas decisões impactam diretamente no cotidiano escolar.

A materialização dos debates devem constar nos PPP, pois, constituem parte da identidade da escola e são meios para garantir a democracia e atingir metas que devem estar descritas neste documento escolar, podendo ser rediscutidas a qualquer momento do ano.

Em virtude do nosso objeto de pesquisa estar inserido em Mato Grosso, percebemos, através das leituras, que o processo de democratização da educação, no estado, já vinha acontecendo antes mesmo da aprovação da CF/88, pois havia no estado grupos de profissionais da educação e da própria comunidade que já articulavam, em conjunto com o governante da época, a democratização da educação, que perpassava pela eleição dos diretores escolares.

Assim como percebemos, os protagonistas do processo de gestão democrática foram os profissionais da educação, pois eram os que estavam mais interligados com as questões educacionais, já que, no cenário nacional, havia movimentos que estavam rompendo os paradigmas centralizadores e autoritários, vivenciados durante o período militar (1964-1985).

Em Mato Grosso, a conquista da gestão democrática se deu com a aprovação da lei estadual 5.109 de março de 1987 e regulamentada pelo decreto nº 149, sendo incorporada à Constituição Estadual somente no ano de 1989, como consta no seu Art. 237, inciso IV. A lei de gestão democrática sofreu diversos ataques durante o governo de Jaime Campos (1990-1994), quando foi impetrada uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN nº 282-1/MT), suspendendo os efeitos da lei aprovada em 1987, que tinha sido conquistada com muita luta, tanto dos trabalhadores quanto da sociedade mato-grossense.

Percebemos que a aprovação das leis educacionais, após a CF/88, trouxe inúmeros avanços, principalmente, os relacionados à democratização da educação e à própria implantação dos CDCE's. No caso de Mato Grosso, a lei 7.040/1998, trouxe o fim de um ciclo que era o de apadrinhamento nas indicações de diretores escolares. Com a nova lei, a própria comunidade pode realizar as eleições e escolher seus representantes, porém, devemos estar sempre atentos aos ataques à democracia.

A gestão democrática no Estado de Mato Grosso possibilitou a participação da comunidade escolar nas discussões sobre a melhoria na qualidade do ensino público, contribuindo com as políticas públicas educacionais de fortalecimento da gestão e na descentralização da educação na tomada de decisão.

Em Mato Grosso acontece a cada dois anos a eleição de diretor da escola pública da rede estadual, ocasião em que se mobiliza a comunidade escolar (pais/mães ou responsáveis, estudantes e profissionais da educação), que têm a oportunidade de escolher o melhor representante e o mesmo acontece com os membros dos CDCE's. Um dos ataques registrados à gestão democrática foi a prorrogação por um ano dos diretores e membros dos CDCE's através da portaria nº 428/2016/GS/SEDUC/MT, na gestão do então governador José Pedro Gonçalves Taques (PSDB). Porém, com muitas cobranças, em 2018, foi reestabelecido o processo de escolha, acontecendo novamente as eleições. Esta foi a única vez em que houve o registro, no estado, de desrespeito às decisões da comunidade escolar e da própria lei estadual.

Diante de todas as conquistas no estado, cabe mencionar que a organização dos trabalhadores da educação, através do Sintep/MT, possibilitou que estes estejam e sempre estiveram lutando e buscando melhorias para a categoria, pois são mais de 55 anos de história de lutas no estado.

As perspectivas, de modo geral, ainda se apresentam bastante fragilizadas por parte dos estudantes e pais/mães ou responsáveis, pois a maioria dos colaboradores da pesquisa, nem ao menos sabe o significado do PPP e sequer conhece o Regulamento Interno. A maioria se sente satisfeita com a atuação da equipe de profissionais da escola, mas não conhece o seu trabalho, já que não participa das ações desenvolvidas na escola.

Em relação à equipe gestora e aos representantes do CDCE, a maioria conhece e reconhece a importância da gestão democrática, mas expressam que existem fragilidades no processo, pois não tiveram formação adequada e os que conhecem, afirmam que são práticas cotidianas conduzindo o processo, conforme as necessidades de cada momento.

Constatamos, ainda, que os estudantes que possuem algum tipo de deficiência são atendidos e reconhecidos pela maioria dos entrevistados, pois possuem espaço adequado para sanar as dúvidas relacionadas à aprendizagem, que é a sala de recursos multifuncionais.

Um problema identificado está relacionado aos estudantes indígenas, pois, segundo vários entrevistados, eles, apesar de serem frequentes na maior parte do ano, possuem dificuldade de comunicação com os próprios estudantes e com os profissionais da educação, devido ao fato de serem oriundos de outra cultura e possuírem a língua materna como primeira língua e o português, para eles, é a segunda língua. Esta questão deveria ser debatida no âmbito do CDCE, a fim de que a escola busque alternativas para superar as dificuldades que estes alunos enfrentam.

Identificamos através dessa pesquisa que, apesar de a gestão democrática estar estabelecida em lei, ela ainda não faz parte do cotidiano de vários entrevistados, inclusive de alguns com vários anos de experiência profissional e de estudantes e pais/mães ou responsáveis, que estudam há vários anos nesta mesma escola.

Devemos estar vigilantes e, principalmente, aperfeiçoando o processo democrático dentro do espaço escolar, pois dali vai sair o futuro da nação e os novos líderes, por isso, a necessidade de preservar as conquistas e corrigir eventuais falhas no processo da gestão democrática escolar.

Buscamos, a todo momento, ser fiéis às fontes, pois acreditamos que elas nos mostram vários caminhos, sempre priorizando pela ética e zelo das informações prestadas ao longo da pesquisa, seja pelos entrevistados, pela escola e Seduc/MT.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir com a comunidade da escola São Miguel e com outros pesquisadores que, porventura, venham a se debruçar sobre esse tema tão importante e fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, pois, devemos exercitar práticas participativas no nosso cotidiano e nunca esquecer que democracia é a melhor forma de uma nação se emancipar política, social e culturalmente.

REFERÊNCIAS

- ABICH, Lourivaldo. **A organização dos professores e a implantação da gestão democrática nas escolas estaduais de Mato Grosso 1987-1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1998.
- ABICH, Luzia Pereira de Souza. **Reformas neoliberais e gestão democrática em Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- ALENCAR, Jaqueline da Silva. **A Atuação Do Sindicato Dos Trabalhadores Do Ensino Público De Mato Grosso (Sintep/MT): Uma Análise Sócio-Histórica (1988-2012)**. Dissertação De Mestrado Em História. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2013.
- ALVES, João Batista Pereira. **A trajetória, possibilidades e limites dos conselhos de escola na rede municipal de Vitória-ES**. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005. Disponível em: www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/joaoalves05.pdf. Acesso em março de 2020
- ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- ARROYO, Miguel. Administração da educação, poder e participação. In: **Educação e Sociedade**. 4 reimp. São Paulo: Cortez, 1979.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs) **Políticas Públicas e Educação Básica**, Ed. Xama, São Paulo/SP, p. 13-28. 2001.
- ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira. **O trabalho educativo e o profissional de apoio administrativo educacional em Mato Grosso: uma demanda para as Universidades Públicas**. Instituto de Educação (IE), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.
- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios**. Petrópolis. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes. 2011.
- BLASI, Jacqueline de; FALCÃO Sandra, *apud* (Lück, 2006a, p.22). Gestão Participativa na Escola. **Revista do Centro Federal de Educação e Tecnologia**, volume 9-nº1 Janeiro -Junho de 2008.

- BORGUETTI, Rita de Cássia Teixeira. **A municipalização das Escolas de Ensino Fundamental de Marília (EMEFS)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP. 2000.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova -Revista de Cultura Política. n° 45, 1998.
- _____. **Da Administração Pública Burocrática à Gerencial**. Revista do Serviço Público, v.47, n° 1, jan.-abr. 1996.
- BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e Modelos de Gestão Educativa para a América Latina**. São Paulo: UEP, 2004.
- CARVALHO, Ademar de Lima. **Os Caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2005.
- CICONELLO, Alexandre. **A Participação Social como processo de consolidação da democracia no Brasil**. Disponível em: [file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/A_Participa%C3%A7%C3%A3o_Social_como_p_rocesso_de_consolida%C3%A7%C3%A3o_da_democracia_no_Brasil-Alexandre_Ciconello_-_%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ELISANGELA/Downloads/A_Participa%C3%A7%C3%A3o_Social_como_p_rocesso_de_consolida%C3%A7%C3%A3o_da_democracia_no_Brasil-Alexandre_Ciconello_-_%20(1).pdf). Acessado em maio de 2020.
- COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. (Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma Garrido Pimenta) SP: Cortez, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. A Educação na Nova Constituição. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**, Ano 6, n° 12, 1987.
- _____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**, Ed. Cortez, 5° edição, 2005, São Paulo/SP.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DOCKHORN, Gilvan Veiga. **Quando a Ordem é Segurança e o Progresso é Desenvolvimento (1964 – 1974)**. Editora: EDIPUCRS, Porto Alegre, 2002.
- DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil**. In: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREITAS, L. C. **Organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática de libertação**. São Paulo. Cortez e Morais, 1979
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S.(orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.295 – 316.
- _____. (org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. **Gestão escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã, 2000.
- FURTADO, Erica Luisa Matos. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. 2005. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências (Campus de Marília), UNESP – MARÍLIA.
- GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. ; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez Editora; IPF, 2004.
- GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, UFMT, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso.
- GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época; v. 84)
- GUIMARÃES, Aline A. M. **Democracia Possível: espaços institucionais, participação social e cultura política**. Campinas: Alínea, 2008.
- GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**. v.2, n.1, 2015.
- GHIRALDELLI JR. **História da Educação Brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

JESUS, Roseli Batista de. **Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e como discurso**. Porto alegre, UFRGS, 2014. 295. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **A gestão participativa na escola**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIMA, Antônio Bosco de. (Org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜCK, Heloísa (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun., 2000.

_____. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Gestão Educacional uma Questão Paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de gestão – vol. I).

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larranhasgas. **Democracia na Escola Pública e a Participação de Professores**. Cáceres: Editora Unemat. 2005. 176. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

MANCINI, Ana Maria Penalva. Modos de subjetivação: jovens na escola. In: MORGADO, Maria Aparecida e MOTTA, Manoel Francisco de Vasconcelos (Org.). **Juventude de classe média e educação: cenários, cenas e sinais**. Líber Livro Editora, Brasília, 2006.

MARQUES, Berenice Pinto *et al.* **Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar a formação dos conselheiros escolares em rede na cidade de Natal/RN**. Natal, 2013. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/BerenicePintoMarques-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: março de 2020

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Democrática e Escolha do Diretor de Escola**, Dissertação de Mestrado, 2003.

MENDONÇA, Erastro. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas: Ed. Lapplane, Unicamp, 2000.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Movimento Sindical dos trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil In: **Programa de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.** São Paulo: Fascículo V, 2ª edição, 2007.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O caminho percorrido para a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu no Paraná:** Uma experiência a ser compartilhada. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime milita brasileiro:1964 – 1985.** Atual, São Paulo, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em junho 2020.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a Re-estruturação do Trabalho Docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago, 2007.

_____. **Política educacional e regulação no contexto latino-americano:** Argentina, Brasil e Chile. *Linhas Críticas*, v. 15, nº 28, p. 45-62, jan./jun, 2009.

PARO, Vitor Henrique. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação.** 3ª ed. SP: Xamã, 2007.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** Ática, 2002.

_____. **Eleição de Diretores:** A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Administração escolar introdução a crítica.** 14ª ed.. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. **Gestão Democrática da escola pública:** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASUCH, Márcia Cristina Machado. **Conselhos Municipais De Educação:** Espaço Público Democratizador?. Tese de doutorado em Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

PENIN, S. e VIEIRA, S. Refletindo sobre a função social da Escola. In: VIEIRA, S. L.(Org.). **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-45.

- PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. Editora Ática. São Paulo, SP. 1995.
- PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V; BAZZO, V. L; PEGORARO, L. **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal**: entre o público e o privado. POA: Editora da UFRGS, 2006
- PORFÍRIO, Francisco. **"Democracia"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/democracia.htm>. Acesso em 13 de junho de 2020.
- PORTO, Lucirene Aparecida Borges. **A Gestão Democrática Na Educação Pública Em Mato Grosso**: Estado Da Arte - 1995 A 2004. (Dissertação de Mestrado) Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2008.
- RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. In: **Revista Ibero Americana**, número 31, abril de 2003, páginas 91 a 120.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da Educação no Brasil**. 39º ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SALLUM JR., B. Metamorfoses do Estado Brasileiro no final do Século XX. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, nº 52, p. 35-53, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- SILVA, Rose Cléia Ramos da; TORRES, Artemis. **Conselhos escolares e democracia**: lemas e dilemas. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.
- SILVA, Maria Abadia. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico. In: **Cadernos Cedes**: Arte e manhas dos projetos políticos pedagógicos. Campinas: Unicamp. v. 23, n. 61, dez. 2003.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá, Entrelinhas Editora, 2002.
- SOUZA, Silvana Aparecida: **Gestão Escolar Compartilhada**: Democracia ou Descompromisso. São Paulo: Xamã, 2001.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

LEGISLAÇÃO E FONTES

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em abril de 2019.

_____. **ATO INSTITUCIONAL Nº 1, DE 9 DE ABRIL DE 1964.** Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm Acesso em abril de 2019.

_____. **ATO INSTITUCIONAL Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

_____. **DECRETO-LEI Nº 477, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em Maio de 2019.

_____. **LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em fevereiro de 2019.

_____. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em março de 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: maio de 2019.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em fevereiro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Gestão da educação escolar. Brasília: UnB, CEAD, vol. 5, 2004.

_____. **Caderno 2-Conselho Escolar e a aprendizagem na escola/Brasília-DF** Novembro de 2004a. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf. Acesso em março de 2020.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em abril de 2020.

ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL. **Projeto Político Pedagógico 2019.** Pontal do Araguaia /MT. 2019. Disponível na secretaria da escola. Acesso em março de 2020.

_____. **Regimento Interno 2019.** Pontal do Araguaia /MT. 2019. Disponível na secretaria da escola. Acesso em março de 2020.

INDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). **Resultados e Metas, Escola Estadual São Miguel.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3026588> Acesso em abril de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mato Grosso Panorama.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/mato-grosso.html> Acesso em março de 2020.

MATO GROSSO. **DECRETO Nº 161, DE 03 DE JULHO DE 2019.** Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação -SEDUC, a redistribuição de cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/Decreto+n%C2%BA161%2C+de++03.07.2019++SEDUC.pdf/b903c090-3f8c-4d65-b868-52b334892385> Acesso em maio de 2020.

_____. **Governo**. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/historia>>. Acesso em: janeiro de 2020.

_____. **LEI 5.109, DE 19 DE MARÇO DE 1987**. Dispõe sobre a escolha, mediante eleição direta, de diretores de estabelecimento de ensino de 1º e 2º Graus da rede estadual e dá outras providências. Cuiabá, 1987. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **LEI ORDINÁRIA – 7.040/1998**. Regulamenta os dispositivos do art. 14 da Lei Federal nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, bem como o inciso VI do art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem gestão democrática do ensino público estadual. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/1831/visualizar> Acesso em fevereiro de 2019.

_____. **LEI COMPLEMENTAR Nº 49, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2 out. 1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **PORTARIA Nº 428/2016/GS/SEDUC/MT**. Prorroga o mandato dos diretores escolares indicados, eleitos e designados das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso e dos Conselheiros dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar - CDCE. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/ver-pdf/14703/#/p:99/e:14703?find=Prorrogar%20o%20mandato%20dos%20diretores%20escolares> Acesso em abril de 2020.

_____. **PORTARIA Nº 551/2018/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre o processo seletivo de Diretor da Unidade Escolar no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/2018+PORTARIA+24.08.18+PORT.+N.551+Processo+seletivo+de+Diretor.pdf/118fda88-1ddd-7c20-08c4-1fa1baae934d> Acesso em março de 2020.

_____. **EDITAL Nº 020/2018/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre o Processo Sletivo de Diretor Escolar da Rede Estadual de Ensino no Âmbito da Secretaria de Educação, Espote e Lazer de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/15287/#e:15287> Acesso em fevereiro de 2020.

_____. **EDITAL Nº 019/2018/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre o processo eleitoral do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE no âmbito da Secretaria de Estado de

Educação de Mato Grosso. Disponível em:
<http://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/15287/#e:15287> Acesso em fevereiro de 2020.

_____. **Assembleia Legislativa – ALMT. Constituição do Estado de Mato Grosso: texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 01/1991 a 71/2014** Cuiabá: ALMT, 2014.

_____. **História.** Disponível em: <http://www.mt.gov.br/historia>. Acesso em abril de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para Conselho Escolar - CDCE

Nome: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Caro conselheiro/a escolar, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a esse questionário. Não é necessário se identificar, e se assim o fizer, por uma questão ética, terá a sua identidade preservada.

01. Como você define conselho deliberativo?
02. O que te motivou a candidatar-se?
03. Como foi assumir a função de conselheiro do seu segmento?
04. Você participou de alguma formação para conselheiro (a)?
05. Você reúne com seu segmento para discutir e deliberar as necessidades da escola?
06. Qual a frequência das reuniões do CDCE?
07. Você tem conhecimento do estatuto do CDCE?
08. Você exerce função na diretoria executiva do CDCE (presidente, tesoureiro, secretário) se sim qual? Como define as suas atribuições?
09. Deixe uma sugestão para melhorar o CDCE?

APÊNDICE B - Questionário: gestão escolar (diretor/a, secretário/a e coordenador/a pedagógico)

Nome: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Caro(a) Gestor(a) gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a essa entrevista. Não é necessário se identificar, e se assim o fizer, por uma questão ética, terá a sua identidade preservada.

1. Como você define gestão democrática?
2. Como foi assumir a gestão dessa escola? Você se identifica com o que faz? Conte um pouco desse processo.
3. Quanto tempo você trabalha na educação e, especialmente, na gestão escolar? Fale um pouco sobre a sua formação profissional.
4. Qual a proposta pedagógica da escola? Ela contribui com o processo de ensino e de aprendizagem, formando cidadãos responsáveis, conscientes e críticos? Você acha que precisa fazer algumas alterações? Quais alterações você indicaria?
5. Que estilo de liderança você acredita ser adequada para a atuação de um gestor escolar? A autocrática, a democrática? Que estilo de liderança você adota?
6. Sua escola possui Conselho Escolar? Como ele atua e quais são suas principais ações?
7. Como você classifica uma escola de “excelência” e de “qualidade”? A escola se enquadra nesse grau de excelência? Quais estratégias ou recursos estão sendo utilizados para melhorar a qualidade do ensino?
8. Como você avalia os pontos fortes da sua gestão e quais os que ainda precisam melhorar no que diz respeito às três esferas da gestão: administrativo, financeiro e pedagógico?
9. Você acha importante o professor entender sobre gestão escolar como condição para entender melhor o gerenciamento da sala de aula?
10. Como você avalia as relações interpessoais dentro da escola? O relacionamento interpessoal é bastante produtivo?
11. Como a escola resolve os problemas de faltas/baixo rendimento dos profissionais?
12. Como a escola procura resolver os problemas de falta/baixo rendimento dos estudantes?

APÊNDICE C - Questionário: profissionais da educação

Nome: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Caro profissional da educação, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a essa entrevista. Não é necessário se identificar, e se assim o fizer, por uma questão ética, terá a sua identidade preservada.

01. Como você define gestão democrática?
02. Há quanto tempo é profissional nesta instituição escolar?
03. Você já atuou em cargos de gestão? Qual (is) e por quanto tempo? Se sim, como qualificaria sua atuação no cargo que exerceu?
04. Você faz ou fez parte de algum organismo escolar? Qual: CDCE, ou outro órgão de representação interna ou externa da escola? Se sim, como qualificaria sua atuação em quanto experiência no cargo que exerceu.
05. Como qualificaria sua relação com os diversos segmentos da escola: estudantes, equipe gestora, pais ou responsáveis.
06. A escola possui um regimento interno? Você tem conhecimento desse documento? O que considera estar presente nesse documento?
07. Como foi sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico?
08. Como você observa o trabalho da gestão escolar e suas funções?
09. Que elementos considera essencial para o bom funcionamento da escola?
10. Quais as estratégias que utiliza para incluir alunos com deficiência no seu local de trabalho?
11. Quanto aos alunos indígenas, a escola contribui com o aprendizado e a inclusão dos mesmos dentro da escola?

APÊNDICE D - Questionário: estudantes

Nome: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Caro estudante, após o aceite do seu pai/mãe ou responsável, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a esse questionário. Não é necessário se identificar, e se assim o fizer, por uma questão ética, terá a sua identidade preservada.

01. Como você define gestão democrática?
02. Há quanto tempo estuda nesta instituição escolar?
03. Você faz ou fez parte de algum organismo escolar? Qual: CDCE, ou outro órgão de representação interna ou externa da escola?
04. Como qualificaria sua relação com os diversos segmentos da escola: professores, funcionários, equipe gestora e colegas da escola?
05. A escola possui um regimento? Você conhece esse documento? O que considera estar presente nesse documento?
06. Como foi sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico?
07. Como você observa o trabalho da gestão da escola que é composta pelo diretor(a), secretário(a) e coordenador(a)?
08. Que elementos considera essencial para o bom funcionamento da escola?
09. Como você observa a inclusão de alunos com deficiência na escola?
10. Você tem dificuldade em interagir com o estudante que possui alguma deficiência?
11. Quanto aos alunos indígenas, como você observa a inclusão dos mesmos dentro da escola?
12. A escola possui um Grêmio Estudantil? Caso afirmativo, qual cargo você possui, caso negativo você sabe o motivo pelo qual a escola não possui?

APÊNDICE E - Questionário: pais/mães ou responsáveis

Nome: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Caros pais/mães ou responsáveis, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de responder a esse questionário. Não é necessário se identificar, e se assim o fizer, por uma questão ética, terá a sua identidade preservada.

01. Como você define gestão democrática?
02. Há quanto tempo seu filho(a) estuda nesta instituição escolar?
03. Você faz ou fez parte de algum organismo escolar? Qual: CDCE, ou outro órgão de representação interna ou externa da escola?
04. Como qualificaria sua relação com os diversos segmentos da escola: professores, funcionários e equipe gestora?
05. A escola possui um regimento interno? Você conhece esse documento? O que considera estar presente nesse documento?
06. Para você o que é o Projeto Político Pedagógico? Como foi sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico?
07. Como você observa o trabalho da gestão da escola, que é composta pelo diretor(a), secretário(a) e coordenador(a)?
08. Que elementos considera essencial para o bom funcionamento da escola?
09. Como você observa a inclusão de alunos com deficiência na escola?
10. Quanto aos alunos indígenas, como você observa a inclusão dos mesmos dentro da escola?
11. Como você observa o trabalho da escola em ter a participação dos pais ou responsáveis nas reuniões, são horários flexíveis que contemplam a todos?

ANEXOS**ANEXO A - Declaração de Instituição Coparticipante - Seduc/MT**

Governo do Estado de Mato Grosso
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

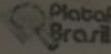
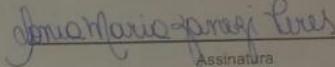
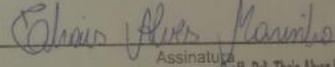
DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa “**Gestão democrática: implementações históricas no espaço da Escola Estadual São Miguel de Pontal do Araguaia/MT**” de responsabilidade da pesquisadora **Sonia Maria Zanezi Peres**, CPF nº **011.599.801-28**, e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Cuiabá/MT, 14 de março de 2019.

Ms. Adriano Gomes Sabino
Superintendente de políticas de Desenvolvimento Profissional
SPDP/SEDUC/MT.

ANEXO B - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: GESTÃO DEMOCRÁTICA: IMPLEMENTAÇÕES HISTÓRICAS NO ESPAÇO DA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL DE PONTAL DO ARAGUAIA/MT			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SONIA MARIA ZANEZI PERES			
6. CPF: 011.599.801-28	7. Endereço (Rua, n.º): Rua: Florêncio Marques dos Reis Maria Joaquina I LL10; Qd.04 PONTAL DO ARAGUAIA MATO GROSSO 78698000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 66984201464	10. Outro Telefone:	11. Email: soniazanezi@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>18 / 03 / 2019</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás		13. CNPJ: 01.587.609/0001-71	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (62) 3946-1070		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Thais Alves Marinho</u>		CPF: <u>71916130978</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História</u>			
Data: <u>18 / 03 / 2019</u>		 Assinatura	
Prof. Dr. Thais Alves Marinho - RE 17380 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C - Comprovante de Aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa na Plataforma Brasil

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web application in a Mozilla Firefox browser. The page title is 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA'. The main content area is titled 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA' and contains the following information:

- Título da Pesquisa:** GESTÃO DEMOCRÁTICA: IMPLEMENTAÇÕES HISTÓRICAS NO ESPAÇO DA ESCOLA ESTADUAL SÃO MIGUEL DE PONTAL DO ARAGUAIA/MT
- Pesquisador Responsável:** SONIA MARIA ZANEZI PERES
- Área Temática:**
- Versão:** 3
- CAAE:** 31204720.6.0000.0037
- Submetido em:** 15/06/2020
- Instituição Proponente:** Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goias
- Situação da Versão do Projeto:** Aprovado
- Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável
- Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

A circular stamp with the text 'COORDENADOR' is visible on the right side of the project details. Below the details, a 'Comprovante de Recepção' is shown with the ID 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1315384'. The 'DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA' section lists a folder structure: 'Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 3' containing 'Pendência de Parecer (PO) - Versão 3' and 'Documentos do Projeto'. A table with columns 'Tipo de Documento', 'Situação', 'Arquivo', ' Postagem', and 'Ações' is partially visible.