

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Formação de Professores do Ensino Médio

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio

Etapa I – Caderno V
Curitiba
Setor de Educação da UFPR
2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Brasil. Secretaria de Educação Básica.

Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno V :
organização e gestão democrática da escola / Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica; [autores : Celso João Ferretti, Ronaldo
Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]. – Curitiba : UFPR/Setor de
Educação, 2013.

53p.

ISBN 9788589799850

Inclui referências

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

1. Ensino Médio. 2. Escolas públicas - Organização e administração.
I. Ferretti, Celso João. II. Araújo, Ronaldo Marcos de Lima. III. Lima Filho,
Domingos Leite. IV. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação.
V. Organização e gestão do trabalho pedagógico. VI. Título.

CDD 371.2

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO
DEMOCRÁTICA DA ESCOLA
Etapa I – Caderno V

AUTORES

Celso João Ferretti
Ronaldo Lima Araújo
Domingos Leite Lima Filho

LEITORES CRÍTICOS

Ana Carolina Caldas
Clecí Körbes
Maria Madselva Ferreira Feiges
Sandra Regina de Oliveira Garcia
Observação: Todos os autores da primeira etapa da formação realizaram leitura crítica e contribuíram com sugestões para o aperfeiçoamento dos cadernos.

REVISÃO

Reinaldo Cezar Lima
Ana Carolina Caldas
Juliana Cristina Reinhardt
Victor Augustus Graciotto Silva
Marcela Renata Ramos

COORDENAÇÃO GERAL E ORGANIZAÇÃO
DA PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Monica Ribeiro da Silva

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Reinaldo Cezar Lima
Victor Augustus Graciotto Silva
Rafael Ferrer Kloss

CAPA

Yasmin Fabris

ARTE FINAL

Rafael Ferrer Kloss

Sumário

Introdução / 5

1. Gestão democrática da educação e gestão democrática da escola / 6

1.1. Gestão democrática da educação ou gestão democrática da escola? / 6

1.2. Gestão democrática da escola pública e autonomia:
origens e contextualização / 8

2. A direção da escola e a gestão democrática / 12

3. O Conselho Escolar e a gestão democrática / 18

3.1. Como a comunidade do entorno da escola participa do Conselho Escolar? / 23

4. O Grêmio Estudantil e a gestão democrática / 24

5. Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado / 30

6. A gestão do trabalho pedagógico: o PPP em ação / 39

6.1. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) / 40

6.2. A sala de aula e a vivência pedagógica democrática / 45

Referências / 48

Introdução

Caro Professor, cara professora, desejamos, por meio dos textos que se seguem, conversar um pouco com você sobre alguns temas que estão ligados a uma questão que é sempre levantada quando o governo (federal, estadual ou municipal) propõe ou estabelece reformas, práticas, encaminhamentos que afetam sua vida profissional e mesmo pessoal, assim como a vida da escola, dos alunos e, também, de suas famílias. A questão, que já ouvimos de vários colegas, é: por que não fui consultado? A ela, segue-se quase sempre a afirmação de que os órgãos que tomam tais decisões “fazem descer goela abaixo o que querem instituir”. Tanto a pergunta quanto a afirmação fazem sentido em função das várias vezes em que tais fatos têm ocorrido. Mas constatá-los não nos leva muito longe. Para avançar é necessário discutir um pouco mais sobre os “porquês” deles e, com sua participação, pensar o que fazer a respeito; mais que isso, colocar em prática o que foi pensado e discutido coletivamente. A proposta do texto que segue é a de levantar algumas questões práticas e temas relacionados à gestão do trabalho pedagógico, de modo que, juntos, possamos refletir e apresentar algumas sugestões. Pode ser de muita ajuda se, além de sua participação, alunos e seus familiares, a direção da escola, o corpo técnico e os funcionários tiverem acesso a estes debates. Vamos lá?

I. Gestão democrática da educação e gestão democrática da escola

I.1. Gestão democrática da educação ou gestão democrática da escola?

Entendemos que a gestão da educação e a gestão da escola se interpenetram e se definem mutuamente. A produção da gestão escolar democrática é muito difícil no contexto de processos não democráticos de gestão da educação. A existência de um razoável nível de democratização desta (como acontece no Brasil) cria condições para algumas formas de democratização daquela e vice-versa (por exemplo, por meio da legislação, da Constituição Federal, da LDB), embora isso não seja suficiente. Partimos da hipótese de que a democratização da gestão escolar pode levar a proposições que resultem em, pelo menos, sugestões para a produção de novos documentos legais e, principalmente, a estímulos para a revisão de práticas gestoras em outras escolas, que facilitem o acesso de todos a uma educação de qualidade.

Tomamos por base a concepção de que a educação, como direito social, conforme definido no art. 6º da Constituição Federal de 1988, e também como direito político e direito civil, é fator indispensável da sociabilidade, sendo por isso mesmo definida como direito público subjetivo (CURY, 2012). Nesse sentido, a educação é considerada um dos espaços centrais da esfera pública, compreendida como espaço social comum, no qual se busca a realização da plenitude

da liberdade, da dignidade humana e da ação política democrática (ARENDDT, 1995).

Nessa perspectiva, a CF (1988) prescreveu e a LDBEN (1996) regulamentou a gestão democrática como um dos princípios fundamentais da educação, ao lado de outros seis princípios, a saber: igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade e valorização dos profissionais da educação.

No entanto, bem sabemos que a efetiva realização da gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas não depende somente da legislação, ainda que esta seja uma dimensão fundamental. A gestão democrática é processo de construção social que requer a participação de diretores, pais, professores, alunos, funcionários e entidades representativas da comunidade local como parte do aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática, de tomada de decisões e de sua implementação. Processo esse que reconhece a escola como espaço de contradições, diferenças e encontros, o qual valoriza a cultura e a dinâmica social vividas na escola, buscando articulá-las com as relações sociais mais amplas. Nesse sentido, “quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos”(BRASIL/MEC/SEB, 2004, p. 26).

1.2. Gestão democrática da escola pública e autonomia: origens e contextualização

É possível constatar que o problema do estabelecimento de medidas ou de políticas sem ouvir diretamente os interessados está relacionado, de um lado, ao argumento de que, dadas as dimensões do país e de sua população, é difícil fazê-lo. Daí as eleições em diversos níveis, por meio das quais escolhemos vereadores, deputados, senadores, prefeitos, governadores e o presidente, dos quais se espera a representação de forma ética e responsável e aos quais é delegada a incumbência de elaborar leis e de implementá-las, com a colaboração de ministros e secretários, o que define hierarquias de responsabilidade e de poder. É com base nessas prerrogativas e nesse poder que se elaboram e se definem políticas, não só de educação, mas também de saúde, habitação, saneamento, transportes, etc., às vezes até ouvindo a população por meio de abaixo-assinados ou de manifestações de representantes mais próximos delas, como sindicatos, associações, etc. A isso se chama democracia representativa. Por mais difícil que seja e ainda que apresente problemas bem conhecidos (personalismos, corrupção, etc.), é melhor a presença do que a falta dela, pois significaria deixar as decisões nas mãos de uma pessoa ou de um pequeno grupo.

Por outro lado, o fato de que decisões sejam tomadas por poucas pessoas acaba, muitas vezes, conduzindo à ideia de que não precisamos ou que não vale a pena nos envolvermos com elas. No entanto, há pelo menos dois pontos a considerar. O primeiro é que o fato de uma

decisão ter sido tomada e mesmo colocada em prática não implica que seja inquestionável e indiscutível. O segundo é que, se tal decisão tem consequências diretas ou indiretas para a vida profissional ou pessoal de uma pessoa ou de uma coletividade, estas têm o direito constitucional de colocá-la em discussão, visando a modificá-la.

Isso faz ainda mais sentido se tal decisão é tomada numa instância próxima a essa pessoa ou a essa coletividade, como, por exemplo, no prédio onde mora, no clube que frequenta ou no trabalho. Isso significa que você, professor, assim como seus colegas, seu diretor, o corpo técnico da escola, os alunos e seus familiares, tem o **direito constitucional** de demandar esclarecimentos e informações sobre decisões que chegam à escola e são objeto de questionamento, bem como de propor sua discussão coletiva. Mais que isso, tem o direito de ver sua demanda atendida. Significa, também, que decisões tomadas pela direção, pelo corpo técnico da escola, por um grupo de professores, podem e devem passar pelo mesmo processo. Fazendo isso, todos dão um passo inicial em direção à democratização interna da instituição, bem como de todo o País.

Todavia, uma coisa é o amparo legal para exercer esse direito. Outra, tão importante quanto, é transformá-lo em prática. E mais ainda é fazer dessa prática uma atividade sistemática, tendo em vista **dialogar** e **deliberar** coletivamente sobre questões que são importantes para o funcionamento da escola e para as pessoas que nela trabalham e estudam, o que não significa, de forma nenhuma, estabelecer um clima de animosidades, pois o processo deve ser condu-

zido com ponderação e respeito pelas opiniões divergentes. A isso, professor, se chama “gestão democrática da escola”.

Sempre existiu a discussão sobre democracia na escola? Quando começou este debate?

A expressão “gestão democrática da escola pública” foi legalizada pela [Constituição Federal de 1988](#) (inciso VI do artigo 206) e referendada posteriormente pela LDBEN 9.394/96 (inciso VIII do artigo 3). Todavia, o começo da história, bem anterior, remonta pelo menos à década de 1950, quando a expressão nem fazia parte dos discursos escolares. Na época, a direção da escola era entendida como a única responsável pela administração escolar, ainda que a “participação” de pais e alunos recebesse alguma valorização (evidentemente, em atividades “extracurriculares”).

A “participação” dos pais resumia-se ao comparecimento às reuniões de pais e mestres, ao compromisso de alguns em fazer parte da diretoria da Caixa Escolar, que posteriormente se transformou em Associação de Pais e Mestres (APM), e em colaborar nas festas organizadas por ocasião de datas nacionais ou religiosas, colaboração essa que se estendia a outros familiares, inclusive seus filhos, alunos da escola. O primeiro tipo de “participação” justificava-se com argumentos pedagógicos. O segundo, para além de sua dimensão cultural, tinha por objetivo angariar fundos destinados a suprir necessidades financeiras da escola, não cobertas pelo Estado ou das quais as contribuições para a APM não conseguiam dar conta. Certamente tal “participação”, que pode ainda ser encontrada em muitas escolas, principalmente as do interior, nada tem a ver



A Constituição Federal de 1988 apresenta, no inciso VII do Art. 206, o princípio da “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, que é seguido literalmente pela LDBEN 9.394/96, em seu inciso VIII do Art. 3º. No entanto, a questão da gestão democrática é muito mais ampla que um documento escolar ou mesmo que a lei. Porém, ao estabelecer este princípio, tanto a CF quanto a LDB, trazem uma interpretação possivelmente reducionista da gestão democrática, seja em sua abrangência, seja nos limites de sua regulamentação. Na avaliação de Vitor Paro (2001), a interpretação restritiva está, por um lado, em dirigir-se somente à educação pública, deixando à educação privada a autorregulação plena da matéria; por outro lado, a restrição também se manifesta no que aparentemente pode levar à interpretação de que a regulamentação da gestão democrática se esgotaria “na forma da lei”, o que, como pretensão, deixa de fora a escola, os seus sujeitos e a comunidade. Esse viés é reiterado quando o Art. 14 da mesma LDBEN

estabelece que “as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica” serão definidas pelos “sistemas de ensino”. Na continuidade da análise, Paro destaca que “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 da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares” (2001, p. 55).



No capítulo IV do livro de Marília Pontes Sposito, indicado na bibliografia, a autora estabelece de maneira clara a cooptação das SABs pelo então governador Jânio Quadros, tendo em vista seus interesses eleitorais. Para fins de atividades de discussão pelos participantes, sugere-se a leitura e discussão das p. 236 a 241.

com “gestão democrática”, mas com exploração de trabalho. No entanto, era e é, quando ainda ocorre, saudada como espaço de aproximação e de cooperação entre escola e famílias, contribuindo para a criação de um clima de conagração que, embora desejável, não é a mesma coisa que gestão democrática e participativa.

Tem-se o registro que a participação propriamente política das famílias ocorreu mais ou menos na mesma época, no Estado de São Paulo, quando estas pressionaram o governo para a adoção de providências no sentido de ampliar o acesso ao, então, ginásio (o atual 2º ciclo do Ensino Fundamental). Sposito (1984) relata pormenorizadamente a constituição de ações populares nesse sentido que articuladas por movimentos sociais e pelo populismo de Jânio Quadros por meio de [Sociedades de Amigos de Bairro \(SABs\)](#), obtiveram sucesso em suas reivindicações, apesar das condições precárias dos ginásios criados, seja em termos de infraestrutura, seja em termos de professores e funcionários.¹

Não se tratava de decisões democraticamente tomadas pelo governo, nem, obviamente, de gestão democrática da escola pública, até porque, conforme Pereira (1967), começavam a ocorrer nas escolas públicas mudanças na administração em outro sentido, tendo em vista a adequação ao enfoque da organização burocrática das instituições. O estudo de Pereira buscou

¹ É importante entender que mecanismos como a cooptação do movimento Sociedades de Amigos de Bairros ou a proposição do Projeto Amigos da Escola, além de desviarem da questão central da participação de pais e alunos da gestão da escola, acabam contribuindo para esvaziar o próprio sentido da gestão democrática, na medida em que ensejam o esvaziamento do papel do Estado na gestão e no financiamento público da escola pública.

evidenciar como, num momento de transição da sociedade brasileira entre uma ordem social patrimonialista e outra que se firmava, de caráter **urbano-industrial**, estaria se produzindo nas escolas mudanças internas da mesma natureza, mas de forma ainda incipiente, em função das “resistências de forças tradicionais [de tipo patrimonialista], dado que a sociedade brasileira em conjunto se acha[va] relativamente pouco urbanizada”, secularizada e democratizada (PEREIRA, 1967, p. 57-58).



Para uma discussão sobre as relações entre patrimonialismo e educação, ver MENDONÇA, Erasto F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Também pode ser acessado pelo SciELO (<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a07.pdf>). Recomenda-se especialmente a leitura e discussão das p. 95 a 101.

A predominância de uma sociedade de caráter urbano-industrial em relação à rural-agrícola é um processo que evidencia a emergência de novos sujeitos sociais, tais como a classe operária e trabalhadores dos setores de serviços, entre outros, que marcam a complexificação da sociedade brasileira. Para aprofundar a relação entre a educação e a emergência da sociedade urbano-industrial sugerimos a leitura do livro A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira – a escola nova, de Carlos Monarcha (Cortez, 1990), que analisa as mudanças na sociedade brasileira dos anos 1930, que se urbanizava, e os impactos disso sobre a educação.

Reflexão e ação

Com um grupo de colegas, faça um levantamento das situações em que vocês se sentiram excluídos(as) de decisões que afetam a vida da escola e o seu trabalho.

Qual a origem dessa exclusão (de quem ou de onde partiu)? Quais os possíveis motivos para tal exclusão?

Faça o mesmo para situações em que se sentiram incluídos(as) na tomada de decisões dessa mesma natureza.

Quais os possíveis motivos dessa inclusão?

Discuta com os colegas a que conclusões podem chegar a partir desse levantamento, tendo em vista a participação na gestão democrática da escola. Que posturas vocês estariam dispostos a assumir frente ao que concluíram?

2. A direção da escola e a gestão democrática

As eleições para diretor garantem a democracia na escola?



O Projeto Amigos da Escola - Todos pela Educação foi lançado em 1999 pela Rede Globo de Televisão, propondo e incentivando ações de voluntariado individual e de parcerias com a escola. Tal iniciativa, focada na participação do chamado Terceiro Setor, pode ser compreendida no âmbito da hegemonia da ideologia neoliberal como estratégia de repassar à sociedade a responsabilidade pela educação. De acordo com Saviani, o MEC difundiu que “os problemas da educação deveriam ser resolvidos pela participação da sociedade e com isso veio uma espécie de demissão do Estado. Ao apelar-se para a sociedade, introduziu-se a ideia de filantropia, de que as empresas e os cidadãos pudessem dar sua cota de colaboração voluntariamente. Introduziu-se a ideia de voluntariado. Daí o programa Amigos da Escola, que dizia que a escola tem necessidade disso e aquilo, você tem uma máquina de escrever sobrando? Doe para a escola. Você sabe matemática, tem tempo disponível? Dê aulas de reforço”. (CALDERÓN, 2007).

As discussões sobre a democratização da gestão da escola pública se manifestaram a partir da década de 1980, sob a influência do processo de redemocratização do país — que saía de uma ditadura —, girando inicialmente em torno do cargo de direção por pressão da escola e da sociedade em Estados nos quais os diretores eram indicados pelo poder político mais próximo (prefeitos, vereadores) ou mais distante (governadores, deputados), implicando tal situação ingerência nas práticas escolares em benefício dos interesses do poder externo. Dourado (1998) esclarece que as formas mais comuns de provimento do cargo nas escolas públicas brasileiras dos anos 1980 compreendiam cinco categorias, das quais apenas uma poderia, a rigor, ser considerada mais próxima da gestão democrática: a escolha por meio de eleição direta.

Uma segunda categoria — a indicação da direção por meio de listas triplas ou sêxtuplas — satisfaria, de alguma forma, o critério, mas como adverte Dourado (1998), a livre indicação dos votantes ficaria, ao final, submetida à escolha do mandatário a quem seriam encaminhadas as listas. De qualquer forma, segundo Dourado (1998), a eleição de diretores tem sido praticada em sistemas estaduais e municipais de educação desde a década de 1980, respondendo, na década de 1990, por mais de 30% das formas de provimento utilizadas, o que significa que foi acolhida nesses sistemas em substituição à indicação política.

No entanto, como salienta Paro (1996), embora a eleição dos diretores possa representar alguns avanços, não tem, por si só, condições de reverter processos tradicionais de gestão,

como esperado pelos que defendem o processo eletivo de investidura no cargo. Em artigo no qual examina os limites dessa forma de provimento, verificou que o **clientelismo** manteve-se sob outras formas, quer pela ação do Estado, quer por parte de membros da escola; que a participação, em muitos casos, circunscreveu-se ao processo eleitoral, não implicando a assunção de responsabilidades envolvidas na gestão; e ainda que a eleição não constituiu solução para a existência de posturas corporativistas por parte de grupos internos.

Vítor Paro atribui os vários limites apontados à persistência da cultura tradicionalista que a tem marcado a escola. Não obstante, salienta, também, que o processo de eleição favorece a discussão e faz emergir e tornar transparentes os conflitos internos, estimula a relação da direção com as dimensões pedagógicas da gestão e, certamente, diminui o poder clientelístico de ocupantes de cargo de poder público. Nesse sentido, como indicado por Dourado (1998), há que entender a escolha livre da direção como apenas uma das alternativas para a produção da gestão democrática da escola.

Embora a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) garantam atualmente a gestão democrática do ensino público, a eleição de diretores de escolas públicas de Educação Básica não é objeto de definição legal no plano federal. A Constituição Federal de 1988 dispõe, em seu artigo 37, alínea II, que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a comple-

Em outras palavras

Práticas clientelistas podem ser caracterizadas como aquelas em que os sujeitos políticos que as praticam “baseiam sua carreira e máquina eleitoral na capacidade de atender demandas de benefícios visíveis e imediatos em troca da garantia de votos” (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1987, p. 277).

xidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração”, o que praticamente elimina a eleição de diretores nos sistemas públicos de ensino brasileiro em que há concursos específicos para tal cargo.

De acordo com Paro (1996), essa forma de provimento tende a valorizar a dimensão técnica da gestão. Do ponto de vista político, não favorece a criação de vínculos entre o diretor e os usuários da escola, mas entre ele e o Estado, o que pode significar dificuldades para a instituição da gestão democrática se os demais membros da escola e da comunidade não tomarem a iniciativa de propor o debate e a tomada de decisão coletiva.

A discussão anterior sobre a direção da escola pode deixar a falsa impressão de que a gestão democrática depende apenas da disposição desta para realizá-la. Conforme discutido anteriormente, a promoção da gestão democrática depende muito mais da disposição de todos que trabalham na escola para conversar sobre os problemas cotidianos vividos por ela. Tal disposição não resulta apenas de vontades pessoais nem, muito menos, de autorizações de órgãos superiores. Depende de um processo de construção, que é social. Portanto, depende da prática, implicando aprendizados da parte de todos os envolvidos, além de trabalho que não se resume à realização de reuniões. Aprendizados que envolvem desde a percepção do que é mais urgente, ou mais necessário, ou de alcance mais amplo, até formas de como articular reuniões, pautas de discussão e produção de argumentações. Apre-

dizados que envolvem também a construção de uma visão realista sobre as dificuldades para chegar a decisões e à clareza de que nem sempre tais decisões serão consensuais. Criar um clima de diálogo sincero constitui-se, portanto, numa condição necessária para a consolidação das práticas democráticas na escola.

Se precisa só de diálogo, então é fácil fazer a gestão democrática?

Promover a gestão democrática da escola implica dedicar tempo para a concretização de cada passo do processo de discussão e decisão. Certamente isso significa um ônus, pois torna mais pesada uma carga de trabalho já sobrecarregada, que tenderá a diminuir se mais pessoas se envolverem. É claro que todo processo que necessita da participação coletiva leva a uma carga de trabalho a mais, pois é necessário prever o tempo para a preparação das atividades (seja levantamento de dados ou preparo de relatórios/diagnósticos para a utilização na atividade coletiva, seja a leitura de textos diversos, o próprio planejamento da atividade e a sua realização, bem como os encaminhamentos dali extraídos). Tudo isso demanda envolvimento, tempo e trabalho, reflexão e execução dos participantes.² Mas significa, por outro lado, a possibilidade de crescimento e formação, como cidadãos, tanto para professores, alunos e pais quanto para a direção e o corpo técnico. Além disso, quanto mais a prática da discussão e da tomada de decisões coletivas mostra resultados que beneficiam a escola, a qualidade do ensino e os que aí trabalham

² Conforme Paro (1986), o planejamento na escola pública deve se encaminhar no sentido de partir da prática espontânea, buscando superá-la mediante a práxis reflexiva.



(...) Como indicam os trabalhos referenciais de Beisiegel (1964, 1974, 1976, 1995, 2009) e Sposito (1984), no período que se estende do final do Estado Novo até os últimos anos da década de 1960, o crescimento da rede de escolas secundárias aparece como respostas do Poder Público à progressiva generalização da procura de matrículas nesse tipo de ensino [...].

[...] Nesse período, segundo Celso Beisiegel (1964), embora a escola secundária já não apareça como condição suficiente para a realização do êxito profissional, é vista pelas populações que a procuram como *condição necessária* à conquista de melhores posições e empregos. E o agente político — no Executivo ou no Legislativo — surge como mediador entre as reivindicações dos habitantes e a atuação do poder público na área do ensino. Com o fim da ditadura Vargas e a retomada do regime político baseado no voto, as aspirações populares por melhoria de vida mediante a passagem pela educação escolar encontraram no agente político à procura de votos “um defensor intransigente-

te na criação de mais escolas” [...].

[...] A esse respeito, Beisiegel (2009, p.59) afirma: “Encampadas pelo agente político apenas na medida em que apareciam como um elemento do processo de competição pelas posições de poder, as pressões populares acabaram, no entanto, por imprimir uma nova direção ao desenvolvimento de todo o ensino de nível médio” [...].

BEISIEGEL, C.. *Cultura do Povo e Educação Popular*. In. BARROS, Gilda N. M. de (org.). *Celso de Rui Beisiegel: professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: EDUSP, 2009.p.55-69.

BEISIEGEL, C.. *Ação Política e Expansão da Rede Escolar. Pesquisa e Planejamento*. No. 8, São Paulo: CRPE, 1964.

Fonte: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação*. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul./set. 2013.

e estudam, mais a disposição para realizá-la se fortalece e, com ela, a própria gestão democrática. E, nesse aspecto, vale lembrar que à medida que o processo de gestão democrática se realiza, o seu fortalecimento demanda que sejam previstos os tempos e demais condições necessárias à sua plena realização, como atividades regulares e componentes das suas jornadas, não um acréscimo a elas. Portanto, fazer a gestão democrática implica em algum trabalho, mas também em crescimento do coletivismo na escola.

Quem começa a fazer a gestão democrática?

Qualquer membro da escola, assim como um familiar, pode desencadear o processo. Basta, para isso, que uma questão levantada por um incidente na escola (uma festa, uma briga, a proposta de uma atividade), ou trazida por um familiar (um questionamento sobre a avaliação, por exemplo), ou resultante de algo que ocorreu nas redondezas do prédio seja posta em discussão. Não de forma rápida e superficial, como quando se parte imediatamente para respostas prontas ou para a atribuição de culpas e punições. Mas promovendo a reflexão para além do fato em si, buscando, sem preconceitos, suas possíveis causas e explicações, de modo que as decisões a respeito sejam bem fundamentadas. Na verdade, não faltam motivos para que a escola desenvolva processos de gestão democrática coletiva, a começar por um dos mais importantes, que é a elaboração, implementação, crítica e reelaboração sistemática do Projeto Político-Pedagógico (PPP), questão que será abordada mais para frente.

Reflexão e ação

Junte-se a outros colegas e procure fazer um levantamento de situações vividas na escola pelos participantes do grupo que poderiam ser objeto de discussões sistemáticas e de decisões tomadas coletivamente em benefício da escola e/ou dos envolvidos.

Se esse processo de discussão e decisão coletiva não aconteceu, examine com membros do grupo as razões pelas quais isso não ocorreu.

Se, ao contrário, o processo ocorreu, quais os resultados para a escola e para os envolvidos? E quais as reações dos colegas?

Que sugestões esse grupo poderia oferecer para que, em novas situações ocorridas na escola, o processo de discussão e de deliberação possa acontecer?

3. O Conselho Escolar e a gestão democrática

E os conselhos escolares, para que servem?

Trata-se de uma estratégia a ser considerada na implantação da gestão democrática da escola. O Conselho Escolar é composto de gestores da escola, professores, funcionários, alunos e pais de alunos e, por isso, muitas vezes citado como exemplo de democratização da gestão. As propostas de instituição de Conselhos Escolares surgiram em alguns Estados por volta do final da década de 1970, como resultado da abertura para a eleição de governadores no bojo das lutas pela redemocratização do país, conforme Mendonça (2000, *apud* BRASIL/MEC/SEB, 2004), ini-

cialmente com caráter consultivo e, na década seguinte, já com funções deliberativas.

Segundo o documento do MEC, foram tais experiências e a ação das entidades de educadores junto ao Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública que viabilizaram a recomendação constitucional da gestão democrática da escola pública, conforme apontado anteriormente. Apesar disso, a Constituição, pela sua natureza, não se pronuncia sobre os Conselhos Escolares. Quem o faz é a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seus artigos 14 e 15, em que se refere tanto à elaboração do Projeto Político-Pedagógico (art. 14, inciso I) quanto aos Conselhos Escolares (art. 14, inciso II), mas não institui normas específicas a respeito, atribuindo tal responsabilidade aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Nesse sentido, poderão ser encontradas variações entre os entes federados na constituição de tais instâncias de democratização da gestão escolar.

O documento do MEC (2004), intitulado *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*, refere-se a um levantamento, feito pelo próprio órgão, a respeito da legislação produzida sobre os Conselhos Escolares por vários Estados e municípios brasileiros. Torna-se objeto de preocupação, como destaca o documento, que, no afã de regulamentar a gestão democrática, com o objetivo de superar a suposta dificuldade das escolas em instituí-la, os entes federados desçam a minúcias sobre a constituição e funcionamento dos Conselhos Escolares, acabando por engessar os trâmites necessários para que ele se instale. Assim procedendo, negam ou diminuem em muito a autonomia da escola para instituir suas próprias normas

de funcionamento democrático. Cabe, nesse sentido, indagar se, a pretexto de contribuir para a autonomia escolar por meio da legislação, em vez de estimulá-la, não pretendem, na verdade, controlá-la.

Então o Conselho Escolar é uma garantia da democracia?

Deve-se considerar que mesmo que a escola proponha instituir o Conselho Escolar em moldes democráticos, usando de sua autonomia relativa e tendo em vista a participação de todos os usuários nas discussões e deliberações, como coletivo, ainda assim são necessárias precauções, pois não é a composição em si que define o caráter democrático das deliberações, mas sim o processo por meio do qual as decisões são tomadas. Isso porque, apesar de ter essa constituição, o Conselho Escolar pode ser manipulado, transformando-se, dessa forma, num instrumento de legitimação de decisões autoritárias por parte do indivíduo ou do grupo que detém o poder decisório, tomando as decisões em função de seus interesses, contrariando as razões de instalação do Conselho e o caráter público que ele deve assumir.

Nesse sentido, a definição de regras claras e democráticas de condução dos debates, de formulação e votação de sugestões e, finalmente, de tomada de decisões se configura como possível antídoto às manipulações. Na medida em que a instalação do Conselho da escola cabe a ela, escola, é legítimo que professores, alunos, pais, direção e corpo técnico tenham a prerrogativa de elaborar as regras para seu funcionamento e para o acompanhamento e cumprimento das decisões



Para saber mais sobre os Conselhos Escolares consulte o texto produzido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação que “pretende subsidiar os dirigentes e técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação na discussão do processo de implantação e fortalecimento dos Conselhos Escolares no contexto da política da gestão democrática nas escolas” (Brasil/MEC/SEB, 2004, p. 10).”

tomadas, obedecida a legislação que configura tal instância deliberativa.

Transformar as reuniões do Conselho Escolar no sentido de torná-las efetivamente um espaço democrático de decisões exige, claro, a disposição da direção da escola, assim como de seu corpo técnico e dos professores, de tomar medidas nessa direção. Entre estas está a de tornar mais transparente para todos os participantes, em particular os pais dos alunos, as possibilidades e limites da escola para assumir decisões coletivas referentes à vida institucional, tendo em vista sua pertença a uma rede cujas normas não são decididas por ela, mas sim pelo Estado, bem como as possibilidades de, democraticamente, quebrar tais limites.

Devemos ter alguns cuidados para que o Conselho funcione democraticamente!

O primeiro, óbvio, é o de garantir que seus membros sejam eleitos pelos pares, o que é mais difícil no caso dos pais dos alunos, pelo fato de que não mantêm, como os professores, alunos e funcionários, convivência diária na escola, o que dificulta o conhecimento mútuo. O segundo cuidado refere-se à necessidade de que os membros do Conselho tenham conhecimento claro de seus direitos e deveres, com o que se dificulta a manipulação. O terceiro cuidado é o de transformar o desenrolar das próprias reuniões num espaço de aprendizagem de como decidir coletivamente. O quarto cuidado refere-se ao entendimento, por parte de professores, pais, alunos e funcionários, de que a seus representantes no Conselho cabe expressar os pontos de vista dos representados e não os seus próprios e, por isso, precisam se estabelecer canais de comu-

nicação entre representantes e representados, os quais devem ser continuamente informados de situações que demandam decisões por parte do Conselho Escolar, de modo que se preparem para tomá-las com conhecimento de causa. É necessário, ainda, que os membros do Conselho Escolar prestem conta a seus representados das deliberações tomadas, de modo a alimentar uma rede de reflexões sobre as atividades da escola, uma vez que a gestão democrática implica necessariamente a participação do coletivo nas decisões.

Então no Conselho Escolar todos vão esquecer suas divergências?

Não, o Conselho somente exercerá seu papel de instância máxima de deliberação democrática se a comunidade escolar tiver claro que a escola é espaço de disputa de poder, onde podem estar em jogo visões diferentes e até conflitantes do que é educar, do que é qualidade de ensino, do como lidar com as situações que surgem no dia a dia. Os dois aspectos centrais da gestão democrática da escola referem-se, por isso, ao seu entendimento, primeiramente, como estratégia de disputa por **hegemonia** de um projeto educacional, no caso o EMI e, em segundo lugar, à compreensão de que quaisquer mecanismos utilizados serão inúteis se não conduzirem a decisões e deliberações coletivas que visem a tal hegemonia, sejam elas mais pontuais e periféricas ou de amplo escopo e mais centrais. Tal postura pode ser entendida como antidemocrática e o será, efetivamente, se impedir o debate. Mas o processo de disputa aberto e transparente é, ao contrário, democrático e, mais que isso, educativo.

Em outras palavras

A hegemonia refere-se ao domínio de um poder político, de uma concepção de mundo, de uma forma de organização social sobre outras. Gramsci (1978a e 1978b) refere-se a ela para tratar da relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. A tentativa de tornar hegemônico um projeto implica disputar com outros projetos tal domínio, ou seja, instaurar a luta por hegemonia. Em nosso caso, trata-se de tornar hegemônico o projeto do EMI (Ensino Médio Integrado). Nesse sentido, cabe recordar que, para Gramsci, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, ou seja, uma oportunidade de aprendizado.

3.1. Como a comunidade do entorno da escola participa do Conselho Escolar?

Quaisquer pessoas ou grupo delas devem ter acesso às informações pedagógicas e administrativas da escola e ter plena liberdade de levantar, para fins de discussão e deliberação, temas e questões que afetam a vida da escola, seu funcionamento e a qualidade do ensino ofertado. Nesse sentido, cabe ao Conselho Escolar não apenas incentivar tais debates e decisões, mas também fazê-lo com relação à apresentação de problemas sobre os quais deve se pronunciar (inclusive por meio de redes sociais, com o que seria muito facilitado e incentivado o processo de participação). Caberia, no entanto, para reforçar o papel do Conselho Escolar como instância de decisão coletiva, que este convidasse grupos externos a ele (de professores, de pais, de alunos) que se empenham em discutir e decidir sobre diferentes questões e apresentar suas proposições para a chancela do coletivo.

Deve-se observar que, funcionando de modo democrático, o Conselho Escolar assume uma importante função pedagógica de promover a cultura do diálogo e da colegialidade.

Reflexão e ação

Caso sua escola não tenha constituído o Conselho Escolar, tente conseguir uma cópia das normas produzidas pela Secretaria da Educação ou pelo Conselho de Educação do Estado onde está instalada sua escola para a instalação e funcionamento dos Conselhos Escolares.

Proponha a um grupo de colegas a leitura dessas normas e, particularmente, as que se re-

ferem aos objetivos do Conselho e aos direitos e deveres dos conselheiros. Em função disso, deliberem sobre a realização de reuniões com os demais professores e com a direção, tendo em vista a instalação do Conselho em sua escola.

Caso a escola já tenha um Conselho instalado, combine com seu grupo a conversa com membros dele, tendo em vista: a) levantar decisões tomadas; b) comparar tais decisões com a prática existente na escola; c) verificar se as decisões foram tomadas democraticamente. Verifique também se há estratégias de comunicação entre os representantes e seus representados.

4. O Grêmio Estudantil e a gestão democrática

E o Grêmio Estudantil? Como ajuda na democratização da escola?

Além do Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil pode contribuir para o processo de democratização das decisões. A sua instituição e o seu funcionamento são definidos na legislação federal específica (Lei 7.398, de 04/11/1985, e Lei 8.069, de 13/07/1990). A primeira ([a Lei do Grêmio Livre](#)) dispõe sobre a organização de entidades representativas de estudantes da Educação Básica e a segunda (Estatuto da Criança e do Adolescente) dispõe no seu artigo 53, inciso IV, sobre a garantia do direito de estudantes se organizarem e participarem de entidades estudantis.

Da mesma forma que acontece em relação aos Conselhos Escolares, o Estado produz peças legais por cujo intermédio regula a institui-



A Lei do Grêmio Livre é fruto das lutas dos estudantes organizados em suas entidades estaduais e nacional, como a UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Saiba mais sobre a história do movimento estudantil no *blog* da UBES: <<http://ubescunica.wordpress.com/historicoubes/>>.

ção e o funcionamento dos Grêmios sob o argumento de preservação de sua autonomia, interferindo nesta. A partir desta Lei, a constituição e a instalação do Grêmio Estudantil passaram a depender da iniciativa dos alunos, não cabendo, portanto, à direção ou aos professores fazê-lo, como era durante a Ditadura Militar, que instituiu os Centros Cívicos. O papel dos educadores é mais o de estimuladores e interlocutores.

Infelizmente, a contribuição do Grêmio Estudantil para a democratização da escola nem sempre acontece, seja porque ele nem sequer é instituído, seja porque é muitas vezes reduzido a órgão de promoção de eventos, seja pela direção e/ou professores, seja pelos próprios alunos. Não que estes sejam desimportantes para a formação dos alunos, mas, quando passam a se constituir na principal atividade do Grêmio, ofuscam sua participação nas deliberações que ultrapassam essa esfera, como a discussão e a promoção de debates sobre o projeto pedagógico da escola e sobre temas do interesse deles, alunos (trabalho, cultura, vida social, saúde, transporte, etc.), assim como do interesse da educação, da escola e da região onde vivem com suas famílias.

Por outro lado, o Grêmio deixará de cumprir uma de suas principais funções educativas se não atuar, ele próprio, democraticamente. Fazê-lo significa, de um lado, organizar-se de modo que as eleições internas sejam pautadas por processos democráticos de proposição de candidaturas para as funções diretivas e, de outro, que se proponha a desempenhar papel ativo nas decisões coletivas da escola. O grêmio poderá desempenhar, por esse processo, papel central no desenvolvimento de um protagonismo juvenil de

natureza crítica. Sua **existência e funcionamento regular**, portanto, contribuem para a autoformação dos alunos, para a concretização do projeto pedagógico da escola, assim como para o fortalecimento da consolidação da cultura democrática de diálogo e de participação ampla.

Então a participação dos estudantes não é apolítica?

Esta é uma questão da maior importância em função da existência de correntes de pensamento que pretendem atribuir ao protagonismo juvenil caráter apolítico. Segundo essa perspectiva, o conjunto de circunstâncias desencadeado pelas transformações no campo do trabalho, bem como seus desdobramentos na vida econômica e social, estariam apontando para a necessidade de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam aos adolescentes e jovens conviver de forma autônoma com suas angústias frente às incertezas futuras, aos desafios e às exigências atuais e, também, frente às novas configurações do trabalho.

Então o que é **protagonismo** juvenil?

Costa (2001, p. 9), um dos poucos autores a tratar da relação protagonismo/educação no Brasil, utiliza o termo para designar “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa, “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais” (COSTA, 2001, p. 9).



Consulte informações sobre como construir um grêmio na cartilha disponível no site <<http://ubescmunica.wordpress.com/2012/02/23/construa-um-gremio-estudantil-em-sua-escola/>>. Ela foi lançada na última CO-NAE.

Em outras palavras

O termo protagonismo não é encontrado nos dicionários da língua portuguesa, os quais apenas fazem referência ao termo protagonista e ao verbo protagonizar. Trata-se, portanto, de um neologismo, bastante difundido em outras áreas e de uso relativamente recente na área educacional. De origem grega, o termo protagonista resulta da conjunção entre *proto* (o primeiro, o principal) e *agon* (luta). *Agoniste* significa lutador. O termo designa, portanto, o lutador principal. Utilizada principalmente no campo teatral, passou a designar o/a(s) ator(es)/atriz(es) principal(ais) de uma peça ou o(s) personagem(ens) central(ais) de uma produção literária.

Alguns autores que tratam do protagonismo juvenil utilizam o termo *resiliência*, entendido como a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida. O conceito se aplica a ações que visam ao combate à pobreza.

Nesse sentido, as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar dois grandes grupos: o dos jovens que, não incluídos entre os pobres, poderiam ser conquistados para realizar ações voluntárias ou remuneradas que tenham por alvo os setores empobrecidos da população (inclusive os adolescentes e jovens), tornando-se protagonistas; o dos jovens que, pertencentes aos setores empobrecidos, desenvolvem ações da mesma natureza na perspectiva da resiliência.

Em ambos os casos, o objetivo maior parece ser o de evitar os riscos do conflito social, de um lado, e, de outro, cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes. Esse enfoque alinha-se com as proposições da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL – (1992) de que, ao lado da formação dos trabalhadores de acordo com as novas necessidades da produção, visando, portanto, aos setores de ponta da economia, se os formasse também, e ao restante da população, para que pudessem se defrontar com a face “inescapável” e perversa da “irreversível” transformação da economia capitalista que, ao lado da imensa riqueza para alguns, produz enorme pobreza para muitos.

Essa forma de encarar e promover a participação de jovens e adolescentes se, de um lado, potencialmente, abre perspectivas para ações solidárias e meritórias, do ponto de vista educacional e social, face às necessidades imediatas da população e dos próprios jovens, do outro, carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre a produção econômica e social da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tal situação para o da ação individual e mesmo coletiva, visando a minorar seus aspectos negativos. Nesse sentido, a apropriação que certos autores fazem do conceito de protagonismo aponta para a promoção de valores, crenças, ações, etc. de caráter mais adaptativo que questionador.

Por outro lado, tal perspectiva desloca para o âmbito de ação da sociedade civil, por meio da ação de ONGs e outras instituições, responsabilidades que cabem ao Estado, tendo em vista os direitos subjetivos dos cidadãos. Além disso, transfere para jovens e adolescentes, individualmente ou em grupo, em especial aos que fazem parte dos setores empobrecidos, a responsabilidade de, conforme o conceito de resiliência, superar a adversidade a que foram conduzidos pela forma como está estruturada a produção capitalista.

Então a participação dos jovens não deve ser apenas para resistir ao que lhe faz mal, mas pode implicar na construção de uma vida melhor?

Necessário que fique bem claro: a ideia aqui colocada não é a de que os jovens, sejam os participantes do Grêmio, sejam todos os demais que frequentam a escola, deixem de lado ou valorizem negativamente a solidariedade e o

voluntariado, mas, ao contrário, que lhes confiaram **conteúdo político**, tentando entender e discutir, com as pessoas e grupos para os quais se voltam, as condições sociais e econômicas que os conduziram à exclusão de direitos e benefícios sociais, assim como as possibilidades de desenvolverem ações, eles próprios, que visem à **superação das condições promotoras de sua exclusão**. Nesse sentido, os jovens participantes do grêmio não apenas cultivam sua condição cidadã, como também contribuem para que os que são alvos de suas ações participem da mesma condição. Mais importante, portanto, é a ampla e livre participação dos jovens em todos os processos de tomada de decisão na vida da escola.

Reflexão e ação

Se existe um Grêmio Estudantil funcionando em sua escola, procure verificar como está atuando, quais os temas sobre os quais discute, que visão os integrantes têm da sua própria atuação, assim como da escola e do seu funcionamento.

Converse com os integrantes do grêmio sobre como é a sua participação nos processos de discussão e decisão acerca da vida da escola, como são tomadas as decisões internamente, assim como sobre o reconhecimento que têm pela direção, pelos professores e por funcionários.

Com base nesses levantamentos, a que conclusões você chega sobre a participação democrática no interior do Grêmio e sobre a participação dos jovens que o compõem nas decisões tomadas pela escola?

Para ter uma ideia melhor do significado do conceito de *resiliência*, procure identificar, com um grupo de colegas, entre atividades propostas aos jovens pela Secretaria de Educação, quais se guiam por esse conceito. O mesmo pode ser feito com relação a problemas de moradia, de transporte, de saneamento, relatados por alunos que vivem na localidade onde se situa a escola.

5. Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado

Nem sempre quando se fala em democracia na escola se faz a democracia na escola!

Apesar da existência de discursos e legislação que recomendam e amparam a gestão democrática da escola, observam-se na prática cotidiana distâncias maiores ou menores entre o que eles propõem e o que ocorre de fato nas unidades escolares. É necessário, por isso, examinar mais detalhadamente quais as razões para esse distanciamento.

Deve-se considerar, inicialmente, que a gestão democrática somente se torna possível se a escola dispuser de autonomia para praticá-la. A **autonomia** é entendida como a capacidade de alguém ou de uma instituição de decidir por si mesma os rumos a seguir, segundo seus princípios. Aplicado à escola, o conceito significa sua capacidade de autogerir-se relativamente aos vários aspectos e dimensões que a constituem, o que inclui desde a concepção de educação que pretende tomar como orientação para educar

seus alunos até decisões corriqueiras, relativas à compra e uso de materiais de limpeza, por exemplo, passando pela gestão financeira. Todavia, em um país como o Brasil, a possibilidade da autonomia escolar sofre várias restrições.

O que dificulta a autonomia escolar no Brasil?

A primeira dificuldade diz respeito ao caráter patrimonialista que marca a cultura nacional, o qual se manifesta em várias esferas de nossa vida. Decorre dessa concepção, por exemplo, a disposição dos que têm poder ou influência social de mandar e exigir obediência, como se isso fosse natural e inerente à sua condição. Ou de se comportar, nas relações sociais, como se estivessem acima da lei e dos direitos alheios, podendo agir como bem entenderem, como donos e senhores. O patrimonialismo entre nós sofreu vários reveses face ao avanço de relações marcadas pela democracia. No entanto, não desapareceu, apenas manifesta-se de formas mais sutis e mais aceitas, sendo uma delas a legislação produzida de acordo com interesses patrimonialistas ou a forma como uma mesma lei é interpretada de forma diferente segundo a condição social do sujeito ou instituição à qual é aplicada.

É este também o caso da legislação relativa ao campo educacional, da qual fazem parte as normas referentes à gestão da escola. Cabe ao Estado a responsabilidade de definir políticas educacionais, leis que estruturam a educação nacional, como a LDB, e diretrizes amplas visando à sua implementação. Todavia, é necessária, e tem sido continuamente reivindicada por educadores, a participação efetiva em tais decisões, como ocorreu com a Conferência Nacional de

Educação (CONAE), realizada em 2010, tendo em vista a elaboração do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Mas esse mesmo exemplo mostra como o patrimonialismo continua marcando as decisões na área, haja vista o demorado trâmite nas esferas legislativas para se chegar a um Plano Nacional que deveria ter sido promulgado em 2011.

Mas então alguma burocracia é necessária?

As normas são necessárias em qualquer sociedade, tendo em vista a organização e o funcionamento desta. Numa sociedade democrática, deve haver expressão de decisões estabelecidas também democraticamente. Por terem esse caráter, as normas interferem na autonomia individual, assim como na de coletivos e na de instituições, tendo em vista, supostamente, o bem comum. A autonomia na vida em sociedade é, portanto, sempre relativa, dado que o bem coletivo impõe, muitas vezes, a restrição da autonomia individual. O mesmo cabe no que diz respeito à autonomia de um coletivo em relação a outros.

A autonomia escolar, nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, está prevista no Artigo 15 da LDB. No aspecto administrativo, é importante não confundir a possível descentralização de poder, a ser proporcionada/construída/conquistada com o exercício da autonomia, com uma mera “descentralização” de tarefas. Por outro lado, deve-se também não identificar autonomia da gestão financeira com o abandono/responsabilização das unidades escolares por sua autossustentação, ainda que parcial, o que poderá ocasionar desvios de natureza privatista. No que concerne à autonomia pedagógica, vale

ressaltar que ela deve se fazer sobre uma base curricular nacional mínima. Tal regulação do Estado faz-se necessária, pois,

[...] como fenômeno social, a educação do indivíduo não é assunto que toca somente a seus interesses individuais, mas aos de toda a sociedade. Assim, não se pode pretender substituir o Estado, como representante, que deve ser, dos interesses da sociedade, em sua obrigação de prover parâmetros e mínimos curriculares, que garantam a adequada atualização histórico-cultural dos cidadãos (PARO, 2001, p. 114).

A autonomia escolar, portanto, é mediada por disposições gerais mínimas da sociedade, que se sobrepõem a interesses paroquiais locais, corporativos ou individuais.

Contudo, considerando que a razão de ser da educação é a constituição de sujeitos sociais, a autonomia deve incluir a participação de todos os envolvidos na escola, ou seja, professores, funcionários, gestores e especialmente os usuários, ou seja, os alunos e suas famílias. Nesse aspecto, é importante não reduzir o aluno a uma mera condição de consumidor ou ainda de alguém que assiste como mero espectador, pois, em um processo educativo autêntico, ele não é apenas objeto, mas sujeito, razão de ser do processo educativo, logo não apenas está presente, mas também participa das atividades que aí se desenvolvem (PARO, 2002, p. 141).

Autonomia não se concede, se conquista!

Assim, a autonomia verdadeira não é a concedida por alguém ou por uma instituição, no caso presente o Estado. **Ela se institui no jogo de embates pelo poder e é, por essa**

razão, produto de uma construção histórica. É conquista e não favor. Nesse sentido, a defesa da autonomia, no caso da escola pública, requer a vontade política de lutar por ela. Implica, portanto, disposição para tal, muito trabalho e, provavelmente, muitos conflitos. Implica, primordialmente, a recusa a ser regulado por normas de caráter patrimonialista em defesa de um projeto educacional construído coletivamente. Esta questão remete, por outro lado, ao exame das condições objetivas e subjetivas que constroem a autonomia da instituição escolar em respeito à promoção da gestão democrática.

O que dificulta a participação da comunidade na gestão da escola?

No âmbito dessa discussão, é necessário chamar a atenção para alguns aspectos relativos a pouca participação dos usuários da escola nos processos decisórios internos, entendida tal participação não como a simples execução de tarefas, mesmo as decididas coletivamente, mas como envolvimento e compromisso, tanto na detecção e análise dos desafios enfrentados pela escola quanto na reflexão sobre eles e na tomada de decisões a respeito. No caso dos professores, que representam um grupo importante em tais processos, cabe, por um lado, trazer à baila as condições de trabalho enfrentadas por muitos deles (atuar em mais de uma escola; lecionar, no cômputo geral de aulas semanais, para um número elevado de alunos; enfrentar a intensificação de suas atividades em função de demandas feitas pelo Estado). São condições adversas à participação, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista das reações subjetivas que geram (desânimo, resistência a ações propostas pelo

Estado, sensação de ser objeto de exploração, percepção de que a participação representa tão somente intensificação do trabalho).

Por outro lado, a participação é afetada pelas disputas de poder internas à escola. A hierarquização presente nas formas de gestão usualmente praticadas nas escolas públicas, resultante do controle do Estado sobre estas por meio da administração burocrática, bem como fruto da cultura de que cabe ao diretor da escola a “última palavra”, faz prevalecer normas e regras restritivas que promovem a conformação e a acomodação de professores, funcionários e alunos sob o argumento da necessidade de garantia da ordem necessária ao cumprimento das finalidades institucionais.

No entanto, seria falso supor que tal circunstância signifique a ausência de questionamentos e posturas de resistência e inconformismo cuja expressão pode ser tanto aberta quanto velada. Essas posturas podem resultar de discordâncias de diversa natureza, referindo-se não apenas à direção, mas, também, a disputas entre grupos por questões as mais diversas, tais como concepções de educação, relações com dirigentes e com pais, formas de tratamento dos alunos, uso dos equipamentos escolares, participação em movimentos reivindicatórios etc.

Tais grupos, no entender de Souza (2012), compõem organizações informais dentro da instituição. Para ele, “os hábitos, valores, crenças, representações, emergem dessas organizações informais, e esses elementos não coincidem, necessariamente, com os objetivos e estratégias das organizações formais nas quais [as escolas] existem” (p. 162). Disputam poder entre si e

com a direção, tendo em vista fazer predominar sua perspectiva.

Então a democracia na escola depende do embate de posições...

A participação ou não na gestão pode ser influenciada por tal circunstância. Se as posições discordantes não se manifestam e não disputam o poder de forma aberta, é possível que tais insatisfações se convertam em recusa dissimulada a participar. Se, por outro lado, ganham manifestação pública, ensejam o debate e, nesse sentido, ainda que possam acirrar ânimos e, da mesma forma, promover a recusa à participação, podem, também, pelo embate dos argumentos, suscitar a discussão democrática dos rumos a seguir, relativamente aos temas em disputa.

Conseguir que os usuários internos e externos da escola assumam responsabilmente as decisões implica criar condições para que o façam. Nesse sentido, é necessário que pais, funcionários, alunos e professores se disponham a participar e que tenham tempo para conhecer os temas a respeito dos quais decisões serão tomadas e, evidentemente, para fazer parte das reuniões. Tais questões afetam a todos, em primeiro lugar pela concepção disseminada e reiterada pela gestão autoritária de que a responsabilidade da gestão cabe ao diretor da escola, que ganha para isso e, em segundo lugar, pela sobrecarga de trabalho decorrente.

Sobretudo, afetam os pais. Em um estudo a respeito, Paro (1997, p. 54) elenca três grandes aspectos que condicionam a participação dos pais na vida da escola, os quais não serão mais aprofundados por falta de espaço. São eles:

1) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e, a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou na visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade de participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa.

O primeiro aspecto é autoevidente, por isso não será comentado. Quanto ao segundo, o autor questiona o argumento de que os pais não participam da vida escolar por não terem interesse na educação dos filhos. Argumenta, ao contrário, que a ausência de participação pode ser atribuída a não clareza da sua importância na gestão da escola pública. Tal falta de clareza deve ser tributada, segundo o autor, à tradição autoritária presente na sociedade brasileira que, “ao fechar todas as oportunidades de participação na vida da sociedade, em particular na escola pública, induz as pessoas a nem sequer imaginarem tal possibilidade” (PARO, 1997, p. 58). Paro destaca, ainda, que os pais experimentam sentimentos de medo em relação à escola, seja pelo seu “fechamento” em relação à participação, seja por se sentirem constrangidos ao se relacionarem com pessoas de melhor nível social e educacional que dominam o “saber pedagógico”, seja por receio de represálias.

No que se refere ao terceiro aspecto, Paro, examinando coletivos institucionalizados

que envolvem a participação de residentes locais, constatou que estes se voltam para o atendimento de interesses imediatos dos moradores e atribui tal fato à “descrença das pessoas na possibilidade de, a curto e médio prazo, verem atingidos objetivos sociais mais amplos” em função da falta de compromisso do Estado. Por outro lado, verificou que as posturas das lideranças de movimentos locais mostraram-se contraditórias: de um lado, reivindicavam a concretização de seus direitos sociais e, de outro, revelaram apatia no que se referia à participação na escola.

Esta observação chama a atenção para um aspecto pouco lembrado quando se trata de estimular a maior participação dos pais na vida da escola. Trata-se da desejável articulação desta com os movimentos sociais existentes nos bairros em que as escolas estão situadas, seja para sensibilizá-los relativamente às questões que a instituição enfrenta para realizar as tarefas sociais que lhe são cometidas, tornando-os aliados nessa luta, seja para, por intermédio deles, sensibilizar os pais para o envolvimento com as atividades escolares, como trabalho de natureza política e não como serventia ou mera vigilância.

Reflexão e ação

Tente realizar com um grupo de colegas a identificação de ações de caráter patrimonialista presentes no interior da escola ou na relação desta com os pais.

Faça o mesmo com exemplos concretos de “autonomia concedida” e autonomia efetiva nas escolas onde atuam.

Junto com um grupo de colegas, troquem e registrem suas experiências relativas à forma

como os pais com que têm contato se manifestam a respeito dos três aspectos que, segundo Paro, condicionam a participação deles na vida escolar.

Com base no que discutiram, proponham formas pelas quais possam ser rompidas e superadas as práticas patrimonialistas existentes na escola, assim como formas de articulação com os familiares dos alunos que ajudem a superar os condicionantes que dificultam sua participação.

6. A gestão do trabalho pedagógico: o PPP em ação

Quem define para onde a escola deve rumar?

Até agora trouxemos algumas indicações acerca da gestão escolar, resgatando princípios e estratégias, mas é importante que se tenha claro que gestão democrática não é uma exigência apenas para a necessária tomada de decisão sobre “as grandes questões” que envolvem a escola. A democracia deve ser um exercício permanente e cotidiano, em todos os ambientes e momentos da escola, somente assim ela poderá se fazer viva e se constituir como um elemento da cultura institucional, não apenas uma prática de eleição.

Compreendida assim, a democracia assume uma importante função pedagógica, promovendo pessoas democráticas e solidárias e permitindo a construção de um projeto coletivo de escola. Em dois momentos da vida escolar, a gestão democrática mostra-se particularmente importante: na construção do Projeto Político-

-Pedagógico (PPP) e no exercício do ensino e da aprendizagem na sala de aula.

Nestes momentos se deve também exercitar os princípios da participação, da gestão colegiada e da autonomia, em benefício de uma escola viva e capaz de promover o crescimento pessoal e social dos estudantes jovens e adultos de nossas escolas de Ensino Médio.

6.1. O Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Que tipo de cidadãos queremos formar? Em que direção a nossa escola deve ir? Que atividades e disciplinas devem ser organizadas para que se chegue neste lugar? Como devem ser distribuídos o tempo e os espaços de ensino e de aprendizagem? Quais os critérios de aprovação ou reprovação dos alunos nas suas séries? Estas são algumas questões que devem ser definidas no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

O PPP, mais do que uma [exigência legal](#), é a definição das regras do jogo no âmbito da escola. É por meio dele que a comunidade escolar (professores, alunos, técnicos educacionais, comunidade e família) define como deve ser aquela escola, como ela deve ser organizada, como deve se relacionar com a comunidade onde está inserida, que disciplinas devem ser ofertadas (considerando a legislação existente), que estratégias devem ser valorizadas, como fazer a avaliação da aprendizagem, quais os critérios e pessoal envolvido na definição sobre a aprovação ou reprovação dos alunos, enfim, como a escola vai organizar o processo formativo dos estudantes que estão sob sua responsabilidade.



A LDBEN define em seu Art. 12 que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de [...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”. No seu Art. 14, toma a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” como um dos princípios da gestão democrática do ensino público na Educação Básica.

É “Projeto” porque indica uma direção, é “Político” porque resulta das relações de força existentes na escola e porque toma partido sobre o que fazer e o que não fazer, é “Pedagógico” porque pressupõe uma definição do tipo de ser humano que se quer formar. Por isso o “Projeto Político-Pedagógico” deve ser entendido como uma tomada de posição e um consenso possível da comunidade da escola sobre o que se deve fazer para se formar os indivíduos que esta comunidade crê que devam ser formados na escola.

A professora Ilma Veiga, uma das mais importantes pesquisadoras brasileiras sobre gestão escolar, define assim o PPP:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995).

Mas o PPP só pode se constituir como um instrumento da gestão democrática da escola se estiver garantida a ampla **participação** da comunidade na discussão, na execução e na avaliação deste projeto, se for assegurada a **autonomia** de livre manifestação das diferentes cate-

gorias que compõem a escola e se for resultado de decisão do **colegiado** representativo daquela comunidade.

O PPP constitui-se, portanto, como resultado de trabalho coletivo de planejamento e, ao mesmo tempo, expressão de uma concepção de educação e de escola que também deve servir de base para a sua construção.

O PPP é o mesmo que o plano de curso das matérias?

É comum algumas pessoas confundirem o PPP com a grade curricular da escola, apesar desta ser um de seus requisitos. Ele é muito mais que isso, é muito mais que um documento escrito e reescrito a cada X anos. O PPP deve ser entendido como **uma tomada de posição**, em função de uma leitura da realidade e embasado em alguns valores e em uma concepção de educação; sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola.

Em geral, a literatura que trata do PPP na perspectiva da gestão democrática da escola sugere algumas etapas para a sua construção:

a) O diagnóstico da realidade. Nesta etapa busca-se reconhecer o aluno, o seu trabalho e o seu contexto local e amplo.

I - Para isso, faz-se necessária a coleta das informações sobre os alunos, as suas famílias e a sua comunidade em termos de organização, trabalho, condições de vida, mobilidade, expectativas, demandas à escola, disponibilidades para trabalho conjunto, vida cultural, etc. de modo a obter a configuração mais completa possível dos destinatários da educação a ser promovida pela escola. É necessário também pensar estratégias para obtenção dessas informações para que não



“O termo currículo é utilizado, na produção acadêmica, ora para se referir ao objeto de estudo de um campo na área de educação, ora para se referir a esse campo” (PACHECO e OLIVEIRA, 2013, p. 25). Sendo objeto de estudo de um campo, o currículo tem sido entendido como um projeto cultural assumido pela escola e como resultado da correlação de forças internas e externas à escola.

resultem apenas em dados estatísticos, mas em um retrato de história de vida dos alunos da escola;

II - Também é preciso traçar um diagnóstico das condições concretas da escola, de modo a dimensionar as dificuldades a serem enfrentadas, as experiências agradáveis, os recursos humanos existentes, os equipamentos disponíveis, bem como a disposição para o trabalho pedagógico.

b) Na discussão de uma **proposta curricular** inicial e orgânica busca-se contemplar (na medida do possível) as exigências legais, a perspectiva da formação integrada e as expectativas de alunos e suas famílias. Isso implicará provavelmente em muitas rodadas de negociação, algumas tensões, consensos e dissensos. Deve-se tomar cuidado na discussão coletiva da proposta curricular, pois, pela sua especificidade, implica considerações sobre conteúdos escolares, metodologia, avaliação, portanto, conhecimentos não detidos por todos os interessados, o que requer, na medida do possível, a condução acessível do debate. Deve-se ter claro neste momento que a perspectiva de Educação Integral assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — **DCNEM** — deve favorecer estratégias de organização curricular que valorizem o desenvolvimento das capacidades de fazer e de pensar, que compreendam **integradamente** dimensões da cultura, da ciência, das tecnologias e do trabalho humano, respeitando as culturas e especificidades locais. Para o planejamento curricular, o educando/estudante deve ser tomado como centro;



Para conhecer melhor as DCNEM (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012), entre no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>.

c) Desenvolvimento e avaliação. O PPP assim construído expressaria a vontade de um coletivo escolar (ou da maioria de seus membros) e, na sua execução, este coletivo deve assumir a responsabilidade de fazê-lo efetivo. Todos trabalhando levando em consideração este projeto. Se cada um “atirar para o lado em que o nariz aponta”, então, o projeto construído assumirá a forma burocrática de um documento fadado a apenas ocupar espaço nas estantes da Secretaria Escolar. É esta ação compartilhada que pode fazer com que a ação pedagógica tenha maior efetividade. O acompanhamento e a avaliação deste projeto por toda a comunidade também devem ser permanentes. Por ser um apontamento de “direção”, é no dia a dia da escola que ele revela suas positivities e fragilidades, cabendo à comunidade escolar potencializar o que funciona no projeto e tentar contornar, colaborativamente, as suas lacunas e insuficiências. Por ser resultado de uma ação contínua de planejamento, avaliação e revisão do planejamento, o PPP deve ter como uma de suas principais características a flexibilidade.

Para Vasconcelos (2000), a flexibilidade “não só permite maior interação com as práticas do professor, mas, sobretudo, porque, em não se tornando uma camisa de força obrigando o professor a cumprir um papel, serve como mola propulsora para uma reflexão mais precisa da realidade”.

O professor faz diferença na construção do PPP?

Se a história da educação brasileira é marcada pela imposição de projetos pedagógicos definidos “de cima pra baixo”, nela também há

muitas demonstrações de que os profissionais da educação resistem àquilo que não lhes convence, dificultando ou inviabilizando aquelas “propostas”. Isso dito para retomar a ideia de que, sem a participação ativa dos profissionais da educação, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas estarão inviabilizados como projeto coletivo. Participação, colegialidade e autonomia são princípios necessários para que estes projetos coloquem-se como direção de ação.

6.2. A sala de aula e a vivência pedagógica democrática

Mas na sala de aula também é necessário fazer a democracia?

Sim, na sala de aula, o PPP se coloca “em ação”, mas também na sala de aula a democracia deve ser um exercício, como uma atitude permanente de ampliação das capacidades de intervenção humana sobre a realidade.

Tomar a sala de aula como espaço democrático requer, respeitando as especificidades das funções docentes e discentes, assegurar o diálogo, o respeito às diferenças, a promoção da autonomia de pensamento e de ação; o estímulo ao trabalho solidário e às decisões negociadas.

Os procedimentos de ensino também devem guardar coerência com o projeto de gestão democrática da escola, pois estes estão sempre subordinados, política e metodologicamente, às suas finalidades e às práticas sociais que as conformam. Os procedimentos de ensino podem estar a serviço da manipulação, da fragmentação da cultura ou da perspectiva de integração do saber e da autonomia dos indivíduos. Sendo assim,

considerando o direito de todos à **formação humana integral**, torna-se possível e necessário repensar os diferentes procedimentos de ensino, de modo que eles se orientem pela ideia de democracia e que a busquem como um fim. Um estudo dirigido, por exemplo, pode perder a conotação planificante que o definia, assumindo uma perspectiva problematizadora, assim como também se pode fazer com que a aula expositiva seja mais dialógica. Qualquer técnica, compreendida como mediação, deve ser reconhecida em sua historicidade, em seus limites e potencialidades e com potencial para fortalecer o empoderamento dos alunos ou o seu espírito de submissão. As metodologias de ensino e de aprendizagem a serem trabalhadas em sala de aula devem

levar a pensar a partir da prática educativa da escola/do chão da escola, de seus sujeitos na sua diversidade; incluindo a sistematização, análise e registro de experiências (exemplo: rodas de diálogo sobre as diretrizes a partir do material produzido; mosaico da juventude, dentre outras) (BRASIL/MEC, 2013, p. 4).

A sala de aula é o espaço privilegiado do fazer pedagógico tradicional, mesmo que não seja o único, e se o compromisso da escola é formar indivíduos solidários (e não concorrentes), autônomos (e não dependentes) e criativos (e não repetitivos), cabe aos profissionais da educação e às escolas tomarem a sala de aula como espaço de ações pedagógicas que valorizem a auto-organização, o trabalho cooperativo e que tenham a problematização como estratégia básica para o ensino e a aprendizagem. Mas a possibilidade de implementação de ações mais

dinâmicas e criativas depende também das condições concretas para a sua realização. Assim, a efetivação de práticas pedagógicas integradoras entre a teoria e prática, entre o pensar e o fazer, podem ser facilitadas ou dificultadas se houver na escola espaços adequados como laboratórios e salas de artes, material esportivo, por exemplo, que permitam o desenvolvimento da autonomia e das amplas capacidades humanas.

A tarefa de promover a auto-organização dos estudantes “exige que o aluno passe por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguido dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas” (PISTRAK, 2009, p. 123).

Então a democracia também aparece nas formas do professor dar aula? Como?

Diferentes são as possibilidades de trabalho didático, mas é a assunção de alguns princípios, políticos e pedagógicos, que pode conduzir à democratização do saber, e no espaço de sala de aula cabe ao docente o delicado exercício da mediação entre os alunos e a cultura elaborada e, em particular, da manutenção do ambiente dialógico e cooperativo, pois somente assim se ampliam as capacidades humanas e se constroem a democracia e o espírito colaborativo entre os discentes.

Reflexão e ação

Você conhece o PPP de sua escola? Você sabe quando e como ele foi construído? Procure saber sobre este processo de sua escola. Procure também conhecer o seu conteúdo e, principalmente, quais são suas principais finalidades.

Converse com os seus colegas sobre o PPP de sua escola e verifique se há necessidade de uma revisão ou reconstrução do dele.

Como está o ambiente em sua sala de aula? Prevalece a hierarquia ou o diálogo? Os alunos têm a possibilidade de aprender e se desenvolver como cidadãos? Pense sobre isso e reflita sobre a sua postura e suas estratégias de ensino, se elas favorecem mais ao desenvolvimento de seres adestrados ou de seres reflexivos.

Referências

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

BRASIL/MEC/SEB. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília, DF: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, novembro de 2004. BRASIL/MEC/SEB. *Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília, DF: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, novembro de 2004.

BEISIEGEL, C.. *Cultura do Povo e Educação Popular*. In. BARROS, Gilda N. M. de (org.). *Celso de Rui Beisiegel: professor, administrador e pesquisador*. São Paulo: EDUSP, 2009.p.55-69.

BEISIEGEL, C.. *Ação Política e Expansão da Rede Escolar*. *Pesquisa e Planejamento*. No. 8, São Paulo: CRPE, 1964.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador*. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

CALDERÓN, A. I. Amigos da Escola: ações e reações no cenário educacional. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2007. p 1-18. 1 CD-ROM.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Rio de Janeiro, FGV/MEC, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação como direito social*. In: Dicionário de políticas públicas / Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUE-MG, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas de gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e organização da cultura*. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

_____. *Concepção dialética da história*. 2. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

BRASIL/ MEC. *Programa Ensino Médio Inovador: Formação de Professores - Documento Orientador*. Brasília, 2013. Texto.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul./set. 2013.

PACHECO, José Augusto; OLIVEIRA, Maria Rita. Os campos do currículo e da didática. In:

_____; _____. *Currículo, didática e formação de professores*. São Paulo: Papirus, 2013.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira, 1967.

PISTRAK, Moisey M. (Org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan.-abr. 2012.

SPOSITO, Marília. *O povo vai à escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. [1995] *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola – uma construção coletiva. In: _____. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 2004.

Ensino Médio E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Etapa I – Caderno I

AUTORES

Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Dante Henrique Moura

Dirce Djanira Pacheco e Zan

Jorge Alberto Rosa Ribeiro

O JOVEM COMO SUJEITO DO Ensino Médio

Etapa I – Caderno II

AUTORES

Paulo Carrano

Juarez Dayrell

Licinia Maria Correa

Shirlei Rezende Sales

Maria Zenaide Alves

Igor Thiago Moreira Oliveira

Symaira Poliana Nonato

**O CURRÍCULO DO Ensino Médio, SEUS SUJEITOS
E O DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Etapa I – Caderno III

AUTORES

Carlos Artexes Simões

Monica Ribeiro da Silva

ÁREAS DE CONHECIMENTO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Etapa I – Caderno IV

AUTORES

Marise Nogueira Ramos

Denise de Freitas

Alice Helena Campos Pierson

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

Etapa I – Caderno V

AUTORES

Celso João Ferretti

Ronaldo Lima Araújo

Domingos Leite Lima Filho

AVALIAÇÃO NO Ensino Médio

Etapa I – Caderno VI

AUTORES

Ocimar Alavarse

Gabriel Gabrowski

FORMAÇÃO E INSTITUIÇÃO DOS AUTORES

Alice Helena Campos Pierson
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e
professora associada da Universidade Federal de São Carlos.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo e
professora associada na mesma Universidade.

Carlos Artexes Simões
Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e
professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro.

Celso João Ferretti
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo. Aposentado da Rede Pública de Ensino do Estado de S. Paulo,
da PUC/SP e da Fundação Carlos Chagas.

Dante Henrique Moura
Doutor em Educação pela Universidade Complutense de
Madri e professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Denise de Freitas
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo,
professora associada da Universidade Federal de São Carlos
e Assessora do Setor de Biologia do Centro de Divulgação
Científico e Cultural USP-SC.

Dirce Djanira Pacheco e Zan
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
e professora MS3 na mesma Universidade.

Domingos Leite Lima Filho
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa
Catarina e professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Gabriel Grabowski
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, professor da Universidade Feevale e do Centro
Universitário Metodista de Educação de Porto Alegre.

Igor Thiago Moreira Oliveira
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Jorge Alberto Rosa Ribeiro
Doutor em Sociologia da Educação pela Universidade de
Salamanca e professor associado da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Juarez Tarcisio Dayrell

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais.

Licinia Maria Correa

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais.

Maria Zenaide Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora pedagógica na Universidade Federal de Minas Gerais.

Marise Nogueira Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

Monica Ribeiro da Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora associada da Universidade Federal do Paraná.

Paulo Carrano

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor associado na mesma Universidade.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professor associado da Universidade Federal do Pará.

Shirlei Rezende Sales

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora adjunta na mesma Universidade.

Symaira Poliana Nonato

Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Ocimar Munhoz Alavarse

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor na mesma Universidade.