

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

A gestão da educação no contexto da Região Metropolitana de Porto Alegre e do Litoral Norte do RS

Luciani Paz Comerlatto
Sinthia Cristina Batista
Eliane Menegotti
Organizadoras


UFRGS
EDITORA
Apoio

 **SEAD**
UFRGS
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos André Bulhões

Vice-Reitora

Patricia Helena Lucas Pranke

Pró-Reitor de Coordenação Acadêmica

Júlio Otávio Jardim Barcellos

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Cláudio Oliveira Rios

Conselho Editorial

Carlos Gustavo Tornquist

Fabiana de Amorim Marcello

Leandro Raizer

Sergio Roberto Kieling Franco

Stella de Faria Valle

Simone Sarmento

Henrique Carlos de Oliveira Castro

Andre Luiz Netto Ferreira

Ângela de Moura Ferreira Danilevicz

André Luís Prytoluk

Cláudio Oliveira Rios, presidente

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

A gestão da educação no contexto da Região Metropolitana de Porto Alegre e do Litoral Norte do RS

Luciani Paz Comerlatto
Sinthia Cristina Batista
Eliane Menegotti
Organizadoras


UFRGS
EDITORA

Apoio

 **SEAD**
UFRGS
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

© dos autores
1ª. edição: 2024

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:
Leonéia Hollerweger, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação da Editoração: Leonéia Hollerweger e Ely Petry
Revisão: Equipe de Revisão da SEAD
Capa: Bruno Assis, Tábata Costa, Ely Petry, Marcavisual
Editoração eletrônica: Marcavisual

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



FICHA CATALOGRÁFICA

G393 A gestão da educação no contexto da Região Metropolitana de Porto Alegre e do Litoral Norte do RS [recurso eletrônico] / organizadoras Luciani Paz Comerlato, Sinthia Cristina Batista [e] Eliane Menegotti ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2024.

494 p. : pdf

(Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias)

1. Educação. 2. Gestão escolar. 3. Gestão democrática. 4. Política educacional. 5. Formação continuada I. Comerlato, Luciani Paz. II. Batista, Sinthia Cristina. III. Menegotti, Eliane. IV. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. IV. Série.

CDU 37.014.5(816.5)

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-102-7

Sumário

- | | |
|--|-----------|
| Apresentação | 8 |
| 1. Redemocratização do espaço escolar: relação comunidade-escola, onde se perdeu? | 15 |
| <i>Taiane Gonçalves de Freitas</i> | |
| 2. Gestão Democrática e participação cidadã: implantação do Grêmio Estudantil como desafio da Gestão Democrática | 51 |
| <i>Paulo Henrique Caprio Silva</i> | |
| <i>Maria Raquel Caetano</i> | |
| 3. A implementação da Associação de Pais e Servidores como princípio da Gestão Democrática no IFRS – campus Ibirubá | 93 |
| <i>Sandra Rejane Zorzo Peringer</i> | |
| <i>Josiane Carolina Soares Ramos Procasko</i> | |

**4. Parcerias público-privadas na
educação e a Gestão Democrática:
impacto na autonomia da escola** **121**

Carolina de Campos Derós

Luciani Paz Comerlatto

**5. Distorção idade/série: um estudo
sobre seus fatores numa escola
pública do Rio Grande do Sul** **161**

Fabiana Machado

Elisete Enir Bernardi Garcia

**6. Gestão de processos educacionais
inclusivos como garantia do direito à
educação** **195**

Marlize Petrykovski Pretto

Eliane Menegotti

**7. *Bullying*: do entendimento ao papel
do Estado** **235**

Emerson Roberto de Oliveira

Alexandre José Rossi

**8. Base Nacional Comum Curricular:
da teoria à prática** **273**

Jéssica Boaventura dos Santos Ferraz

Mariângela Silveira Bairros

**9. A Gestão Democrática na Educação
Infantil: manutenção de vínculos em
tempos de pandemia** **307**

Graziela Lochims Spolavori

Maria Luiza Rodrigues Flores

**10. Gestão Democrática na Educação
Infantil: olhares e leituras de mundo
das gestoras das escolas municipais
de Educação Infantil de Capão da
Canoa (RS)** **347**

Vanessa Silva Bernardes

Fabiana de Amorim Marcello

**11. Reformulação do Projeto Político-
Pedagógico: sob os princípios da
Gestão Democrática voltada à
Educação Infantil** **387**

Fabiani Gedtel Erhart

Rudinei Müller

**12. Projeto Político-Pedagógico:
uma vivência coletiva para a
transformação do cotidiano na escola
da infância, para além da pandemia da
covid-19** **423**

Eliana Regina Cardoso de Rosa

Fabiana Soares Mathias

**13. Reflexões sobre a oferta do
curso de Especialização em Gestão
da Educação (EAD) na Região
Metropolitana de Porto Alegre e do
Litoral Norte do RS** **461**

Luciani Paz Comerlatto

Sinthia Cristina Batista

APRESENTAÇÃO

O presente livro é um compilado de artigos apresentados como trabalhos de conclusão de curso, fruto das pesquisas realizadas pelos cursistas em diálogo com os seus respectivos orientadores, professores do Curso de Especialização em Gestão da Educação, modalidade a distância, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), *campus* Litoral Norte, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no período de 2019 a 2020.

O Curso visou contribuir com a formação de gestores das escolas públicas da Educação Básica na perspectiva da Gestão Democrática e da efetivação do direito à educação com qualidade social. Ele se inseriu no desenvolvimento de uma política pública de educação continuada de educadores, que envolveu ações cooperativas para responder à necessidade de aprofundamento dos processos da Gestão Democrática da educação, prevista enquanto princípio na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei n. 9.394/96 – e no Plano Nacional de Educação. A efetivação da Gestão Democrática requer repensar as relações sociais e institucionais que se estabelecem no âmbito das práticas escolares, incluindo as políticas públicas para a educação. Nesse sentido, o Curso de Especialização buscou ampliar a reflexão de conceitos e práticas fundamentais para a gestão escolar democrática, o que inclui o enfrentamento dos desafios presentes na gestão do cotidiano das escolas públicas.

Partimos do entendimento de que a educação e a formação continuada são direitos e que a escola é um espaço público, autônomo e emancipatório, lugar que produz e reproduz conhecimentos a partir

do diálogo e da experiência individual e, sobretudo, coletiva dos sujeitos em relação. É nesse universo que ocorre a articulação entre teoria e prática como ampliação da compreensão sobre o campo da educação e da escola como parte constitutiva do processo histórico, um espaço de desenvolvimento do sujeito histórico-social na sua integralidade. Trata-se de uma busca inesgotável de atualização, aprofundamento e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, a fim de efetivamente contribuir para o processo de conquista do viver bem do, no e para o coletivo da sociedade.

Fundamentados nessa perspectiva, buscamos, por meio do Curso, proporcionar o debate sobre a democracia e o exercício da Gestão Democrática educacional no contexto histórico atual; refletir sobre a importância da participação efetiva de todos os segmentos que compõem o coletivo da comunidade escolar na gestão administrativa, pedagógica e financeira, tendo em vista o desenvolvimento da cidadania e da qualidade social da educação dos sujeitos em diálogo; ampliar a formação de profissionais da educação numa perspectiva ética que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro, priorizando conteúdos que auxiliem na análise e na reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista a diversidade do contexto sociopolítico-econômico e étnico-cultural brasileiro e o uso das tecnologias de informação e comunicação; possibilitar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e de práticas pedagógicas voltadas à justiça social; estimular a utilização das novas tecnologias como ferramentas para a transparência da gestão escolar e do exercício da democracia; desenvolver o conhecimento sobre os principais programas, planos e ações governamentais para a

Educação Básica; problematizar os conceitos de diversidade e diferença no cotidiano escolar nas seguintes perspectivas: epistemológica, no que se refere à pluralidade de saberes; dos marcadores identitários raça/etnia, gênero e sexualidade; e geracional, em suas interfaces com a legislação educacional; e possibilitar aos gestores oportunidades para a ampliação de capacidades de elaboração e desenvolvimento de ações e projetos administrativos e pedagógicos juntamente com a comunidade escolar.

O papel da pesquisa no Curso em questão perpassou toda a organização curricular. Articuladas à pesquisa, foram desenvolvidas ações de extensão elaboradas pelo coletivo de alunos e professores do curso, buscando maior aproximação entre teoria e prática, bem como entre comunidade, escola e universidade. Como já mencionado, ensino, pesquisa e extensão foram dimensões presentes ao longo de todo o Curso, em especial durante a elaboração do projeto de intervenção escolar.

O projeto de intervenção foi desenvolvido pela disciplina de Práticas de Intervenção, ofertada em três módulos correspondentes aos três semestres de desenvolvimento do Curso. O objetivo foi propiciar ao cursista, em diálogo com a sua comunidade escolar, a elaboração de uma proposta de intervenção conforme a realidade local, pautada na autonomia, no exercício da democracia e na busca pela qualidade social da educação. Esse trabalho resultou em 13 artigos apresentados nesta obra.

O primeiro artigo, **Redemocratização do espaço escolar: relação comunidade-escola, onde se perdeu?**, de autoria de Taiane Gonçalves de Freitas, discute os processos de participação da comunidade escolar, entendidos como estruturantes para a Gestão Democrática, sinalizando a dialética da relação entre a gestão da escola e a comuni-

dade como fundamental para instauração da democracia na educação e na escola.

Na sequência, os professores Paulo Henrique Caprio Silva e Maria Raquel Caetano apresentam o artigo **Gestão Democrática e participação cidadã: implantação do Grêmio Estudantil como desafio da Gestão Democrática**. Eles abordam aspectos referentes à participação dos estudantes nos espaços democráticos e de tomada de decisões da escola, no Grêmio Estudantil e no Conselho Escolar.

As professoras Sandra Rejane Zorzo Peringer e Josiane Carolina Soares Ramos Procasko nos trazem o artigo **A implementação da Associação de Pais e Servidores como princípio da Gestão Democrática no IFRS – campus Ibirubá**, que aborda a integração e a participação de todos os sujeitos de forma mais efetiva e direta nos processos educacionais, contribuindo para a democratização e a qualidade do ensino nas instituições públicas.

Carolina de Campos Derós e Luciani Paz Comerlatto, no artigo **Parcerias público-privadas na educação e a Gestão Democrática: impacto na autonomia da escola**, refletem sobre o crescente aumento das parcerias público-privadas na Rede Pública de Ensino. As autoras propõem uma reflexão crítica, tendo como base as decorrências dessas parcerias para o exercício da Gestão Democrática da educação.

O artigo de Fabiana Machado e Elisete Enir Bernardi Garcia apresenta a **Distorção idade/série: um estudo sobre seus fatores numa escola pública do Rio Grande do Sul**, tendo em vista os meios de garantia da inclusão, da permanência e do sucesso escolar, por meio do trabalho coletivo entre a gestão escolar e sua comunidade, junto aos demais órgãos que visam e buscam a qualidade e a equidade dentro da escola.

Marlize Petrykovski Pretto e Eliane Menegotti, no artigo **Gestão de processos educacionais inclusivos como garantia do direito à educação**, tratam da educação inclusiva e do direito à educação, discutindo que os sistemas educacionais, para serem inclusivos, precisam considerar, ao elaborar seus projetos político-pedagógicos, a diversidade, pensando em metodologias e propostas para oferecer aos estudantes possibilidades de desenvolvimento, tendo respeitadas as suas individualidades.

No artigo **Bullying: do entendimento ao papel do Estado**, Emerson Roberto de Oliveira e Alexandre José Rossi apresentam a pesquisa-ação desenvolvida com vistas a identificar e combater o *bullying* dentro dos espaços escolares na perspectiva da Gestão Democrática da educação, uma vez que o tema precisa ser abordado em toda a sua complexidade, envolvendo a comunidade escolar para fortalecer os laços entre ela e a escola.

Jéssica Boaventura dos Santos Ferraz e Mariângela Silveira Bairos, no artigo **Base Nacional Comum Curricular: da teoria à prática**, abordam as estratégias para implementar a Base Nacional Comum Curricular na escola pública, refletindo sobre os objetivos do documento e os desafios e as dificuldades que ele trouxe à instituição pesquisada, principalmente pelas barreiras da pandemia da covid-19, que nos afastou da escola com a suspensão das aulas presenciais.

Graziela Iochims Spolavori e Maria Luiza Rodrigues Flores, no artigo **A Gestão Democrática na Educação Infantil: manutenção de vínculos em tempos de pandemia**, destacam reflexões acerca da importância de manter vínculos na Educação Infantil e abordam estratégias de intervenção possíveis em tempos de pandemia na perspectiva da Gestão

Democrática da escola pública, um dos princípios constitucionais fundamentais para sua oferta com qualidade.

O artigo **Gestão Democrática na Educação Infantil: olhares e leituras de mundo das gestoras das escolas municipais de Educação Infantil de Capão da Canoa (RS)**, elaborado por Vanessa Silva Bernardes e Fabiana de Amorim Marcello, apresenta os processos de Gestão Educacional Democrática no âmbito da Educação Infantil por meio das narrativas das gestoras, sobretudo na medida em que elas dizem respeito aos processos de implantação de uma gestão nesses moldes.

Fabiani Gedtel Erhart e Rudinei Müller nos trazem o artigo **Reformulação do Projeto Político-Pedagógico: sob os princípios da Gestão Democrática voltada à Educação Infantil**, em que abordam a reformulação do Projeto Político-Pedagógico evidenciando nesse processo os movimentos da participação da comunidade escolar.

Posteriormente, Eliana Regina Cardoso de Rosa e Fabiana Soares Mathias apresentam o artigo **Projeto Político-Pedagógico: uma vivência coletiva para a transformação do cotidiano na escola da infância, para além da pandemia da covid-19**. As autoras, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, fizeram várias observações decorrentes da reavaliação do Projeto Político-Pedagógico, bem como do modo como as estratégias foram pensadas para dialogar com a comunidade escolar.

E para finalizar, o artigo intitulado **Reflexões sobre a oferta do curso de Especialização em Gestão da Educação (EAD) na Região Metropolitana de Porto Alegre e do Litoral Norte do RS**, de autoria de Luciani Paz Comerlato e Sinthia Cristina Batista, é um esforço da Coordenação do Curso em refletir sobre a trajetória deste. Apresenta como objetivo

geral expor a trajetória do Curso além de seus limites, possibilidades e contradições, na busca pela expansão do exercício da Gestão Democrática da educação, tanto em nível de formação continuada quanto no movimento real das suas respectivas instituições educacionais.

Destacamos que, com a proposição do curso, colocamo-nos diante do compromisso da defesa da educação pública, socialmente referenciada, laica e de qualidade social para todos.

Luciani Paz Comerlatto

Sinthia Cristina Batista

Eliane Menegotti

1

Redemocratização do espaço escolar: relação comunidade-escola, onde se perdeu?¹

Taiane Gonçalves de Freitas²

1Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão da Educação, orientado pela Professora Doutora Sinthia Cristina Batista, do Departamento Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul *campus* Litoral Norte.

2 Pós-graduada em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pós-graduada em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia Séries Iniciais pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora concursada na Rede Municipal de Porto Alegre.
E-mail: taianefreitas30@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado do projeto de intervenção do Curso de Especialização em Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul *campus* Litoral Norte, implementado na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dolores Alcaraz Caldas, situada no extremo-sul da cidade de Porto Alegre (RS) e identificada, aqui, como *escola*. Trata-se de uma discussão sobre os processos de participação da comunidade escolar, entendidos como estruturantes para a Gestão Democrática, pois sinalizam a dialética da relação entre a gestão da escola e a comunidade como elemento fundamental para o exercício da democracia na educação e na escola. A análise dessa intervenção está ancorada na observação da relação comunidade-escola, considerando a ótica dos diferentes sujeitos que a compõem. O referencial teórico interpela a Gestão Democrática como modo de organização da escola pública em que a participação da comunidade é fundamental, e usa como arcabouço os autores Gandin (2001), Cury (2002), Souza (2009) e Carvalho (2008). Em termos metodológicos, trata-se de um estudo com orientação qualitativa, associando a pesquisa-ação com relatos de observações, entrevistas semiestruturadas, diálogos com a equipe diretiva e levantamento bibliográfico. O estudo aponta que a participação da comunidade escolar na *escola* não tem sido de fato priorizada, estimulada e exercida pelos sujeitos que a compõem, deixando a gestão escolar a cargo exclusivamente dos gestores e da escassa representatividade dos segmentos no Conselho Escolar. A partir da pesquisa-ação e do projeto de intervenção, a *escola* foi motivada a perceber e reconhecer a frágil

relação que mantém com a sua comunidade e a possibilidade de potencializar seu papel social, fortalecendo a Gestão Democrática.

GESTÃO ESCOLAR

A relação que a escola estabelece com os sujeitos que a compõem constitui a forma como ela é gerida, seja pela Gestão Democrática, seja pelo gerencialismo da educação. Quando pensamos em uma escola pública que tem a imensa responsabilidade social de garantir o direito à educação, precisamos avigorar a Gestão Democrática assegurando a participação ativa de todos os segmentos escolares em todos os aspectos de organização, caracterização e identificação da instituição de ensino. Essa perspectiva de gestão está amplamente amparada pela legislação brasileira. A Gestão Democrática é apontada pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2016]) como um dos princípios para a educação brasileira e é regulamentada por leis complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e pelo Plano Nacional da Educação, em sua emenda 19.

Para além de uma concepção teórica ou de uma característica formal dada à escola pelos seus gestores, essa prática perpassa a compreensão de que, para uma sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, a formação política dos seus sujeitos só pode ser desenvolvida em um processo de democratização, cuja práxis é a participação.

Entre os períodos de março de 2019 e setembro de 2020, foi possível problematizar a experiência de participação na comunidade escolar em questão. A análise realizada trouxe reflexões sobre a gestão escolar, nas quais se evidenciaram as seguintes questões: como a *escola* tem realizado suas práticas? A comunidade reconhece a importância da sua participação para a construção de uma escola que não esteja alheia à sua realidade social? Em que momentos a comunidade é chamada a participar da *escola*? Como promover a Gestão Democrática da *escola* frente a essa relação desmotivada com a comunidade escolar? Eis aqui a caminhada que levou a tal reflexão.

ANALISANDO A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

Pesquisa-ação e projeto de intervenção

Em 25 de julho de 1957, foi oficialmente fundada a Escola Municipal Dolores Alcaraz Caldas, por meio do Decreto nº. 1.282/57, com funcionamento na Vila Dona Theodora sob a jurisdição da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. No entanto, ela já existia sete anos antes, em 1950, por iniciativa da Sra. Patrocina Saldanha da Gama. Para criar a *escola*, Patrocina contou com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, que apoiou a iniciativa e a autorizou a levar sua ideia adiante, mas não disponibilizou recursos para a construção do espaço escolar. Aos poucos, Patrocina mobilizou a comunidade e, utilizando recursos próprios, construiu a *escola*, que começou a funcionar em 21 de março de 1950.

Devido à crescente demanda por vagas, e de acordo com a LDBEN nº. 5.692/71, gradativamente a pequena escola se transformou em uma escola de 1º Grau Completo. Em 1971, em decorrência da remoção das famílias que moravam na Vila Theodora para a Zona Sul de Porto Alegre, a *escola* foi transferida parcialmente para seu local definitivo, a Vila Nova Restinga. Em 1975, a primeira turma recebeu o certificado de conclusão do 1º grau. Em 30 de junho de 1977, por intermédio do Decreto de Denominação nº. 6.008, a *escola* passou a se chamar Escola Municipal de 1º Grau Dolores Alcaraz Caldas.

Em 1º de janeiro de 2000, por meio do Decreto de Alteração de Denominação nº. 12.964/00, a *escola* passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas. A implementação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) ocorreu em 1993, por meio do Decreto nº. 945/91; no primeiro semestre de 1996, passou a vigorar a Totalidade de Conhecimento, funcionando como Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A *escola* adotou o sistema de ensino por Ciclos de Formação a partir de 1999, bem como as Totalidades de Ensino para Jovens e Adultos. Em 2000, foi implantada a Sala de Integração e Recursos para o atendimento de alunos com deficiência visual. Essa sala acompanha não somente os alunos da *escola*, mas também de outras instituições do zoneamento, bem como oferece suporte ao trabalho do professor com alunos cegos ou de baixa visão. Atualmente, são duas professoras na SIRDV e uma professora com dois estagiários na SIR, que atende alunos com deficiência intelectual.

A escola se constitui por uma comunidade escolar com aproximadamente 1.600 pessoas – entre professores, estudantes e servidores técnicos – distribuídas conforme se observa nas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 – Recursos humanos da EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

Professores	Diretores	SOP	Funcionários concursados	Funcionário terceirizados	Estudantes
6 contratados	1 diretora	4 orientadoras	2	16	1.505
81 concursados	2 vice-diretoras	4 supervisoras			

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas (2015).

Tabela 2 – Comunidade escolar da EMEF Dolores Alcaraz Caldas.

Gestão		Servidores concursados	Servidores terceirizados	Estudantes
Direção	SOP	11 professores na gestão		
1 diretora	4 orientadoras	81 professores	6 professores	1.505
2 vice-diretoras	4 supervisoras	2 servidores técnicos	16 servidores técnicos	

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas (2015).

O quadro de professores apresenta algumas insuficiências por ausências no quadro e/ou carga horária insuficiente, principalmente na EJA e na SIR. É comum que os alunos que necessitam de atendimento especializado aguardem em uma lista de espera para frequentar a Sala de Integração e Recursos e que os alunos da Educação de Jovens Adultos, por vezes, fiquem durante o ano todo sem professor de alguma disciplina. Na Tabela 3, é possível observar a demanda de carga horária por setor a fim de atender à população escolar, esta apresentada na Tabela 4:

Tabela 3 – Carga horária por setor.

Supervisão pedagógica	Orientação pedagógica	Setor de apoio disciplinar	Direção	Biblioteca	SIR	LA
120 horas	90 horas	80 horas	120 horas	120 horas	80 horas	100 horas

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas (2015).

Tabela 4 – População escolar em 2019.

Modalidade	Número de alunos
Educação Infantil	120
EF Anos iniciais	734
EF Anos finais	451
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	200
Total	1505

Fonte: Sistema de Informações Educacionais (2021).

Como ponto de partida da pesquisa, foi sugerido investigar as principais dificuldades da *escola*, já sinalizadas em seus debates internos e normativas, sobretudo ao se analisar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), importante instrumento para a realização da gestão escolar democraticamente referenciada. A leitura atenta da última versão do PPP, elaborada no ano de 2015, sinalizou a baixa participação da comunidade no espaço escolar e a falta de interesse dos pais para com a educação dos filhos. No texto do PPP sobre o diagnóstico da *escola*, consta que ela “carece da participação da comunidade na elaboração e prática de seus projetos” e que teria como estratégia para reverter esse quadro os programas Escola Aberta (que não existe mais) e Mais Educação

(que ainda existe, mas com novos moldes) (Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, 2015).³

As entrevistas e os diálogos realizados com a comunidade escolar cotidianamente e em momentos específicos para a realização desta pesquisa⁴ corroboraram essa fragilidade apontada, em 2015, no PPP. Sobretudo no momento da pandemia ocasionada pela expansão da doença causada pelo novo coronavírus (covid-19), a vivência de um momento adverso durante o ano de 2020 evidenciou contradições importantes para pensar a relação entre a *escola* e sua comunidade (professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis).

De modo geral, observou-se que os pais e responsáveis se sentem convocados pela *escola* a cumprir com obrigações específicas, como a participação passiva em datas comemorativas, mutirões de melhorias no espaço escolar, entrega de avaliações e reuniões organizadas (para “chamar sua atenção” sobre o rendimento escolar ou o comportamento dos filhos). Eles não se sentem convidados ou considerados sujeitos partícipes da comunidade escolar.

Contudo, observa-se que, apesar de a gestão escolar lamentar a ausência das famílias, há momentos em que a presença delas chega a ser considerada incômoda e até mesmo inconveniente. Um exemplo disso foi quando algumas mães foram convidadas para ajudar a cuidar das crianças durante o recreio a partir do projeto Mães Atuantes na Escola (MAE): muitos professores fizeram queixas por se sentirem

3 Os projetos Escola Aberta e Mais Educação realizavam atividades extracurriculares no espaço da escola e no contraturno escolar. Atualmente, o projeto Mais Educação oferece atividades extracurriculares em instituições externas que estabelecem parcerias de trabalho com a prefeitura de Porto Alegre.

4 O termo de consentimento livre esclarecido da escola encontra-se em posse da autora do artigo.

desconfortáveis com a presença delas, e as reclamações levaram à extinção do projeto.

Essa situação assinala a necessidade de se repensar a aproximação entre comunidade e *escola* para fortalecer os processos de participação ampla da comunidade escolar. Algumas questões serão evidenciadas para discutir a dificuldade da participação das famílias na gestão e, de modo amplo, na vida da *escola*.

Como os sujeitos praticam a relação comunidade-escola

Após entrevistas realizadas durante a pandemia com alguns sujeitos que compõem a *escola*, com seis meses de atividades presenciais suspensas, podemos perceber que o assunto da Gestão Democrática e da participação da comunidade escolar traz consigo uma série de constatações acerca do papel da escola. As entrevistadas serão representadas, aqui, apenas pela inicial do nome, garantindo sua privacidade. Foram selecionadas para participação das entrevistas duas mães de alunos da *escola*, identificadas aqui como D. e M.; duas professoras que atuam como gestoras da *escola*; a diretora C.; a vice-diretora A.; e, finalmente, uma professora que atua em sala de aula na *escola*, identificada com a inicial J.

Ao perguntar às mães em que momentos elas participam da vida escolar, D., mãe de dois alunos, disse que sua atuação se resume às reuniões de pais e a assuntos que envolvam os seus filhos. D. já foi representante do segmento de pais no Conselho Escolar e saiu por considerar que as decisões ali tomadas não representavam os interesses da comunidade escolar e que os pais sequer sabiam da existência do Conselho. Já M., mãe e avó de alunos da *escola*, atualmente

representante do segmento de pais no Conselho Escolar, disse que não precisa que ninguém a convide a participar e que gosta de saber o que acontece na escola dos filhos e reconhece que a participação dos pais é muito pequena.

As falas das mães assinalam uma das questões fundamentais a serem discutidas: o fato de a família ter acesso restrito à *escola*, em espaços e tempos definidos, impedindo que esses sujeitos se apropriem dos processos democráticos que envolvem a *escola*, que opinem e que tragam suas demandas.

Ao mesmo tempo, ao dialogar com as professoras sobre como percebem a participação da comunidade na escola, C., que atualmente é diretora da *escola*, diz que esta é limitada e que há pouca participação dos pais. A., vice-diretora da *escola*, reconhece que a participação da comunidade é a forma de efetivar a Gestão Democrática e que é necessário estabelecer essa troca de informações sobre o que ali acontece. J., professora de educação física, diz que a *escola* é muito setorizada, o que dificulta a participação dos pais, dos alunos e até mesmo dos professores; diz que as decisões e construções dependem muito da compreensão do motivo da participação e de que a comunidade realmente se sinta partícipe dos processos que envolvem a *escola*.

As falas das professoras refletem o reconhecimento da necessidade de aproximar a comunidade da *escola* para além dos momentos de tomada de decisão e de datas comemorativas.

Quando perguntado às mães se a *escola* permite e estimula a participação dos pais, D. diz que a *escola* permite, mas não estimula; M. diz que a *escola* não desestimula e que os pais não têm interesse em par-

ticipar, pois não reconhecem a importância desse espaço na vida dos seus filhos.

Na leitura das professoras, houve momentos em que a *escola* estimulou fortemente a participação dos pais, mas de modo pontual e focado: segundo as professoras A. e C., esse chamado ocorre quando a escola precisa de apoio da comunidade em processos de luta contra imposições dos governantes, nos processos de eleição, como de diretores e conselhos escolares, ou para a entrega de avaliações, reuniões de pais e sábados festivos.

Sobre o papel da *escola* e como melhorar sua relação com a comunidade, uma das mães diz que espera uma integração bem maior entre comunidade e escola, na qual os pais possam interagir mais e haja mais momentos em que a família possa participar da *escola*, não somente em reuniões e sábados comunitários.

No que diz respeito às estratégias de participação da *escola*, quando perguntado às professoras sobre como têm trabalhado a participação das famílias, C. diz que, em 2015, a *escola* teve um projeto chamado MAE (Mães Atuantes na Escola) que não foi bem recebido pelos professores e acabou antes mesmo de se efetivar, pois os professores se incomodaram com a participação dos pais; ainda, C. diz que tem o intuito de criar a Escola de Pais para aproximar as famílias da *escola*. A vice-diretora afirma que há apenas ações fragmentadas e que a comunidade é chamada somente quando é preciso. Apesar disso, reconhece que a *escola* deveria ser um polo cultural na sua comunidade, oferecendo conhecimento de diferentes formas. J. diz que isso não é trabalhado e estimulado pela *escola* e que apenas agora, durante a pandemia,

quando é necessário que os alunos acessem a plataforma Córte⁵ de ensino remoto, os professores estão estabelecendo contato com as famílias e os alunos.

Esses relatos expõem a tensão na relação escola-comunidade e na não promoção de espaços democráticos dentro da *escola*. A ausência das famílias na *escola*, relatada por todas as entrevistadas, pode ser entendida como a contestação da comunidade a um espaço no qual os sujeitos não se sentem representados nem representantes. O silêncio e a ausência são expressões muito relevantes na reflexão sobre como a *Escola* tem conduzido e construído suas relações.

Atuação da *escola* durante a pandemia

Em 2020, após duas semanas de aula, a *escola* precisou interromper as aulas devido à pandemia do coronavírus. Quando saímos da *escola* naquele dia 18 de março de 2020, sem muita noção da proporção do problema, pensamos que em, no máximo, 15 dias estaríamos de volta. Deixamos os trabalhos pendentes nos armários, as reuniões ficaram agendadas com as famílias, e os nossos lanches foram deixados na geladeira. Ao final de agosto de 2020, não tínhamos perspectiva de retorno

5 A plataforma Córte⁵ foi implantada como projeto-piloto em escolas da Rede Municipal de Porto Alegre no ano de 2019, com a finalidade de transferir a gestão da rotina escolar (preenchimento de chamadas, planejamentos e avaliações) para o meio digital. No entanto, em 2020, em decorrência da pandemia de covid-19 e da realidade do ensino remoto, a plataforma foi alterada, sem consulta prévia às necessidades pedagógicas de docentes e discentes, a fim de se tornar um instrumento para o ensino remoto, no qual era possível enviar atividades e mensagens de texto a alunos e famílias. As atividades precisavam ser fotografadas pelos alunos para a realização da devolutiva aos professores. Em 2021, a plataforma Córte⁵ tornou-se obsoleta e caiu em desuso enquanto ferramenta pedagógica devido à baixa conectividade dos alunos. A nova equipe gestora da prefeitura de Porto Alegre iniciou o uso de uma nova ferramenta para o ensino remoto e híbrido da Rede, a plataforma *Classroom*.

às aulas, o qual se iniciou apenas a partir de outubro, primeiramente com a Educação Infantil nas escolas particulares.

O ano de 2020 já iniciou diferente, com pendências e atrasos, como tem ocorrido nos últimos quatro anos com o (des)governo que assola a cidade de Porto Alegre. A nova direção da *escola*, eleita em 2019 de forma democrática por todos os seus segmentos, não pôde assumir e iniciar sua gestão no período previsto; assumiu durante a pandemia, informando os professores, em uma reunião geral via Google Meet, que sua posse havia sido oficializada, inaugurando uma nova forma de gerir a escola em uma gestão a distância.

No final de abril, com o avanço da pandemia e sem previsão de retorno das aulas, passamos a postar atividades para os alunos do 1º ao 9º ano na página do Facebook da *escola*, com o intuito de conservar o vínculo e de auxiliar nossos estudantes a manter, na medida do possível, uma rotina de estudos. Obtivemos pouco retorno das atividades e não sabíamos qual era a real condição de acesso dos alunos a esse recurso.

No mês de maio, a *escola* recebeu presencialmente a comunidade pela primeira vez desde o início da pandemia, atendendo algumas famílias em horário agendado para entregar alimentos que haviam sobrado no refeitório, seguindo as orientações da mantenedora. Aproveitamos esses momentos e doamos também livros didáticos para os alunos que tinham dificuldades em acessar as atividades. A Secretaria Municipal de Educação (SMED) mandou também, nessa época, mais algumas cestas básicas para doação, mas que não contemplavam todos os alunos (foram enviadas por volta de 50 cestas para uma instituição escolar com 1.300 alunos).

A partir do dia 22 de junho (após 17 semanas de aulas a distância), a *escola* foi informada pela SMED que deveria passar a disponibilizar as atividades para os alunos por meio da plataforma CórteX para ensino remoto, migrando gradativamente as atividades de sua página no Facebook para a nova plataforma. A equipe diretiva da *escola* iniciou um mutirão para a atualização de dados cadastrais dos alunos na plataforma, certificando-se de que todos estavam incluídos nela e conferindo os dados. A divulgação dessa plataforma foi feita via *site* da prefeitura, cartazes no portão da escola, página do Facebook e grupo de WhatsApp com os pais. Apenas no mês de setembro de 2020, a gratuidade de dados no uso da plataforma, prometida pela prefeitura, foi efetivada. A direção da *escola* criou um WhatsApp para atender à comunidade e aos alunos, o qual funciona de segunda a sexta-feira, das 8h às 20h. Uma das vice-diretoras é responsável por responder às demandas.

Antes de iniciarmos o uso da plataforma, foram realizadas formações com os professores e várias reuniões para que se apropriassem dela e para criarmos uma organização para as atividades *on-line*. O Serviço de Orientação Educacional (SOE), setor do qual faço parte, é o responsável pela liberação das solicitações de acesso dos alunos e responsáveis, diariamente. No mês de setembro de 2020, com a liberação do uso de dados da plataforma pela prefeitura de Porto Alegre, dos 1.299 alunos, 647 estavam conectados à CórteX.

Em julho, o SOE contactou todas as famílias cujos filhos não estavam na plataforma para orientar sobre seu uso e saber o motivo de não a estarem acessando. O acesso aumentou consideravelmente após esses contatos telefônicos, pois muitos pais ou responsáveis não sabiam da existência dessa plataforma de ensino. De posse dessas informações

e com ciência dos motivos para o não acesso das famílias à CórteX, foi decidido pela equipe diretiva que seriam ofertadas as atividades na modalidade impressa aos alunos que não tinham meios para acessar a plataforma, pensando em garantir, mesmo que tardiamente, o direito à educação para todos.

A partir das conversas com as famílias, foi possível constatar alguns dos motivos que impossibilitaram o acesso à plataforma, como falta de internet ou acesso precário, falta de aparelho celular, único aparelho na casa para ser compartilhado por várias pessoas (o adulto, muitas vezes, é o único que tem celular e o leva para o trabalho), celular muito pequeno ou com a tela danificada e dificuldade em navegar na plataforma.

Em agosto, ao chamarmos a comunidade para receber um *kit* de alimentos perecíveis e uma cesta básica de alimentos não perecíveis oferecidos pela SMED, aproveitamos o momento para entregar os materiais impressos aos alunos. As 17 semanas de aula realizadas até o momento no Facebook e migradas para a CórteX foram entregues quinzenalmente aos alunos no formato de cadernos, cada um com quatro semanas de aula. A partir dessas entregas de atividades, tivemos um novo e importante dado em mãos: o número de alunos que não estavam na plataforma e que não tiveram acesso ao material impresso ofertado pela *escola*.

Após seis meses sem atividades presenciais na *escola*, cerca de 30% dos alunos permaneceram sem acesso à plataforma CórteX, sem buscar as atividades impressas e sem as famílias estabelecerem contato. Além, obviamente, da preocupação com o prejuízo cognitivo na vida desses alunos e com as experiências vividas num momento em que não tiveram contato nenhum com a *escola*, outra preocupação se colocou: o que a

escola representa na vida dessas famílias, posto que por seis meses nenhum motivo as fez procurá-la? As práticas democráticas, como ouvir o coletivo, dar voz aos alunos e construir parcerias com a comunidade escolar, por vezes, não são um exercício cotidiano. Democracia exige persistência, tempo e dedicação.

Esse número alarmante de um terço das famílias sem contato nenhum com a *escola* reflete, ao mesmo tempo, a ausência dos pais e dos alunos na vida escolar e a ausência da instituição escola como essencial na vida desses sujeitos. Contatamos três dessas famílias, fazendo visitas às suas residências, e conversamos sobre a experiência de viver uma pandemia com as crianças em casa, sem ir à escola, procurando entender o que essa ausência de contato com a *escola* por seis meses poderia significar.

Uma das mães, identificada aqui como G., disse que os filhos estavam bem e, por vezes, faziam algumas atividades retiradas da internet, que estava aguardando a reabertura da *escola*, acompanhando pelas notícias, e que não soube da doação de alimentos pela *escola*.

L., mãe que mora em uma das ocupações da Restinga e vive em condições precárias, disse que a filha sente falta da *escola*, mas não tem feito nenhuma atividade, porque ela não sabia que isso estava sendo ofertado nem que poderia ser feito em casa.

D., mãe de cinco filhos, demonstrou preocupação com as perdas das crianças, pois elas já têm muita dificuldade, e, sem estudar todo esse tempo, não sabe como será. Também não ficou sabendo da doação de alimentos.

Mesmo com o reconhecimento de que as crianças sentem falta da *escola* e de que seu processo de aprendizagem está sendo prejudicado, por algum motivo, essas famílias não sentiram necessidade de procurar a *escola* por seis meses, o que leva às perguntas: que papel a *escola* tem na vida dessas famílias? O que ela representa no momento de pandemia?

Essas questões não poderão ser amplamente respondidas neste espaço, mas a falta de participação da comunidade nos processos decisórios da *escola*, bem como a falta da construção coletiva e colaborativa desse espaço estimulam uma relação unilateral na qual a *escola* solicita ou não a presença dos pais e responsáveis e que provavelmente contribui para o afastamento das famílias da escola enquanto espaço comunitário e da educação enquanto direito social.

Hierarquização dos processos decisórios da escola

A escola, ao fortalecer a Gestão Democrática e estimular a participação da comunidade nos processos decisórios em que os sujeitos se apropriam do espaço público, proporciona o enfrentamento da sociedade às políticas que atacam a educação, defendendo-a como um direito social fundamental para o fortalecimento da cidadania e indispensável para a participação de todos nos diferentes espaços políticos da nossa sociedade. De acordo com Cury (2007), comunidade e escola precisam criar, por meio da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva e atuando juntas como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando. O autor se refere à educação escolar como uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para a participação de

todos nos espaços sociais e políticos. No entanto, as políticas de Estado, na maior parte das vezes, materializam-se em propostas de governos antidemocráticos, sendo impostas sem participação e nenhuma escuta da sociedade e dos profissionais que atuam nos diferentes espaços públicos da educação, sobretudo nas escolas.

No município de Porto Alegre, a gestão dos anos de 2017 a 2020 trabalhou implantando programas e políticas de modo arbitrário, com sério risco de ser ineficiente e dispendiosa, uma vez que ignora a real necessidade dos sujeitos que vivem e/ou trabalham nas diferentes comunidades e bairros. Prova disso foi a compra pela prefeitura da Plataforma CórTEX para o ensino remoto, que desconsiderou as iniciativas e estratégias realizadas pelas escolas, descontinuando o trabalho que vinha sendo feito. Sem nenhuma consulta prévia (o que é prática desse governo), determinou para o trabalho docente o uso de um meio digital que, na prática, é uma plataforma de gestão do trabalho, e não de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. No anúncio, foi garantido o acesso gratuito ao uso de dados, mas ele só foi efetivado precariamente em setembro, cinco meses após o início da pandemia.

Mesmo com as dificuldades e limitações impostas pela plataforma determinada pela prefeitura, as escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, por meio do intenso trabalho dos professores e professoras, garantiram o envio de atividades ao longo do ano de 2020, estabelecendo o processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos tanto a partir da plataforma quanto por meio de atividades impressas. Assumimos a orientação de uso de uma plataforma que não foi construída por nós professores e para cuja formatação sequer contribuimos, o que evidencia a imposição desse recurso que não atinge me-

tade dos nossos alunos, mas que será a única forma de validar os dias letivos durante a pandemia.

Novamente de forma arbitrária e sem consulta à comunidade escolar, após seis meses sem organização e sem orientações para as escolas sobre protocolos de segurança para o retorno das atividades presenciais, o então prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan Júnior, e o então secretário de educação, Adriano Naves de Brito, anunciaram (oralmente) um calendário de retorno às aulas presenciais em um prazo insuficiente para que as escolas da RME se programassem. Além disso, desconsideraram o alto índice de contágio da covid-19 vivido naquele período em todo o estado do Rio Grande do Sul, referenciado pela elevada taxa de ocupação de UTIs na cidade, e a iminente possibilidade de ampliação de contágio por conta do retorno presencial das comunidades escolares, que não foram consultadas pelo governo nessa questão. Porto Alegre se encontrava em situação de calamidade pública, posto que o Decreto Municipal nº. 20.534, de 31 de março de 2020, ainda estava em vigor.

No dia 14 de setembro de 2020, mediante reunião *on-line*, o prefeito e o secretário de educação de Porto Alegre anunciaram o retorno às aulas presenciais, mesmo que o município estivesse, no momento, com bandeira vermelha por conta do contágio da covid-19. O retorno estava previsto para começar de forma gradual no dia 28 de setembro de 2020, com o oferecimento de almoço para os alunos da Educação Infantil (quatro e cinco anos), que iriam comer em uma escola que não adotou nenhum protocolo de segurança.

No dia 22 de setembro de 2020, o Conselho Escolar da *escola* chamou a comunidade para uma reunião *on-line* via Google Meet – a primeira realizada nesse formato pelo Conselho –, tendo como pauta principal o retorno das atividades escolares presenciais. Houve a participação de 39 pessoas, das quais 10 eram pais ou responsáveis e 29 eram professores. Não tivemos nenhum representante dos segmentos de funcionários e de alunos.

Esse número de participantes, com apenas 10 pais, indica que não chegamos a 1 % do número de famílias dos alunos da *escola*, o que reflete quão precária está a relação entre escola e comunidade e o quanto esse processo de participação deve ser construído no cotidiano da escola, e não em chamamentos para apoio em momentos específicos.

A pauta principal da reunião foi o possível retorno das atividades escolares presenciais ainda em 2020, ação imposta pelo prefeito de Porto Alegre, tendo como marco para a retomada das atividades na escola a oferta de almoço para os alunos da Educação Infantil. A *escola* queria ouvir a comunidade sobre essa possibilidade e perguntar se, considerando as condições sanitárias da pandemia naquele momento, as famílias mandariam seus filhos para a escola, num cenário de contínua evolução da covid-19. Apenas duas mães presentes quiseram se manifestar durante a reunião; por um lado, havia, por parte das famílias, o constrangimento de se expor e a insegurança sobre uma situação nunca antes vivida, mas isso também reflete a inabitual ação dos pais ou responsáveis de falar sobre as questões que envolvem a *escola*.

Como defende Souza (2009, p. 136), “democratizar a gestão da escola pressupõe a participação das pessoas na gestão, e isso significa que a participação não pode se resumir aos processos de tomada de deci-

sões”. Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social da escola e da sociedade.

É fundamental ouvir a comunidade acerca desse assunto e conhecer seus posicionamentos para direcionar e fortalecer as ações da escola; porém, essa participação não ocorrerá pela urgência do assunto ou pela necessidade de unir forças com a comunidade para o enfrentamento de alguma situação que afete a vida de todos: a prática democrática deve ser a base das relações. Não podemos chamar e mobilizar a comunidade apenas em situações de urgência ou calamidade.

A expectativa dessa reunião – fortalecer o diálogo com a comunidade – permitiria pensar e organizar outra proposta de volta às aulas e, mais importante, construir coletivamente o posicionamento da *escola* frente a essa determinação do governo municipal. Entretanto, o documento construído a partir da reunião com o Conselho Escolar e encaminhado ao Sindicato dos Municipários (Simpa) apenas protocolou a “representatividade”, o mínimo necessário para validar um documento, o que está muito longe de ser a participação necessária para a Gestão Democrática da *escola*.

Tido como entendimento da maioria, definiu-se que a comunidade escolar não se sentia segura, naquele momento, para retornar às atividades presenciais na *escola*. Contudo, dado o volume da participação, é difícil garantir que esse fosse o entendimento geral. O pressuposto do “respeito à maioria” como prática da democracia, segundo Souza (2009), pode representar atitude pouco democrática de fato, particularmente como realizado no mundo da democracia representativa formal. O Conselho Escolar tem atuado em suas deliberações a partir da regra

da maioria simples, *per se*; nessa importante reunião, não participaram todos os sujeitos da *escola*, portanto existe o sério risco de ele não representar a comunidade em que está inserido e, com isso, não ter o seu apoio efetivo. Se não pautarmos as ações da escola pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas.

A Gestão Democrática da escola é a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, alunos e funcionários – em um processo por meio do qual atuam na escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca por soluções dos seus problemas. Esse processo de participação coletiva pressupõe, para sua efetivação, instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola.

As escolas precisam produzir mecanismos para garantir a participação da comunidade escolar no processo de organização e gestão dessas instâncias educativas. Para a efetivação dessa participação, é necessário que os agentes que compõem essa comunidade conheçam as leis que a regem, as políticas governamentais propostas para a educação e as concepções que norteiam essas políticas e, principalmente, que estejam engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre seus objetivos a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário vigente, que usa de “barganhas” políticas para atrair aprovação e eleitores.

Compreender que a escola é da comunidade e, portanto, não a reduzir a um equipamento da Rede de Ensino é também um aprendizado necessário a todos os professores, estudantes e famílias da Rede Pública de Ensino. A escola tem o compromisso de identificar e articular os vários sujeitos e espaços de aprendizagem existentes na comunidade para ampliar e otimizar as oportunidades de aprendizagem para seus alunos. Sabemos que tanto os pais quanto os professores estão sempre ocupados nas suas tarefas diárias, o que dificulta o encontro entre ambos, mas é importante descobrir meios de facilitar essa comunicação entre escola e comunidade.

(RE)DEMOCRATIZAR A ESCOLA

A escola é uma elaboração histórica dos homens, lugar onde se desenvolvem potencialidades individuais e coletivas e onde mulheres e homens se apropriam do saber social (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pela sociedade). É um espaço democrático por excelência, onde gestores de escola e de políticas públicas e educadores se educam e elaboram sua forma de compreender o mundo, a educação, a humanidade e o próprio conhecimento.

A escola pública é um espaço de promoção de justiça social, de equidade e de igualdade, ferramentas necessárias para haver mudanças em uma sociedade; precisamos apenas potencializar esse espaço. Conhecida como lugar de produção da cultura, da política e do conhecimento, por onde passam diferentes pontos de vista, o desafio da escola pública é se tornar um lugar plural e de participação, o que

demanda que ela seja convidativa e aberta a novas possibilidades para o trabalho social.

Para que a escola exerça seu papel, a Gestão Democrática é centralidade, uma vez que tem como pré-condição a participação e o diálogo entre todos os segmentos da escola que agem em conjunto, promovendo sua autonomia e ressignificando as práticas escolares. Como diz Cury (2007, p. 489), a Gestão Democrática da educação “[...] é a forma dialógica e participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nascem cidadãos ativos”. Indo além das políticas públicas formais para a educação, é possível alcançar uma educação que permita compreender a realidade e possibilite o acesso e a produção do conhecimento para além da sobrevivência, como parte da emancipação em um processo de humanização.

Diante da importância que o saber tem na sociedade e na vida dos sujeitos sociais, o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. Desse modo, sua efetivação em práticas políticas se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações, em busca de uma sociedade mais igual e humana. Segundo Cury (2007, p. 486-487, grifo do autor),

[...] mesmo que a igualdade de resultados não possa ser assegurada *a priori*, seria odioso e discriminatório conferir ao conhecimento uma destinação social prévia. [Nesse sentido], a igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente

democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

Daí a importância de as escolas públicas assumirem essa responsabilidade e potencializarem suas ações, ressignificando suas práticas, revendo suas competências e possibilitando a todos os sujeitos igualdade de condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolha ou mesmo contribuir para esses objetivos.

A escola é um dos principais lugares onde se aprende sobre cidadania de forma empírica, validando, a partir das suas práticas, os direitos e deveres de todos os sujeitos e potencializando seu poder de intervir e transformar a sociedade. Esse aprendizado/vivência sobre cidadania não é assunto específico de nenhuma disciplina, mas atravessa e ultrapassa os currículos escolares: são ações preconizadas na essência do “ser escola”, em que todos os envolvidos no processo se percebem parte integrante da instituição.

No Brasil, um dos países mais desiguais do mundo, onde poucas pessoas se apropriam de uma parcela tão grande da renda, ao passo que a maioria vive em situação de pobreza e extrema pobreza, a escola pública preconiza a promoção de justiça social, de equidade e de igualdade. Ocorre que, se a escola não se permitir ser um espaço democrático e de direito, dando voz e vez a toda a comunidade escolar, será apenas mais um espaço público que não pertence de verdade ao povo. Com isso:

As possibilidades de superação das desigualdades sociais reproduzidas – entre outras formas – pelo sistema de ensino são pauta de uma ação social/coletiva, por meio da qual a educação escolar busca rever seus rumos, suas organizações. Porém, certamente a face individual dessa tarefa parece ser a mais hercúlea das ações, pois demanda a autoconsciência, a emancipação de cada um dos indivíduos e, uma vez que se constata que este é um mundo que é expressão do reino das necessidades, essa se torna uma tarefa ainda mais complexa (Souza, 2009, p. 127).

A democracia é indubitavelmente necessária para o exercício de outros direitos e uma dimensão fundamental dos processos educativos para que as sociedades se democratizem. Dessa forma, a educação, direito de todos que têm como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa cidadã, implica a democratização da gestão da educação e da escola. Democracia é exercício, é cotidiano. Democracia exige persistência, tempo e dedicação.

A partir de 1985, a democracia como instituição política central trouxe esperança à sociedade brasileira e possibilitou também que as escolas fossem lócus privilegiado para sua prática.

O que temos visto, porém, são muitas contradições que dizem respeito à forma como a educação e a escola são pensadas na realidade, principalmente no que se refere a maior ou menor abertura para participação dos diferentes sujeitos que compõem a unidade escolar (Girotto, 2013, p. 22).

O processo de democratização começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais todos os seus segmentos possam discutir criticamente o cotidiano escolar. Nesse sentido, a função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições de atuar criticamente na sociedade da qual fazem parte.

Ao analisar as diferentes instâncias e instrumentos da gestão escolar, algumas ações foram apontadas no Projeto de Intervenção como imprescindíveis para a construção de uma escola democrática. A primeira diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico da escola, que é resultado da forma como a comunidade escolar, a partir de seus diferentes sujeitos, compreende e se relaciona com o lugar e com o mundo por meio da educação. Ele define a identidade da escola, as relações dos sujeitos e as concepções que as permeiam. O PPP reafirma a ligação intrínseca entre lugar e educação, encarando tal ligação como elemento fundamental de inserção da escola e dos seus sujeitos no mundo. A construção coletiva do PPP permite à escola um processo de ressignificação no qual a sua função educativa vem somar uma série de outras funções que dizem respeito ao exercício da cidadania e à realização da democracia.

Outro ponto fundamental é a criação e o fortalecimento das diferentes instâncias de participação da comunidade escolar nos processos que envolvem as práticas e o cotidiano da escola. Uma das principais instâncias dessa participação é o Conselho Escolar, que precisa ser fortalecido para contar com mais do que duas representatividades de cada segmento da escola. Como vimos no caso do chamamento do Conselho da *escola* em 2020, é preciso resgatar a importância desse colegiado e torná-lo de fato presente em diferentes momentos da

organização escolar, não apenas nas decisões que têm como imperativo a assinatura dos seus membros para validar documentos e o uso de verbas da escola. Vale ressaltar que o Conselho Escolar tem grande potencial educativo, pois, por meio dele, pais, alunos e funcionários podem se apropriar da escola enquanto espaço público e, com isso, tornar-se de fato corresponsáveis por tudo que ali acontece.

Outro colegiado essencial na construção de uma escola democrática é o Grêmio Estudantil, pois o papel dos alunos é fundamental para a democratização da escola, uma vez que eles são os principais sujeitos da educação e o sentido de todo o trabalho educativo.

Para a maioria dos professores e em todos os currículos, encontramos a criticidade como um dos objetivos da educação; ou seja, a escola precisa contribuir na formação de um sujeito crítico. Mas o que ocorre no interior das escolas nos faz perceber que existe um descompasso entre aquilo que está posto no discurso e o que se realiza na prática. Queremos um aluno crítico com relação à globalização, ao desmatamento, mas não sobre o que se passa dentro da escola e da sala de aula. Portanto, de nada adianta o discurso da escola sobre a importância de formar sujeitos críticos e autônomos se ela age de forma autoritária e nega a participação dos alunos nas decisões, não permitindo o desenvolvimento da autonomia e da reflexão necessárias à prática da cidadania.

Por último, para a construção coletiva de uma escola democrática, as práticas educativas democráticas são essenciais. De nada adianta a existência do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres se persistem em sala de aula práticas autoritárias, como se a atuação democrática estivesse restrita a alguns espaços ou momentos. Significa dizer, com isso, que os professores, antes de pla-

nejam suas aulas, precisam levar em consideração a realidade dos alunos e seus conhecimentos prévios. As interrelações que formam a unidade escolar precisam fundamentar a prática docente, tornando o aluno o principal orientador da sua prática.

A escola é parte da sociedade, é feita por alunos/cidadãos oriundos de determinada classe social, que vivem em um estado, cidade e bairro específicos, na localidade onde se situa a escola. Os diferentes interesses, as concepções, as construções e as expectativas em relação à educação e à sociedade precisam ser ouvidos e acolhidos por seus professores para que, assim, a prática docente tenha intencionalidade e os alunos se realizem enquanto sujeitos.

Com base nesta pesquisa-ação, elaborou-se, ainda no ano de 2019, um Projeto de Intervenção (PI) com o principal objetivo de propor uma experiência democrática em que se crie a real condição para participação de todos os sujeitos, a fim de que se sintam à vontade para opinar e percebam que suas opiniões são reconhecidas e podem significar ações. Muitas ações foram pensadas para promover mudanças/transformações da realidade na qual a comunidade, ao pesquisar sobre sua própria realidade, tem a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e de ressignificar sua prática.

Dentre as principais ações pensadas no Projeto de Intervenção estão a revisão e a reelaboração do PPP não apenas com representatividades, mas com a participação de todos os sujeitos, posto que sua última versão foi feita quase que unicamente pela equipe diretiva; o conhecimento da própria comunidade por parte da escola para que haja uma aproximação entre elas; o fortalecimento dos colegiados, do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil; e a criação da Escola de Pais.

Pensar em Gestão Democrática é refletir sobre a necessidade de ampliação de processos decisórios e de participação efetiva da comunidade escolar e local nas ações escolares. Para rompermos com uma gestão autocrática e centralizadora, precisamos fortalecer os meios que possibilitam as ações que são sugeridas no PI, em que comunidade e escola precisam criar, por meio da educação, uma força para superar suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva. Eis os caminhos para efetivar a Gestão Democrática:

- um Conselho Escolar atuante, participativo, que se reúna sistematicamente e tome decisões para que possa incrementar uma política escolar mais justa;
- um Grêmio Estudantil que dê voz aos estudantes, que os faça sujeitos na difícil caminhada de se proporem seres em construção, em busca de sentido. O Grêmio desafia-os ao trabalho coletivo, à participação e a ouvir opiniões divergentes; isso tudo pode levar a um aprendizado com pertinência e com ações que ensinem os estudantes a ter uma postura mais autônoma diante das decisões coletivas;
- uma Escola de Pais que facilite a interlocução e a participação dos membros desse segmento que, muitas vezes, deixam de participar da escola por se sentirem incapacitados de falar com professores sobre educação ou sobre o trabalho realizado pela escola. Também será um espaço de aprendizado e construções que tragam benefícios para a escola e para a comunidade em geral;

- um Projeto Político-Pedagógico que sirva como bússola para nortear as ações da escola e contribua para a criação de possibilidades reais para o enfrentamento dos problemas sociais pelos quais a escola passa.

Mas o ano de 2020, destinado à prática do PI, foi atípico. Essa nova realidade imposta pela pandemia do coronavírus exigiu adaptações do Projeto, que, sem o convívio com os sujeitos da *escola*, ficará, momentaneamente, apenas no papel e quiçá como promessa de influenciar positivamente a construção de novos conceitos e atitudes, visando uma escola, de fato, democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PARTICIPAÇÃO É O MEIO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

A pesquisa-ação realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas teve como resultado, além do projeto de intervenção, uma reflexão que, por consequência da situação de pandemia que vivemos, possibilitou referendar a problemática posta pela pesquisa. Ainda que o Projeto de Intervenção não tenha se concretizado em 2020, muitas problemáticas trazidas pela nova organização da *escola* em decorrência da pandemia trouxeram embasamento para ampliar a discussão sobre o problema que impulsionou o PI: a relação da comunidade com a escola e desta com a comunidade, o que nos faz refletir sobre o direito à educação, a Gestão Democrática e a importância da educação para o processo de transformação social e de cidadania.

Algumas evidências apresentadas pela pesquisa, como a falta de procura pela *escola* por seis meses durante a pandemia e a falta de participação da comunidade nos processos decisórios ou para fazer reivindicações, trouxeram consigo uma indagação que foi compartilhada com a equipe diretiva da *escola*. Essas constatações têm promovido diálogos entre a equipe gestora sobre a significância da *escola* na vida dessas famílias e a compreensão de que temos decidido os caminhos da *escola* sem dar voz aos sujeitos que são o desígnio e a razão de sua existência.

Conforme Libâneo (2004), a população, em sua maioria, não demonstra muito interesse pela coisa pública e não reivindica sua participação nos processos decisórios e na melhoria dos serviços – considera que, se a escola mantém a frequência dos professores e a merenda escolar para os alunos, já é o suficiente. Mas a gestão participativa dentro do sistema educativo requer a parceria entre escola e comunidade para que haja a efetivação de forma real dessa prática. Para que ela saia da teoria e passe para a práxis, é preciso que aconteçam atividades práticas de ações conjuntas entre ambos, levando a uma aproximação positiva.

A escola pode e precisa contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e atores sociais, mas não conseguirá sem ser realmente espaço de participação e vivência desses princípios. Como afirma Girotto (2013, p. 24), “não há como pensar a democracia e a cidadania sem pensar numa reestruturação/ressignificação dos espaços públicos com vistas a fomentar a real participação dos sujeitos”. Assim, ao nos incumbirmos de tornar a escola de fato um espaço que é de todos e é construído por todos, conhecendo e valorizando os saberes e interesses da comunidade em que está inserida e tendo nas práticas docentes o al-

vará para o desenvolvimento da criticidade por parte dos nossos alunos, sem dúvida teremos sujeitos mais livres e com poder de escolha.

Ao possibilitar que os pais ou responsáveis façam parte desse processo de humanização e sejam também beneficiados por essa vivência de participação democrática e de construção de ideais visando ao bem comum, estaremos também contribuindo para uma sociedade mais justa e menos desigual. Como diz Cury (2002, p. 255):

A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação [sic] quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela é ainda o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias.

Ao tornar a participação dos alunos e dos pais a essência das ações escolares, mostrando que a escola é patrimônio de todos e que seu significado está nos sujeitos que a compõem, poderemos estreitar a relação entre a comunidade e a escola, perdida em algum momento da nossa caminhada. Talvez assim esses pais e alunos atuantes na escola, que reconhecem o significado e a intencionalidade da instituição de ensino, não ficariam seis meses sem procurar saber o que a escola tem feito para garantir a educação dos alunos em um momento de pandemia.

Se pretendemos rever essa relação que a escola vem mantendo com a comunidade, as instituições públicas de ensino precisam rever as experiências democráticas que têm promovido à comunidade escolar, elemento fundamental para um processo político capaz de possibilitar igualdade de condições e oportunidades para todos. Será necessário que as escolas instiguem a participação ativa e crítica de alunos, pais e responsáveis, professores e funcionários nas decisões e ações tomadas

pela escola, fortalecendo diferentes instituições de participação da comunidade escolar, como Grêmios Estudantis, Escola de Pais e Conselho Escolar. Gestores e professores precisam, urgentemente, compreender o potencial educativo desses órgãos, uma vez que também é por meio deles que pais, alunos e funcionários podem se apropriar da escola enquanto espaço público e, com isso, tornar-se, de fato, corresponsáveis por aquilo que ali acontece.

Carvalho (2008, p. 492) afirma que, “na essência de um propósito emancipatório e de desenvolvimento da autonomia, está a participação proativa da população alvo”, que clama para que a escola se torne espaço público de vocalização, participação e interlocução política dos cidadãos que a frequentam, em uma relação libertadora e emancipatória.

A escola pública terá que rever suas práticas para além do desenvolvimento dos currículos e da gestão burocrática que onera o tempo dos gestores; terá que (re)conhecer sua comunidade, trazê-la para perto da escola e deixá-la exercer seu direito de contribuir na construção dos propósitos da escola, jogando todos “no mesmo time”. Haverá grandes perspectivas ao termos a comunidade escolar como coadjuvante na construção educacional e na formação social dos seus sujeitos. Podemos começar pelo diálogo com a comunidade, ouvindo o que eles têm a dizer sobre a escola e sobre seu papel na construção desta, falas que expressam desejos e possibilidades como as aqui relatadas, que mostram que os pais da *escola* esperam interagir e participar mais dela, não só nos sábados comunitários e nas reuniões administrativas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- CARVALHO, M. C. B. O pensamento tutelar presente na educação dos grupos populares no Brasil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 19 n°. 4, p. 487-493, 2008.
- CURY, C. R. A Gestão Democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n°. 3, p. 483-495, 2007.
- CURY, C. R. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, Minas Gerais, n°. 116, p. 245-262, 2002.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DOLORES ALCARAZ CALDAS. *Projeto Político-Pedagógico*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- GANDIN, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteira*, v. 1, n°. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.
- GIROTTTO, E. Escola pública e democracia no Brasil: alguns apontamentos. *Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 21, n°. 1, p. 19-31, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- SISTEMA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS. Disponível em: <http://sieescolas.procempa.com.br/isapi/ESCEscolas.dll>. Acesso em: 20 set. 2021.
- SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n°. 3, p. 123-140, 2009.

2

Gestão Democrática e participação cidadã: implantação do Grêmio Estudantil como desafio da Gestão Democrática

Paulo Henrique Caprio Silva¹

Maria Raquel Caetano²

1 Pós-graduado em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco. Graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientador Educacional na educação pública municipal de Gravataí desde 2012.

E-mail: paulo_caprio@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Professora do Curso de Especialização em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora do estudo.

E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, financiamento pelo poder público, entre outros (Paro, 2010). Ela é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e em outros processos decisórios.

Assim como o direito à educação foi conquistado por meio das lutas históricas, a Gestão Democrática da educação emerge a partir dos movimentos que resultaram em conquistas democráticas para a sociedade brasileira durante a década de 1980. Tais manifestações tiveram como bandeira a luta em defesa da escola pública e por melhores condições de trabalho e remuneração para os professores, incluindo, também, reivindicações por mudanças na gestão e organização da educação e pela valorização do magistério como profissão. Nesse sentido, ela passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho (Oliveira, 2004), possibilitando o debate sobre os objetivos educacionais e contrapondo “a organização burocrática e hierárquica da administração escolar” (Luce; Medeiros, 2006, p. 15); além disso, implica participação, suscitando a ideia de que a política, como práxis social, está presente na escola.

Este trabalho é resultado de investigação teórico-prática acerca dos temas Gestão Escolar Democrática e Participação Estudantil e embasa o artigo de conclusão da 1ª edição do Curso de Especialização em

Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Litoral Norte em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Este estudo visa iniciar uma caminhada de Gestão Democrática na Escola Municipal de Ensino Fundamental Áurea Celi Barbosa, lócus da análise e da intervenção; mais especificamente, aborda a participação dos estudantes nos espaços democráticos e de tomada de decisões da escola, no Grêmio Estudantil e no Conselho Escolar, conforme assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394 de 1996), em seu artigo 14, inciso II.

O olhar sobre as formas de participação implica pensar em quais são os espaços propícios para que haja a participação. Como afirma Menegotti (2018), entre os mais importantes mecanismos de participação que podem ser vivenciados em uma escola pública estão os Conselhos Escolares (CE). Esse colegiado é um elemento fundamental na organização e na gestão das escolas, sendo, sob os princípios da Gestão Democrática, quem “[...] delibera e toma decisões sobre as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, restando à direção da escola (ou equipe diretiva) a execução de tais decisões acompanhadas e monitoradas pela instância colegiada” (Batista, 2016, p. 135).

Considerando a importância que possui a participação do CE e de outros instrumentos para a efetivação da Gestão Democrática, foram executadas ações pontuais com os educandos da escola, planejadas e articuladas de forma coletiva por um grupo de professores com histórico de participação estudantil. A escola pesquisada não tem um Grêmio Estudantil (GE); diante disso, pretende-se mudar esse cenário apresentando estratégias construídas com os educadores no que diz respeito à implantação do GE.

O percurso metodológico dessa intervenção foi construído com orientação qualitativa, com a proposta de pesquisa-ação que permite uma ação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação (Thiollent, 1986). A produção de dados também envolve a aplicação de um questionário *on-line* e pesquisa bibliográfica com vistas a refletir acerca dos achados da investigação.

Como integrante da metodologia, no levantamento de dados utilizou-se o questionário *on-line* para compreender quais conhecimentos prévios os educandos apresentavam sobre o tema Grêmio Estudantil, sua vontade de participação e construção, além da disponibilidade e dos recursos para tal. Após essa etapa, foram utilizados os encontros de formação com os educandos, no formato de rodas de conversa, sobre temas pertinentes ao Grêmio Estudantil, como movimentos sociais, Movimento Estudantil e Gestão Escolar Democrática.

É imprescindível analisar que os educandos são o objetivo primeiro da prática pedagógica de uma escola pública que pensa a transformação social, mas não ocupam lugar na tomada de decisões. Trabalhar na perspectiva de propiciar o pensamento crítico e participativo dos educandos é, ao mesmo tempo, acreditar na potencialidade de discernimento do jovem e prepará-lo para a participação consciente, social e política como cidadão, dentro e fora da escola.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E GRÊMIO ESTUDANTIL

O Grêmio Estudantil é uma instância colegiada que representa a vontade coletiva dos estudantes. Por meio dele, eles têm voz e vez no processo educativo. É um dos mecanismos da Gestão Democrática, considerado fruto do Movimento Estudantil criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) no dia 22 de dezembro de 1938, no Rio de Janeiro, embora alguns estudos afirmem que a atuação do Movimento Estudantil é anterior a essa criação (Semprebom; Ribeiro, 2008).

A partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, [2016]), que até certo ponto avança na garantia dos direitos e propõe a Gestão Democrática como um princípio a ser utilizado na gestão das escolas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº. 9.394/96 – também assegura, nos artigos 14 e 15, as normas da Gestão Democrática do ensino público, especialmente por meio da participação dos profissionais e da comunidade escolar na gestão da escola:

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;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Na trajetória da Gestão Democrática da escola, o ato participativo é um dos pressupostos indispensáveis para sua efetivação. Ela tomou forma e transformou-se na oportunidade real e ideal para consolidar a escola como um espaço público, de construção coletiva e de desenvolvimento dos cidadãos. Essa forma de gestão é o início do aprendizado da democracia e define-se como a mediação para o desenvolvimento de uma sociedade livre (Caetano, 2010).

Paro (2016) lembra que uma das formas de identificar as ferramentas democráticas da escola pública é analisar a situação em que se encontram esses mecanismos de ação coletiva de que a escola dispõe. A falta de mobilização estudantil é algo que agride o que se pensa sobre educação, mas é preciso dizer que, por muito tempo, acreditava-se que essa iniciativa precisaria partir dos educandos, para que tivesse o mínimo possível de interferência da visão dos educadores sobre o movimento em relação às diretrizes. Mas a prática empírica tem mostrado que os educandos do Ensino Fundamental, que é o nível de atendimento prioritário da escola pesquisada, necessitam da orientação e do suporte dos educadores. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 138) avalia que “a conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular”. E estimular a mobilização estudantil nada mais é do que preparar os educandos para a cidadania. Acredita-se que só se aprende a ser cidadão, a ser democrático sendo. Para que isso ocorra, faz-se necessário que os envolvidos no processo educativo se percebam como agentes, e não expectadores do processo, em que a autonomia possa ser exercida com sua real finalidade, ou seja, a elaboração conjunta de estratégias educacionais que visem melhores

condições para uma formação de qualidade das crianças e dos jovens que fazem parte do processo escolar.

É compromisso da Gestão Escolar, sob o princípio da Gestão Democrática, apoiar a organização do Grêmio Estudantil, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e a valorização dessas participações.

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. No primeiro sentido, por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar um status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade. No segundo sentido, a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação (Libâneo, 2004, p. 159).

A Gestão Escolar Democrática, a Eleição de Diretores, os Conselhos Escolares e o Movimento Estudantil são conquistas da sociedade civil organizada, mediante muita luta, em um momento histórico de redemocratização da sociedade ao término de um período de regime totalitário. O país vive uma democracia muito jovem, que se encontra

ameaçada pelos recentes ataques às instituições, como perseguições políticas e de ameaça à vida e à democracia. Essas ameaças

[...] também ferem elementos fundamentais do princípio constitucional da Gestão Democrática da escola, por um lado porque impedem a expressão de determinadas ideias e posições políticas/ideológicas sobre o mundo e a sociedade; por outro lado porque efetivamente retrocedem em mecanismos já estabelecidos na legislação brasileira, como a organização autônoma dos estudantes em entidades representativas e a participação da comunidade escolar no processo de eleição de diretores (Peroni; Caetano; Lima, 2021, p. 14).

Como educadores progressistas, é necessário cada vez mais incentivar a participação ativa dos jovens em todos os espaços educacionais, estimulando os educandos para a produção acadêmica, a inspiração à pesquisa e a valorização das ciências. É preciso o encorajamento à participação cidadã e à busca de protagonismo dentro de suas próprias realidades, tomando para si a responsabilidade do próprio destino. Dessa forma, objetiva-se o crescimento e a evolução da sociedade, não permitindo retrocessos.

Os educandos não se tornarão críticos e reflexivos rapidamente porque, como qualquer aprendizagem, isso necessita de tempo para se consolidar, como já afirmava Freire (2015, p. 103): “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

Ao educador, cabe proporcionar experiências, vivências, situações e indagações para que o educando possa questionar e se colocar em dúvida sobre suas próprias certezas, construindo novos pensamentos e ideias. Compete ainda aos educadores acreditar nos jovens como sujeitos ativos da aprendizagem escolar, social e histórica; enfim, da aprendizagem cidadã.

A própria escola não se modificará rapidamente; mas, como destaca Paro (2016, p. 15), “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”. Essa apropriação pelas camadas trabalhadoras dialoga com a ideia de Gestão Democrática, de descentralização do poder e da compreensão por parte da sociedade de que a escola é um espaço plural que lhe pertence e que é de sua responsabilidade também. Acontecendo a apropriação do que é público, rompe-se com a lógica da aceitação do que é posto, com o conformismo e com a baixa qualidade do que é público. Ao romper com o conformismo, é preciso que haja o comprometimento com a busca por qualidade.

Paro (2015) ainda aponta que o caráter autoritário do diretor é astutamente mantido pelo Estado, pois, ao assumir esse papel, dividindo os setores da escola, centraliza e transmite uma ideia de poder absoluto, blindando os “escalões superiores” da reivindicação popular e minimizando sua atuação, ao mesmo tempo que acaba por atender ao anseio do governo, e não da sua comunidade. Em outras palavras, ele se torna o braço do governo nas periferias. Dessa forma, fica muito mais fácil para os governantes negar as reivindicações do diretor do que de toda uma comunidade.

É esse caráter autoritário que acaba por esvaziar a participação dos segmentos foco deste estudo e intervenção. Pode-se observar que as pessoas que começam a participar e que se propõem a compor o Conselho Escolar, por exemplo, vão se afastando ao perceberem que o processo decisório é centralista. E isso ocorre com todos os segmentos. A Gestão Centralizadora se utiliza do processo democrático para ser eleita, mas se contrapõe à ideia de democracia, afastando a participação popular: reafirma uma ideologia equivocada de que alguém é eleito democraticamente não para representar, mas para mandar, decidir e guiar.

O entendimento do processo eleitoral como um todo precisa evoluir. Ao elegerem, as pessoas parecem passar uma procuração de plenos poderes ao eleito. E não é isso, pois eleição é representação. O eleito precisa dialogar com a totalidade dos representados, consultar, ouvir e considerar. Não se compreende como admissível que uma direção, eleita pelo voto, possa administrar como se a escola fosse sua propriedade. É imperativo romper com a Gestão Centralizadora e fortalecer a Gestão Democrática.

Nesse sentido, a Gestão Democrática é concreta porque é um processo alicerçado na participação, na transparência, na coletividade, na competência, na liderança e na autonomia, afirmando, assim, a escola como um espaço capaz de gerar e construir ideias que permitam melhorar tudo aquilo que é próprio dela. Na busca de compreender o que pensam os educandos, eles precisam ter vez e voz. Freire (2015, p. 58) lembra que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Ao permitir que o educando possa exercer seu direito de contestar as decisões locais de uma direção eleita em uma escola pública, de todos para todos, ensina-se que o cidadão tem o direito de contestação, de se indignar e de cobrar seus governantes. Mas se compreende que a contestação não pode ser irreflexiva e sem argumento, de modo a questionar por questionar. Precisa-se incentivar o educando a construir a capacidade de discutir problemas, defender suas ideias, respeitar as ideias divergentes e propor soluções. É imperativo compreender que o educando é a razão para a escola existir e que o fazer pedagógico é para ele. Lembra Libâneo (2004, p. 139) que: “A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Mas é também lugar de formação de competências para a participação da vida social, econômica e cultural”.

Acredita-se que o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar são espaços democráticos importantíssimos para o crescimento dos educandos, mas pouco difundidos ou compreendidos por esse segmento. Por isso, precisam ser espaços parceiros um do outro. O Grêmio Estudantil agiria como um espaço agregador, de convivência, de lazer, de trocas, mas também de formação, de diálogo e de discussões que subsidiassem seus representantes no Conselho Escolar, estimulando, de fato, a representatividade e o retorno à base.

Para tudo isso, é fundamental pensar o Grêmio Estudantil como protagonista, gestor, com espaço na participação da gestão da escola, e não apenas para cumprir tarefas, tampouco para servir de plataforma política para qualquer movimento que não o seu próprio. Concorde-se com Paro (1998, p. 6) quando este avalia que:

Entendida a democracia como medição para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como instrumento a que a população deve ter acesso para exercer o seu direito à cidadania. Isto porque, à medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a sociedade, ultrapassando os limites da chamada democracia política e construindo aquilo que Norberto Bobbio chama de democracia social.

Acredita-se que analisar o processo de implementação do Grêmio Estudantil na escola pública como desafio da Gestão Democrática, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, é necessário para estabelecer a relação intrínseca entre Gestão Democrática e participação. E essa relação só acontecerá se as pessoas se sentirem realmente participantes, valorizadas e pertencentes a esse espaço escolar. Criar e estimular o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade pelo espaço escolar, pelo fazer pedagógico e pelo crescimento da comunidade precisa ser um dos comprometimentos da Gestão Escolar Democrática. O Grêmio Estudantil, mais do que uma sede, é um movimento; é uma ideia capaz de modificar a ação e a compreensão desses jovens em formação; é a organização, o crescimento, o empoderamento e a diversidade de pensamentos e vivências; e é, além de tudo, acreditar e esperar que é possível viver democraticamente desde cedo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Caracterização do lócus da pesquisa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Áurea Celi Barbosa, pertencente à Rede Pública do município de Gravataí (RS), foi fundada em outra localidade, em outubro de 1940, quando começou a funcionar em uma casa particular pertencente à professora e diretora Sra. Olinda. Mais tarde, passou para outra casa, de propriedade do Sr. Pedro Maia. Tempos depois, a Escola passou para a casa da Sra. Zeli Teresa Braga, na Rua Otávio Schemes, contando com o trabalho de outras três docentes. Com o crescimento do número de alunos, a prefeitura construiu, na Vila São Vicente, a atual escola, que teve como diretora a Sra. Ada Negrini. Finalmente, em 1978, a Prefeitura Municipal emitiu o Decreto nº. 1.547, que criou, oficialmente, a Escola Municipal Áurea Celi Barbosa (1º Grau Incompleto). Atualmente, situa-se na Rua Marco Polo, 729, Vila São Vicente, na cidade de Gravataí, e é uma das maiores escolas do município no que se refere ao número de alunos e ao espaço físico. Ela oferece os níveis de Educação Infantil (pré-escola de cinco anos) e Ensino Fundamental Completo e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e atende, aproximadamente, 1.200 alunos nos três turnos (manhã, tarde e noite). Para tanto, conta em seu quadro funcional com 83 professores e 22 funcionários auxiliares. A escola possui seis prédios, entre administrativos e salas de aula; nesses prédios, ao todo, há 20 salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática (desativado), refeitório, secretaria, coordenação pedagógica, direção e uma pequena sala para atendimentos e reuniões. Na parte externa, a escola possui duas quadras poliesportivas, uma quadra

de areia e uma pracinha com brinquedos para os alunos da Educação Infantil; na grande área do pátio, há a construção de um ginásio poliesportivo, porém já paralisada inúmeras vezes, longe da fase de acabamento.

O perfil da comunidade é residencial, em sua maioria, de baixa renda. Há comércios no entorno da escola, alguns de composição familiar. A comunidade escolar tem o costume de acompanhar os alunos menores até a porta da sala de aula, por isso há grande fluxo de responsáveis na entrada e na saída dos turnos, mas essa presença não se traduz nas reuniões realizadas pela escola, tampouco na composição e na participação do Conselho Escolar.

Em âmbito municipal, a Rede Pública é composta por 75 escolas, sendo 60 delas de Ensino Fundamental, e atende em torno de 29 mil alunos. De maneira oficial, o município adota, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Sistema de Ensino Aprende Brasil,³ porém, grande parte das escolas municipais desistiu de utilizar o método e o material didático. Vale destacar que a escola pesquisada deixou de utilizar esses recursos no ano de 2018. Apesar disso, a “parceria” é divulgada como investimento em Educação nas peças publicitárias da administração pública.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) (2020), no ano de 2010, o município de Gravataí teve 95,7 % de escolarização na faixa etária dos 6 aos 14 anos, o que aponta um alto índice de acesso à educação nessa faixa. Ao se pensar na qualidade dessa educação e pesquisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município, percebe-se que, de fato, esse índice vem aumen-

3 O Sistema de Ensino Aprende Brasil, em seu *site* oficial www.sistemaaprendebrasil.com.br (2020), define seu objetivo como “ampliar a qualidade do ensino nas escolas do seu município. Livros didáticos, assessoria pedagógica e plataformas digitais são as nossas soluções para a rede pública”. Esse é um Sistema de assessoria privado contratado pelo município de Gravataí.

tando,⁴ tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, porém ainda está aquém da meta estipulada. Isso também ocorre com a escola pesquisada, que apresenta um aumento gradual, mas sem conseguir atingir as metas propostas.

À época, a decisão de adesão ao Sistema de Ensino mencionado coube aos gestores municipais e direções de escola, sem o tempo necessário para conhecer e refletir sobre o que se oferecia, ou confrontar com o Projeto Político-Pedagógico, ou discutir com a comunidade escolar. Isso faz pensar sobre as razões para a baixa participação dos responsáveis no Conselho Escolar, por exemplo. Não há registro ou lembrança de quaisquer pesquisas envolvendo estudantes ou responsáveis quanto à qualidade ou eficiência do Sistema de Ensino mencionado, o que demonstra a verticalidade das decisões.

Situação do Projeto Político-Pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o planejamento das ações que serão desenvolvidas por todos na escola. Nesse sentido, deve ser elaborado pela comunidade escolar como prerrogativa aos condicionantes legais (Menegotti, 2018).

De fato, o PPP emerge como um mecanismo legal que retrata a identidade da escola. Em especial, o PPP da escola pesquisada foi construído com a participação de todos os segmentos da escola desde a elaboração até a implantação, garantindo a Gestão Escolar Democrática;

4 O IDEB do município vem gradativamente aumentando; chegou ao ano de 2017 com o resultado de 5,4 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como meta 5,8. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o município atingiu nota 4,0, tendo como meta 4,8.

porém, os educadores acabam por assumir o papel de protagonistas do processo, pois a comunidade, muitas vezes, apenas concorda com o que eles falam ou decidem, sendo necessário muito estímulo para que efetue alguma contribuição. Uma questão pertinente a ser pensada é que, na construção do PPP e nos momentos de avaliação do documento, a escola acaba agindo com os grupos separados, ou seja, cada grupo em seu turno de trabalho.

O PPP foi revisitado em sua plenitude no ano de 2017. Para esse ano, planejou-se discutir as linhas pedagógicas e os processos de avaliação, na intenção de fomentar a reflexão sobre o documento e promover maior coerência com as práticas e ações vivenciadas na escola no cotidiano, problematizando para tornar palpável e vivo o que está no documento.

No *hall* de entrada da escola está grafitada a Filosofia da Escola, parte integrante do PPP. Porém, mesmo em espaço de visível acesso, ela nem sempre consegue se traduzir nas ações e intenções praticadas nesse espaço.

A Escola é o espaço dinâmico e democrático da ação educativa que garante a todos o acesso ao conhecimento. Oportuniza espaços de discussão, preferencialmente públicos, contribuindo para a construção de uma sociedade crítica, justa na igualdade e na democracia. Oportuniza o acesso à aprendizagem, integrando a realidade do aluno para aprimorar o seu saber, de maneira a privilegiar igualmente a todos, garantindo a inclusão, trabalhando etnias, diversidades culturais, identidades de gênero e preconceitos através da nossa práti-

ca pedagógica e de uma metodologia voltada para atender as necessidades e interesses dos educandos (Escola Municipal de Ensino Fundamental Áurea Celi Barbosa, 2007, p. 9).

No seu Marco Situacional, o PPP traz uma ideia de sociedade fragmentada, com necessidade de maior engajamento social e político, e apresenta a escola como importante espaço de ação nessa trajetória de transformação. O documento ainda fala sobre “[...] a importância do planejamento coletivo e participativo, em que todos se sintam agentes responsáveis pelo acompanhamento, execução e aprimoramento de suas metodologias” e que, para isso, a escola precisa “[...] proporcionar momentos em que a comunidade escolar possa ter espaço para debates, troca de experiências e também para o planejamento de ensino” (Escola Municipal de Ensino Fundamental Áurea Celi Barbosa, 2007, p. 7). Porém, esses espaços de debates e planejamento, de participação e apropriação da comunidade e dos educandos estão cada vez mais distantes da prática vivenciada.

Considerando os pressupostos do Marco Situacional, a Escola Áurea Celi Barbosa “visa contribuir para a formação do cidadão inspirada nos ideais que buscam comprometimento crítico com os problemas sociais”. Almeja, ainda, “formar alunos críticos, conscientes, participativos, responsáveis e agentes transformadores da sociedade em que vivem através da educação, do estudo e do trabalho” (Escola Municipal de Ensino Fundamental Áurea Celi Barbosa, 2007, p. 7). Dessa forma, essa linha de estudos e de proposição de ações dialoga com os anseios construídos na discussão do PPP da escola, pois pretende fomentar a participação em espaços que hoje não são ocupados.

Como objetivos desta pesquisa e intervenção, estabeleceram-se alguns parâmetros sobre os quais se faz necessário pensar e refletir. É preciso analisar formas de planejar essa objetivação a fim de cumprir a função deste estudo, que é ultrapassar o campo das ideias e chegar às ações. Pensa-se que a objetivação deste estudo contribuirá para a aproximação entre os documentos legais da escola e a prática vivenciada de forma contínua. Assim, cabem ao coletivo as ações necessárias para que esse movimento permaneça dessa forma, continuamente.

Foco da pesquisa e intervenção

Como foco de pesquisa e proposta de intervenção na realidade observada, foi escolhida, coletivamente, a participação dos educandos nos processos e espaços democráticos da instituição escolar, como previsto no PPP e na base da Gestão Democrática. No Projeto Político-Pedagógico da escola, está registrado que “a escola objetiva implementar o Grêmio Estudantil, incentivando a efetiva participação dos alunos na Escola, incentivando e assessorando sua formação, construção de regulamento e ações na Escola” (Escola Municipal de Ensino Fundamental Áurea Celi Barbosa, 2007, p. 39).

Não se constitui o GE apenas por constar no PPP da escola ou no plano de gestão da direção; ao contrário, o GE é um espaço de vontade dos educandos que estão na escola e que reconhecem como legítima sua participação nas discussões e na tomada de decisões que envolvem o dia a dia nesse espaço, que deve ser exemplarmente democrático. Mesmo da forma como funciona atualmente, ainda nos documentos da Escola, é possível ler a compreensão de Gestão Democrática e da ne-

cessidade de estimular e promover a participação de todos os segmentos, especialmente dos estudantes.

A busca desta gestão inclui necessariamente a ampla e efetiva participação dos representantes dos diferentes segmentos da Escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas desenvolvidas, procurando meios em reunir todos os segmentos para discutir assuntos referentes à prática pedagógica e o ambiente escolar. Logo, precisamos trabalhar junto aos segmentos a importância da participação de todos nos processos de decisões da Escola no âmbito administrativo, financeiro e pedagógico, conscientizando-os que a Escola é de todos. Há de ocorrer momentos de reflexão e esclarecimentos sobre as bases legais da Gestão Democrática para que se tomem as decisões coletivamente. Também podemos proporcionar e estimular espaços de vivência democrática aos alunos como: Grêmios Estudantis, participação efetiva no Conselho Escolar e nos Conselhos de Classe participativos (Escola Municipal de Ensino Fundamental Áurea Celi Barbosa, 2007, p. 13).

Diante da observância dessa necessidade, o projeto de intervenção começou a ser pensado por parte dos educadores representantes do Conselho Escolar com a intenção de promover a discussão sobre a importância de ocupação desses espaços pelos estudantes.

A escolha da participação dos estudantes nos espaços democráticos e de tomada de decisões, para este estudo e intervenção, tem fundamentação nos documentos legais da escola e nos pilares da Gestão Escolar Democrática, mas também no sentimento de indignação de diversas pessoas da comunidade escolar que têm visto o Grêmios Es-

tudantil ser pauta somente nas propostas de eleição de diretores. Nos dois últimos pleitos, o Grêmio Estudantil figurou entre as “promessas” de campanha, mas, encerrado o processo, muitos são os dificultadores para que ele se concretize, inclusive a falta de espaço físico para que se constitua. Isso denota a falta de entendimento sobre o Movimento Estudantil, que é, como o próprio nome diz, movimento, pensamento, diálogo e sentimento de pertencimento. Mesmo que falte uma sede, todo o espaço escolar é, por definição, dos educandos.

Ao pensar nos avanços e desafios da escola pública, cabe compreender que a educação precisa despertar a vontade política e o espírito de participação e corresponsabilidade em seus educandos, objetivando a formação integral desses jovens.

Abordagem metodológica

Como a intenção deste estudo e intervenção é conseguir movimentar a escola para a reflexão coletiva e fomentar a participação da comunidade escolar, em especial dos educandos, a metodologia escolhida para nortear este trabalho foi a pesquisa-ação. Nas palavras de Thiollent (1986, p. 14):

Pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação é uma forma de investigação que prima pela participação coletiva em todo o processo, desde o planejamento até a execução da pesquisa. Ela valoriza as contribuições e construções de conhecimento do coletivo: ao pesquisar e refletir sobre os problemas e as alternativas de solução, produz conhecimento entre seus participantes. Utilizando uma metodologia participativa e qualitativa, o pesquisador faz parte do processo e integra o coletivo, assim como os sujeitos pesquisados. É um método da vivência democrática, em que todos têm sua importância.

A pesquisa-ação tem por característica ser uma pesquisa-intervenção, mobilizando os participantes da comunidade pesquisada como seres pensantes, capazes de realizar uma ação concreta e uma intervenção na realidade social pesquisada. Essa intervenção pretende transformar a realidade social da escola de não participação dos educandos nos processos de tomada de decisão, planejamento e avaliação institucional. Tal realidade é encarada com certa normalidade por parte dos sujeitos que a atribuem ao “sempre foi assim”, cuja estrutura preestabelecida inquieta parte dos educandos e educadores, que consideram contraditória aos documentos legais a proposta progressista que se busca. Essa mobilização tem a função política de empoderamento e de fortalecimento da participação social crítica na tomada de consciência e no exercício da ação democrática, cumprindo o papel social da escola.

Diante dessa problemática, inicialmente, pensou-se em propiciar momentos de pesquisa, estudo e formação à comunidade escolar com a intenção de reavivar o desejo de participação dos educandos e de discutir o papel social da escola e a importância da participação de

cada um, com vistas à ocupação dos espaços democráticos. Para isso, objetivou-se a reorganização e retomada do Grêmio Estudantil.

No meio do caminho tinha uma pandemia

No início de 2020, a população mundial foi surpreendida com o surgimento de um novo vírus, o coronavírus (covid-19). Identificada na China, pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), como um surto de doença respiratória em trabalhadores de um mercado de alimentos, a covid-19 mostrou uma capacidade de disseminação e virulência avassaladora e, desde então, atingiu mais de 150 países dos cinco continentes.

O Ministério da Saúde, em 3 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº. 188, declarou emergência em Saúde Pública de importância nacional em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (Brasil, 2020c). Em 11 de março do mesmo ano, a Organização Mundial da Saúde (2020) declarou que elevou o estado de contaminação do coronavírus a nível de pandemia.

A Lei nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, considerou o isolamento das pessoas contaminadas e a restrição de atividades ou a separação de pessoas suspeitas de contaminação através da quarentena (Brasil, 2020a). Já a Portaria nº. 356, de 11 de março de 2020, do Ministério da Saúde, regulamentou que a medida de quarentena seria determinada mediante ato administrativo editado pelos órgãos de saúde em cada nível de gestão (Brasil, 2020b).

No município de Gravataí, por meio do Decreto nº. 1.779, de 16 de março de 2020, iniciou o período de suspensão de aulas, garantindo as medidas de prevenção e contenção da covid-19. Já no dia 12 de maio, o Conselho Municipal de Educação lançou a Indicação nº. 1 de 2020, na qual, entre outras orientações, autoriza-se a realização de aulas não presenciais no município.

De 18 de março até o início de junho, as aulas foram completamente suspensas no município. A partir da emissão da Indicação mencionada, a escola criou estratégias de atendimento remoto. Mesmo com a ausência de proposta oficial da mantenedora ou de plataforma digital adequada, a escola se estruturou para disponibilizar as atividades e realizar os atendimentos pedagógicos através de grupos de WhatsApp e perfis nas redes sociais já existentes na escola, além da entrega presencial de materiais pedagógicos para os estudantes sem acesso à internet.

É importante ressaltar que, em virtude do distanciamento social, adotado como modo de enfrentamento à covid-19, o início desse planejamento precisou excluir os principais sujeitos desse processo – os educandos. Também fez com que fosse necessário buscar novas estratégias para alcançá-los, uma vez que, para este estudo e intervenção, sua participação era fundamental.

Diante dessa nova realidade vivenciada, fez-se indispensável repensar os processos metodológicos e os objetivos possíveis de serem realizados nesse momento, mas sem desistir do objetivo principal, para quando fosse possível. Dessa forma, optou-se por investigar o conhecimento dos educandos sobre o tema de estudo e pensar ações futuras para instrumentalizar esse coletivo para a construção do processo de

retomada do Grêmio Estudantil, assim que fosse possível o retorno presencial com segurança.

Reorganização dos processos metodológicos

Constatada a impossibilidade de dar seguimento à proposta inicial que se embasava na presencialidade, coube pensar uma estratégia para acessar os educandos de forma a compreender um pouco seus conhecimentos prévios sobre o assunto abordado, sua disponibilidade, seu interesse e sua vontade de discutir esse tema. Como a escola estabeleceu o uso do WhatsApp como plataforma de comunicação pedagógica, pareceu mais adequado pensar uma possibilidade de instrumento de coleta de dados que fosse possível enviar às famílias pelo aplicativo.

Dessa maneira, foi construído e utilizado um formulário *on-line*. Como público-alvo dessa ação, estabeleceu-se o envio do formulário aos educandos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que o preenchimento foi por adesão e que o envio foi realizado por meio dos grupos utilizados pedagogicamente. De um total de aproximadamente 320 educandos atingidos nos grupos referentes a esse recorte discente, obtiveram-se 65 respostas,⁵ uma amostragem de aproximadamente 20 %.

Faz-se necessário ressaltar que se utilizou o termo *aproximadamente* pela oscilação de participantes nesses grupos, pois são diversas as condições variáveis que se encontram nesse contexto tão recente da educação, como o fato de que muitos dos participantes desses gru-

5 Os termos de consentimento para participar de pesquisa acadêmica encontram-se em posse dos autores do artigo.

pos são os responsáveis pelos educandos, pois estes não dispõem de aparelho compatível com a tecnologia, além de haver as questões da capacidade dos aparelhos e do acesso à internet. Nessas condições, considera-se razoável a amostragem obtida.

Produção e análise de dados a partir de formulário *on-line*

Para o levantamento de dados que integram a pesquisa, foi utilizado um formulário *on-line* e solicitado que os participantes o respondessem. Os eixos e as questões propostas foram:

Quadro 1 – Eixos e questões propostas.

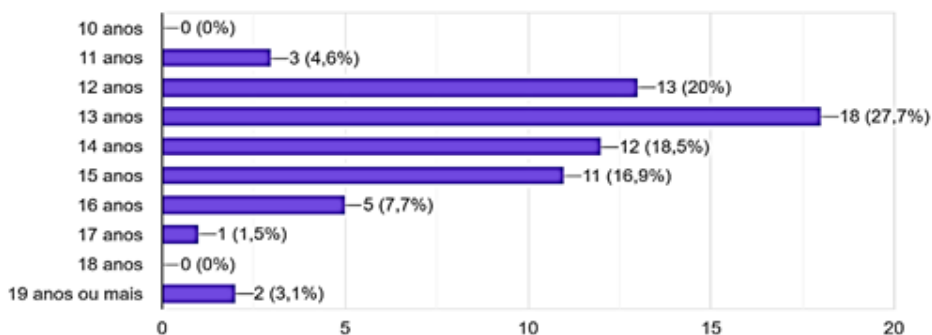
Eixo	Questão
Identificação do estudante	- Nome, idade e ano que está cursando.
Informações sobre o Grêmio Estudantil	- Tu já ouviste falar em Grêmio Estudantil? - O que tu entendes sobre Grêmio Estudantil? - Na tua opinião, o que faz o Grêmio Estudantil?
Função e importância do Grêmio Estudantil	- Qual é a função do Grêmio Estudantil dentro da escola? - Qual é a importância de a escola ter o Grêmio Estudantil? Justifique tua resposta.
Representatividade	- O que tu entendes sobre representatividade? - Tu achas importante ser representado ou representar alguém? - Quem são teus representantes na escola?

Engajamento	<ul style="list-style-type: none"> - Tu gostarias que o Áurea Celi tivesse Grêmio Estudantil? - Estamos planejando realizar algumas discussões de forma <i>on-line</i> sobre o Movimento Estudantil e o Grêmio. Tu te interessarias em participar? - Qual é o melhor horário para que tu possas participar desse encontro virtual de discussões sobre o Grêmio?
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Como tu percebes a escola para tua formação? Justifique tua resposta. - Quais são teus objetivos na escola? O que tu achas que a educação pode fazer pela tua vida?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A seguir, apresentam-se alguns dados obtidos, bem como se busca analisá-los e contextualizá-los na realidade observada.

Gráfico 1 - Idade dos participantes.

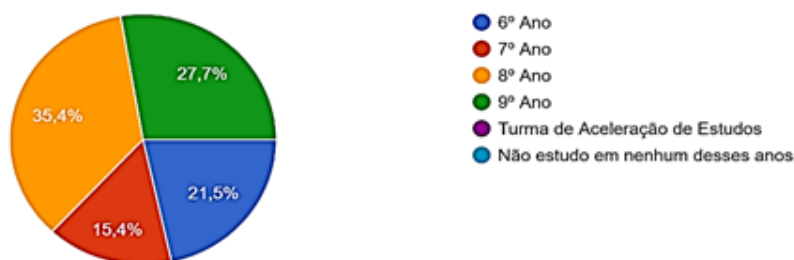


Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: Imagem retangular de fundo branco contendo gráfico de colunas horizontais em cor violeta. Apresenta as idades de 10 a 19 anos ou mais, com maior incidência de respostas entre 12 e 14 anos.

Como pôde ser previsto, pelo recorte dado ao público da pesquisa, a maior concentração de pesquisados se encontrava na faixa etária entre 12 e 15 anos (Gráfico 1). Mas chama a atenção a existência de duas respostas assinaladas na opção 19 anos ou mais. Ocorre que a escola tem alunos de um período recente de sua história, quando era comum a multirrepetência de alguns estudantes que “não conseguiam atingir os objetivos”. Casos de alunos com quatro ou cinco reprovações na mesma série eram tratados como um fracasso quase que exclusivo do aluno e de sua família ou, ainda, como uma deficiência não diagnosticada. Nos últimos anos, a escola vem revendo seus paradigmas pedagógicos e metodológicos para combater esse tipo de situação.

Gráfico 2 – Ano ou série de matrícula.



Fonte: Elaborado pelos autores.

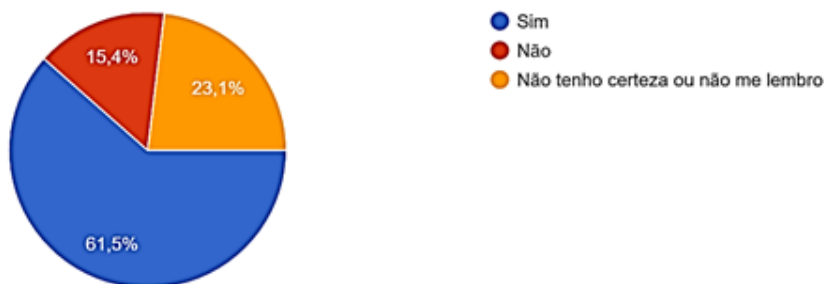
Legenda descritiva: Imagem retangular de fundo branco contendo, no lado esquerdo, um gráfico circular dividido em quatro percentuais desiguais nas cores laranja, verde, azul e vermelha. Na parte direita da imagem, há seis círculos coloridos indicando as possibilidades de respostas.

No Gráfico 2, observa-se um dado importante para a sobrevivência e a continuidade deste estudo: a grande participação de alunos do sexto ao oitavo ano (acima de 70 %). Isso denota que, teoricamente, es-

ses alunos permanecerão na escola nos próximos anos, possibilitando a continuidade das ações.

Em decorrência de toda a problemática trazida pela pandemia, faz-se imperioso que este estudo e suas ações programadas para o momento de distanciamento tenham reflexos em breve, quando for possível voltar ao convívio escolar. Dessa forma, a intervenção se encaminha para um fomento desses jovens, ou seja, uma instrumentalização necessária para que sejam os multiplicadores desse movimento desde já, mas com vistas a um futuro no formato presencial.

Gráfico 3 – Tu já ouviste falar em Grêmios Estudantis?



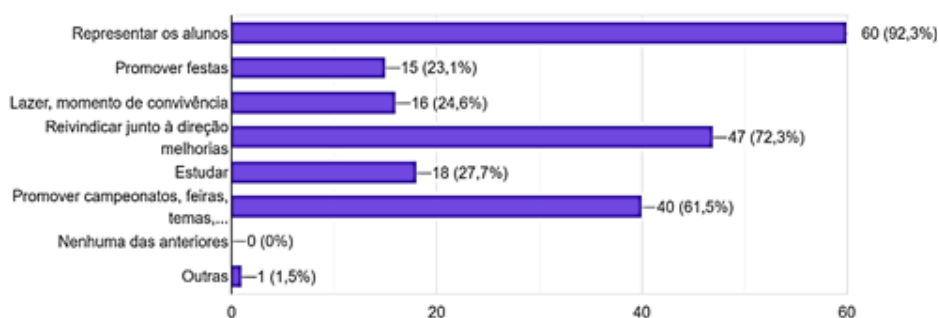
Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: Imagem retangular de fundo branco contendo, no lado esquerdo, um gráfico circular dividido em três percentuais desiguais nas cores azul, laranja e vermelha. Na parte direita da imagem, há três círculos coloridos indicando as possibilidades de respostas.

No Gráfico 3, avalia-se que o Grêmios Estudantis é uma ideia viva para os estudantes que responderam à pesquisa. Isso porque, para uma escola que, há pelo menos 10 anos, não vivencia o movimento estudantil organizado, mais da metade dos estudantes pesquisados já ter ouvido sobre o Grêmios Estudantis denota a força desse movimento. Também há de se fazer justiça ao trabalho de alguns colegas professores que,

mesmo de forma isolada, vêm fomentando e instigando o assunto junto aos estudantes. É importante ressaltar, também, o trabalho realizado pela Orientação Educacional quanto à escolha de representantes de turma e pelos professores conselheiros, que costumam abordar os conceitos e as diferenças entre representatividade e liderança, bem como o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar.

Gráfico 4 - Qual é a função do Grêmio Estudantil dentro da escola?



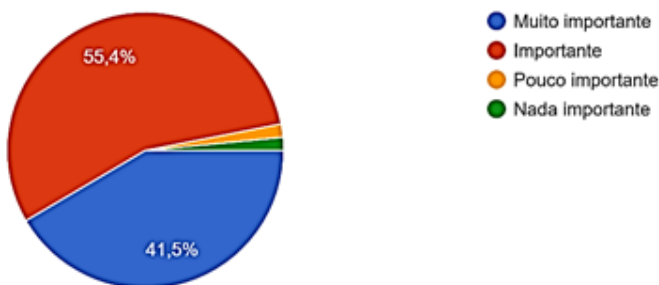
Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: Imagem retangular de fundo branco contendo gráfico de colunas horizontais em cor violeta.

No levantamento trazido no Gráfico 4, é possível verificar que a maioria dos estudantes pesquisados compreende o conceito principal de função do Grêmio Estudantil, pois mais de 92 % dos pesquisados responderam que a função do GE é representar os alunos. Ainda é possível observar que obtiveram grande marcação as opções “reivindicar junto à direção melhorias” e “promover campeonatos, feiras e temas”, por exemplo.

Essa compreensão das funções do Grêmio Estudantil por parte dos estudantes pesquisados também pode ser observada nas questões propostas de forma aberta, quando eles puderam responder de maneira livre.

Gráfico 5 – Qual é a importância de a escola ter o Grêmio Estudantil?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: Imagem retangular de fundo branco contendo, no lado esquerdo, um gráfico circular dividido em quatro percentuais desiguais nas cores vermelha, azul, laranja e verde. Na parte direita da imagem, há quatro círculos coloridos indicando as possibilidades de respostas.

É interessante observar no Gráfico 5 que, mesmo a escola não tendo um Grêmio Estudantil há muito tempo, a maioria dos estudantes (96,9 %) acredita que ela ter um GE é muito importante. Da mesma forma, no Gráfico 6, fica mais clara a vontade dos estudantes pesquisados que a escola tenha GE, quando 83,1 % se mostraram favoráveis à retomada do GE e nenhum estudante se mostrou contrário.

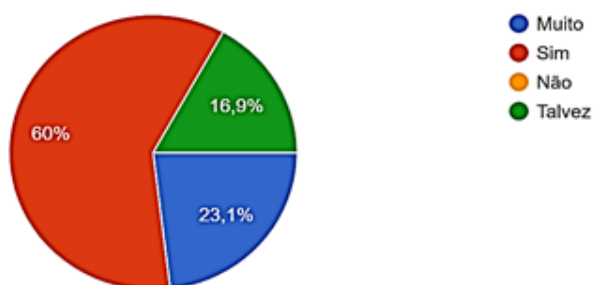
Aproveita-se para trazer, neste ponto, algumas falas retiradas da pesquisa que são entendidas como importantes para a amostragem do pensamento desse público, uma vez que não se pode avançar nas demais estratégias. Quando perguntado sobre a importância do GE, o es-

tudante D.G.G., de 14 anos, cursando o 8º ano, respondeu: “O Grêmio Estudantil é importante, representa a voz dos alunos, mas nossa escola tem funcionado por todo esse tempo sem um Grêmio Estudantil”. Já o estudante M.E.N., também de 14 anos e cursando o 8º ano, respondeu: “Eu acho muito importante ter um grêmio estudantil, já que eles vão representar o que os alunos pensam”. Ainda, a estudante R.G.C., de 15 anos, cursando o 9º ano, respondeu:

O GE é bem importante sim, até mesmo para o melhor desenvolvimento dos alunos, perderem essa timidez que muitos têm e aprender a “trabalhar” em conjunto, e também é claro, passar mais horas com a cabeça cheia pensando em coisas para a escola, e não ficar com a cabeça vazia sem exercitar.

Pode-se afirmar que essa foi uma tônica das respostas ao longo do levantamento. Salta aos olhos o fato de os estudantes demonstrarem o sentimento de não serem escutados.

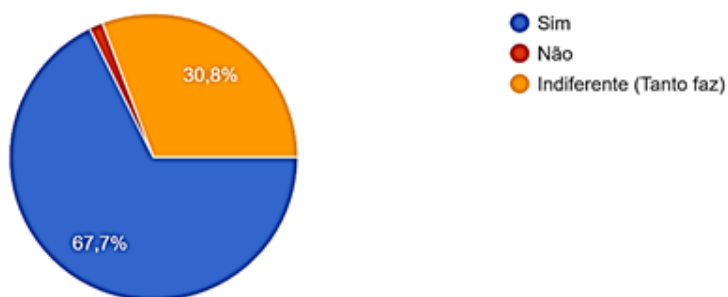
Gráfico 6 - Tu gostarias que o Áurea Celi tivesse Grêmio Estudantil?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: Imagem retangular de fundo branco contendo, no lado esquerdo, um gráfico circular dividido em três percentuais desiguais nas cores vermelha, azul e verde. Na parte direita da imagem, há quatro círculos coloridos indicando as possibilidades de respostas.

Gráfico 7 - Tu achas importante ser representado ou representar alguém?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: Imagem retangular de fundo branco contendo, no lado esquerdo, um gráfico circular dividido em três percentuais desiguais nas cores azul, laranja e vermelha. Na parte direita da imagem, há três círculos coloridos indicando as possibilidades de respostas.

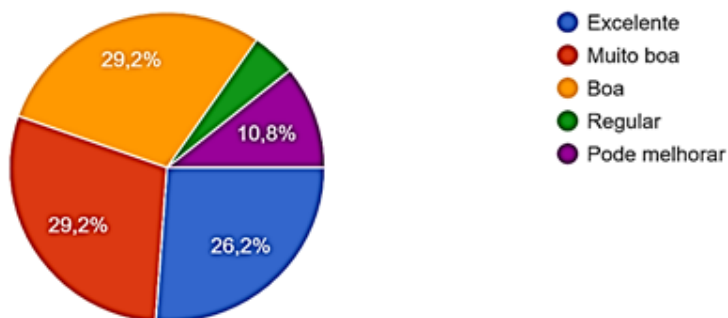
No Gráfico 7, verifica-se que apenas 67,7% dos entrevistados acham importante ser representados ou representar alguém, enquanto 30,8% disseram ser indiferentes. Esses dados dialogam com o fato percebido na questão que pergunta se o pesquisado sabe quem são seus representantes, à qual grande parte não soube responder. Acredita-se que esse fato tenha algumas razões importantes que ajudaram a fundamentar este estudo, por exemplo, o esvaziamento do segmento de estudantes no Conselho Escolar. Mas outro fato precisa ser levantado: a impossibilidade de escolha dos representantes de turma nesse ano.

Na análise sobre representação, apresenta-se a fala da estudante F.S.A, de 12 anos, cursando o 6º ano, que, mesmo mais nova que os estudantes citados anteriormente, traz um posicionamento organizado e estruturado para sua faixa etária.

O Grêmio Estudantil é importante porque ele dá voz ao estudante e tem às vezes que o estudante, por exemplo, ele tem vergonha de falar o que tá [sic] precisando melhorar no colégio, e o GE vai poder falar. O estudante não vai precisar ficar com vergonha porque é para o próprio estudante que ele vai falar, não é para diretora, para uma pessoa assim com mais autoridade, e o GE vai poder falar com vocês sobre isso, então acho que isso que faz o GE ser importante. A representação, por exemplo, eu não tenho só que me representar, mas eu tenho que representar um monte de gente, e a gente tem que tomar um cuidado para a gente não dar voz só para nossa opinião, mas à dos outros também, então acho que é isso que a representação significa. Eu não sei se tenho representante na escola e eu acho que eu também ficaria feliz com qualquer pessoa, qualquer aluno que fosse representar o grêmio estudantil. Eu respondi que a escola é *boa* porque eu acho que tem que melhorar um pouco em várias questões, e seria bom ter grêmio estudantil para a gente discutir um pouco sobre isso.

Nesse registro, a estudante relata com suas palavras o que compreende por representação e por coletividade. Isso demonstra a fragilidade da reivindicação individual frente à hierarquia posta, percebendo-se a necessidade de discussão e reivindicação por parte de seu segmento quanto às questões que lhe parecem inadequadas ou que necessitam de intervenção.

Gráfico 8 – Como tu percebes a escola para tua formação?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: Imagem retangular de fundo branco contendo, no lado esquerdo, um gráfico circular dividido em cinco percentuais desiguais nas cores azul, laranja, vermelha, violeta e verde. Na parte direita da imagem, há cinco círculos coloridos indicando as possibilidades de respostas.

É interessante analisar que mais de 85 % dos alunos pesquisados consideram a escola boa, muito boa ou excelente para a sua formação. Mesmo tendo críticas em relação a alguns aspectos, a maioria dos alunos pesquisados mantém a escola bem-conceituada na sua avaliação. Isso denota a abertura que existe para avançar junto aos educandos, pois nessa questão há a presença da afetividade deles para com a escola, não como espaço ou prédio, mas como um organismo vivo, pulsante, de aprendizagens e vivências.

ANALISANDO OS DADOS

Um fato a ser observado e ponderado quando se analisam os dados da pesquisa a partir dos eixos propostos é a participação dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse dado é importante porque

traz consigo o estágio de desenvolvimento desses jovens, tornando o estudo especialmente interessante do ponto de vista democrático, uma vez que as reflexões e vivências acerca do tema podem ser significativas para o sujeito que está se formando.

É importante considerar que a retomada do Grêmio Estudantil não se constitui em algo pontual ou isolado, visto que objetiva o retorno e, por conseguinte, a continuidade do Movimento Estudantil organizado dentro da instituição analisada. Acreditamos que, uma vez retomado esse espaço, os jovens se reconhecerão como protagonistas, como participantes, como corresponsáveis pela escola e interessados diretos na continuidade do GE.

A pesquisa possibilitou observar que muitos jovens não conseguem se reconhecer como importantes agentes desse espaço e desse fazer pedagógico, visto que demonstraram dificuldades em reconhecer seus representantes, pois muitos apontaram a direção ou os professores nesse papel. Diante disso, cabe refletir sobre o quanto a escola consegue estimular a participação dos estudantes, quanto se valoriza e estimula sua voz e quanto se permite que os estudantes questionem ou contribuam com as práticas que estão postas.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no ano de 2020, considera-se que o fato de se conseguir reavivar o assunto do Grêmio Estudantil entre os estudantes já é um avanço muito importante. Fomentar esse querer saber mais e essa vontade de conversar sobre o assunto é manter essa ideia viva nos corações e nas mentes desses jovens.

Assim, as estratégias de continuidade deste estudo precisam perdurar. Mesmo sendo posteriores à escrita deste artigo, essas ações vão embasar a instrumentalização desse grupo de estudantes para que

tenham condições de colocar as ideias em prática quando do retorno presencial. Como ações possíveis que podem cumprir esse objetivo, deve-se manter a continuidade do contato com os estudantes sobre o tema, por meio da oferta de materiais por aplicativo de mensagens, como vídeos e infográficos, mapas mentais e pequenos textos, para que embasem as discussões entre os estudantes e educadores participantes desse grupo de discussões. É imprescindível despertar nos estudantes a noção da importância de cada um nesse processo e também da organização do movimento para que atinja seus objetivos.

Além disso, é fundamental trabalhar a importância da comissão eleitoral e agregar mais pessoas interessadas em auxiliar, principalmente do segmento de pais e responsáveis, bem como dos funcionários da escola, para envolver os demais segmentos e dar respaldo às ações dos estudantes. Acredita-se que envolver os demais segmentos nesse momento pode criar um sentimento de corresponsabilidade pelo movimento dos estudantes, auxiliando na continuidade e na manutenção desse importante espaço democrático. Porém, é importante ter clareza de que esse envolvimento precisa necessariamente respeitar a autonomia da instituição GE. Esse envolvimento pensado diz respeito ao necessário diálogo entre as instâncias e os segmentos de uma instituição maior, que é a escola, mas cada um precisa ter seu espaço e respeitar os demais.

Como um dos desdobramentos proporcionados pela pesquisa, podem-se trazer os planejamentos de atividades não presenciais do mês de outubro, quando o tema escolhido foi Direitos Humanos, com a participação, especificamente, dos oitavos anos na área das linguagens. Na ocasião, foram estimuladas atividades diretamente ligadas ao tema do

Grêmios Estudantis e à participação dos estudantes. Dessa maneira, afirma-se que a pesquisa também cumpriu seu objetivo de movimentar a escola no sentido de discutir o tema e problematizar o fato de não ter o GE em funcionamento, embora seja visível o interesse dos estudantes.

Outra fala que chama a atenção nas pesquisas devolvidas pelos estudantes é a de que eles não se sentem escutados na escola. Essa é uma fala muito presente nessa amostragem e carrega consigo um peso muito grande para que se possa fazer uma autocrítica das práticas. A escola precisa ser bem mais que um espaço aonde os educandos vão para receber conteúdo – é preciso ressignificar a escola para que ela consiga dialogar com essa geração que se apresenta, e não mais apenas discursar.

Para ilustrar a perspectiva do espaço de convivência e de pertencimento do educando, compartilha-se a fala do estudante V.E.S.R., de 11 anos, que cursa o 6º ano:

Se grêmios estudantis for isso mesmo que estou pensando, será ótimo pra ajudar o aluno a querer estar na escola. Os alunos fazem a proposta chegando num consenso, e a pessoa escolhida para representante leva para a direção. O aluno deve sentir desejo de estar na escola. Às vezes, os professores só passam aqueles textos gigantes para ser copiados no caderno, e isso se torna muito cansativo. Tem professores que chegam gritando na sala de aula, e o cara sente medo de tirar alguma dúvida. Na verdade, eu não gosto mais de estudar. Mas meus pais me obrigam, principalmente minha mãe. Ela diz que lá na frente eu vou agradecer por ter me cobrado isso, mas daí mesmo que eu fico bravo. Gosto só de Educação Física.

A fala do estudante mostra que algo precisa ser feito. A reflexão é importantíssima, mas a ação é urgente. Uma ação ordenada e pensada. Esse recorte, longe de qualquer intenção de culpabilizar os docentes, demonstra o quanto o diálogo está comprometido nesse ambiente e o quanto algumas vezes a escola perde a capacidade de escuta e de empatia. Precisa-se devolver a voz aos estudantes sob o risco de se ter uma sociedade muda em um futuro próximo. E o GE pode ser esse lugar de fala, de voz, de pensar, de conviver e de criar, um espaço de pertencimento e de acolhida, que confira um novo sentimento aos estudantes sem voz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste artigo, que apresentou parte do processo de intervenção na escola, pode-se dizer que os objetivos traçados para a retomada do Grêmio Estudantil transcendem em muito este estudo. É possível afirmar que ele acabou por se constituir em um ponto de partida para os ideais de democratização e participação na escola pública pesquisada, e não mais em um ponto de chegada.

A pesquisa proporcionou reflexões e questionamentos importantes para compreender o fenômeno do esvaziamento dos espaços democráticos e traçar ações possíveis para esse período de distanciamento social. Além disso, permitiu pensar estratégias de ações para quando a escola puder receber sua comunidade novamente.

Pode ser observado, nas respostas obtidas, o sentimento de descrédito com os processos democráticos, difundidos na sociedade como senso comum nos últimos tempos e que servem aos modelos de governo

centralizadores que passam longe dos objetivos e ideais almejados neste estudo. E isso faz refletir sobre quanto da falta de participação da comunidade perpassa a estrutura vertical da escola, o modelo centralizador de tomada de decisões e a relação vertical da mantenedora com a escola e a comunidade.

Por vezes, a gestão local parece se esquecer de que está a serviço de sua comunidade escolar e acaba por responder somente ao pressuposto hierárquico (mantenedora, direção, professores, funcionários, responsáveis e, por último, estudantes). Acredita-se que é premissa da Gestão Escolar Democrática pensar a escola em seu contexto comunitário. A escola não pode ser um organismo à parte da comunidade em que está inserida; é preciso conhecer as potencialidades e as problemáticas desse espaço comunitário para poder pensar estratégias de ação pedagógica que visem problematizar e propor intervenções para além da escola. Essa é a função social da escola.

Da mesma forma, não há como analisar as problemáticas existentes sem contextualizá-las e confrontá-las com as ações políticas nesse espaço. Não há espaço para o posicionamento apolítico na Educação. Paulo Freire (2015) já dizia que toda educação é política.

Conclui-se este artigo afirmando que adotar a Gestão Democrática é possibilitar situações das quais a comunidade escolar participe efetivamente, oferecendo contribuições significativas tanto ao processo de formação dos alunos quanto às melhorias para a escola, implicando, assim, a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, a gestão escolar deixa de ser centralizadora e passa a ser percebida sob um aspecto solidário e integrador. É nesse sentido

que Cury (2002, p. 21-22) afirma que “a Gestão Democrática é a gestão da administração concreta”.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. C. Conselhos escolares: gestão democrática, gerencialismo e justiça escolar. In: FLORES, M. L. R. (org.). *Formação de gestores escolares para a educação básica: avanços, retrocessos e desafios frente aos 20 anos de normatização da gestão democrática na LDBN*. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 133-151.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº. 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 mar. 2020b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20356%2C%20DE%2011,coronav%C3%ADrus%20\(COVID%2D19\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20356%2C%20DE%2011,coronav%C3%ADrus%20(COVID%2D19).). Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Portaria nº. 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 fev. 2020c. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 28 out. 2020.

CAETANO, M. R. Reflexões sobre a gestão democrática e qualidade de ensino no Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, 2010, Taquara. *Anais [...]* Taquara: FACCAT, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º. 116, p. 245-262, 2002.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÁUREA CELI BARBOSA. *Projeto Político-Pedagógico*. Gravataí: [s. n.], 2007. Mimeografado.

FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. *Gravataí*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/gravatai.html>. Acesso em: 28 out. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. Gestão democrática da e na educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MENEGOTTI, E. *A implementação do projeto político-pedagógico no âmbito do sistema municipal de ensino de Viamão: desafios da gestão democrática*. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. Campinas: Educação e Sociedade, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Coronavírus*. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 28 out. 2020.

PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. V. de. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15, n.º. 36, p. 1-23, 2021.

SEMPREBOM, S. M. P.; RIBEIRO, F. V. *Juventude e participação*. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/959-4.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

3

A implementação da Associação de Pais e Servidores como princípio da Gestão Democrática no IFRS *campus* Ibirubá

Sandra Rejane Zorzo Peringer¹

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko²

1 Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista e Graduada em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Santo Ângelo. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul campus Ibirubá.

E-mail: sandra.peringer@ibiruba.ifrs.edu.br

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul campus Porto Alegre.

E-mail: josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso que prevê a elaboração de um Projeto de Intervenção a ser desenvolvido no Curso de Especialização em Gestão da Educação, na modalidade a distância, da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposta tem como objetivo subsidiar a implementação de uma Associação de Pais e Servidores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *campus* Ibirubá e como desafio da Gestão Democrática, proporcionar a integração e a participação de todos os sujeitos de forma mais efetiva e direta nos processos educacionais, contribuindo para a democratização e a qualidade do ensino.

A Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008). Atualmente, são 644 unidades organizadas em 38 Institutos Federais (IFs). Os IFs³ são instituições pluricurriculares e multicampi⁴ e apresentam uma particularidade: a verticalização do ensino, ou seja, no mesmo *campus* são ofertadas Educação Básica, Educação Superior e Pós-

3 Os Institutos Federais têm como fundamentos estruturantes a verticalidade, a transversalidade e a territorialidade. Possuem como princípio educativo a formação humana integral, o trabalho enquanto princípio educativo, a prática social como fonte de conhecimento e a indissociabilidade entre todas as dimensões do processo educativo: ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008).

4 Reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional ofertam os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*.

graduação, permitindo que os docentes atuem em diferentes níveis e modalidades de ensino e possibilitando aos estudantes usufruírem da mesma estrutura educacional para o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem, focada na formação onilateral da pessoa, unindo ensino, pesquisa e extensão.

O IFRS pertence à Rede Federal e é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Atualmente, possui 17 *campi*⁵ em 16 municípios do Rio Grande do Sul, os quais são definidos na forma da lei, no Estatuto e Regimento Geral do IFRS. A organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas, que complementam as disposições estatutárias e regimentais do IFRS, estão previstas no Regimento dos *campi* e no Regimento complementar.

O *campus* Ibirubá está localizado no município de Ibirubá⁶ e iniciou sua trajetória a partir da caminhada da Escola Técnica Alto Jacuí (ETAJ). Em 1989, foi criada a Escola Municipal Agrícola, com pré-qualificação em Agropecuária. Em 1995, foi implantado pela Prefeitura Municipal de Ibirubá o Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, que cessou suas atividades em 2002, com a inauguração da ETAJ. Os cursos iniciaram oficialmente em 2003, e foram contempladas as áreas de Agropecuária, Indústria, Gestão e Informática. Em 6 de julho de 2006, a partir da federalização da ETAJ, foi criado o *campus* avançado Ibirubá, e em 30 de novem-

5 As unidades do IFRS são: *campus* Alvorada, *campus* Bento Gonçalves, *campus* Canoas, *campus* Caxias do Sul, *campus* Erechim, *campus* Farroupilha, *campus* Feliz, *campus* Ibirubá, *campus* Osório, *campus* Porto Alegre, *campus* Restinga (Porto Alegre), *campus* Rio Grande, *campus* Rolante, *campus* Sertão, *campus* Vacaria, *campus* Veranópolis e *campus* Viamão. A Reitoria está localizada no município de Bento Gonçalves (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2020).

6 Ibirubá fica a noroeste do Rio Grande do Sul, está localizado na Região do Alto do Jacuí e pertence à microrregião de Cruz Alta e à mesorregião do noroeste rio-grandense.

bro de 2009, foi implementado o núcleo avançado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que assumiu efetivamente suas atividades letivas em 2010. Em 24 de abril de 2013, foi publicada no Diário Oficial da União a portaria do IFRS *campus* Ibirubá.

Atualmente, o *campus* Ibirubá oferece os seguintes cursos:

- ensino técnico integrado ao Ensino Médio: Agropecuária, Informática e Mecânica;
- ensino técnico subsequente ao Ensino Médio: Eletrotécnica e Mecânica;
- cursos superiores: Licenciatura em Matemática, Agronomia, Engenharia Mecânica e Ciência da Computação;
- pós-graduação: Especialização em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias; e o curso EaD – Audiovisuais: Arte, Técnica e Linguagem.

O *campus* Ibirubá conta com 70 docentes efetivos, 53 técnicos administrativos, 23 colaboradores terceirizados e mais de 1.000 estudantes matriculados. Os cursos ofertados visam atender as diferentes realidades sociais, culturais e produtivas, locais e regionais.

O IFRS tem nos princípios da Gestão Democrática⁷ as bases para a sua organização e funcionamento. A instituição sempre teve como meta buscar maneiras de otimizar sua estrutura administrativa, pautada na

7 A gestão democrática no IFRS está garantida nas políticas institucionais, como a Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, aprovada pela Resolução nº. 55, de 25 de julho de 2019, mencionando a importância de “garantir nos *campi* a institucionalização de tempos e espaços de encontros entre os professores e equipe pedagógica que favoreçam a construção de metodologias integradoras”, envolvendo todos os sujeitos, protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, com planejamento coletivo: professores das diversas áreas, equipe pedagógica e estudantes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2019, p. 11).

participação e no envolvimento do maior número de sujeitos nos processos decisórios, no respeito às deliberações tomadas em coletivo, no reconhecimento dos órgãos colegiados como instâncias privilegiadas de consulta e deliberação, na liberdade de expressar opiniões e no sentimento de responsabilidade coletiva em relação aos assuntos institucionais (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018).

Dessa forma, justifica-se a prática de intervenção no sentido de proporcionar espaço para a participação de todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais do IFRS *campus* Ibirubá como forma de legitimação dos processos educativos e da própria Gestão Democrática. Observa-se a participação dos docentes, dos técnicos administrativos e dos discentes nas diferentes comissões, colegiados de curso, Conselho de *campus*, Diretórios Acadêmicos, Grêmio Estudantil, Coletivo das Ovelhas Negras,⁸ Comissão Própria de Avaliação e demais comitês previstos nos documentos institucionais. Porém os documentos norteadores não preveem a participação dos pais e/ou responsáveis; portanto, a implementação de uma Associação de Pais e Servidores (Apas) possibilitaria o envolvimento com os trabalhos da escola e a interação de pais, professores e técnicos administrativos ao integrar a escola à comunidade, assim como a comunidade a ela, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino.

8 O Coletivo da Ovelhas Negras é um grupo formado por estudantes do Ensino Médio Integrado e servidoras do *campus* Ibirubá. As ações do Coletivo envolvem discussões com as temáticas de gênero, feminismo e diversidade sexual que são promovidas por meio de reuniões, rodas de conversa e participação em eventos.

A associação que se pretende constituir não é de participação meramente executória, como as Unidades Executoras (Uex), utilizadas para designar as entidades de direito privado, sem fins lucrativos, vinculadas à escola com o objetivo de receber e gerir os recursos financeiros transferidos para o funcionamento das instituições. No ano de 2017, o coordenador de Desenvolvimento Institucional e a Direção de Ensino convidaram os pais e responsáveis pelos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para participarem de uma reunião com o objetivo de propor a criação de uma Associação de Pais e Servidores (Apas) e ouvir deles se consideravam importante a sua implementação no *campus* Ibirubá. A proposta, na época, não teve continuidade.

Tendo em vista que a comunidade acadêmica tem questionado e apontado como importante a participação desses sujeitos na escola, a atual gestão, ao visar o fortalecimento da Gestão Democrática e buscar promover maior integração da comunidade escolar, atuando de forma mais efetiva e direta nos processos educacionais, apresenta como proposta a implementação de uma Apas.

A partir da explanação inicial, e para melhor entendimento e organização deste artigo, optou-se por dividi-lo da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento; na sequência, evidencia-se um tipo de levantamento inspirado na abordagem de construção de estado do conhecimento sobre o tema de pesquisa; e, por fim, são expostos os resultados e as considerações finais. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação, em sua essência, alinhada à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental. Buscou-se um aporte especialmente nas contribuições de

autores como Vitor Henrique Paro (2016), Heloisa Lück (2017) e Eliezer Pacheco (2011), que abordam a Gestão Democrática da escola pública, bem como nos trabalhos de Danilo Gandin (2008), que concebe o planejamento participativo como ferramenta para intervir na realidade e, assim, garantir a oferta educacional com qualidade.

Ao partir do princípio de que o foco deste trabalho é a participação dos pais na instituição de ensino *campus* Ibirubá, faz-se necessário falar da Gestão Democrática. Inicialmente, aborda-se o princípio de Gestão Democrática como marco importante na legislação do país, assegurada na legislação vigente como um dos princípios orientadores das políticas de educação brasileira, definida na Constituição Federal (Brasil, 2016), referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996) e reafirmada no Plano Nacional de Educação – Lei nº. 13.005/14 (Brasil, 2014). A concepção de Gestão Democrática que utilizamos é embasada nos entendimentos de Paro (2016) e considera que, quando todos os sujeitos (docentes, técnicos administrativos, alunos e pais) participarem das decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá força para pressionar o Estado a prover a escola de autonomia e de recursos. Nesse contexto, a escola precisa se organizar democraticamente com vistas a alcançar objetivos transformadores.

Conforme Lück (2017, p. 63), a “participação é um princípio a permear todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos do sistema de ensino, de acordo com os postulados democráticos, orientadores da construção conjunta”. Nesse sentido, as Apas são espaços privilegiados de construção dessa participação coletiva, pois representam uma oportunidade de levar as famílias para dentro da escola e de aproximá-las e envolvê-las nos processos de ensino e apren-

dizagem. Para o *campus* Ibirubá, a implementação de uma Apas possibilitaria a participação do segmento de pais, que não está regulamentado nos documentos e nas políticas institucionais.

Pacheco (2011, p. 9) afirma que a instituição de ensino, seja do nível que for, “é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço de integração e organização, portanto, deve estar permanentemente aberta à comunidade”. Desse modo, é preciso definir o “protagonismo daqueles que fazem educação em cada instituição de ensino e na sociedade como um todo” (Pacheco, 2011, p. 10). Nesse contexto, o gestor tem o papel fundamental de promover e sustentar um ambiente propício à participação plena, tanto de seus profissionais como de alunos e pais, mediante um trabalho de articulação e desenvolvimento de habilidades e atitudes de participação (Lück, 2017).

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Metodologia

Partindo do pressuposto de que a Gestão Democrática implica um processo de participação coletiva, pode-se afirmar que é um trabalho associado, de pessoas que analisam situações e decidem sobre o seu encaminhamento. Esse encaminhamento gera o agir de forma conjunta, utilizando uma ferramenta chamada Planejamento Participativo, que pode ser usada para organizar os processos de intervenção na realidade no sentido de contribuir para a construção de pessoas e das estruturas sociais (Gandin, 2001).

A metodologia proposta foi desenvolvida com base na pesquisa-ação (Thiollent, 1986), na pesquisa bibliográfica (Markoni; Lakatos, 2010) e na documental (Gil, 2017). Para a pesquisa bibliográfica, foram utilizados autores como Eliezer Pacheco (2011), Heloísa Lück (2017), Vitor Paro (2016), Danilo Gandin (2001), entre outros que abordam a Gestão Democrática da educação e a participação de todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Outra fonte utilizada, além de dissertações, teses e artigos publicados nos últimos quatro anos (2016-2020) relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, foi a participação de pais articulada por meio de uma Associação de Pais e Servidores. Realizou-se a busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Repositório Digital da UFRGS (Lume), nos meses de julho e agosto de 2020.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação está associada a diversas formas de ação coletiva, que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, além da participação, e supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro. De acordo com Richardson (2004, p. 153), na pesquisa-ação,

Definido o problema, o grupo discute o planejamento da ação, analisando diversas possibilidades de ações que contribuam à solução do problema. [...] o papel fundamental do pesquisador ou da equipe de pesquisa é ajudar ao grupo no processo de pensar, agir, refletir e avaliar.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 166), “a pesquisa bibliográfica, ou fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações, boletins, jornais, revistas,

livros, pesquisas, teses etc.”. O seu objetivo é permitir que tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto possa ser acessado pelo pesquisador.

A pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 157), tem como característica o fato de que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Por sua vez, Fonseca (2002 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 37) define pesquisa documental como a que “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos etc.”. De forma a complementar esse entendimento, Gil (2017, p. 30) afirma que a “pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica [e que] a diferença está na natureza das fontes, [justamente por valer-se de] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”.

No sentido de buscar descritores para um primeiro levantamento da pesquisa bibliográfica, foram utilizados Institutos Federais, Associação de Pais e Estudantes, Gestão Democrática e participação de pais e responsáveis, tendo como recorte os critérios de busca de títulos e palavras-chave, dentro do Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Repositório Digital da UFRGS (Lume). Para a análise documental, foi realizada uma busca nas legislações educacionais e em seus respectivos documentos normativos, além do Regulamento de Associações de Pais nos Institutos Federais e documentos institucionais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Na sequência, também foi efetuada uma busca no Regimento Interno Complementar dos 17

campi do IFRS para verificação de quais possuem associação prevista na estrutura organizacional, visando contribuir para a proposta de implementação de uma associação na perspectiva da participação efetiva dos pais na definição dos processos pedagógicos, diferente da perspectiva tradicional de uma Unidade Executora.

A participação dos pais e a Gestão Democrática da educação

Os referenciais aqui apresentados foram selecionados com base em uma concepção de gestão escolar democrática, e alguns dos autores que embasam este artigo compõem o referencial disponibilizado para leituras e reflexões ao longo do curso. Autores como Danilo Gandin (2008), Eliezer Pacheco (2010), Heloísa Lück (2017) e Vitor Paro (2016) constituem a base teórica deste estudo e foram selecionados a partir de uma concepção de Gestão Democrática e participativa. Em tempos de transformações na sociedade brasileira, educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e da democratização nas concepções de gestão escolar se intensificaram a partir da década de 1980, resultando na aprovação do princípio de Gestão Democrática na educação por meio da Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VI, “Gestão Democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 2016), que representou um grande avanço frente a um sistema de ensino historicamente excludente, elitista e autoritário.

Para que esse princípio se efetive, as instituições de ensino, no seu cotidiano escolar, precisam passar por uma mudança de paradigmas. Nessa concepção, Lück (2017, p. 57) define a Gestão Democrática como o “processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidades por sua implementação”. A Gestão Democrática representa um marco importante na legislação do país e é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Ela foi definida na Constituição Federal de 1988 como um dos princípios orientadores das políticas de educação brasileira e preconizada no artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE) focaliza a Gestão Democrática em duas metas: a meta 7 e a meta 19 (Brasil, 2014).

O tema da Gestão Democrática é referendado pela LDB (artigo 3º, VIII) quando ela destaca a “Gestão Democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996) e oportuniza às instituições de ensino que definam as suas formas de democratização e os vínculos com a comunidade, conforme preconizam seus artigos 14 e 15:

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;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE),⁹ em seu artigo 9º e em sua Meta 19, reafirma esse princípio e estabelece com maior clareza as políticas de Gestão Democrática. Entre as estratégias previstas, estão:

Estimular [...] a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais [...] a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de Educação [...] a participação e a consulta de profissionais da Educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos [das escolas] (Brasil, 2014).

Nesse cenário, existem mecanismos legais que viabilizam a Gestão Democrática: a construção do Projeto Político-Pedagógico, a participação em conselhos escolares, o Grêmios Estudantil, os Conselhos de Classe Participativos e a eleição para diretores, que focalizam processos pedagógicos de aprendizagem da democracia tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral (Bairros, 2019). A existência

9 O Plano Nacional da Educação (PNE) é um marco na Educação Nacional por ter tido grande participação e acolher os principais pleitos da sociedade. Com vigência de 2014 até 2024, o PNE conta com 20 metas, das quais oito têm prazos intermediários já vencidos. Além disso, a Lei tem 254 estratégias relacionadas a essas metas e 14 artigos que definem ações a serem realizadas pelo País (Brasil, 2017). O prazo para o cumprimento da meta 19, “Garantia de condições para a efetivação da gestão democrática da Educação”, era 2015, porém ela não apresenta indicadores e não possui iniciativas em curso em âmbito nacional.

desses mecanismos, por si só, “não é capaz de garantir que a democracia aconteça, mas tampouco sem eles a escola poderá desenvolver uma Gestão Democrática” (Drabach; Souza, 2014, p. 229). Nesse sentido, Lück (2009, p. 71) acrescenta ao entendimento da Gestão Democrática a noção de um

[...] processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam o compromisso para a sua efetivação.

Conforme Paro (2016), criar espaços democráticos não é tarefa fácil e encontra um sem-número de obstáculos para sua concretização. Incentivar a criação desses espaços não garante a prática da Gestão Democrática, mas é um marco importante. Devem-se oferecer condições para que a participação seja entendida como um processo que vai além da tomada de decisões: a participação efetiva dos sujeitos implica envolver-se nos processos, assumir responsabilidades e, assim, promover os resultados propostos e almejados. A Gestão Democrática tem como fundamentos “[...] a descentralização, a participação e a autonomia pedagógica e administrativa, e é defendida pelos defensores da escola pública, bem como suas entidades representativas” (Silva; Silva; Santos, 2016, p. 536). A participação da comunidade na escola se fundamenta no diálogo como prática educativa.

Desse modo, o processo de construção do planejamento escolar representa uma estratégia para o fortalecimento da democracia e do princípio da Gestão Democrática do ensino público. Nesse aspecto,

Gandin (2001, p. 82) afirma que o “planejamento participativo é uma ferramenta utilizada para intervir na realidade”, cujo objetivo é garantir a oferta educacional com qualidade. Para Lück (2017, p. 27), a gestão participativa é “uma das dimensões mais importantes da Gestão Educacional Democrática, sem a qual esta não se efetiva”. Uma gestão considerada democrática investe na autonomia dos sujeitos para o compartilhamento das decisões, identificando o potencial de colaboração de cada pessoa e do segmento escolar na promoção de um trabalho coletivo na construção da cidadania e na efetivação do processo democrático. Para que a Gestão Democrática se efetive nas escolas públicas, é preciso aprofundar e compreender a vivência de processos democráticos em uma instituição de ensino e contribuir de forma efetiva com a aprendizagem de cada um dos estudantes.

Associação de Pais e Servidores como mecanismo de participação

O Ministério da Educação e Desporto instituiu em 1995 o Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, que propunha a transferência de recursos financeiros do Governo Federal diretamente para as unidades escolares, ao obrigar as escolas públicas a criar Unidades Executoras (UEX) ou transformar os órgãos colegiados para que ficassem habilitados a receber, gerenciar e gerar recursos financeiros para a escola (Parente; Lück, 1999). Não existe legislação federal que trate especificamente da criação e da gestão das associações no sistema educacional brasileiro, e a obrigatoriedade é somente para escolas que recebem recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

A denominação genérica de UEx foi adotada a fim de se referir às diferentes nomenclaturas utilizadas pelas escolas brasileiras para designar uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à escola. Independentemente da denominação que a unidade escolar e a comunidade escolham, seja ela “associação”, “círculo de pais e mestres” ou outra, o importante é que a entidade congregue pais, alunos, funcionários e professores da escola com o objetivo de incentivar a cooperação e a interação entre escola e comunidade nas ações socioeducacionais. As Unidades Executoras têm como princípio básico ser entidade de representação dos pais, estudantes e profissionais da escola, na busca pela autonomia, cooperação e integração entre a escola, a família e a comunidade, em suas dimensões pedagógica e administrativa (Parente; Lück, 1999).

As escolas públicas não são entidades com personalidade jurídica; por isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criou as UEx. Em seu conceito genérico, uma UEx é uma

[...] entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas, integrada por membros da comunidade escolar comumente denominada de caixa escolar, associação de pais e mestres, conselho escolar, círculo de pais e mestres etc., constituída para receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas (Brasil, 2013, p. 25).

Dessa forma, constitui-se pessoa jurídica de direito privado, não tem caráter político-partidário, religioso ou racial nem fins lucrativos, é representada oficialmente pelo presidente e responde pelas obrigações sociais da comunidade escolar. As UEx possuem uma organização

administrativa registrada em estatuto próprio, constituída de pessoas eleitas em assembleia geral, com mandato de dois anos, sendo o pleito realizado por voto secreto. As metas 7 e 19 do PNE 2014 focalizam a Gestão Democrática e trazem um conjunto de estratégias associadas. Uma das recomendações feitas pela estratégia 19.4 refere-se à constituição e ao fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associações de pais e mestres (Brasil, 2014).

A meta 19 tinha prazo para ser cumprida até 2015, porém não há iniciativas em âmbito nacional para a sua efetivação. O relatório do Observatório do PNE aponta para a existência de órgãos colegiados nas instituições e processos participativos, todavia não há indicadores capazes de medir e fornecer informações sobre a qualidade dessa atuação. O relatório aponta que aumentaram as instituições que contam com a participação do segmento docente, técnico-administrativo, discente e de pais (Brasil, 2014). De acordo com Gandin (2008), a participação pode ser exercida em três níveis: um primeiro é de colaboração, mais frequente na prática; um segundo que vai além da colaboração e é aparentemente mais democrático, chamado de “decisão”; e um terceiro, muito pouco frequente, que é a construção em conjunto.

De acordo com Paro (2016, p. 22), “a Gestão Democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade”, a qual é definida como participação nas decisões. Como o próprio autor aponta, “isto não elimina, obviamente, a participação na execução, mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (Paro, 2016, p. 22).

Nesse contexto, Paro (2016, p. 24) complementa que a participação da comunidade na escola, “como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. Já Lück (2017, p. 35) traz para o debate a noção de participação à luz das “inúmeras formas e nuances no contexto escolar”, manifestando-se desde a participação com propósito individualista até a participação efetiva de todos os sujeitos nos processos sociais e assumindo responsabilidades com relação às decisões tomadas ao visar à melhoria contínua como um todo. Na perspectiva da autora, a equipe de gestão constitui uma equipe de liderança que deve ser capaz de estabelecer reciprocidade entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, a autora afirma que:

Boas escolas, portanto, podem ser as consideradas abertas à comunidade, seja convidando seus membros a participarem como voluntários do processo escolar, seja levando os alunos a participarem das problemáticas de sua cidade, emprestando, desse modo, ao currículo, um sentido de realidade, tal como deve ser (Lück, 2014, p. 113).

De acordo com Pacheco (2011, p. 10), a “intervenção no processo didático-pedagógico completa-se, no âmbito da escola, com a participação organizada dos pais ou responsáveis da comunidade”. Assim, a Associação de Pais e Servidores, enquanto instância de participação, acaba adquirindo outra dimensão no contexto da instituição educativa e constitui-se como um importante mecanismo de participação da comunidade escolar ao contribuir efetivamente para a consecução da

Gestão Democrática, além de potencializar e aperfeiçoar os processos decisórios institucionais, o desenvolvimento da autonomia, a cidadania e a corresponsabilização pelas decisões operadas pela equipe gestora.

A participação das pessoas contribui para desenvolver nos cidadãos o hábito de participar e, dessa forma, formará gerações mais comprometidas e participativas. Para tanto, as instituições precisam se consolidar como espaços educativos e democráticos que incentivem alunos, servidores, pais e comunidade, cotidianamente, a participar de forma crítica e colaborativa de todas as ações e decisões tomadas nesse universo, ouvindo seus anseios e dando voz àqueles que fazem acontecer a prática educativa no chão da escola.

RESULTADOS

A produção dos dados pautou-se pela articulação da pesquisa bibliográfica alinhada à pesquisa documental. Na busca por artigos, teses e dissertações no portal de periódicos da Capes e no repositório digital Lume da UFRGS, no recorte temporal de quatro anos (2016-2020), não foram localizados estudos e investigações envolvendo a organização, o funcionamento e a atuação de Associações de Pais e Servidores no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; mais especificamente, no conjunto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando que não foram encontrados estudos envolvendo a temática proposta, foi realizada uma busca (pesquisa documental) nos Regimentos Gerais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que compõem a Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica, a fim de verificar se a Associação de Pais e Servidores faz parte do organograma institucional.

Para este estudo, buscou-se o Regimento Geral dos 38 Institutos Federais que compõem a RFEPT, na página oficial de cada um deles. Da mesma forma, não se localizou nada nesse sentido. Constatou-se que as Apas não se apresentam como elemento da política institucional, mesmo que essa mesma política privilegie a participação dos diferentes sujeitos que compõem o espaço acadêmico-institucional. Devemos considerar que o papel das Apas, em parte, já é desenvolvido por outras instâncias da instituição, como os conselhos superiores (Consup) e os conselhos de *campus* (Concamp), dentro de um rigoroso processo de burocratização que, de alguma maneira, acaba sendo um empecilho para a efetivação da participação da comunidade acadêmica, elemento tão caro ao contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul, assim como os demais Institutos Federais, não prevê em seu Regimento Geral a obrigatoriedade de constituição de Associação de Pais. Os documentos institucionais preveem a participação dos segmentos docente, técnico-administrativo e discente e de membros externos à comunidade acadêmica, trazendo o controle social e a perspectiva da comunidade para dentro da Instituição. Em consulta à Reitoria, obteve-se a informação de que apenas um dos *campi* do IFRS possui constituída uma Associação de Pais e Servidores, mas que seria importante essa participação como forma de aproximação e de envolvimento das famílias nos processos de ensino e aprendizagem.

Em todo o levantamento, percebeu-se que alguns *campi* dos IFs, de forma isolada, possuem regulamentada em seus Regimentos Internos a possibilidade da participação dos pais através da Apas. Inicialmente, foi feita uma busca na página oficial dos 17 *campi* do IFRS, nos 11 *campi* do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e nos *campi* do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e constatou-se que apenas um, o IFRS *campus* Sertão, possui uma Apas institucionalizada.

Na busca pelos *campi* dos Institutos Federais que possuem regulamentada uma Associação de Pais, localizamos o IFRS *campus* Sertão, o Instituto Federal Catarinense (IFC) *campus* Araquari, *campus* Blumenau, *campus* Rio do Sul, *campus* São Francisco do Sul e *campus* Videira, o Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília e o Instituto Federal de Goiás *campus* Anápolis. Na análise dos regulamentos das Associações de Pais dos *campi* dos Institutos Federais que apresentam em seus Regimentos Internos uma associação constituída, constatou-se que eles têm por finalidade promover a integração da escola com a comunidade e com a família, aproximar a comunidade acadêmica da comunidade externa e estabelecer um sentimento de pertencimento ao buscar o desempenho mais eficiente do processo educativo.

O Regimento Interno dos *campi* do IFRS prevê a participação dos docentes, dos técnicos administrativos, dos estudantes e da comunidade externa em Colegiados de Curso, no Consup, no Concamp, em comissões de reformulação de Projetos Pedagógicos de Curso, na elaboração das Políticas Institucionais e nas Comissões que venham a ser constituídas, porém não prevê a participação dos pais ou responsáveis. Ao se considerar que todos são mecanismos importantes de participação, a implementação de uma Apas possibilitaria o envolvimento da

família com os trabalhos da escola e a interação de pais, professores e técnicos administrativos, integrando a escola à comunidade, assim como a comunidade a ela, contribuindo para a melhor qualidade do ensino.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são resultado de um grande movimento das políticas públicas implantadas no Brasil: são a materialização de um projeto progressista que possui um preponderante caráter social comprometido com um projeto de sociedade e que entende a educação como enriquecimento de conhecimentos e como instrumento na construção e no resgate da cidadania e da transformação social, numa perspectiva democrática e de justiça social (Pacheco, 2010). Os IFs são uma institucionalidade inédita, fruto de um debate democrático; “não são nem Universidade, que estabelece uma hierarquia de saberes vinculada à hierarquia das classes sociais, nem escola técnica para trabalhadores” (Pacheco, 2020, p. 7) e alcançaram uma importante legitimidade com a sociedade brasileira. Portanto, “nosso maior desafio é a formação de uma nova cultura institucional comprometida com uma sociedade democrática e socialmente justa” (Pacheco, 2020, p. 20).

Pacheco (2010, p. 8) afirma “que a educação não ocorre apenas nos espaços de educação formal”, que a escola é parte da comunidade e que todos os espaços escolares devem ser disponibilizados para a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, possibilitando a intervenção coletiva no processo didático-pedagógico. Os IFs são “espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento” (Pacheco, 2010, p. 8). O que se propõe, então,

[...] não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social (Pacheco, 2010, p. 10).

Em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), gestão 2019-2023, e ao Projeto Político-Pedagógico (PPI) do IFRS, apresenta-se a Gestão Democrática como uma das características do IFRS, praticada de forma paritária entre os três segmentos que compõem a comunidade acadêmica – discente, docente e técnico-administrativo –, com a participação dos estudantes no centro do processo educativo e a participação ativa nas instâncias colegiadas e nos fóruns deliberativos.

Ressalta-se que a participação organizada dos pais ou responsáveis e da comunidade mediante a articulação da Associação constitui uma forma significativa de promover a aproximação entre docentes, técnicos administrativos, discentes e comunidade e, assim, de ser atendido um dos principais objetivos dos IFs: a educação pública e democrática, contribuindo para a conscientização dos pais a respeito do seu papel na educação dos filhos e da importância da educação para e na construção de uma nova sociedade.

CONCLUSÃO

Este estudo se apresenta como um primeiro movimento reflexivo sobre a importância da Associação de Pais e Servidores no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como elemento-chave para a efetivação da participação dos sujeitos do espaço educativo, como preconiza a Lei Federal nº. 11.892/08 (Brasil, 2008). Nesse sentido, e em função do estado pandêmico atual, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental na busca de subsídios no intuito de contribuir com a decisão da implementação de uma Associação de Pais, Estudantes e Servidores na instituição de ensino IFRS *campus* Ibirubá.

O projeto de Prática de Intervenção que previa a implementação da Associação foi planejado para ser colocado em prática no ano de 2020; porém, foi preciso adiar a implementação, pois, considerando o cenário da covid-19, houve a suspensão das atividades letivas no IFRS. Em um primeiro momento, foi realizada uma reunião com a Coordenação do Desenvolvimento Institucional, a Coordenação de Ensino e a Direção de Ensino para abrir uma discussão sobre a importância de implementar uma Associação de Pais e Servidores no *campus* Ibirubá, buscando maior participação dos pais, ao considerar que os demais segmentos possuem sua representatividade efetivada nos colegiados de curso, conselhos de *campus*, diretórios acadêmicos, grêmios estudantis, Coletivo das Ovelhas Negras e demais comissões previstas nos documentos institucionais. No início desse ano letivo, a gestão apresentou a proposta, em reunião geral, para os servidores, que manifestaram ser importante e necessária a participação dos pais e responsáveis nos processos educacionais.

Considera-se, com base nos estudos realizados, que não resta a menor dúvida de que a participação dos pais, articulada através de uma Apas, é de suma e positiva importância, pois esses sujeitos estão em diálogo permanente com a comunidade. A partir da criação de um ambiente colaborativo, com a participação e o comprometimento de todos os sujeitos, haverá a contribuição na formação de cidadãos mais conscientes e atuantes em seu meio, possibilitando uma mudança de visão aos nossos estudantes, que se constituirão como sujeitos participativos e transformadores da sociedade em que vivem. É uma prática que constrói a autonomia e o empoderamento dos sujeitos participantes da comunidade acadêmica.

O IFRS vai constituindo a Gestão Democrática cotidianamente, por meio da participação de docentes, técnicos administrativos e discentes na consulta e na deliberação nos processos decisórios, na construção dos documentos e das políticas institucionais e na liberdade de expressar opiniões a partir de um debate coletivo. Nesse contexto, por ser um espaço que compreende a participação dos sujeitos, considera-se que a criação de uma Associação de Pais é uma alternativa que possibilitaria o desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de proporcionar a aproximação e a integração entre a escola e a comunidade por meio de atividades que contemplem arte e cultura, reuniões, participação nas mostras institucionais, elaboração do Projeto Pedagógico dos cursos e outras atividades. Assim, ela pode, também, contribuir para um maior diálogo entre todos os segmentos da comunidade acadêmica, pois, em geral, a participação dos pais se limita à ação de controle e cobrança do desempenho dos filhos, dissociada de um processo contínuo de orientação.

Sabe-se que a participação, em sentido dinâmico, pleno, não é uma prática comum, em decorrência de uma cultura burocrática e centralizadora vigente no cotidiano escolar e no sistema de ensino brasileiro. Lück (2017, p. 19) ressalta que “toda pessoa tem poder de influência sobre o contexto de que faz parte”; porém, em geral, observamos uma falta de consciência do poder de participação e da influência na determinação dos processos decisórios, na construção das políticas institucionais e na elaboração dos projetos pedagógicos institucionais.

Essa prática de intervenção não será tarefa fácil e não será mudada por simples desejo dos gestores, mas sim pelo resultado de muito esforço e competência e de um ambiente estimulador, que só será efetivado a partir de ações como muito diálogo, valorização das habilidades e organização e gestão da instituição de ensino construída de forma colaborativa com todos os envolvidos nos processos educacionais.

REFERÊNCIAS

BAIROS, M. *O direito à educação: trajetórias entre a teoria e realidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Curso PDDE*. 5. ed. Brasília, DF: MEC, FNDE, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/ce_pdde.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. *Observatório do Plano Nacional de Educação*. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

DRABACH, N. P.; SOUZA, Â. R. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. *Revista pedagógica*, Chapecó, v. 16, nº. 33, p. 221-248, 2014.

GANDIN, D. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, nº. 1, p. 81-95, 2001.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursogdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Nossos Campi*. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/nossos-campi/>. Acesso em: 27 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. *Resolução n.º 084*, de 11 de dezembro de 2018. Porto Alegre: IFRS, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolucao_084_18_Aprova_PDI_2019_2023_Completa.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÜCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PACHECO, E. M. (org.). *Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E. M. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Espírito Santo, v. 4, n.º 1, 2020.

PACHECO, E. M. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

PARENTE, M.; LÜCK, H. *Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental*. Brasília, DF: IPEA/Consed, 1999.

PARO, V. H. *Gestão democrática da educação pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RICHARDSON, R. J. Como fazer pesquisa ação. In: RICHARDSON, R. J. (org.). *Pesquisa-ação*. João Pessoa: Editora UFPB, 2004. p. 149-174. Disponível em: https://ieeab.weebly.com/uploads/4/3/8/3/43832727/richardson_como_fazer_pesquisa_acao.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 10, n.º 19, p. 533-549, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673>. Acesso em: 16 out. 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

4

Parcerias público-privadas na educação e a Gestão Democrática: impacto na autonomia da escola

Carolina de Campos Derós¹

Luciani Paz Comerlatto²

¹ Pós-graduanda do Curso de Especialização em Gestão da Educação da UFRGS *campus* Litoral Norte.
E-mail: carolderos@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul *campus* Litoral Norte.
E-mail: lucianipaz@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão da Educação, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) *campus* Litoral Norte em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), desenvolvido ao longo dos anos de 2019 e 2020. Apresentam-se como temática as parcerias público-privadas numa Rede de Ensino Público de Educação Básica situada na região Sul do Brasil, na capital do Estado do Rio Grande do Sul.³ A escolha por essa temática é fruto da nossa preocupação sobre o crescente aumento das parcerias público-privadas na Rede em estudo. Assim, buscamos, por meio do estudo teórico-metodológico, refletir sobre o problema de pesquisa: quais são as decorrências das parcerias público-privadas na Rede Pública de Ensino em estudo para o exercício da Gestão Democrática da Educação?

A justificativa para a relevância da pesquisa está centrada no aumento de novas ofertas de parcerias que emergem na área da educação, na qual elas comumente são implementadas sem nenhuma discussão prévia com as comunidades escolares, sendo então necessária a problematização dessas questões para buscar o fortalecimento do exercício da Gestão Democrática da Educação.

O procedimento metodológico escolhido para esta pesquisa foi a pesquisa-ação, uma forma de trabalho que permite ao pesquisador intervir diante de um problema. Conforme Thiollent (1986), a pesquisa-ação exige a participação ativa do pesquisador e resulta na resolução, por meio da ação, de um problema efetivo identificado. Em decorrência

³ Em razão da ausência do termo de consentimento informado livre e esclarecido, não será identificada a rede em estudo.

da situação que vivemos, com o isolamento social gerado pela covid-19, os instrumentos metodológicos foram repensados para que a pesquisa ainda pudesse ter um impacto significativo para auxiliar na construção do novo Projeto Político-Pedagógico da escola, mesmo que no momento seja difícil o acesso a todos os segmentos escolares.

A escola na qual este trabalho foi desenvolvido está localizada na região periférica de determinada cidade, onde a escolha pela proposta de educação em tempo integral foi de grande importância à comunidade escolar, em razão da alta vulnerabilidade social do território. Inicialmente, todas as construções de documentos pedagógicos e propostas de trabalho eram executadas pelos professores e funcionários da Rede de Ensino, mas gradativamente houve a entrada de inúmeras parcerias público-privadas em sua rotina. Estas já eram comuns nessa Rede de Ensino na Educação Infantil, pois não existem vagas suficientes para suprir toda a demanda de atendimento, havendo então a terceirização do serviço para a população por meio do convênio de entidades e da compra de vagas em escolas particulares. Nas iniciativas voltadas para a educação integral, essa tendência também aparece, visto que inicialmente o atendimento acontecia via o projeto Mais Educação do Ministério da Educação (MEC). Para ter a sua capacidade de atendimento ampliada, os alunos passaram a ser atendidos no contraturno por instituições privadas parceiras. Atualmente, vem-se ampliando o número de parcerias por meio de inúmeras outras frentes além das elencadas anteriormente, desde formações de professores, entrega de materiais pedagógicos, liberação de prédios públicos para a oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental pela iniciativa privada, até a inserção e a adaptação de uma Plataforma de Gestão Escolar para poder atender os

alunos em suas atividades complementares e controlar o trabalho realizado pelas escolas através dos índices de conectividade e solicitações de acesso ao aplicativo.

Na primeira parte deste artigo, realizamos uma revisão bibliográfica enfocando os principais conceitos em diálogo com a temática: as parcerias público-privadas, a Gestão Democrática e a autonomia, sendo esta condição prioritária para que haja o exercício da democracia nas comunidades escolares. Mediante esses tópicos, serão apresentados os dados da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida e um breve histórico de sua constituição, para que as informações encontradas possam ser analisadas e futuramente problematizadas junto ao coletivo dos docentes, tendo em vista a busca pelo fortalecimento de práticas que promovam o poder da comunidade escolar no processo de discussão e na tomada de decisão em tudo que diz respeito à escola.

CAMINHOS DA PESQUISA

Dentro de uma pesquisa qualitativa, existe a preocupação com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa é a pesquisa-ação. Essa metodologia é, conforme Thiollent (1986, p. 16),

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação, portanto, é uma forma de trabalho que permite ao pesquisador intervir diante de um problema. Ela exige a participação ativa do pesquisador e resulta na resolução, por meio da ação, de um problema efetivo identificado. Conforme explanação da professora Valéria Viana Labrea, em suas aulas de metodologia da pesquisa-ação durante o ano de 2019,⁴ a pesquisa é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Assim, todos são sujeitos ativos de um processo, ou seja, a formulação do problema, os objetivos, as possíveis hipóteses, a coleta de dados, entre outros aspectos são discutidos e analisados pelo grupo.

Fonseca (2002 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 40) reforça essa posição ativa do pesquisador quando diz que “o investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros”. Gerhardt e Silveira (2009), em seu artigo, apontam que as vivências do pesquisador

4 A professora Valéria Viana Labrea ministrou em nosso curso a disciplina de Metodologia da Pesquisa, com enfoque voltado para a pesquisa-ação.

são elementos que colaboram com a realização das análises dos dados, visto que essa é a sua realidade. A relação entre o pesquisador e os demais sujeitos acaba por ser de troca, o que traz à tona uma reflexão crítica sobre a prática e o conseqüente conhecimento ampliado do pesquisador acerca das situações que o rodeiam.

Dentro das ideias iniciais para o desenvolvimento desta pesquisa, planejadas durante as disciplinas do curso de especialização no ano de 2019, realizamos observações sistemáticas de reuniões do coletivo da escola e de momentos pontuais do dia a dia nos quais as questões relativas às parcerias público-privadas se manifestassem. Em decorrência do isolamento social gerado pela covid-19, os instrumentos metodológicos foram repensados para que a pesquisa ainda possa ter um impacto significativo para auxiliar na construção do novo Projeto Político-Pedagógico da escola, mesmo que neste momento seja difícil o acesso a todos os segmentos escolares. Anteriormente, a proposta era de realização de rodas de conversa, gerando na instituição um espaço de trocas e diálogo acerca dessas parcerias com todos os segmentos da comunidade escolar. Realizamos, por fim, a aplicação dos métodos somente com os professores, pelas dificuldades de acesso aos demais segmentos.

Além das observações realizadas nas reuniões de professores, foi criado um questionário na plataforma Google Forms e enviado a todos os professores da escola pesquisada. No questionário, foram trazidas questões acerca da percepção do corpo docente sobre o impacto das parcerias público-privadas em suas rotinas de trabalho e na autonomia da tomada de decisões da instituição. Esses resultados, somados aos registros de atas das reuniões *on-line* que vêm acontecendo com o coletivo de professores e ao registro e análise de documentos oriundos da

Secretaria de Educação quando foram pautadas essas parcerias, fornecidos pela equipe diretiva, mostraram o caminho para as futuras reflexões com o grupo que vão colaborar para a construção do novo Projeto Político-Pedagógico da escola.

Talvez por envolver a entrada de parcerias externas nas instâncias públicas, a Secretaria de Educação do município estudado não assinou o Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido, não autorizando a realização do estudo. Por esse motivo, os locais e os sujeitos da pesquisa não tiveram seus nomes identificados. Esses servidores públicos são concursados e pertencem às mais diversas áreas de conhecimento, mas todos possuíam conhecimento acerca dos movimentos realizados na escola sobre as parcerias público-privadas. Apenas a escola foi contextualizada histórica e geograficamente na região metropolitana para a compreensão analítica do objeto de estudo. A pesquisa seguiu orientações éticas, sendo que, para a produção de dados, houve envolvimento direto com escolas, professores e servidores públicos.

Esta pesquisa teve como premissa ética o retorno à escola, sinalizando as descobertas apontadas e propondo-se, em parceria com professores e gestão, trabalhar com essa realidade em defesa da qualidade das escolas públicas. Assim, aos poucos, as análises realizadas foram compartilhadas com toda a comunidade escolar nas reuniões dos grupos de trabalho para a constituição do seu novo Projeto Político-Pedagógico, nas quais está acontecendo o compartilhamento dos dados analisados e os questionamentos levantados sobre os impactos e as transformações que as parcerias público-privadas existentes na escola trouxeram ao seu dia a dia. Nesses momentos, as observações e impressões serão relatadas e oportunizarão um momento de proposições para

que a escola pense em práticas para fortalecer os elementos que constituem a Gestão Democrática.

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

O sentido de parceria público-privada, conforme Faria (2019, p. 58), é “o poder ou a capacidade que o setor privado tem de intervir, sob a concessão da administração pública, para assumir responsabilidades a partir de contratos legais que anteriormente acometia apenas ao poder público”. Assim, tanto a prestação do serviço público quanto a sua elaboração podem ser atribuídas agora a uma instituição de natureza privada.

A Gestão Democrática da educação em nosso país, advinda do processo de redemocratização da década de 1980 e garantida como direito constitucional, estava começando a dar seus primeiros passos quando foi atravessada pelas parcerias público-privadas, que trouxeram elementos do mercado para a gestão escolar com a prerrogativa de que a gestão privada é mais eficiente do que a gestão pública. Inúmeros formatos de parcerias público-privadas na área da educação passaram a emergir como “salvadores”, e é perceptível na atualidade o aumento do número de empresas voltadas para esse segmento. Conforme Rossi, Lumertz e Pires (2017), que analisaram o modelo de parceria proposto pelo Instituto Ayrton Senna com as secretarias estaduais e municipais de educação do Rio Grande do Sul, a ótica gerencialista contida nessas parcerias

[...] não apenas reforça a percepção de que a educação pública vem passando por uma crise e possui vários problemas de gestão, ensino e aprendizagem; mas também afirma, por meio de sua atuação, a máxima de que o sistema privado funciona melhor que o sistema público; assim, eles teriam as soluções para os problemas que a escola pública enfrenta (Rossi; Lumertz; Pires, 2017, p. 564).

Autores como Hypolito e Gandin (2013) mostram as diferentes facetas desse caminho, visto que não se trata tão somente de uma privatização, tampouco da venda de produtos comerciais na educação, mas de um processo mais complexo de privatização endógena e exógena.

Na primeira o estado e o setor público são mimetizados pelo privado, trazendo para a gestão pública a forma de gestão do setor privado, e é uma mudança no funcionamento interno da administração. Na segunda forma de privatização, exógena, há uma entrega da prestação do serviço público para a responsabilidade de instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. Isso ocorre por meio de transferência de responsabilidades, terceirização de serviços e até mesmo da própria gestão do público (Hypolito; Gandin, 2013, p. 335).

Dentro dessa reestruturação, questiona-se a qualidade da educação pública e aponta-se que o Estado é incapaz de provê-la adequadamente, sendo necessário que ela seja reorganizada e redimensionada para se obter maior eficiência (Hypolito; Gandin, 2013). Segundo Rossi, Lumertz e Pires (2017), a proposta é mudar o modelo de gestão, aparentemente burocrático e patrimonialista, para um modelo de gestão gerencial. Nesse modelo, o cidadão é visto como um cliente que consome

serviços públicos, trazendo a lógica do mercado para a gestão escolar. Assim, os conceitos de qualidade no mercado emergem, visando metas, eficiência e eficácia e trazendo a responsabilização dos fracassos para os agentes públicos. Também com a parceria público-privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba por influenciar ou definir o público na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação (Peroni, 2009). Essas proposições de formas de ação não correspondem ao princípio da Gestão Democrática, que deveria, *a priori*, orientar o funcionamento das escolas públicas, e tornam a estrutura das escolas semelhante à de empresas.

Nessa lógica de mercado, a educação passa a ser entendida como mercadoria, num processo produtivo pautado pelo aumento de produtividade e alcance de resultados, desconsiderando processos pedagógicos de ensino-aprendizagem e o contexto social da comunidade na qual a escola está inserida. Conforme Lumertz (2008, p. 14), sendo um direito público e mantida pelo poder público, a educação “está à mercê do setor privado, que traz uma concepção de gestão radicalmente contrária às propostas de um ensino democrático, participativo e com qualidade social”. Elementos mercadológicos como a meritocracia fazem com que o sucesso e o fracasso sejam o foco das ações, trazendo à tona a culpabilização dos sujeitos da comunidade escolar pelos fracassos decorrentes e esvaziando a autonomia das mantenedoras e das escolas no conteúdo e na direção da educação.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A base da Gestão Democrática é o espaço de autonomia. A Gestão Democrática da Educação (GDE) é o exercício de poder, autocriação e autogestão. Ela se constitui no cotidiano escolar, no espaço de questões para discussão. Assim, o exercício da autonomia instituída pela vontade e segundo os valores e objetivos coletivos da escola torna-se o caminho necessário e urgente para que a escola pública seja efetivamente democrática (Brasil, 2004).

A GDE é algo recente do ponto de vista histórico no contexto brasileiro. Com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, foi estabelecido em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, [2016]).

No artigo 206 da Constituição de 1988, foram estabelecidos alguns pressupostos nos quais o direito à educação deve ser pautado. Entre eles, em seu inciso VI, é incluída a Gestão Democrática do Ensino Público. A Gestão Democrática, conforme Drabach e Souza (2014, p. 229), é compreendida como

[...] um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, avaliam, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de soluções daqueles problemas.

A Gestão Democrática foi reiterada no artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, na qual se menciona a “Gestão Democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). O artigo 14 da LDB trata especificamente da questão, determinando que

Os sistemas de ensino definirão as normas da Gestão Democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais de Educação na elaboração do PPP da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

O artigo 15 da LDB prevê a autonomia da escola para promover uma gestão participativa: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996).

Dentro do entendimento de que a Escola Pública é de todos, financiada por todos e para atender ao interesse do que é de todos, a Gestão Democrática, conforme Drabach e Souza (2014, p. 229), deve ser vista “como processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos”.

A existência de mecanismos como a eleição de diretores, a construção coletiva do projeto pedagógico e o conselho escolar potencializa o desenvolvimento da Gestão Democrática na escola, conforme Drabach e Souza (2014, p. 229), na qualidade de

[...] espaço para o diálogo, a participação, a expressão dos anseios da comunidade escolar. Sabemos, contudo, que por si só estes instrumentos não são capazes de garantir que a democracia aconteça, mas tampouco sem eles a escola poderá desenvolver uma Gestão Democrática.

Dentro dos elementos citados, destaca-se a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como elemento transformador da educação. Siécola (2016, p. 106) aponta que sua elaboração não pode ser vista como o mero cumprimento de um aspecto legal, pois ele é “um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazo”. Assim, ele é uma ferramenta de planejamento e avaliação que todos os envolvidos precisam consultar a cada tomada de decisão e que não deve ficar engavetado, desatualizado ou inacabado. Ele abre a escola para o diálogo e é, para a autora, “a síntese de um processo permanente de discussão para definir, coletivamente, as diretrizes, as prioridades e as metas da instituição escolar e, ao mesmo tempo, traçar os caminhos para alcançá-las” (Siécola, 2016, p. 107). Essa abertura para o diálogo dentro das instituições escolares, tanto na construção do PPP quanto em outras decisões do cotidiano, viabiliza maior participação dos diversos atores sociais que podem contribuir nesses processos, sendo caminho para o exercício da autonomia.

AUTONOMIA

Autonomia, conforme Comerlatto (2013, p. 112), é compreendida como “o direito do ser humano em ser, ter e fazer parte da elaboração e tomada de decisões naquilo que altera a sua vida e/ou a vida da sociedade”. No espaço da educação, a autora traz a noção de que a autonomia escolar se refere ao direito de a comunidade escolar participar de todas as etapas que dizem respeito ao pensar dos movimentos da escola, pautados nos desejos do coletivo. Parte-se do princípio de que autonomia, assim como participação, é algo construído diariamente pelo coletivo, e não resultado de atos e resoluções decretadas.

A autonomia em todos os âmbitos (financeiro, pedagógico e administrativo), custeada e mantida pelo poder público, é uma das principais marcas e condição *sine qua non* para que haja um real exercício de Gestão Democrática. É com base nesse conceito que pretendemos expor que a parceria público-privada interfere no processo em questão, uma vez que promove disputas entre os sujeitos envolvidos, desconsidera a realidade escolar e trabalha com material padronizado. Porém, conforme Paro (2006), a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação.

A importância da autonomia, segundo Rossi, Lumertz e Pires (2017, p. 568), consiste no fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, perspectiva que

[...] entende a autonomia escolar como a possibilidade de que a escola decida seu próprio rumo, juntamente com professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral, numa corresponsabilidade para o êxito daquela instituição, sem desconsiderar o papel fundamental do poder público.

Ao orientar suas práticas para o fortalecimento da sua própria autonomia, Barbosa e Coelho (2019) entendem que são propiciados meios para que a instituição escolar crie condições que direcionam a comunidade escolar para a resolução de seus problemas e potencialização de suas qualidades, possibilitando uma resposta melhor aos desafios da mudança, fomentando a avaliação dos resultados e direcionando o olhar de todos os atores envolvidos nesse processo para o planejamento de ações, atividades e projetos a serem desenvolvidos pela escola.

Conforme apontado por Drabach e Souza (2014, p. 236), ao citarem Adrião, a autonomia é considerada o centro da resignificação dos mecanismos da Gestão Democrática, na lógica gerencial, e “[...] é entendida no sentido da responsabilização das unidades escolares pelo sucesso ou fracasso das políticas educacionais”. Como destacado pelos autores, os discursos em torno da autonomia escolar tinham por objetivo “qualificar o movimento em direção à responsabilização das unidades escolares enquanto unidades produtoras das mazelas do ensino fundamental” e, como tais, responsáveis primeiras pela “correção destas mesmas mazelas” (Drabach; Souza, 2014, p. 236). Testes padronizados para avaliações gerais tornam-se cada vez mais uma sistemática comum das Secretarias de Educação, gerando o que é chamado pelos autores de “descentralização centralizada” (Drabach; Souza, 2014, p. 239): se, por um lado, são incentivadas a autonomia e a descentralização das

decisões na escola, por outro, os testes de desempenho visam à padronização dos resultados e à busca pela uniformidade do que se ensina na escola e da forma como se ensina. Assim, o desempenho da escola e do trabalho docente é avaliado dentro de padrões generalizados que não levam em conta a caminhada da comunidade escolar. A equipe escolar, dessa forma, desiste de determinar o processo de aprendizagem para, segundo Drabach e Souza (2014, p. 239), “[...] se concentrar e se autoavaliar pelo pseudo ‘produto’ desta aprendizagem, medida e demonstrada através dos exames nacionais”. Assim, a dita autonomia que as escolas possuem não é tão forte, a partir do momento que seus resultados são cobrados externamente.

No texto de Hypolito e Gandin (2013, p. 336), lê-se que essas avaliações são “uma forma sofisticada de o estado regular o ensino desde longe, uma espécie de ausente presente”. É com essa lógica então que o estado organiza um complexo sistema de avaliação, baseado em

[...] exames padronizados, modificando diretrizes curriculares para atender aos requisitos desses exames, redirecionar a formação docente, definir índices e metas, redirecionar o financiamento da educação e demonstrar as fraquezas do magistério. O resultado de tudo isso é uma espécie de *accountability*, uma prestação de contas, uma forma de responsabilização (Hypolito; Gandin, 2013, p. 336, grifo do autor).

Hypolito e Gandin (2013, p. 337) também apresentam dados de que inúmeras pesquisas sobre a educação pública encontram diferentes evidências e orientam-se por diferentes aportes teóricos, identificando que a padronização curricular, os exames padronizados, os índices etc. provocam “um empobrecimento curricular e fragilizam o magistério e

sua formação”. Assim, questiona-se muito a eficácia dessas políticas a partir de evidências de quão frágeis têm sido seus resultados após décadas de a educação estar submetida a tais modelos gerenciais.

Como apontado por Comerlatto (2013), acontece no Brasil um movimento contraditório no qual, se, por um lado, a Constituição de 1988 consagrou a Gestão Democrática, por outro, o mesmo Estado cedeu às pressões de escolas privadas, levando a lógica de mercado à gestão escolar sob o falso pretexto de superar a crise atual. Assim, a perspectiva desse mercado é, como antigamente, pensar na educação do homem para a geração de força de trabalho, possibilitando mais lucros. Tais parcerias público-privadas e o mercado acabam por afirmar que possuem a receita para a aprendizagem, tratando a educação como mera prestação de serviços.

Nesse sentido, cada vez mais se abrem espaços para as parcerias público-privadas dentro das escolas. Parece algo sedutor que alguém ou alguma coisa venha de fora da escola e tenha condições de organizá-la; porém, a autonomia da escola fica fragilizada, porque precisa se submeter às regras impostas pela organização parceira, as quais, geralmente, sequer são debatidas com a comunidade (Lumertz, 2008). A autonomia escolar necessita de condições mínimas de funcionamento, ou seja, medidas políticas e administrativas. Daí a importância da construção de um projeto pedagógico próprio com a participação e a colaboração de todos os segmentos escolares.

A ESCOLA E A ENTRADA DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM SUA TRAJETÓRIA

Para que possamos pensar em como as parcerias público-privadas impactam na gestão da escola em questão, faz-se necessário voltarmos a aspectos históricos de constituição da organização da unidade escolar e pensar pontos que possam ter ocasionado uma virada na forma de enxergar os projetos até então constituídos.

A escola que é o foco desta pesquisa-ação foi inaugurada no ano de 2015 para dar conta do reassentamento de parte da população de uma comunidade bastante vulnerável da cidade. Ela atende, atualmente, cerca de 600 alunos, entre turmas de Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade e de Ensino Fundamental completo, e encontra-se em uma região periférica com altos índices de violência, prostituição e drogadição, fatores que foram considerados no trabalho pedagógico proposto pela escola. Por isso, fez sentido a escolha pelo modelo de atendimento dos alunos em tempo integral, sendo esta, até hoje, uma das principais características da escola junto à comunidade.

No início dos trabalhos, em 2015, todas as turmas foram atendidas em turno integral. Já em 2016, atendendo a determinação da mantenedora em razão da falta geral de recursos humanos, seu funcionamento foi alterado: apenas as turmas da Educação Infantil e 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos de Ensino Fundamental) permaneceram dessa forma. Foram ofertadas 50 vagas aos alunos do 2º e do 3º ciclos, que puderam se inscrever para participar das atividades no contraturno. Apesar do impacto da perda de muitos recursos humanos, a escola nesse momento conseguiu

ainda manter boa parte do número de professores da própria Rede Municipal atendendo nos projetos.

Nessa Rede de Ensino, as parcerias público-privadas já eram comuns na Educação Infantil. Nas iniciativas voltadas para a educação integral, essa tendência também aparecia, visto que inicialmente o atendimento acontecia via o projeto Mais Educação do MEC. Para ter a sua capacidade de atendimento ampliada, os alunos passaram a ser atendidos cada vez mais no contraturno também por instituições privadas parceiras. No ano de 2016, apareceu a primeira entidade parceira conveniada na referida unidade escolar, quando um educador social foi encaminhado para suprir a falta de professor para a área que engloba artes, danças e outras formas de expressão corporal e artística. Com isso, professores ligados a entidades conveniadas entraram para atender a demanda, e surgiram dificuldades para integrá-los aos projetos da escola, visto que seus tempos para planejamento não eram os mesmos, e, muitas vezes, suas propostas metodológicas não entravam em consonância com o Projeto Político-Pedagógico vigente.

Essa realidade se manteve na instituição até o ano de 2018. Em 2019, houve mais uma redução do número de professores da escola que atuavam no turno integral, os quais foram substituídos por parceiros de outra entidade, além dos educadores sociais já existentes. O projeto apresentado à Secretaria de Educação para oferta do atendimento não foi discutido anteriormente pela mantenedora com a escola, portanto não houve diálogo para a escolha do parceiro. A Secretaria ressaltava que a escola traria o fio condutor para o projeto através de seu Projeto Político-Pedagógico, mas sem a possibilidade de discussões prévias, sem horários de planejamentos em comum e com tentativas de cons-

trução de propostas voltadas a “apagar incêndios”, o trabalho acabou por não trazer benefícios, gerando insatisfação da comunidade escolar, que culpava a escola pelo que estava acontecendo.

Além das dificuldades encontradas para a efetivação da integração das propostas na educação integral, no último ano surgiram novos elementos terceirizados voltados à educação básica: provas avaliativas, professores contratados, formações e materiais vindos de parceiros externos e a busca por metodologias inovadoras prontas para serem aplicadas em todas as escolas. Com isso, alterou-se rapidamente toda uma configuração já estabelecida e construída por anos, o que trouxe insegurança aos profissionais de uma Rede que, até então, sempre havia tido espaço para diálogo e construções metodológicas próprias e que, agora, navega em terreno desconhecido. A solução encontrada pela Secretaria de Educação foi “importar” propostas, dizendo, dessa maneira, estar construindo uma educação inovadora.

Uma forma de exemplificar o aumento de entrada de parcerias público-privadas na rotina da escola é por meio do Gráfico 1, que traz a progressão de aumento das PPPs ao longo dos anos somente na unidade escolar em questão, conforme relato dos professores em reuniões pedagógicas. Essas empresas desenvolveram trabalhos das mais diversas naturezas, entre consultorias, oferta de materiais didáticos e ministrando aulas.

Gráfico 1 - Parcerias público-privadas na Rede estudada entre os anos de 2015 e 2020.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: Gráfico em que a linha azul crescente apresenta o número de parcerias público-privadas (empresas) que trabalharam na instituição estudada entre os anos de 2015 e 2020.

Ainda, no início do ano de 2020, todas as escolas foram surpreendidas com a retirada dos seus professores das atividades de educação integral, os quais foram substituídos completamente por entidades privadas que participaram de edital para o firmamento desse tipo de convênio. Não houve diálogo entre a mantenedora e as escolas para que todos conhecessem as propostas educacionais dessas entidades a fim de realizar o diálogo com os Projetos Político-Pedagógicos vigentes.

As tentativas de diálogo para a manutenção dos professores nos projetos enfraqueceram com a chegada da pandemia de covid-19. Em março de 2020, todos os trabalhos presenciais foram suspensos, e a Rede aguardava a proposta da mantenedora para a continuidade das atividades de forma remota. À medida que as respostas não vinham, as

escolas iniciaram intensa mobilização via redes sociais para tentar manter o vínculo com seus alunos e não os deixar inteiramente sem acesso à educação. Todos ficaram sem respostas até o início do mês de junho, quando, em uma coletiva de imprensa, as escolas foram comunicadas que as aulas seriam *on-line* através de um aplicativo de celular parceiro. A implantação da plataforma, segundo o prefeito da cidade, não teria custos para o município, pois o valor seria custeado por doações de empresários. Por precisar de internet para o acesso, prometeu-se à população acesso gratuito à rede de dados via celular, mas esse ponto só se efetivou no mês de setembro. É importante citar que essa plataforma, em sua origem, constitui-se uma ferramenta de gestão que era utilizada como teste por algumas escolas para a realização de controle de frequência escolar. Ela sofreu várias adaptações para servir a essa nova funcionalidade, o que gerou inúmeros problemas de acesso por parte dos alunos e suas famílias. Também houve um aumento das cobranças da Secretaria de Educação sobre as escolas, visto que, por meio do seu painel geral, era feito o controle do volume de conectividade das escolas e do aceite de liberação de acessos.

Conforme Aguiar e Santos (2018), governos municipais utilizaram-se da estratégia de flexibilização da proposta pedagógica e do currículo sem uma proposta de política educacional central, o que acarretou a responsabilização dos professores sobre a formulação das estratégias curriculares nas escolas e da gestão dos meios e dos fins do trabalho escolar. Essas políticas educacionais foram chamadas de “programas abertos ou vazios”, que evidenciam uma posição de abertura e acolhimento para diversos caminhos possíveis, porém geram a inexistência de uma proposta unificada de trabalho. Mediante o hiato de

discussões gerado, houve a intensificação do trabalho docente a partir de um viés gerencial mercadológico.

Entre as mudanças significativas que demonstram o atual avanço gerencial na reorganização do trabalho docente no município estudado, possuímos como exemplo da ruptura com os processos democráticos a verticalização da gestão das escolas. A partir da inserção das novas políticas nesse cenário, a figura do diretor escolar passa a ocupar o centro das atenções, pois é dessa figura que se esperam, afinal, as habilidades e a eficiência de um gerente. Conforme Aguiar e Santos (2018), esses sujeitos passaram a ser submetidos, inclusive, a sistemáticas formas de responsabilização através de *e-mails*, reuniões e comunicados oficiais que frequentemente relembram as responsabilidades, os compromissos e, especialmente, as possíveis consequências do não cumprimento de alguma solicitação ou diretriz por parte da mantenedora. Além da ênfase na figura dos diretores escolares, outro ponto que chama atenção é que, desde a entrada da última gestão na Prefeitura, as decisões sobre o calendário e a rotina escolar passaram a ser tomadas unilateralmente pela Secretaria de Educação, sem consulta e sem deliberação das escolas ou seus representantes.

A ESCOLA DENTRO DA ESCOLA: AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO DIA A DIA

Como um dos passos da pesquisa, encaminhamos, ao final do mês de agosto de 2020, um questionário via plataforma Google Forms aos professores da escola. Houve o retorno de 21 questionários, do total

de 30 professores. O que mais surpreendeu foi que, ao pensar as parcerias público-privadas na instituição de ensino, poucos citaram em suas respostas a plataforma utilizada para as aulas *on-line*, elemento que tem sido discutido de forma intensa em toda a rede de escolas do município e que se tornou pauta constante de apontamentos, construções de trabalho e adaptações nas reuniões gerais e de pequenos coletivos em razão da forma tão abrupta com que entrou na rotina dos professores. Aparentemente, por não existir uma figura humana dentro da escola executando tal parceria e pelo fato de a mantenedora não ter passado documentos norteadores para o trabalho (sendo basicamente tudo construído pelas próprias escolas, cada uma à sua maneira), existe a dificuldade de entender em um primeiro momento como essa plataforma também impacta na manutenção da Gestão Democrática.

Nas atas produzidas em reuniões de professores, fica mais evidente o quanto essa plataforma dificultou os trabalhos até então realizados pela escola. Após quase quatro meses sem informações sobre como seriam desenvolvidas as atividades complementares durante o período da pandemia, a escola se reorganizou para manter o vínculo com seus alunos através do envio de atividades via Facebook ou WhatsApp. A partir do início do mês de junho de 2020, data do anúncio do uso da plataforma na mídia, as reuniões tiveram o aplicativo como pauta principal, e neste material fica evidente o quanto isso desestabilizou o trabalho até então executado pela escola. As principais discussões que estavam acontecendo anteriormente versavam sobre o novo Projeto Político-Pedagógico da escola e a proposição de planejamentos ampliados que preenchessem as lacunas que a pandemia de covid-19

deixaria no trabalho pedagógico, mas acabaram sendo deixadas de lado para que se desse conta da demanda de trabalho imposta.

Em decorrência da falta de documentos orientadores que organizassem o trabalho pedagógico para todas as escolas da Rede de Ensino, o grupo buscou possibilidades de adequação à sua realidade de trabalho, quando o esforço foi o de não gerar ainda mais prejuízos aos alunos, que já estavam sendo prejudicados por conta da pandemia. Também houve um aumento significativo do volume de trabalho, visto que, por se tratar de uma plataforma em construção, seus recursos constantemente apresentavam falhas, eram de difícil manuseio e geravam retrabalho em volume excessivo, conforme relatos dos gestores, professores e supervisores. O grupo da escola ficou perdido por um tempo, buscando caminhos e possibilidades para o uso da plataforma que poderiam ter sido encaminhados pela mantenedora.

Essa atitude de trabalhar de forma vertical, não enviando orientações por escrito e não consultando as comunidades escolares para procurar as melhores alternativas para cada realidade, fragilizou o trabalho pedagógico das escolas da Rede ao longo da última gestão da cidade, quando cresceu a culpabilização das direções de escola e equipes pelas falhas e, com isso, também aumentou a preocupação de todo o corpo docente em ser penalizado por algo que poderia ser visto pela mantenedora como insubordinação ou ilegalidade. Ao não se comprometer com as orientações, a Secretaria de Educação acabou por gerar uma grande desorganização nas escolas, que se reforçou em seus pronunciamentos na mídia sobre a necessidade da ampliação das parcerias público-privadas para trazer qualidade ao trabalho, visto que, aos olhos deles, o trabalho realizado pelos servidores públicos é fraco ou insuficiente.

Nos questionários preenchidos, 83,3 % dos professores sinalizaram que as propostas de entidades parceiras enviadas para trabalhar com a escola não estavam de acordo com o Projeto Político-Pedagógico. Além disso, 94,3 % deles apontaram que, já dentro da escola, houve dificuldades para a execução do PPP da escola por parte das entidades parceiras. Entre as dificuldades, aparecem:

- a diferenciação entre as parcerias impostas pela mantenedora e as construídas pela escola com entidades parceiras (houve maior respeito pelo trabalho desenvolvido na escola quando as parcerias foram construídas pela escola, como o desenvolvimento do projeto de construção e cuidado da horta da escola);
- a tentativa de aplicar dentro da escola pública uma escola anacrônica, aos moldes de uma “escola particular”;
- a falta de percepção da realidade da comunidade escolar e, conseqüentemente, a falta de preparo dos profissionais;
- a ausência de diálogo com os professores da turma para que fosse pensada uma linha de ação conjunta, como se os parceiros ficassem alheios ao cotidiano escolar, o que impactou significativamente o comportamento e o aprendizado dos alunos;
- a imposição da parceria ao grupo de professores da escola, gerando certo desconforto;
- a falta de visão de integralidade do aluno, no sentido de considerar o que era feito no turno regular e as ações conectadas com as propostas da escola;

- o descuido com a estrutura e a infraestrutura da escola, como se não fizessem parte do ambiente;
- a falta de conhecimento do que é a Rede de Ensino na qual as parceiras ingressaram.

A fala de um dos coordenadores de uma entidade parceira, ao iniciar os trabalhos na escola, evidenciou tanto o desconhecimento acerca do histórico da escola e da Rede de Ensino quanto a crença de que parcerias público-privadas são sinônimo de qualidade, quando dito que eles chegaram para fazer o Ideb da escola “bombar”. A escola, desde a sua primeira avaliação no ano de 2015, obteve resultados positivos na avaliação, e muito desse destaque se deve aos avanços do trabalho do próprio grupo de professores. Na primeira reunião geral realizada para tentar solucionar os problemas que aconteciam dentro da escola desde o início do trabalho do parceiro, essa fala foi trazida por inúmeros professores, que se sentiram atacados e desvalorizados enquanto profissionais de educação, pois acreditavam que a entidade parceira achava que eles não tinham competência para realizar seu trabalho.

Os professores da escola enxergaram inúmeras pioras no seu trabalho docente desde a entrada das parcerias público-privadas na sua rotina. Nessa questão, os relatos foram extensos, o que evidencia o quanto o impacto foi sentido no dia a dia. A principal queixa foi o desestímulo sofrido pela ruptura do trabalho até então ofertado pela escola, com a consequente desvalorização dos profissionais. Também apareceu em inúmeros questionários o fato de que o modo de trabalho dos parceiros era diferente do que é desenvolvido na escola, gerando desorganizações, conflitos e dificuldades para todos (professores, alunos e famílias). Pro-

fessores relatam que os estudantes reclamavam frequentemente de estarem sendo tratados de forma “aquém” pelos “novos professores”, pois parecia que eles achavam que os alunos não possuíam conhecimentos prévios. Conforme a resposta dada por um dos professores, os alunos contavam em suas aulas que essa particularidade na abordagem do trabalho fazia com que eles corrigissem seus novos professores em plena aula expositiva e, assim, entrassem em conflito com eles, até mesmo se negando a realizar as tarefas propostas, por julgarem que elas estavam aquém das suas habilidades e competências já apreendidas.

Entre as decorrências negativas, também apareceu a demora para a efetivação do início do integral, causada pela mantenedora por conta da demora na assinatura dos contratos de trabalho e no repasse financeiro. Isso gerou insatisfação por parte das famílias, que passaram a cobrar da escola algo que não dependia dela, mas sim da Secretaria de Educação. Com a entrada tardia das instituições, um professor relata que:

Em sua maioria, as turmas se desorganizaram. Houve perda de referência e se multiplicaram casos de indisciplina que antes eram pontuais. Muitas turmas ficaram mais agitadas, e isso impactou no aproveitamento no turno regular. O cuidado com o ambiente e organização das salas também se notou piora, pois sempre foi algo muito trabalhado na escola, e as salas começaram a ficar com mais coisas jogadas no chão, classes riscadas, classes e cadeiras desorganizadas. Houve casos de alunos andarem sobre as mesas e sujarem as paredes no turno inverso. E isso não se via com tamanha proporção. E começou a acontecer no turno da manhã. Outro aspecto que contribuiu para a desorganização das turmas foi a rotatividade desses professores. Em algumas turmas foram

muitas trocas, prejudicando muito em turmas que já necessitavam uma atenção maior nas questões emocionais, comportamentais e de aprendizagem. Outro aspecto que impactou negativamente foi o fato de que houve mais brigas à tarde, e no dia seguinte ainda traziam o mesmo conflito, pois não foi resolvido no dia anterior. Nesse sentido também, os pais acabavam cobrando os professores do turno regular pelos acontecimentos do turno da tarde (Questionário nº. 14).

Nesse sentido, 82,4 % dos professores consideraram negativo o impacto das parcerias público-privadas no que diz respeito ao exercício da Gestão Democrática. Na compreensão dos professores, só houve algum impacto positivo quando ocorreram escolhas por parte da Equipe Diretiva da escola, pois elas agregavam experiência no fazer pedagógico e dialogavam com o Projeto Político-Pedagógico construído pela comunidade escolar. Pelo fato de as parcerias terem sido colocadas na escola sem diálogo ou planejamento conjunto com a Equipe Diretiva, não houve autonomia de gestão nem de projetos, tampouco das pessoas envolvidas, originando uma “escola dentro da nossa escola” (Questionário nº. 19). Alguns dos profissionais levados para a instituição não possuíam formação pedagógica, e outros jamais tinham trabalhado com crianças. Assim, a postura desses trabalhadores trouxe aos professores a sensação de descomprometimento para com a comunidade escolar, tanto desses profissionais quanto da mantenedora, que não observou a realidade da escola antes de inserir os projetos. Essa sensação é exemplificada no questionário do professor nº. 14, quando ele coloca que essa imposição

[...] quebrou um trabalho que vinha sendo construído desde o início da escola e que não pode continuar nos moldes anteriores. A comunidade escolar não foi ouvida a respeito da proposta dessa parceria, ela foi comunicada e precisou acatar. A demora para a chegada da prometida parceria também estava além da gerência da direção e teve forte impacto nos ânimos e no relacionamento com a comunidade escolar, pois as famílias matricularam seus filhos considerando o turno integral, e esse demorou para se efetivar. A escola precisou se adaptar a essa nova realidade, mas a instituição parceira veio e pouco se adaptou ao contexto da nossa escola.

Um professor, mesmo sendo contrário às PPPs, sinalizou em seu questionário um impacto positivo trazido por esse movimento dentro da instituição, relacionado aos esforços realizados pela Equipe Diretiva da escola e pelos professores para garantir o exercício da Gestão Democrática. Segundo o professor:

Os fatores que fazem com que as parcerias público-privadas, junto à nossa escola, sejam avaliados por mim como positivos, no que tange ao exercício da gestão democrática, advém do seguinte: - muitas reuniões foram feitas com os alunos no sentido de explicar para eles o porquê daquela “nova rotina” e da paciência, receptividade, abertura e acolhimento que eles deveriam ter para com a “nova escola dentro da escola” – os professores da Rede Municipal de Ensino procuraram reunir-se com os “professores novos”, a fim de alinhar as condutas através de um fio condutor comum, o que não foi possível visto que essa “escola dentro da escola” já veio com um, por assim dizer, *modus operandi* pronto. Desse modo, a

gestão democrática foi exercitada, pois a escola teve de conviver; e esta é a terminologia mais apropriada, *conviver*, com uma diferença escamoteadamente [sic] imposta, e isso, por inversão, fez com que aprendêssemos a dialogar e a (re) construir uma gestão ainda mais democrática – por diversas vezes os professores, escrevo por mim e, tenho certeza, pelos meus pares também, tiveram de parar o conteúdo formal que estava sendo trabalhado para atender questões que eram trazidas por nossos alunos, mas questões enviadas desde os “professores novos”, numa tentativa mal orquestrada, da parte destes últimos, de, quem sabe, conectar, segundo o entendimento deles, os conteúdos que poderiam estar sendo trabalhados; [...] Nós, professores/servidores públicos, inúmeras vezes, tivemos de nos adaptar em nossos planejamentos, pois não havia reuniões, requisitadas da parte da “escola dentro da escola”, que pudessem fazer com que um ponto comum fosse vislumbrado – a gestão democrática foi exercitada no sentido de explicar para o aluno e fazê-lo entender que aqueles “novos tempos” da “escola dentro da escola”, bem como os “novos espaços” por ela utilizados eram agora mesmo diferentes e deveriam ser aproveitados da melhor forma para que o estudante pudesse apreender a maior “qualidade” e “quantidade” de novos conhecimentos. Por fim, destaco que a gestão democrática foi exercitada também nos momentos em que os alunos estavam em horário de aula com a “escola dentro da escola”, mas que, entretanto, problemas (brigas, provocações, instigamentos) eram trazidos para nós, os professores da RME, tendo de ser resolvidos da melhor forma possível, pois tínhamos de ter em mente a ética e o

acerto necessários; tudo isso tendo em mente aqueles mesmos professores que deveriam estar com os alunos, mas não estavam (Questionário n°. 19).

Nessa linha, 82,4 % dos professores acreditam que as parcerias público-privadas na sua escola reduziram a autonomia da unidade escolar no que diz respeito à garantia do exercício da Gestão Democrática, visto que foram parcerias impostas e que, conforme um dos professores, “onde há imposição, não há democracia” (Questionário n°. 2). Os professores relatam que os trabalhos ofertados possuíam um direcionamento desconectado da realidade escolar e que, como a comunidade escolar não teve participação para tal tomada de decisão, já feriu de partida o pressuposto para a consolidação de uma Gestão Democrática. Pouco foi reconhecido dos projetos da instituição, do PPP e da filosofia da escola, e não havia reuniões para que os professores pudessem planejar juntos ações importantes para a comunidade nos projetos voltados para a educação em tempo integral. As instalações e os recursos financeiros da escola e da Prefeitura foram usados sem responsabilização pelos reflexos do trabalho deles na comunidade escolar. Não poder cancelar a proposta e ter que continuar até o final do ano, mesmo sabendo que o trabalho não era positivo, por ordem da mantenedora, foi outro fator apresentado para comprovar a redução da autonomia da instituição. Os professores também trouxeram o fato de que, atualmente, houve um grande aumento de trabalho e de atribuições sem planejamento prévio por parte da mantenedora e sem consulta da comunidade escolar para pensar na viabilidade da proposta.

Acerca do impacto nos programas de educação em tempo integral:

O que percebíamos como consequências na mudança do integral era considerado falta de aceitação e acolhimento, quando na verdade se buscava fazer dar certo, uma vez que era essa a nova realidade de turno integral, e o que a escola visa é o aluno. [...] O que se observou é que mesmo a escola fazendo esforços para que funcionasse, uma vez que era esse o funcionamento proposto para o integral, a entidade parceira permanecia como algo desconectado da escola. Apesar dos esforços de setores como Direção, SSE e SOE no sentido de mostrar o funcionamento da escola e o que estavam percebendo no decorrer da parceria na busca por um alinhamento das propostas e unidade, essa unidade não se efetivava. O que se via eram concepções e funcionamentos próprios desconectados da realidade da escola e que não estavam subordinados à escola. Era como uma outra ideia de escola, mas apenas usando a estrutura. Então os impactos percebidos e mencionados pela equipe diretiva à entidade parceira eram vistos como resistência de professores e má vontade. Então o que se tinha como ideia de escola, considerando a integralidade do aluno, estava cada vez mais distante, pois o que a escola dizia para a entidade parceira pouco era considerado, uma vez que tinha gerência própria e as questões de aprendizagem não estavam subordinadas ao SSE da escola, embora esse setor tenha feito inúmeras tentativas de alinhamento. Sendo assim, se via muitas coisas se distanciando do que a escola tinha como proposta, mas que não dependiam da vontade da Direção, pois eram fruto da parceria, e sobre ela não se tinha total gerência (Questionário nº. 14).

Com isso, conforme a narrativa identificada em uma das respostas ao questionário, a escola teve que “se virar sozinha” para conseguir resolver os problemas gerados pelas parcerias público-privadas impostas. Apesar da organização de reuniões e momentos de troca, não houve muitos avanços, pois os professores perceberam que as instituições parceiras não possuíam clareza sobre as suas metodologias de trabalho e sobre como executar as suas propostas na realidade apresentada pela comunidade escolar. No Questionário nº. 19, o professor traz o papel que a escola teve nesse momento ímpar:

É a escola, em seu corpo diretivo, democraticamente eleito, com seus funcionários, professores, pais e alunos, que tem de dar conta da Educação de sua comunidade. Isso não é, penso, uma coisa que possa ser delegada. Nesse sentido, a escola é uma das poucas instituições que ainda preserva o sentido e o âmago daquilo que pode ser genuinamente chamado de democracia; do Conselho Escolar à Direção, passando pelo “Grêmio Estudantil” e as eleições de “lideranças de turmas”, até chegar nos Professores Conselheiros, também democraticamente eleitos, tudo na escola pulsa e respira a democracia. Assim, foi a escola que teve que resolver um sem-número de problemas e questões que emergiram em seu cotidiano, reafirmando, com isso, sua responsabilidade e sua primazia, à qual é chamada, frente a qualquer instituição que seja.

Essa última citação reforça a importância da comunidade escolar para que a Gestão Democrática, princípio constitucional, continue valendo, e o fato de que a omissão do Estado cria políticas públicas efetivas para a educação não pode servir de justificativa para que professores e

instituições escolares sejam considerados culpados pelos fracassos dentro das unidades escolares. A escola deve ter a possibilidade de decidir o próprio rumo, juntamente com professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral, numa corresponsabilidade para o êxito daquela instituição, sem desconsiderar o papel fundamental do poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, evidenciamos o grande impacto que as parcerias público-privadas tiveram no exercício da Gestão Democrática na escola. Por meio do trabalho vertical da Secretaria de Educação ao longo de inúmeras gestões, houve uma gradativa desorganização da Rede Municipal de Ensino, o que fez com que as escolas precisassem buscar formas de manter a qualidade do trabalho ofertado para que o discurso da ineficiência do serviço público não fosse validado. O aumento da falta de orientações gerais foi potencializado e utilizado para justificar a necessidade de impor metodologias e parceiros externos, fazendo com que a entrada dessas parcerias público-privadas acontecesse de forma intensa, em prol de uma suposta qualidade e controle das unidades escolares. Os movimentos realizados pela mantenedora até poderiam indicar um desconhecimento do que é a Rede que assumiram durante a sua gestão, suas construções históricas, propostas e riquezas, porém o foco nos problemas os respalda a manter em ação uma lógica gerencialista e mercadológica de enxergar a educação municipal que, em vez do diálogo, escolhe o externo como forma de resolver as questões internas.

Essa atitude de trabalhar verticalmente fragilizou o trabalho pedagógico das escolas da Rede de Ensino à medida que cresceu a culpabilização das direções de escola e equipes pelas falhas. Com isso, aumentou a preocupação de todo o corpo docente em ser penalizado por algo que poderia ser visto pela mantenedora como insubordinação ou ilegalidade. Ao não se comprometer com as orientações, houve grande desorganização nas escolas, reforçada pelos pronunciamentos da Secretaria de Educação sobre a necessidade da ampliação das parcerias público-privadas para trazer qualidade ao trabalho, visto que, aos olhos deles, os trabalhos realizados pelos servidores públicos eram considerados fracos ou insuficientes.

Apontamentos como esses reforçam o sentimento dos professores da escola com a entrada das parcerias público-privadas: eles elencaram inúmeras decorrências negativas no seu trabalho docente desde a entrada desses parceiros, e a extensão dos relatos apresentados nos questionários evidenciou o quanto esse impacto foi sentido no dia a dia. A principal queixa foi o desestímulo sofrido pela ruptura do trabalho até então ofertado pela escola, com a conseqüente desvalorização dos profissionais. Também apareceram em inúmeros questionários o aumento do volume de trabalho, com maior burocratização das rotinas escolares, e o fato de que o modo de trabalho dos parceiros era diferente do que era desenvolvido anteriormente na escola, gerando desorganização, conflitos e dificuldades para todos (professores, alunos e famílias) – a chamada “escola dentro da escola”.

Foram as instâncias dentro da unidade escolar que conseguiram segurar, parcialmente, o avanço dessas parcerias na instituição, trazendo à tona a necessidade do exercício constante da Gestão Democrática para

barrar o avanço de políticas educacionais que têm como foco a responsabilização das instituições públicas pelos ditos “fracassos”, por meio de modelos baseados em métodos empresariais.

A autonomia precisa ser exercitada e entendida como a própria escola, que deve decidir seus próprios caminhos, e a participação de toda a comunidade escolar é que traz sentido às práticas da instituição. A pesquisa apontou que as parcerias público-privadas, quando impostas pela mantenedora, cruzam os caminhos das instituições escolares de forma negativa, prejudicando o exercício da Gestão Democrática ao desconsiderar a realidade das comunidades nas quais essas empresas se inserem e o seu Projeto Político-Pedagógico. Os movimentos da mantenedora não respeitaram a autonomia da escola, incorporando às suas rotinas projetos que, se não fosse a força da comunidade, poderiam acabar por descaracterizar a instituição escolar. A parceria público-privada interfere na Gestão Democrática quando desconsidera a realidade local e modifica a ideia de autonomia escolar, atribuindo à escola e a seus pares a única responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso e afastando cada vez mais a noção de corresponsabilidade entre poder público e sociedade civil.

Ao final da pesquisa, identificamos a importância de lutar contra as parcerias público-privadas na educação, tendo em vista a necessidade de que esses movimentos possam ser refletidos, discutidos e escolhidos pela comunidade escolar. Essas reflexões acabam sendo difíceis, porém importantes para o grupo da escola, que passa a enxergar melhor as possibilidades de luta e resistência a partir do fortalecimento da comunidade escolar como um todo, trazendo a possibilidade de reverter ou minimizar o impacto das parcerias público-privadas por meio de

seu Projeto Político-Pedagógico e, com isso, buscar o fortalecimento da Gestão Democrática na instituição.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. R.; SANTOS, G. S. Reorientações gerencialistas das políticas educacionais: impactos na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 12, n.º. 1, p. 73-92, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- BRASIL. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília, DF: MEC, 2004.
- COMERLATTO, L. P. *A gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista: da coisificação humana à promoção do sujeito histórico-social*. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- DRABACH, N. P.; SOUZA, A. R. Leituras sobre a Gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 16, n.º. 33, p. 221-248, 2014.
- FARIA, D. B. *Parcerias público-privadas em educação: as organizações sociais e a gestão das escolas públicas na educação básica*. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n.º. 2, p. 335-341, ago. 2013.

LUMERTZ, J. S. *A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola*. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

PERONI, V. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 4, nº. 7, p. 139-160, jan./jun. 2009.

ROSSI, A. J.; LUMERTZ, J. S.; PIRES, D. O. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, nº. 21, p. 557-570, 2017.

SÍCOLA, M. *Legislação educacional*. Curitiba: IESDE Brasil, 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

5

Distorção idade/série: um estudo sobre seus fatores numa escola pública do Rio Grande do Sul

Fabiana Machado¹

Elisete Enir Bernardi Garcia²

1 Especialista em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Professora na Rede Municipal de Portão.
E-mail: fabyanamachado@bol.com.br

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Grupo interdisciplinar de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: direito, políticas públicas e processos educacionais.
E-mail: elisete.bernardi@ufrgs.br

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de uma pesquisa vinculada a uma Prática de Intervenção realizada no percurso do desenvolvimento da 1ª Edição do Curso de Especialização em Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul *campus* Litoral Norte/UAB. O objetivo principal da intervenção foi analisar os principais fatores que levam à distorção idade/série dos estudantes na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vila São Jorge, localizada no município de Portão (RS). Teve-se como foco os meios de garantia da inclusão, permanência e sucesso escolar, por meio do trabalho coletivo entre a gestão escolar e sua comunidade, juntamente com os demais órgãos que visam e buscam a qualidade e a equidade³ dentro da escola, como o Conselho Escolar e o Conselho Municipal de Educação (CME).

A preocupação com essa temática surgiu primeiramente durante uma reunião realizada pela Promotoria Regional de Educação de Novo Hamburgo (Preduc NH),⁴ que apresentou os dados educacionais do município de Portão, a partir dos quais foi possível perceber que o maior problema da escola EMEF Vila São Jorge estava relacionado à distorção idade/série, principalmente nos anos finais, a partir do sexto ano.

Os dados apresentados indicam no município um alto índice de estudantes em distorção idade/série, com um dado de 44 % (anos finais do Ensino Fundamental), abarcando tanto as escolas municipais

3 Quando nos remetemos e pensamos na palavra equidade, precisamos conceituá-la tecnicamente. Segundo o dicionário Michaelis, essa palavra pode ser definida como "uma justiça natural; disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um" (Equidade, 2020).

4 Reunião realizada em 28 de agosto de 2019, da qual a pesquisadora Fabiana Machado participou como representante do Conselho Municipal de Educação.

quanto as estaduais. Desse total, 40,5 % são provenientes somente da Rede Municipal, representando, assim, um número bastante elevado e preocupante.

É relevante analisar esses dados e buscar soluções pedagógicas para que a escola consiga ser um espaço de permanência, com qualidade para todas as crianças, jovens e adultos que nela estão inseridos. É nessa perspectiva que se insere nossa pesquisa, que tem como problemática central entender as causas que levam à distorção idade/série e, ao mesmo tempo, refletir sobre o processo de naturalização dessa distorção dentro da escola. Afinal, o que fazer e como fazer para superar esse descompasso na aprendizagem?

Ainda, cabe perguntar a quem compete resolver ou buscar alternativas para correção de fluxo. Seria responsabilidade da mantenedora da Educação do Município, da escola ou dos conselhos representativos da instituição escolar?

Quando falamos em correção de “fluxo escolar”,⁵ estamos indicando que os estudantes não estão se encaminhando pelo trajeto sequencial desejado pelo currículo escolar, ou seja, não estão na série/etapa de acordo com sua idade por motivos diversos; entre eles podemos citar reprovações, descontinuidades do ano escolar, evasão ou abandono. Assim, esses estudantes necessitam de políticas e estratégias pedagógicas para recolocarem-se no fluxo escolar.

Segundo o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2020), “a distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em

5 Ainda sobre os conceitos aqui utilizados, segundo o dicionário Michaelis, fluxo significa “movimento contínuo de algo que segue um curso” (Fluxo, 2020).

cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados”. Assim, consideramos que os sujeitos que se encontram nessa situação são estudantes que têm dois ou mais anos de “atraso escolar”. São principalmente adolescentes que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram e, posteriormente, retornaram à escola em uma série não correspondente a sua idade.

Diante do exposto, a presente pesquisa⁶ teve como objetivo geral buscar auxiliar a escola nesse processo de investigação, apontando meios para que se promovam a qualidade e a equidade para todos os estudantes que estão envolvidos na distorção de idade/série. Salientamos, aqui, que a educação deve estar pautada nos princípios da Gestão Democrática; nesse sentido, o Conselho Municipal de Educação (CME), importante órgão representativo da sociedade, vem contribuir para a garantia do direito à educação para todos: crianças, jovens e adultos.

Nesse sentido, destaca-se que a dimensão da pesquisa foi qualitativa, baseada na perspectiva da pesquisa-ação. A metodologia deste trabalho reporta-se ao processo do Projeto de Intervenção que foi realizado na EMEF Vila São Jorge e que, a partir de um encontro ampliado com a equipe diretiva da escola, professores, Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo (Semecdt), Conselho Municipal de Educação (CME) e Promotoria Regional da Educação de Novo Hamburgo, tratou da questão de reprovações e da distorção idade/série do município (Rio Grande do Sul, 2019). Na ocasião, além da visibilidade dos dados, refletiu-se sobre as ações que deveriam ser realizadas pelos

⁶ Cabe destacar que foram realizadas pesquisas utilizando o repositório Lume da UFRGS e não foram encontrados trabalhos científicos ou pesquisas relacionadas à educação de Portão (RS), que é foco da nossa pesquisa.

órgãos competentes ali envolvidos, entre eles, a escola. Esses dados foram analisados pelas pesquisadoras, resultando na escrita deste artigo.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário semiaberto, com *link* do Formulários Google, para que a equipe diretiva e os professores da escola respondessem às perguntas relacionadas à distorção idade/série e à realidade das turmas em que lecionam. A organização e a análise dos dados serviram para a interpretação sobre a realidade investigada, dentro de uma perspectiva da Gestão Democrática.

Não poderíamos deixar de mencionar o momento de excepcionalidade que o mundo todo está vivendo com a pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2),⁷ pois tal situação tem desafiado a todos nós envolvidos com a educação,⁸ principalmente no que tange ao abandono e ao aumento da evasão escolar, uma vez que muitos dos estudantes, ao perderem os vínculos com a escola, e com o aumento da desigualdade social, acabam desistindo de continuar seus estudos. E há uma piora significativa principalmente para aqueles que já vêm de um histórico com dificuldades de aprendizagem, comportamentais e de repetições de anos escolares.

7 A situação que se apresenta em decorrência da pandemia da covid-19 não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra.

8 Mesmo diante de todas as questões levantadas, entendemos que a preservação da vida deve estar em primeiro lugar e que o retorno das aulas presenciais deve ocorrer apenas quando tivermos condições e barreiras sanitárias adequadas para que todos possam estar em segurança.

DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Considerando a necessidade de tomarmos por referência a questão da gestão escolar nas escolas, para que esta seja realizada com qualidade e esteja pautada como base e horizonte de toda ação pedagógica, torna-se urgente analisar e refletir sobre a questão da distorção idade/série, suas possíveis causas e o enfrentamento para a correção do fluxo escolar, levando em consideração a importância do trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva de Gestão Democrática.

Um dos pressupostos da Gestão Democrática é que a escola, sendo um espaço público, tenha participação ativa de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, que devem ser vistos como sujeitos, e não como objetos de sua construção. A escola é, ou deveria ser, um dos espaços democráticos que busca, por meio de sua ação pedagógica, a diversidade humana e a convivência. Para tal, Oliveira, Moraes e Dourado (2004, p. 6) entendem que o trabalho escolar se situa numa esfera não material, pretendendo assim a formação de seres humanos enquanto sujeitos históricos, e enfatizam que “a escola, nessa ótica, caracteriza-se como uma instituição social cuja especificidade consiste em seu caráter criador, como geradora do conhecimento, consubstanciada na indissociabilidade entre teoria e prática”.

Freire (1989, p. 30) corrobora essa ideia ao afirmar que, na construção do conhecimento, o direito à palavra vem do reconhecimento de que nenhum de nós está só no mundo e de que “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta

constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra”.

A implantação do Sistema Municipal de Educação (SME), que é uma das formas de possibilitar a construção da Gestão Democrática no município, busca efetivamente promover a qualidade da educação em todas as suas instâncias, com base na participação da sociedade como um todo. Dessa maneira, a criação do SME tornou-se um importante ato de responsabilidade de todos os seus envolvidos, pois a proposta educacional deve estar embasada nos princípios da Gestão Democrática e em suas necessidades e características locais, como afirma Werle (2008, p. 84) quando diz:

Criar seu SME indica a intenção de assumir, com responsabilidade pedagógica, administrativa e política, a educação local. A criação do SME possibilita restringir o abuso do poder e do arbítrio de alguns poderosos e de instalar, por exemplo, processos qualificados de contratação/concurso de docentes de forma que sua designação para escolas da rede siga normas expressas no município, divulgadas e comuns a todas as escolas.

Assim, o SME possibilita que a responsabilidade pela educação seja um comprometimento da comunidade portonense, uma vez que sua autonomia e abrangência se tornam locais e todos participam do processo de democratização do ensino. Ainda, nesse sentido de tomada de decisões coletivas e descentralização do poder do gestor escolar, um dos principais objetivos da escola, na visão de Gestão Democrática, apontado no Projeto Político-Pedagógico da escola, é fortalecer e democratizar as relações humanas, bem como ampliar as relações da escola com

a comunidade. Segundo Paro (2002), a Gestão Democrática da escola pública só vai mudar, tornando-se democrática e autônoma de fato, se a comunidade escolar estiver consciente da força da sua união, exigindo a partir daí seus direitos como comunidade escolar unida.

A problematização: distorção idade/série

Pela legislação que organiza e normatiza a oferta de ensino no país (Lei nº. 9.394, de 1996), a criança deve ingressar aos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental e concluir a etapa aos 14 anos. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no Ensino Médio. O índice da distorção⁹ é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do estudante e a idade recomendada para a série que ele está cursando (Brasil, 1996).

Durante a pesquisa realizada, muitos dos professores entrevistados expressaram o entendimento de que a taxa de distorção idade/série atinge os maiores índices no 6º ano do Ensino Fundamental, em decorrência das aprovações dos estudantes dos anos iniciais, do 1º ao 4º ano, com muitas dificuldades de aprendizagem. Essa visão desconsidera os aspectos sociais, cognitivos e emocionais de cada estudante envolvido nesse processo.

O artigo 24, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394) respalda legalmente uma proposta pedagógica de aceleração quando estabelece que um dos critérios da verificação do rendimento escolar seja a aceleração de estudos para estudantes com atraso esco-

⁹ O estudante é considerado em situação de distorção ou defasagem idade/série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

lar. Mais do que uma intervenção pedagógica, alterar o quadro da distorção idade/série é um investimento na educação do município, e se faz necessário entender como esse processo ocorre dentro da escola, uma vez que a correção e a manutenção de fluxo escolar exigem um diagnóstico de cada realidade.

Há uma íntima relação entre a taxa de distorção idade-série e a taxa de repetência, sendo que esta é causa daquela. Embora a relação não seja linear, ela é monótona crescente – quanto maior for a repetência nos anos anteriores ao ano em questão, maior será a defasagem (Soares; Satyro, 2008, p. 10).

A problemática da distorção idade/série precisa ser pensada para além de um espaço de recuperação; precisa estar em sintonia com a Proposta Pedagógica da escola e levar em consideração os interesses e as especificidades de cada estudante, buscando estratégias que visem à prevenção e à manutenção das aprendizagens. Uma das possibilidades de discutir a questão apresentada pode ser por meio dos Conselhos Escolares, o que passaremos a desenvolver a seguir.

O Conselho Escolar na escola: como fica a participação da comunidade?

O Conselho Escolar tem um papel fundamental para a garantia de dois pilares fundamentais para a sociedade: democracia e cidadania. Nessa linha de pensamento, o Conselho Escolar constitui-se como um importante instrumento para propor, de forma participativa, caminhos de discussão e de resoluções das questões locais que envolvem a escola.

O Conselho Escolar pode ser visto como um mecanismo de Gestão Democrática da escola. Segundo Werle (2003), ele se relaciona com os princípios da igualdade, da liberdade e do pluralismo em virtude da sua composição por diferentes segmentos da comunidade escolar em regime de paridade, assegurando o direito de manifestação de diversos pontos de vista e de diferentes opiniões.

Podemos afirmar, então, que a instituição do conselho escolar se justifica pela necessidade de termos um espaço de participação efetiva, tanto dos pais e responsáveis pelos estudantes quanto dos professores e demais segmentos da comunidade escolar. Esse espaço de participação que o Conselho Escolar representa poderá complementar os demais espaços de participação que temos na escola, como conselho de classe, reuniões pedagógicas, associação de pais e mestres, assembleias e reuniões de pais, no enfrentamento dos nossos problemas, reafirmando e legitimando as decisões a serem tomadas coletivamente.

Em conversa com membros que compõem o Conselho Escolar da escola investigada sobre o entendimento que possuem com relação às verdadeiras funções desse Conselho, verificou-se que muitos deles manifestaram que têm pouca ou nenhuma participação na tomada das decisões escolares; ou seja, muitas informações às quais os membros do Conselho Escolar têm acesso estão somente relacionadas a assuntos financeiros da escola, e os conselheiros muitas vezes não entendem a função do Conselho e pouco sabem sobre o seu funcionamento. Consequentemente, suas ações se restringem a atender a direção da escola, principalmente no que tange às exigências que o diretor enfrenta no seu cotidiano: “Em geral, os pais não fazem nada, só vão lá para ouvir algumas coisas e mais nada. O conselho escolar é um ‘segmento’ da

direção. É só para assinar papel. A gente não sabe bem o que se pode fazer, como fazer. Precisamos de uma ajuda, de uma assessoria (Mãe representante, 2020).

Quando questionamos se dentro do Conselho Escolar se discute sobre a problemática da distorção idade/série e em que momentos e espaços a escola vem realizando essa escuta ativa com sua comunidade escolar, há uma unanimidade entre todos: “nunca conversamos sobre isso”. Pergunta-se: como avançar o debate dentro da escola se não há a participação de todos? Como desnaturalizar a compreensão de que a disfunção idade/série acontece por culpa dos estudantes?

O Conselho Escolar mostra-se também um espaço onde se pode debater com profundidade as problemáticas e o cotidiano de maneira crítica, contando com a participação mais efetiva e reunindo todos os segmentos escolares. Dessa maneira, qual é a função do Conselho nessa situação?

A prática de consulta ao conselho escolar não parece estar implantada. Em algumas escolas, professores fazem assembleias de docentes e decidem alterar procedimentos de recuperação, sem envolver o conselho escolar na decisão. Os dados sugerem que a criação do conselho escolar não é suficiente para introduzir uma cultura de participação na comunidade escolar (Werle, 2003, p. 175).

Cabe a nós, educadores, percebermos e entendermos que a distorção idade/série precisa ser mais do que discutida pelos órgãos competentes, como Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação, mas também ser entendida como um assunto que deve ser dialogado com todos os membros da comunidade escolar. A escola pre-

cisa se questionar sobre o que vem fazendo de fato para resgatar a autoestima e prever alternativas que visem à superação dessa defasagem entre os estudantes.

Seguindo o estudo sobre a temática, a seguir, vamos discutir e problematizar os dados pesquisados na escola.

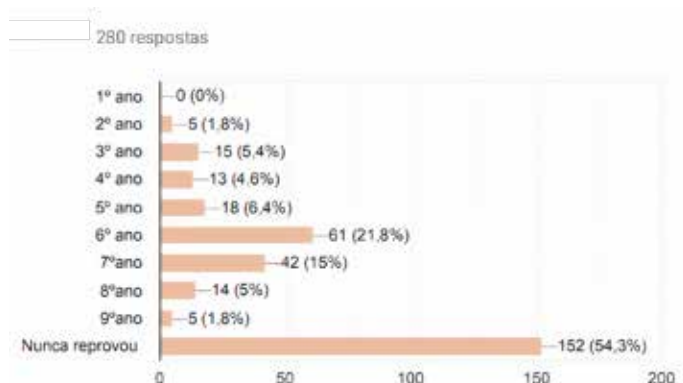
UMA MIRADA POR MEIO DOS INDICADORES

Para que possamos refletir sobre a realidade da escola pesquisada, é preciso analisar os indicadores que apontam para a distorção idade/série. Esses indicadores são fundamentais para a compreensão das reprovações que acontecem na escola.

No Gráfico 1,¹⁰ que demonstra as reprovações da escola no ano de 2018, podemos verificar que, de 280 alunos, 173 reprovaram. É possível inferir que essa situação de reprovação é que tem gerado a disfunção idade/série na escola. Outra questão dessa realidade é pensar os motivos que levaram ao alto número de reprovados nos sextos anos, visto que, somado ao dos sétimos anos, atinge o percentual de 37 % de reprovados da escola. Podemos, assim, identificar que as maiores taxas de estudantes fora da idade estão nos anos finais do Ensino Fundamental.

10 Os dados do Gráfico 1 foram coletados pela escola no segundo semestre de 2019 e objetivaram olhar a vida escolar dos estudantes ao longo de sua trajetória, considerando desde o seu ingresso no Ensino Fundamental, por meio das fichas de matrículas e históricos escolares.

Gráfico 1 - Reprovações em 2018.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: O gráfico de barras horizontais mostra o número de reprovações durante o ano de 2018. No eixo vertical estão listados os anos/seriação do primeiro ao nono ano, mais a opção "nunca reprovou". O gráfico mostra que no primeiro ano houve zero reprovações, no segundo ano, cinco reprovações, no terceiro ano, 15 reprovações, no quarto ano, 13 reprovações, no quinto ano, 18 reprovações, no sexto ano, 61 reprovações, no sétimo ano, 42 reprovações, no oitavo ano, 14 reprovações, no nono ano, 5 reprovações e "nunca reprovaram", 152 respostas. (Fim da descrição).

A equipe de gestão da escola, ao ser questionada sobre esse contexto de reprovação, apresentou as principais razões para essa situação, a saber: o não acompanhamento da família, o excesso de faltas e a transferência escolar.

Caberia perguntar se esses estudantes são os mesmos dos anos iniciais. É preciso considerar que muitos estudantes ingressam em novas escolas no sexto ano. Uma análise que poderia ser realizada é verificar se os alunos reprovados nos sextos anos são predominantemente os que ingressaram na escola naquele ano. Essas questões podem indicar mais pontualmente a análise da reprovação.

É preciso pensar essa situação das reprovações não só para evitar a disfunção idade/série, mas também para que a escola cumpra com a sua finalidade de aprendizagem com qualidade para todos. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2002, p. 250):

Uma escola de qualidade é certamente aquela que possui clareza quanto a sua finalidade social, o que em geral se dá por meio do projeto político pedagógico e da gestão democrática. A escola precisa observar o cumprimento de seu papel no que tange à atualização histórico-cultural dos educandos mediante apreensão dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade.

Como mencionado na introdução deste artigo, a Promotoria Regional de Educação que abrange o município de Portão apresentou os dados relativos ao município em relação ao quantitativo de matrículas, distorção e taxas de rendimento. De acordo com os dados apresentados a respeito das matrículas nos anos iniciais, em 2015, havia 2.344 estudantes matriculados; em 2019, 2.256 estudantes. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2015, havia 1.809 estudantes matriculados; em 2019, 1.732 estudantes (Rio Grande do Sul, 2019). Com isso, observamos uma diminuição na taxa de matriculados nos anos finais, estabelecendo um comparativo de 2015 até 2019.

Com relação à taxa de distorção idade/série, em 2019, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentava-se um dado de 14,7 %; e, nos anos finais, encontrou-se a expressiva porcentagem de 42,8 %.

Os dados apresentados já vêm sendo discutidos amplamente, não só pela escola, mas pela educação do município como um todo, para que se busquem alternativas para o enfrentamento da defasagem idade/

série e a correção do fluxo escolar, de maneira efetiva e assertiva, pois o percentual de 42,8 % de distorção para os anos finais do Ensino Fundamental não pode passar despercebido. Além disso, o percentual de reprovações que, somado com o abandono, passa de 30 % é também uma questão que precisa ser estudada e que demanda ações para evitar essa situação. A pesquisa que resultou neste artigo pretendeu ser um suporte para essa análise e ajudar a trilhar caminhos possíveis pela escola e pela comunidade escolar em busca da garantia da aprendizagem e da qualidade da educação.

RESULTADOS: REFLETINDO SOBRE A REALIDADE

Garantir a todos uma trajetória escolar bem-sucedida é um dever de todos os educadores e deveria ser um compromisso de todos os órgãos responsáveis pela educação. No intuito de compreender os índices de distorção idade/série e os desafios implicados na gestão do trabalho pedagógico na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila São Jorge, inicialmente, realizou-se uma análise dos dados obtidos para que assim se entendesse a realidade da escola.

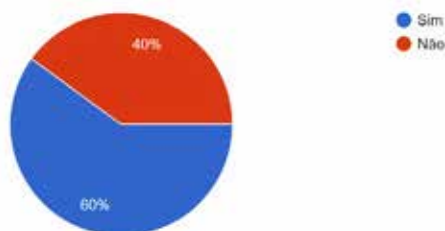
Na pesquisa realizada¹¹ com os professores da escola mencionada, podemos perceber a porcentagem de estudantes que estão em distorção idade/série. Foram entrevistados 17 professores – três da Educação Infantil, sete dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sete dos anos finais do Ensino Fundamental – e três membros da equipe de gestão da escola – diretora, vice-diretora e supervisora escolar.

11 O Termo de Consentimento Institucional referente à pesquisa realizada na EMEF Vila São Jorge encontra-se em poder das autoras.

Conforme podemos ver no Gráfico 2,¹² ao serem interrogados se tinham alunos em distorção idade/série, 60 % dos entrevistados afirmaram que já tiveram ou têm essa situação em suas turmas.

Gráfico 2 – Distorção idade/série na escola.

1) Nas turmas em que trabalha, você tem aluno em distorção idade/série?
20 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: O gráfico sobre "Distorção idade/série na escola" possui formato circular (pizza) e apresenta as respostas para o questionamento: "Nas turmas em que trabalha, você tem alunos em distorção idade/série?" À direita uma legenda, em que o azul representa as respostas "sim" e o vermelho "não". Ao todo, foram 20 respostas em que 60% responderam "sim" e 40% "não".

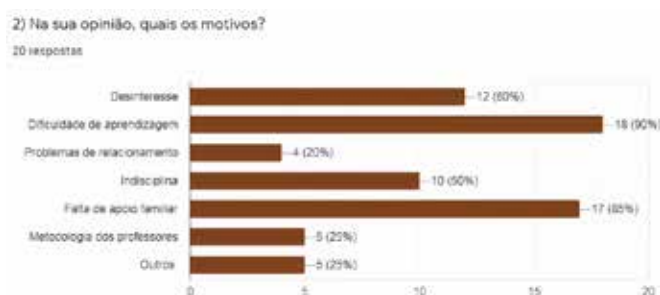
Os motivos para a distorção idade/série elencados pelos docentes nos questionários foram a repetência e o ingresso tardio com suas múltiplas causas, dentre elas a dificuldade na aprendizagem. Esses, segundo os professores, são os fatores que levam os estudantes a estar na sala de aula com idade acima da dos demais, gerando inúmeras consequências para os envolvidos.

12 Dados coletados pelas pesquisadoras na EMEF Vila São Jorge via Google Forms.

Esse fato ocasiona um estímulo à evasão, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em desperdício de recursos financeiros e frustrações de perspectivas pessoais. Além disso, cabe evidenciar que parte das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino preocupa-se com o fracasso escolar e com o fato de a defasagem idade-série estar atuando diretamente no resultado dos indicadores de evasão, abandono e reprovação (Fritsch; Vitelli; Rocha, 2014, p. 221).

Outro dado muito relevante que apareceu na pesquisa foram os fatores que levam a essa distorção. O destaque está justamente, conforme o que já vem sendo mencionado, na dificuldade de aprendizagem e na falta de apoio familiar.

Gráfico 3 – Motivos que levam à distorção idade/série.



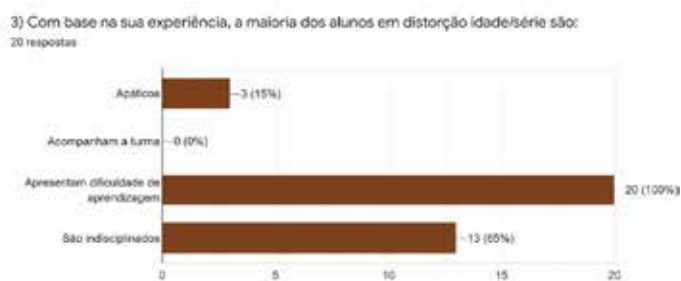
Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: O gráfico de barras horizontais sobre os “Motivos que levam à distorção idade/série”, apresentam as respostas para o seguinte questionamento: “Na sua opinião, quais são os motivos que levam à distorção idade/série?” Dentre os motivos apresentados, 90% estão relacionados à dificuldade de aprendizagem, seguidos por 85% das respostas para falta de apoio familiar. 60% referem-se ao desinteresse, 50% indisciplina, 25% à metodologia dos professores e a outros fatores e 20% a problemas de relacionamento (fim da descrição).

O maior número de casos apontados pela pesquisa ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental ou um pouco antes, a partir do 5º ano. Alguns estudantes começam a se desestimular, vão perdendo o interesse,

e isso está muito presente no 6º ano, considerando que, a partir desse ano, os alunos passam a ter vários professores, na maioria das vezes um professor por componente curricular (nos anos iniciais, a organização curricular é feita por unidocência – um professor titular por turma). A pesquisa identificou que uma das questões que podem estar associadas ao menor número de casos de evasão e reprovação dos anos iniciais tem relação com a aproximação, com o vínculo que é criado pelos docentes com os estudantes, já que convivem por mais tempo.

Gráfico 4 – Perfil dos alunos em distorção idade/série.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda descritiva: O gráfico de barras horizontais sobre o “Perfil ds alunos em distorção idade/série”, responde ao questionamento: “Com base na sua experiência, a maioria dos alunos em distorção idade /série tem como perfil”. 100% das respostas indicam alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, 65%, alunos indisciplinados e 15% indicam alunos apáticos. (Fim de descrição).

No momento em que analisamos esses dados, percebemos que, caso os estudantes pudessem ter sido escutados, o que não foi possível em razão da pandemia de covid-19, provavelmente poderíamos agregar outra compreensão que nos trouxesse outros motivos talvez aqui não mencionados. Porém, deixamos registrada a necessidade de que isso seja previsto pela ação da escola.

Outra questão que surge com a pesquisa é: por que muitos desses estudantes em distorção idade/série são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não é ofertada pela escola? Podemos nos perguntar também sobre onde está a responsabilidade da escola, da modalidade sequencial (regular), com a matrícula, a frequência e o sucesso (aprovação) dos estudantes. Por isso, precisamos entender todo esse processo: o caminho do estudante no ensino sequencial e sua saída para a Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa, ao levantar essa questão, buscou analisar a percepção de professores que atuam na única escola municipal de Portão que oferece a modalidade EJA a respeito dos estudantes que se encontram em distorção idade/série e são recebidos na EJA. Segue um excerto de uma professora:

Geralmente ele veio “expulso” da escola diurna e está na expectativa de entrar para a escola dos adultos que vão para escola à noite, que fazem o que bem entendem. São aqueles que foram excluídos da escola regular antes de concluir o quinto ano. Quando vê que seus colegas não são seus pares sociais, que está num grupo mais identificado com seus pais e avós, ele quer saber o que precisa fazer para ir para o próximo Módulo, da gurizada (Relato de uma professora da EJA, da Rede Municipal de Ensino de Portão, dos anos iniciais, 2020).

A professora segue sua fala dizendo que o estudante, quando decide seguir os estudos no módulo seguinte, relativo aos anos finais, age de forma proativa:

Ouve as possibilidades, participa daqueles momentos de construção de conceitos, de reflexão do ser aluno, de como aprender... Escolhe: ou se organiza, organiza seus conhecimentos que basicamente estão solidificados no ensino regular com anos de repetência e dão conta desta fase inicial de EJA, se prontifica a expor suas dificuldades de aprendizagens, estuda, faz as tarefas, aprende, dá conta do que faltava, vai para o próximo Módulo e segue suas aprendizagens em meio ao pessoal mais jovem, ou desiste. Às vezes voltam para a nossa sala de aula no recreio, às vezes vem para perguntar dúvidas de um novo conteúdo [...] (Relato de uma professora da EJA, da Rede Municipal de Ensino de Portão, dos anos iniciais, 2020).

É necessário compreendermos todos os fatores que estão envolvidos nas questões de reprovação, a distorção idade/série e as implicações geradas não só pelos índices, mas também pelas trajetórias desses sujeitos que são submetidos a situações de fracasso.

Garcia (2019, p. 295) corrobora essa ideia quando se refere à distorção idade/série e ao caminho que o jovem percorre até chegar na EJA:

Se faz necessário repensar a escola de “ensino regular sequencial” para que não seja mais preciso o jovem transferir-se da mesma para frequentar a EJA, por ser grande demais, por apresentar um risco com sua presença indisciplinada, ou, ainda, por estar em disfunção idade-série.

Tudo isso vai além da realidade que a escola apresenta: faz parte de um problema percebido no contexto nacional, que também é indicado nas avaliações de larga escala e em documentos internacionais. O

Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) também se manifesta sobre isso:

Além de enfrentar o círculo vicioso de reprovação, atraso escolar, distorção idade-série e abandono, é importante que as redes educacionais e as escolas busquem construir uma nova cultura, na própria escola e em diálogo com as famílias, de não mais produzir fracasso escolar. Uma cultura de currículo que permita a todos aprenderem com significado (Unicef, 2018, p. 14).

Há índices que ajudam a compor esse retrato retirados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma ferramenta para acompanhar o desempenho da escola, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para os municípios. Analisando o IDEB do município de Portão e da EMEF Vila São Jorge (4º/5º ano e 8º/9º ano) referente ao ano de 2019, constatamos que a nota do município no IDEB 2019 para os anos iniciais ficou em 5.9, sendo que a média projetada foi de 6.1.

Com relação à escola pesquisada, a média do IDEB nos 4º/5º anos ficou em 5.5, visto que a meta projetada era de 6.4. Dos 8º/9º anos, a nota referente ao ano de 2019 não apareceu, em razão de o número de participantes no SAEB ser insuficiente para que os resultados fossem divulgados.

Dessa maneira, sinaliza-se que os dados e as reflexões que estamos apresentando apontam para uma cultura de reprovações e, por consequência, para a distorção idade/série, naturalizando, por vezes, essa situação. Não há como falar em correção de fluxo escolar sem pensar em

alternativas de manutenção desse fluxo, ou corre-se o risco de apenas criar paliativos, perpetuando o mesmo ciclo conhecido nas escolas, com sujeitos em situação de não aprendizagem.

A construção de caminhos possíveis de percorrer

São muitos os desafios colocados para a escola e seus profissionais em relação aos temas da contemporaneidade; entre eles estão as questões geracionais, as novas configurações familiares, o consumo exacerbado e o excesso de exposição aos meios eletrônicos. Logo, faz-se necessário promover diálogos sobre as temáticas que envolvem o contexto cotidiano dos estudantes, tendo como perspectiva que a educação deve ser guiada pelos princípios da democracia, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola e proporcionando-lhes as condições necessárias para que obtenham êxito, sem qualquer forma de discriminação.

Durante a pesquisa, várias soluções foram apontadas pelos entrevistados em relação às questões de reprovações e distorções idade/série, das quais destacamos:

Quadro 1 - Soluções apontadas.

Uma proposta a curto prazo seriam turmas de aceleração. Mas, a longo prazo, é importante que a escola tenha um projeto para as famílias se integrem com a escola e, conseqüentemente, acompanhar a vida escolar de seus filhos. Acredito que também seria importante os professores reverem as suas metodologias quando um percentual muito grande da turma está reprovando.

Seria interessante fazer um “acelera”, mas de uma forma pedagógica coerente com o ensino. Criar um projeto para alunos que estão com dificuldade e tentar recuperá-los para avançarem de turma.

Na minha opinião, é uma questão social, porque a maioria dos alunos que apresentam o problema da distorção idade/série são justamente os menos favorecidos e com família desestruturada, mas penso que devemos fazer algumas ações simples que estão ao nosso alcance, como trazer as famílias para a escola, dialogar com elas e se aperfeiçoar buscando novas práticas de ensino.

Construção de uma turma diferenciada, com metodologia diferente da convencional, aulas de reforço em contraturnos, maior acompanhamento docente, maior incentivo financeiro e pedagógico, educação integral com alimentação reforçada (café da manhã e almoço na escola).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em todas as respostas apresentadas, percebeu-se que a correção do “fluxo” deve partir de um trabalho pedagógico que seja efetivo, que busque e resgate a família para dentro da escola e que crie condições pedagógicas para transformar a aprendizagem desses estudantes. So-ma-se a essa análise também a professora historiadora do município, quando diz que:

A escola é o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social. Uma visão de escola democrática aposta na universalidade da cultura escolar, no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano (Girardi, 2020, p. 21).

Não podemos deixar de mencionar o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Portão (RS), com destaque à meta 2: “Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95 % (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME” (Portão, 2015, p. 52).

Cabe aqui lembrar que o último ano de vigência do PME será 2025. Esse Plano é uma política educacional de planejamento que contém metas e estratégias para curto, médio e longo prazos, objetiva atender às demandas reais da educação do município e engloba ações de todas as esferas administrativas atuantes no território municipal.

Pelos estudos e análises da pesquisa, podemos dizer que uma sugestão para alterar a realidade aqui posta seria construir uma proposta que utilizasse as brechas da legislação sobre as classes de aceleração, que é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar lacunas de aprendizagem e melhorar o desempenho dos estudantes, possibilitando uma equalização do tempo *versus* aprendizagem ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência dessas ações, espera-se corrigir o fluxo e superar a questão do fracasso escolar, que tem raízes tanto na desigualdade social quanto em mecanismos internos à escola.

A proposta das classes de aceleração,¹³ de maneira geral, visa diminuir a defasagem idade/série, corrigindo o fluxo escolar ao readaptar estudantes com dois anos ou mais de repetência no ensino sequencial.

13 A aceleração da aprendizagem é um termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os estudantes deveriam estar cursando.

A correção do fluxo escolar demanda políticas públicas, financiamento e proposta pedagógica, pois existe legislação específica para isso. Vejamos o que diz o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, na Resolução nº. 343:

Art. 4º As Instituições de ensino devem implementar projetos pedagógicos contemplando diferenciação curricular, conforme o disposto no artigo 23 da LDBEN, para os adolescentes com defasagem idade/etapa escolar, podendo ser adotado como referência o Programa Trajetórias Criativas (Rio Grande do Sul, 2018, p. 3).

Em conversa com a Secretária de Educação de Portão, ela apontou algumas ações que já vêm sendo realizadas com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem:

Para prevenção, em 2019, criamos o Núcleo de Aprendizagem, um projeto em parceria com a APAE do município, com o objetivo de atender crianças do 3º ano do EF com dificuldades de aprendizagem e crianças da Educação Infantil com dificuldades na fala. Contempla duas profissionais de Psicopedagogia, uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma profissional intérprete em LIBRAS. Em 2020, pretendíamos ampliar a carga horária de alguns profissionais; infelizmente, devido à pandemia, não conseguimos dar seguimento (Entrevista com a Secretária de Educação de Portão, Rosaura Gomes, 2020).

Certamente, algumas estratégias de superação dos problemas educacionais que afetam a instituição escolar, com esforço coletivo, são possíveis de serem aplicadas, o que consideramos fundamental para

que haja uma crescente melhora em relação aos problemas de distorção diagnosticados e à possibilidade de os estudantes enfrentarem cada vez menos o tão debatido fracasso escolar. Nesse sentido, Hoffmann (2001, p. 112) nos ajuda a entender a importância do envolvimento e da escuta das diferentes vozes da comunidade escolar:

É preciso criar espaços para ouvir o grupo de pessoas envolvidas, sem pressa de chegar a soluções. É preciso dar vez aos mais jovens, à comunidade que vê a escola de fora, aos professores que vêm de outras instituições, aos alunos de todas as idades. É preciso buscar a diversidade de pensamento, ao invés de afastá-la sistematicamente, com medo das discussões acontecerem.

Sob esse enfoque, destacamos que é necessário que surjam novas discussões no interior da escola sobre o tema distorção idade/série e suas causas. Os estudantes precisam ter espaços para dizer o que pensam, numa relação dialógica e recíproca. O Sistema Municipal de Ensino, a comunidade, educandos e educadores podem estabelecer laços de pertencimento com a escola e, ao fortalecerem seus vínculos, conseguir chegar mais perto do entendimento dos problemas que afastam muitos estudantes do sucesso escolar. Com isso, de forma coletiva, cabe buscar alternativas para inclusão dos estudantes em descompasso de aprendizagem, tornando-os parte da escola e buscando que cada vez menos estudantes estejam incluídos nos índices de insucesso escolar.

É por meio dessa construção coletiva que teremos uma organização capaz de efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos, além de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sua realidade. Essas ações devem fazer parte do planejamento da escola. Con-

forme Libâneo (2005, p. 149), “o processo de planejar refere-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões”.

Refletindo também com Werle (2003), podemos dizer que a participação dos sujeitos nas ações e nas decisões ajudaria no empoderamento e no protagonismo de pensar uma escola conectada às suas vidas:

A participação dos indivíduos nas instituições sociais é diretamente proporcional à posse de instrumentos materiais e culturais e suas possibilidades de expressão. Esse aspecto assegura-lhes competência social. Sem isto, os indivíduos tornam-se constrangidos a delegar seus espaços de participação, desapossando-se do campo de poder, dando espaço ao exercício de dominação pelos demais (Werle, 2003, p. 83).

Podemos sinalizar que uma das situações que foi levantada pela escola diz respeito à participação dos pais na vida escolar dos filhos, apontando que se faz necessário buscar uma sinergia entre pais e filhos para que a escola possa ter maior participação das famílias nas atividades e no planejamento escolar.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola (Freire, 1996, p. 26, grifo do autor).

Em sintonia com o pensamento de Freire (1996), entendemos que é necessário dizer que uma das ações dos gestores é a de possibilitar que a dimensão político-pedagógica da escola aconteça, ou seja, que a escola seja democrática e comprometida com sua função social. Para isso, importantes desafios estão postos: organizar e mobilizar a comunidade escolar, fazendo com que ela atue de forma participativa e efetiva na escola, discutindo e decidindo coletivamente; promover interação e participação dos professores, buscando compreender e desnaturalizar a evasão e as reprovações; e possibilitar que os estudantes sejam também sujeitos de suas aprendizagens e possam se envolver, discutir e encontrar caminhos para resolução dos problemas que se relacionam com a disfunção idade/série.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este artigo, recordamos de como iniciamos a pesquisa que deu origem a ele e como percorremos os caminhos das indagações, da vivência – principalmente da primeira autora do artigo, como professora na escola pesquisada e membro do Conselho Municipal de Educação – e das leituras realizadas sobre a distorção idade/série, tendo como perspectiva os princípios da Gestão Democrática. Na caminhada, muitas dúvidas fizeram parte da trajetória da pesquisa. Agora, ao finalizar, mesmo sabendo que toda conclusão é provisória, podemos fazer algumas considerações conclusivas.

Consideramos que a mudança da escola será possível à medida que tivermos consciência da necessidade de refletir sobre a práxis pedagógica. Mais do que investigar as causas que elevam os índices de reprovação, evasão e disfunção idade/série, é preciso entender que existe um conjunto de fatores, tanto sociais e econômicos quanto culturais, que envolvem os problemas educacionais de cada sujeito. Assim, não é aceitável que seja atribuída ao indivíduo a culpabilização pelo seu fracasso.

É necessário exigir políticas públicas que colaborem na construção de propostas pedagógicas voltadas ao atendimento com qualidade dos estudantes em “situação de atraso”, para que não sejam excluídos da escola e responsabilizados por isso. E essa situação ainda foi agravada pela pandemia de covid-19. Mais do que nunca, precisamos rever nossas ações pedagógicas dentro da escola, respeitando o direito de cada criança, de cada adolescente, de cada jovem de aprender e se desenvolver na interação com seus pares.

Destaca-se a importância dos Conselhos Escolares para que aconteça o efetivo funcionamento da Gestão Democrática autônoma nas escolas públicas brasileiras e se estabeleçam ações que tenham a intenção de garantir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o currículo precisa ser pensado em relação a acesso, permanência e aprendizagem de todos os seus sujeitos; muito mais do que avaliar e medir o conhecimento, a educação precisa acompanhar o processo de cada um de seus estudantes, entendendo os motivos que levam à não aprendizagem.

A pesquisa indica que esses motivos nem sempre estão relacionados apenas à questão da reprovação, mas, muitas vezes, estão associados a várias situações, como questões familiares, trocas de escola e problemas emocionais. A escola precisa acolher a sua comunidade esco-

lar, buscando efetivar o acompanhamento de todos os seus estudantes, desde a Educação Infantil até a finalização de todas as suas etapas, compreendendo que todos os sujeitos aprendem, cada um no seu tempo e no seu ritmo.

Acreditamos que a análise desenvolvida durante todo o processo de pesquisa desvelou uma trama de vários aspectos pedagógicos e sociais que estão ligados também à função e à natureza do Conselho Escolar. Há um longo caminho a percorrer até a efetivação da Gestão Democrática de uma escola pública com equidade e qualidade. Destaca-se, nesse sentido, que é preciso assumir o processo de escuta dos estudantes, do fortalecimento do protagonismo e da busca por uma proposta pedagógica que seja de fato para cada um deles. É necessário problematizar os números e os índices, pois muitas vezes eles acabam sendo usados para justificar problemas que são naturalizados como fracasso dentro do processo de ensino-aprendizagem.

A investigação na escola permitiu descobrir e construir um caminho possível para que possamos compreender a importância da participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. O encantamento pela temática fez com que este artigo fosse o pontapé inicial para discussões e debates no município acerca da distorção idade/série e, mais do que isso, que ele seja capaz de auxiliar na construção de futuras resoluções, por parte do Conselho Municipal de Educação, que dialoguem com projetos e propostas educacionais dentro das escolas.

Fica o aprendizado de que a escola deve ser o lugar de múltiplas aprendizagens, de muitos conhecimentos, de muita diversidade e de muito acolhimento. A escola é muito mais que um prédio: é o lugar que

possibilita a transformação e a emancipação dos sujeitos. Que possamos fortalecer nossas ações com o diálogo democrático da participação social e da busca pela equidade e qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- EQUIDADE. In: Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=dpWV>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- FLUXO. In: Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=fluxo>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA C. S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, nº. 239, p. 218-236, 2014.
- GARCIA, E. E. B. Sujeitos da educação de jovens e adultos e a prática educativa. In: CORSETTI, B. (org.). *Histórias e políticas educacionais: contexto e análises contemporâneas*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2019. p. 283-297.
- GIRARDI, J. P. S. *A educação democrática e as contribuições dos projetos escolares*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Indicador apresenta distorção idade-série para Ensino Fundamental e Médio*. Brasília, DF: MEC, 28 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio>. Acesso em: 16 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2005.

OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, J. F.; MORAIS, K. N.; DOURADO, L. F. Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. In: OLIVEIRA, J. F. de; BITTAR, M. (org.). *Gestão e Políticas da Educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004. Disponível em: <https://silو.tips/download/joao-ferreira-de-oliveira-ufg-karine-nunes-de-moraes-ufg-luiz-fernandes-dourado>. Acesso em: 16 out. 2020.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

PORTÃO. *Lei municipal nº. 2.505*, de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação - PME no Município de Portão e dá outras providências. Portão, 23 jun. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. *Resolução nº. 343*, de 11 de abril de 2018. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna. Acrescenta o inciso X no artigo 16 da Resolução CEEed nº 320, de 18 de janeiro de 2012, e os §§ 4º e 5º ao artigo 22 da Resolução CEEed nº 334/2016. Dá outras providências. Rio Grande do Sul, 12 abr. 2018. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0343-2018>. Acesso em: 21 maio 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul. *Mapa Social do município de Portão*. Rio Grande do Sul, 23 fev. 2022. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/mapa_social/arquivos/relatorios/sociais/SOC_213_213.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

SOARES, S.; SATYRO, N. *O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental: 1998 a 2005*. Brasília, DF: IPEA, 2008. (Texto para Discussão, nº. 1338). Disponível em: <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/91254/1/577095250.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

UNICEF. *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. [S. l.]: Unicef, 2018.
Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

WERLE, F. O. C. *Conselhos escolares: implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WERLE, F. O. C. O sistema municipal de ensino e a construção do regime de colaboração na política educacional brasileira. *In: BONIN, I. et al. (org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 181-204.

6

Gestão de processos educacionais inclusivos como garantia do direito à educação

Marlize Petrykovski Pretto¹

Eliane Menegotti²

1 Especialista em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de anos iniciais e de Língua Portuguesa nos anos finais na Rede Municipal de Nova Prata, RS.
E-mail: marlizepretto@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutoranda na Linha de Políticas e Gestão de Processos Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: elimenegotti@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado a partir do Projeto de Intervenção realizado nas escolas municipais de Nova Prata (RS).³ Esse projeto começou a ser construído no primeiro semestre de 2019, na disciplina de Práticas de Intervenção I do Curso de Especialização em Gestão da Educação, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Litoral Norte, modalidade a distância, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo continuidade no segundo semestre do mesmo ano e em 2020, com os módulos II e III da referida disciplina. A pesquisa foi desenvolvida pela Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em colaboração com as escolas da Rede Municipal de Ensino do município.

A metodologia escolhida para a pesquisa e intervenção foi a pesquisa-ação, por ser uma metodologia participativa e democrática que permite analisar o contexto em conjunto com seus pares, identificando um problema comum. Desse modo, toda a comunidade escolar foi envolvida numa análise qualitativa da realidade, por meio de reuniões com grupos focais por segmentos e grupos de estudo e reflexão, a fim de identificar o problema e buscar, coletivamente, ações para resolvê-lo.

Partindo da análise dos dados levantados nas escolas e das sistematizações dos trabalhos dos grupos focais, percebeu-se a necessidade de analisar as práticas escolares desenvolvidas nas escolas da Rede Municipal de Nova Prata (RS), tendo em vista a garantia da diversidade e do direito à educação a todos os alunos. Esse direito é previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, que assegura a universalização do ensino,

³ Pesquisa-ação autorizada por Termo de Consentimento assinado pela Secretária de Educação de Nova Prata.

com igualdade de acesso e permanência na escola a todas as crianças, jovens e adultos, incluindo alunos de educação especial (Brasil, [2016]), desafiando as escolas a criar oportunidades de desenvolvimento para todos para garantir o nível adequado de aprendizagem.

Mais do que a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2001, 2010), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001) e outros documentos que servem como embasamento legal da educação brasileira propõem que os sistemas educacionais, para serem inclusivos, precisam considerar, ao elaborar seus projetos político-pedagógicos (PPP), a diversidade, pensando em metodologias e propostas para oferecer a todos os estudantes possibilidades de desenvolvimento, tendo respeitadas as suas individualidades.

Nessa perspectiva, foi preciso analisar o que dizem os textos político-normativos da legislação brasileira sobre a diversidade e o direito à educação, destacando os documentos norteadores de Nova Prata (RS), bem como identificar quais práticas escolares têm contribuído para a garantia da diversidade e do direito à educação aos alunos e crianças, buscando, por meio da Gestão Democrática dos processos educacionais, promover práticas educativas que garantam a inclusão e o desenvolvimento de todos.

O presente artigo divide-se em cinco seções. Na primeira, são apresentadas a pesquisa e a temática a ser abordada no texto; a seção dois, por sua vez, reflete sobre as políticas, o embasamento legal e teórico, os sujeitos e as ações necessárias para a garantia do direito à educação e a organização da escola de forma inclusiva. A seguir, são indicados os

caminhos metodológicos trilhados para a realização da pesquisa-ação, o lócus da pesquisa, seus primeiros passos, a continuidade e encaminhamentos a partir dos dados coletados. Na quarta seção, são apresentados os resultados e a discussão destes, a contextualização e a análise da Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, evidenciando sua realidade, indicadores de qualidade, serviços de apoio e práticas que contribuem para a construção de uma escola inclusiva. Por fim, a última seção destina-se às considerações finais, quando são apresentados os avanços e as limitações da pesquisa e o caminho a ser trilhado para que se possa garantir a educação com aprendizagem para todos.

ESCOLA INCLUSIVA: POLÍTICAS, SUJEITOS ENVOLVIDOS E AÇÕES

Quando pensamos em questões relacionadas à modalidade da Educação Especial, precisamos considerar os aspectos específicos e legais da educação brasileira que dialogam com as condições em que ela se configurou historicamente. Programas isolados ou promovidos por organizações sociais contribuíram para que a Educação Especial fosse incorporada na agenda do Estado, com o intuito de pensar em políticas públicas que melhorassem as condições de atendimento, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva.

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, artigo 205 (Brasil, [2016]), tem-se estabelecida a universalização do acesso à educação e a própria educação como “um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. A CF determina ainda, no artigo 206, inciso I, a “igualdade de

condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e para a garantia do direito à educação.

Assim, ao assegurar o direito à educação a todos, esse documento apresenta um desafio a todas as escolas, redes e educadores, que precisam reavaliar a sua concepção de inclusão, a estrutura das escolas e as práticas pedagógicas e buscar estratégias que possibilitem o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes tão heterogêneos que adentram as salas de aula na educação básica.

Do mesmo modo, a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia (Unicef, 1990), reitera em seu artigo 2º a necessidade de universalizar o acesso à educação básica a homens, mulheres e crianças, concentrando a atenção na aprendizagem, buscando, por meio de cooperação, parcerias e alianças, organizar um espaço adequado para aprender, com o objetivo de promover a equidade, e garantindo um ensino de qualidade como forma de superar os elevados índices de analfabetismo e de diminuir a evasão e as desigualdades. Nessa perspectiva, esse documento aponta, em seu preâmbulo, que a educação até então ministrada evidenciava graves deficiências, sendo necessário “[...] torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade” (Unicef, 1990). Essa busca por melhorar a qualidade da educação pública, assegurando a aprendizagem a todos os alunos, tem sido um grande desafio, mesmo três décadas após firmado esse acordo. Houve avanços na universalização do acesso à educação, contudo ainda há um longo caminho para que todos, com equidade, possam desenvolver suas habilidades.

Esse direito é estabelecido também na Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que proclama que toda criança tem direito à educação e devem ser dadas oportunidades de manter o nível adequado de aprendizagem. Nesse sentido, os sistemas educacionais devem implementar programas educacionais que considerem a vasta diversidade de características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem de cada indivíduo.

Essa declaração afirma, ainda, que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que precisa trabalhar com metodologias centradas na criança, capazes de satisfazer tais necessidades, uma vez que as escolas que possuem “[...] orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (ONU, 1994). Desse modo, é preciso pensar em como esses educandos têm sido acolhidos e estimulados nos ambientes educativos da Educação Básica.

Analisando o percurso histórico da educação brasileira, pode-se perceber que “a escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva” (Brizolla, 2015, p. 35); mas, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), o Brasil optou por um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unicef, 1990) e com ideias apresentadas na Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Partindo disso, é reafirmada a proposta de oferecer a todas as crianças educação e oportunidades de desenvolvimento, considerando suas individualidades. Para tal, as escolas, em seus processos educacionais, devem criar comunidades acolhedoras e buscar estratégias para um

trabalho pedagógico que possibilite educar todos com sucesso, sem qualquer tipo de discriminação.

Nesse intuito, o PNE, Lei nº. 10.172/2001 (Brasil, 2001), destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Esse é um avanço necessário para romper com a segregação e a discriminação dentro das salas de aula.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, apresenta que “as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (Brasil, 2008); desse modo, começam a ser pensados e organizados sistemas educacionais inclusivos, o que implica uma mudança na organização do espaço educativo e na cultura, a fim de acolher todos os alunos, atendendo às suas especificidades.

Diante dessas circunstâncias, a PNEEPEI (Brasil, 2008) propõe que as escolas assegurem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no espaço escolar como um serviço de apoio para potencializar as aprendizagens dos alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Esse atendimento deve integrar o PPP das escolas, bem como promover a articulação com o ensino regular às famílias e demais profissionais que atendem o aluno público-alvo do AEE. Assim, os alunos de educação especial – definida na LDBEN, em seu cap. V, artigo 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996) – têm assegurados serviços de apoio especializado,

realizados por profissionais com formação adequada, na escola regular, além de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos.

O AEE é garantido por lei e deve ser oferecido na própria escola ou em centros especializados, de forma a complementar ou suplementar a escolarização regular. Nessa perspectiva, a Resolução nº. 4 do CNE/CEB (Brasil, 2010), em seu artigo 29, inciso I, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, afirma que:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2010).

Contudo, além de garantir a matrícula e o acesso aos atendimentos especializados, pensar numa escola verdadeiramente inclusiva requer uma soma de ações, esforços e parcerias para que se efetive uma educação com aprendizagem para todos. Faz-se necessário desenvolver processos educacionais inclusivos, com uma prática pedagógica em que as peculiaridades, individualidades e dificuldades de cada criança sejam consideradas e analisadas pelo professor, no intuito de propor atividades que instiguem a criança a se desenvolver. Esse olhar não é destinado somente ao aluno do AEE, mas a todos, garantindo a cada um seu direito à aprendizagem. Isso faz com que as escolas busquem em seus PPPs organizar o tempo e o espaço escolares tendo como foco a aprendizagem

efetiva de todos os seus alunos. Desse modo, o documento deve propor alternativas e ações que possibilitem a eliminação de barreiras para a aprendizagem, através da formação continuada dos educadores e de propostas metodológicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Nesse intuito, o trabalho deve estar centrado no ensino e nas condições de aprendizagem do aluno, buscando estratégias e apoios para que ele possa se desenvolver, por meio de práticas com intencionalidade pedagógica, heterogêneas e inclusivas, num processo que requer protagonismo e empenho do professor.

A elaboração e a execução dos PPPs estão previstas na LDBEN em seus artigos 12 e 13 (Brasil, 1996), o que incumbe, ainda, os docentes de elaborar e cumprir seu plano de trabalho de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Assim, o PPP norteia o funcionamento da escola, bem como seus processos de ensino-aprendizagem e a gestão pedagógica e administrativa de pessoas, contribuindo para que todos na escola participem democraticamente, de forma a assegurar uma educação de qualidade para todos.

De acordo com a Resolução nº. 4 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu artigo 43: “O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social” (Brasil, 2010).

Logo, para que esse documento possa contribuir com a construção de uma escola democrática, é necessário o envolvimento de todos os sujeitos que dela fazem parte em sua elaboração. Segundo Cury (2007,

p. 489), “a gestão do projeto pedagógico é tarefa coletiva do corpo docente, liderado pelo gestor responsável, e se volta para a obtenção de um outro princípio constitucional da educação nacional que é a garantia do padrão de qualidade”.

Nessa perspectiva, a construção de um PPP requer uma reflexão inicial sobre seu significado e sua importância, para que ele seja a expressão da cultura da escola com sua (re)criação e desenvolvimento, impregnada de crenças, valores, significados e modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração.

Para que a efetivação dos processos educacionais inclusivos ocorra, também é preciso consolidar a Gestão Democrática da Educação. O artigo 206 da CF de 1988, em seu inciso VI, traz entre seus princípios a “Gestão Democrática da Educação” (Brasil, [2016]), que supõe o deslocamento do olhar das unidades escolares dos seus problemas corriqueiros para uma dimensão que repense o seu papel enquanto instituição. No que se refere a essa necessidade, o Plano Municipal de Educação de Nova Prata, em sua meta 19, afirma que:

A gestão democrática só se efetiva a partir do envolvimento da comunidade escolar, familiares dos alunos, funcionários das escolas, estudantes e gestores através dos Conselhos Escolares, que não são apenas uma célula, mas um componente do sistema que está na escola, tendo em seu cerne a Proposta Político-Pedagógica (Nova Prata, 2015).

Assim, a gestão escolar tem por objetivo fazer nascer, gerar um processo “[...] dialogal, participativo com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e do

qual nasçam ‘cidadãos ativos’ participantes da sociedade como profissionais compromissados” (Cury, 2007, p. 489).

Desse modo, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tomam as decisões coletivamente, são ouvidos, participam e têm poder de decisão, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e articulando ações que conduzam a uma gestão coletiva dos processos educacionais inclusivos no intuito de garantir o desenvolvimento de todos os alunos e crianças, sem distinção.

Com base nos documentos legais, pode-se perceber que, para promover a inclusão de todos e assegurar o direito à educação, é preciso envolver toda a comunidade na construção de uma nova cultura escolar em que incluir é mais do que organizar planos e requisitos burocráticos e oferecer serviços profissionais de apoio pedagógico. A inclusão escolar deve ocorrer na relação de ensino e aprendizagem, nas vivências e nas trocas dentro da sala regular, visto que “a sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente” (Cury, 2007, p. 483); assim, é nela que devem ocorrer práticas com equidade, que valorizem a diversidade para desenvolver as habilidades e competências de todos os estudantes.

Além disso, a inclusão deve garantir não apenas espaços acessíveis para os sujeitos, mas também que todas as pessoas tenham acesso à educação, respeitando suas características e habilidades individuais e aprimorando-as. É imprescindível ressaltar que todos, e não só os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), são beneficiados cognitivamente e socialmente com esse processo.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para ser possível analisar as práticas escolares desenvolvidas nas escolas da Rede Municipal de Nova Prata (RS), tendo em vista a garantia da diversidade e do direito à educação aos alunos e crianças, utilizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo. Para Minayo (1997, p. 22), “o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõe. Ao contrário, eles se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Assim, serão analisados também dados da realidade educacional do município.

Além disso, trabalhar um projeto de pesquisa e intervenção dentro da escola pública, cuja proposta organizacional é ser participativa e democrática, requer a escolha de uma metodologia que permita o diálogo, a construção e a análise crítica para promover uma mudança de realidade e o alcance dos objetivos estabelecidos. Desse modo, o presente trabalho foi desenvolvido segundo a metodologia da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1998).

A pesquisa-ação permite ao pesquisador analisar a realidade em que se insere em conjunto com seus pares, buscando coletivamente identificar o problema de pesquisa, o objetivo e o público-alvo e fazer escolhas a fim de que o método escolhido auxilie em todo o percurso da pesquisa, desde o diagnóstico, a coleta de dados e a interpretação de resultados até as estratégias de ação/intervenção para resolver um

problema comum (Thiollent, 1998). Com essa metodologia, é possível promover a participação do pesquisador e dos pesquisados em todas as etapas, alcançando maior engajamento e interação entre todos os sujeitos que fazem parte do processo, tendo em vista a melhoria da prática dos participantes, a reflexão sobre esse fazer e a situação analisada.

A pesquisa-ação requer que os sujeitos envolvidos desempenhem um papel ativo no equacionamento do problema e no acompanhamento e avaliação das ações. Nessa perspectiva, foram realizados encontros com grupos focais, análise qualitativa e quantitativa da realidade e pesquisa bibliográfica buscando fundamentação teórica e embasamento legal para envolver todos na construção de uma escola efetivamente inclusiva a partir do despertar da consciência dos envolvidos quanto aos problemas que enfrentam e da discussão de possíveis soluções (Thiollent, 1998).

O lócus da pesquisa

Ao analisar a realidade educacional da Rede Municipal de Nova Prata por meio de indicadores como reprovação, distorção idade/série, resultados das avaliações de desempenho e alunos encaminhados para atendimentos especializados, observou-se que, em muitos casos, os estudantes não estavam tendo o aprendizado adequado para o ano escolar, evidenciando inúmeras dificuldades. Assim, fez-se necessário envolver equipes diretivas, coordenações pedagógicas, professores da sala de aula regular e professores do AEE no intuito de identificar, quantificar, analisar e instigar um processo de reflexão e transformação da forma como são trabalhados o processo de ensino-aprendiza-

gem e os modelos de avaliação, a fim de que seja garantido o direito à educação com aprendizagem para todos os alunos, resultando em uma escola inclusiva.

Este trabalho de intervenção foi realizado ao longo de 2019 e no primeiro semestre de 2020, na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata (RS), desenvolvido pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em parceria com gestores, equipes pedagógicas e professoras de AEE da rede, que foram os elos da pesquisa nas escolas, garantindo a escuta e a coparticipação de todos os envolvidos.

Os primeiros passos da pesquisa

Inicialmente, realizou-se a fase exploratória. Foram organizados três encontros com grupos focais na Secretaria de Educação – o primeiro com os diretores de escolas, o segundo com as coordenadoras pedagógicas e o terceiro com os professores do serviço de AEE – no intuito de captar informações de cada segmento a respeito das dinâmicas de inclusão nas escolas pesquisadas. Nos três encontros, foram destacados os pontos fortes dos processos educacionais inclusivos nas escolas, as fragilidades e as sugestões de ações que pudessem ser desenvolvidas para trazer melhorias.

Numa segunda etapa, as equipes gestoras das escolas realizaram encontros com professores, funcionários, estagiários e monitores que acompanham os alunos de AEEs de cada escola da rede. Ao longo desses encontros, realizados nas escolas, todos os profissionais refletiram sobre a garantia à educação para todos e analisaram a realidade de cada

instituição, com suas potencialidades e fragilidades, e ações de melhoria com relação à inclusão e à aprendizagem de todos.

Como ferramenta de coleta de dados, também foi utilizado um questionário concomitante a esses encontros dos grupos focais de cada escola, o qual foi respondido pela gestão escolar. Ele continha questões abertas e fechadas para um levantamento sobre estrutura física, formação docente, número de alunos, aprovações, distorção idade/série, serviços de apoio pedagógico e outros indicadores de qualidade da educação de cada educandário.

Com o levantamento e a sistematização das ideias elaboradas em cada escola, foi organizado um encontro para aprofundamento do assunto – um seminário com representações de todas as escolas da Rede (diretores, coordenadores, professores de AEE e equipe pedagógica da SME) no qual foram socializadas as construções de cada grupo focal e analisados os dados, de modo a identificar o problema e as possibilidades de intervenção, planejar ações para resolução e definir os objetivos a serem alcançados e a função de cada sujeito nesse processo.

Além disso, foi elaborado coletivamente um plano de ação da Rede com propostas a serem implementadas, a fim de aprimorar o trabalho desenvolvido e promover a inclusão de todos.

A continuidade e os encaminhamentos do processo

Ao analisar a realidade das salas de aulas, constatou-se haver muitos alunos que não conseguem atingir os objetivos estabelecidos para a turma: alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas emocionais e/ou sociais, deficiências, transtornos globais de desenvolvimento,

transtornos de aprendizagem, entre outros, que interferem no desempenho escolar.

Essa diversidade inquieta gestores e professores, que se sentem angustiados por não conseguirem fazer com que todos os educandos se integrem ao processo de ensino-aprendizagem; desse modo, não podem assegurar a todos o direito à aprendizagem, que consiste no desenvolvimento das habilidades e competências indicadas para a série/ano que caracterizam o aprendizado adequado, levando em consideração as individualidades.

Os pais também expuseram, em relatos para os profissionais dos serviços de apoio e gestão escolar, sua preocupação e a necessidade de que os filhos possam ser incluídos sem qualquer tipo de preconceito e discriminação nas escolas, tendo respeitadas as suas necessidades e capacidades, para que possam se desenvolver.

Diante desse cenário, surgem questionamentos: como é possível potencializar a aprendizagem em turmas tão heterogêneas? Como fazer com que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam realmente incluídos no processo de construção do conhecimento? O que fazer com os outros alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, de comportamento e não atingem os objetivos estabelecidos? Como acolhê-los e fazê-los se desenvolver? Como promover na escola a inclusão de todos?

Partindo desses questionamentos e dos dados construídos a partir dos encontros realizados com os grupos focais na SME e nas escolas, fez-se necessário analisar quais práticas escolares desenvolvidas na Rede Municipal de Nova Prata (RS) têm contribuído para a garantia da

diversidade e do direito à educação às crianças de Educação Infantil e aos alunos do Ensino Fundamental matriculados nas escolas.

Assim, construiu-se coletivamente, em seminário com todos os envolvidos, um fluxo de trabalho para o professor do AEE, para o coordenador pedagógico e para o diretor escolar na perspectiva da gestão educacional inclusiva, que foi posteriormente discutido com as equipes escolares, definindo, em cada escola, estratégias para o trabalho dos professores de sala de aula regular e dos monitores, fazendo com que todos estivessem engajados com a garantia do aprendizado para todos os alunos.

Foram reorganizados os documentos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com foco na aprendizagem, buscando torná-los menos burocráticos e mais vivos na prática pedagógica. Nessa perspectiva, também foi reorganizada e regularizada a flexibilização das atividades para os alunos público-alvo do AEE com dificuldades de aprendizagem nas salas regulares, adequando-se à legislação vigente.

Além disso, partindo das intervenções, ações e reflexões realizadas, cada escola reconstruiu, de forma democrática e participativa, o seu Projeto Político-Pedagógico, considerando as temáticas da diversidade e a busca da educação para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Breve contextualização da Rede Municipal de Ensino de Nova Prata

Nova Prata é um município da Serra Gaúcha situado na encosta superior do Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Possui uma área territorial de 259 km² e uma população, segundo estimativas do IBGE (2020), de 27.648 habitantes em 2020.

A Rede Municipal de Ensino de Nova Prata é composta por 12 escolas – cinco que atendem alunos de Educação Infantil (0 a 3 anos); cinco de Educação Infantil (4 a 5 anos) e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais); uma de Educação Infantil para alunos entre 4 e 5 anos e uma de Ensino Fundamental (anos finais) –, que foram autorizadas a funcionar a partir do início do ano letivo de 2020 pelo Conselho Municipal de Educação (CME), órgão normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino.

Para atender a esse público, a Rede conta com o seguinte quadro de Recursos Humanos: 217 cargos efetivos de professores; 34 professores de contrato emergencial; oito monitores de alunos especiais; quatro secretários de escola; sete cargos em comissão; 135 atendentes de creche; e 54 estagiários CIEE.⁴

Os professores efetivos atuam em turmas regulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Salas de Recursos Multifuncionais, Laboratórios de Aprendizagem ou na gestão escolar (direção e coordenação pedagógica). Para a designação de um professor para um cargo ou função específica, são analisados a formação e o perfil do profissional.

⁴ Dados fornecidos pelas escolas, pela Secretaria de Educação e pela Secretaria de Administração e Recursos Humanos de Nova Prata (2020).

Com relação à formação e qualificação docente, necessárias para garantia da qualidade da aprendizagem, observa-se que, dos professores da Rede Municipal, 0,5 % possui apenas magistério, 7 % possuem graduação, 90,5 % são especialistas, e 2 % possuem mestrado em educação.

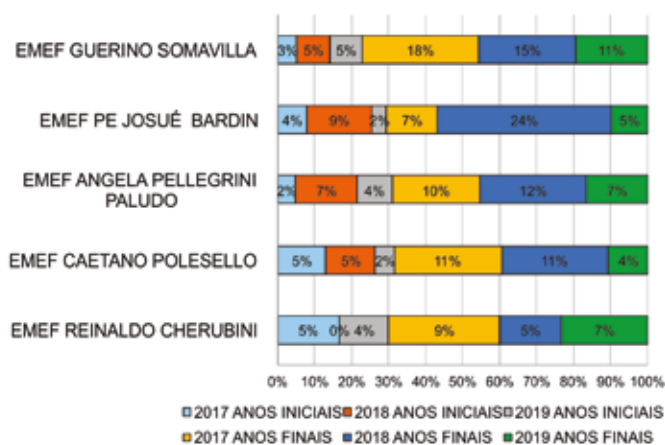
Esses dados demonstram que os profissionais possuem a formação adequada, o que pode contribuir para a qualificação da prática pedagógica e para a qualidade das interações e vivências que possibilitam a formação integral de todos, assegurando os direitos de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para resolver situações complexas na escola e na vida para os alunos do Ensino Fundamental, já que, segundo Cury (2007), a qualidade supõe profissionais do ensino com sólida formação básica, aí compreendidos o domínio dos métodos e técnicas de ensino, além de um processo de formação continuada.

A formação continuada é oferecida pela SME, que busca ouvir as necessidades e os anseios dos educadores e realiza processos formativos voltados aos interesses destes, de forma coletiva ou nas escolas, por meio de oficinas, assessorias, palestras e seminários num processo de formação-ação, para que o embasamento teórico contribua para uma prática fundamentada e com intencionalidade pedagógica.

Conversando com a realidade/indicadores de qualidade do ensino

Ao analisar a realidade educacional de Nova Prata, percebe-se que a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos, em 2017, era de 99,3 % (Nova Prata, 2017). Contudo, o percentual da população de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído cai para 73,9, o que indica que ainda há necessidade de buscar melhorias na educação a fim de garantir a todos o acesso, a permanência na escola e o aprendizado. Desse modo, é preciso pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem aos educandos o aprendizado adequado ao ano escolar, utilizando metodologias ativas, considerando o contexto histórico e social do aluno e buscando alternativas para desenvolver suas habilidades, dentro de suas possibilidades.

Gráfico 1 – Reprovações na Rede Municipal, 2017-2019.



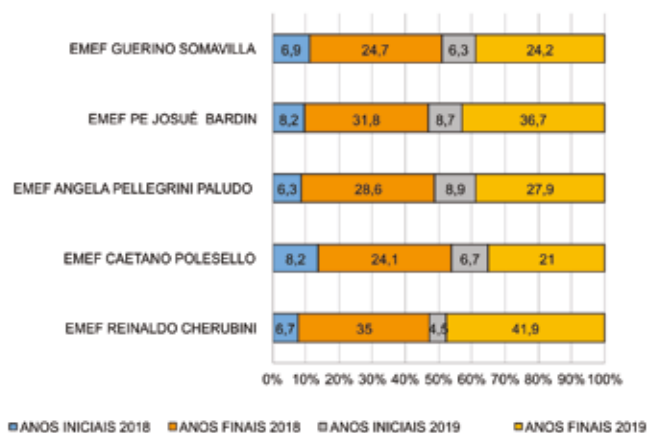
Fonte: Adaptado de Inep (2020).

Legenda descritiva: Gráfico em linhas nas cores azul claro, laranja, cinza, amarela, azul escuro e verde, que apresentam o ano e os índices de reprovação na Rede Municipal entre os anos de 2017 e 2019.

Ao analisar os dados de reprovações de cada escola, percebe-se que, mesmo que esse número tenha diminuído no último ano, quando as escolas já estavam realizando um processo de revisão de sua prática para atender a diversidade, ainda há um número elevado de alunos que não conseguem garantir o aprendizado adequado na idade certa, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo este um dos principais indicadores de que ainda há um longo caminho para que a educação com aprendizado seja garantida a todos.

O elevado índice de reprovações reflete no aumento dos índices de distorção idade/série, que varia entre 21 % e 41,9 % em 2019 nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Gráfico 2 – Índices de distorção idade/ano na Rede Municipal de Ensino.



Fonte: Adaptado de Inep (2020).

Legenda descritiva: Gráfico em linhas nas cores azul claro, laranja, cinza e amarela, que apresenta o índice de distorção idade/série nos anos iniciais e finais no período de 2018 e 2019.

A distorção idade/série ocorre em razão da reprovação e da evasão. Observa-se, pelos dados apresentados, que os maiores índices de reprovação e abandono se concentram nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, é necessário promover o envolvimento de todos os segmentos a fim de melhorar esses índices e, acima de tudo, garantir que crianças, adolescentes e jovens que estão matriculados nas escolas desenvolvam as habilidades e competências necessárias em cada etapa de ensino.

O Plano Municipal de Educação (PME) apresenta como meta 2 corrigir o fluxo escolar, garantindo a permanência e a conclusão na idade certa dos alunos matriculados no Ensino Fundamental, e reafirma que o atingimento desse objetivo depende do trabalho de todos os envolvidos (aluno, família, escola, redes de apoio), sendo dever do Poder Público garantir esse processo para assegurar a todos os estudantes o direito à educação. Além disso, a meta 4 do PME prevê:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Salas de Recursos Multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, resguardadas as responsabilidades (Nova Prata, 2015).

Ao analisar os dados das matrículas na Educação Especial no município, percebe-se um aumento gradativo: de acordo com o relatório de monitoramento do PME, o número de alunos público-alvo de AEE

matriculados nas escolas passou de 62,1 em 2014 para 74,7 em 2017, em virtude do movimento de inclusão com a oferta do Atendimento Educacional Especializado e dos esforços da Rede em buscar alternativas para potencializar a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas capacidades. A matrícula de alunos de educação especial na Rede Regular de Ensino é um direito garantido a todas as crianças e adolescentes, sendo que, na classificação das vagas oferecidas em escolas de Educação Infantil, as crianças público-alvo do AEE têm prioridade.

Além disso, o PME, em sua meta 4, também propõe que, para melhorar a qualidade da educação, é preciso considerar diversos fatores, como

[...] os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (Nova Prata, 2015).

Com relação aos indicadores de qualidade da educação, como índices do IDEB, observa-se que, nos anos iniciais, a Rede Municipal atingiu a meta, cresceu e alcançou 6,6. Nos anos finais, em 2019, a média de IDEB das escolas da Rede Municipal de Ensino foi de 5,2 – apesar de não ter atingido a meta para o período, aumentou em 0,3 ponto. Assim, percebe-se que as ações na Rede com foco na aprendizagem de todos vêm tendo alguns progressos, mesmo que ainda haja um longo caminho a ser trilhado para que essa inclusão e o desenvolvimento de todos se efetivem.

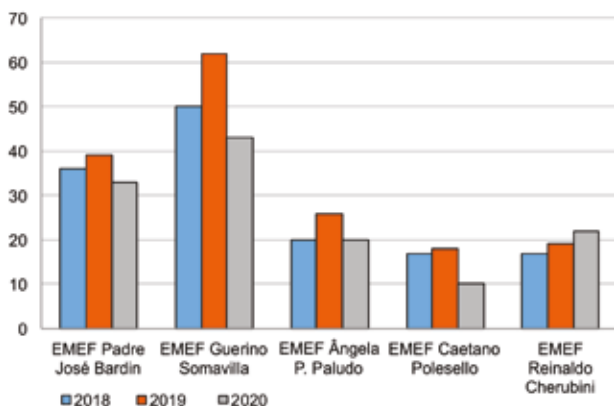
Ao analisar os dados relativos a aprendizado adequado nos anos finais do Ensino Fundamental em 2018, observa-se que, a cada 10 alunos, 5,6 estariam com a aprendizagem necessária no final do Ensino Fundamental e que o fluxo escolar foi de 0,88; ou seja, a cada 100 alunos, 12 reprovaram (Qedu, 2020). Esses dados apontam a necessidade de transformar a realidade educacional para que mais alunos atinjam a aprendizagem adequada, num processo em que sejam respeitadas as individualidades, buscando o desenvolvimento de cada um a partir de si mesmo, para que as sucessivas reprovações não resultem em evasão e abandono escolar.

Serviços de apoio à aprendizagem

O crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem (provindas de fatores físicos, biológicos, sociais e/ou, emocionais) matriculados na Rede Municipal de Ensino levou a Secretaria Municipal de Educação a buscar alternativas para apoiar o trabalho das escolas na busca da aprendizagem efetiva para todos, já que tais alunos precisam de maior estímulo para desenvolver suas habilidades.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) implantou no ano de 2018, nas escolas de Ensino Fundamental, laboratórios de aprendizagem (LA) para atender os alunos com dificuldades, principalmente no ciclo de alfabetização. Busca-se, assim, fortalecer e potencializar a base do processo de aprendizagem e garantir que os alunos possam consolidar o seu processo de alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, com melhores condições de ter um desempenho satisfatório nas séries subsequentes.

Gráfico 3 - Número de alunos atendidos no laboratório de aprendizagem.



Fonte: Dados fornecidos pelas escolas (2020).

Legenda descritiva: Gráfico em colunas nas cores azul claro, laranja e cinza que apresenta o número de alunos atendidos nos Laboratórios de Aprendizagem da Rede Municipal de ensino no período de 2018 a 2020.

O número de atendimentos varia de acordo com a quantidade de alunos matriculados em cada escola; contudo, em torno de 10 % dos estudantes são beneficiados com esse atendimento, que é realizado em pequenos grupos, no contraturno escolar. O atendimento do LA é desenvolvido por profissional nomeado com formação e experiência em alfabetização, designado pela SME para essa função. Esses professores têm assessoria e acompanhamento e recebem formação continuada para contribuir no acolhimento, no conhecimento dos alunos e em suas necessidades, identificando possibilidades de intervenção.

Quando as dificuldades de aprendizagem persistem, mesmo após um período de estimulação na escola, os alunos são encaminhados ao Centro Multidisciplinar (CM). Esse espaço foi criado a partir das metas 4 e 7 do PME, o qual, em sua estratégia 7.2.26, propõe:

Criar o Centro Multidisciplinar de apoio, integrado por profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social, Psicopedagogia, Pedagogia e Psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica e atender os alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação das escolas do município (Nova Prata, 2015).

Esse espaço conta com acompanhamento social às famílias e atendimento psicológico e psicopedagógico. O CM é um órgão da SME, criado pela Lei Municipal nº. 10.149, de 30 de agosto de 2018 (Nova Prata, 2018), e disponibiliza atendimentos psicológicos e psicopedagógicos aos alunos encaminhados, bem como acompanhamento social das famílias. Desde sua criação, acolhe os encaminhamentos de alunos de AEE e com dificuldades de aprendizagem identificados pelas professoras das escolas.

De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata (2020), o CM atendia e acompanhava 191 alunos matriculados nas escolas municipais e 11 alunos de escolas estaduais. No ano de 2020, ocorreu uma diminuição no número de atendimentos: estavam vinculados ao serviço 124 alunos e crianças da Rede Municipal e 12 da Rede Estadual. Isso decorre de alguns fatores: alunos encaminhados em 2018 permaneceram em atendimento em 2019; vários alunos tiveram alta dos atendimentos no final de 2019, observando-se avanços

em seu processo de aprendizagem; em 2020, em razão da suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia do coronavírus, o CM recebeu menos encaminhamentos para atendimentos e atuou de forma conjunta com a SME e as escolas na busca ativa dos alunos para garantir o acesso às atividades remotas e a continuidade do processo de aprendizagem. Observa-se que muitos alunos aos quais foi oferecido o atendimento evoluíram em diferentes áreas, de acordo com suas necessidades e capacidades. Na perspectiva de Jesus *et al.* (2015, p. 61),

A organização desses núcleos e centros de atendimentos educacionais especializados aponta para o atendimento das especificidades dos alunos no turno contrário ao da escola comum, buscando garantir ao aluno a vivência das salas de aula e, também, o atendimento voltado para sua especificidade como apoio à sua escolarização.

Esses serviços atuam de forma complementar à escolarização regular e auxiliam no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem. Além dos alunos com dificuldades de aprendizagem, há ainda vários alunos que são público-alvo do AEE e recebem atendimentos nas SRM das escolas, já que

[...] a sala multifuncional configura-se como um programa a ser desenvolvido dentro do processo de inclusão escolar que trará recursos que não são disponibilizados na escola comum. No entanto, a sala multifuncional não pode estar desvinculada da classe comum, pois a orientação é para que a sala multifuncional contribua para o fortalecimento da inclusão escolar (Jesus *et al.*, 2015, p. 63).

Esse serviço é muito importante e permite a interlocução entre os diferentes educadores que compõem a rede de apoio do aluno com NEE, buscando estratégias que auxiliam em seu desenvolvimento. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (Brasil, 2001), em seu artigo 8º, inciso V, afirmam que, nas escolas de ensino regular, devem ser previstos serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor com formação em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. Assim, além de garantir a matrícula no ensino regular, quatro escolas de Ensino Fundamental possuem espaços de salas de recursos, com professores designados para essa função. Nas demais escolas, os alunos são encaminhados para atendimento nas salas de AEE mais próximas e podem ainda receber AEE no CM ou na Escola de Educação Especial Morada da Ternura (APAE).

Tabela 1 – Alunos atendidos no AEE das escolas.

	2018	2019	2020
Total de alunos no AEE	56	51	54

Fonte: Adaptada de Inep (2020).

O AEE é oferecido no contraturno escolar, de modo a assegurar o estímulo e a inclusão na sala regular e o atendimento das especificidades de cada aluno por meio do plano de atendimento individualizado, organizado pelo professor do serviço de AEE.

De acordo com o fluxo de trabalho, construído ao longo do processo de intervenção e implementado no início de 2020, o professor de AEE assume o papel de articulador com o professor de sala de aula regular, com o monitor do AEE ou estagiário que desempenha essa função, com a família e com os profissionais especializados que atendem o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação ou outros transtornos que requeiram o serviço do AEE. Dessa interlocução com os diferentes sujeitos que atendem o aluno (familiares, monitor, professor da sala regular), surgem apontamentos e um conhecimento da realidade do aluno e de suas necessidades que permitem a elaboração de estratégias para promover o seu desenvolvimento. Do mesmo modo, essa articulação abre “espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O que devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? E tantas outras questões” (Brizolla, 2015, p. 26) tão necessárias para a inclusão de todos os alunos.

Além disso, a acolhida e o fortalecimento do vínculo com as famílias, apontados como um ponto de melhoria pelos grupos focais, deverão ser conduzidos pela gestão da escola e pelo professor do AEE, para trabalhar com os responsáveis a aceitação das individualidades da criança e construir juntos estratégias para o desenvolvimento das habilidades e a manutenção dos atendimentos e serviços de apoio que podem contribuir para o desenvolvimento do aluno do AEE.

A construção coletiva de uma escola inclusiva

Mais do que nos serviços de apoio, a inclusão de todos os alunos deve ocorrer na sala de aula. O aluno público-alvo da Educação Especial ou que possui dificuldades de aprendizagem precisa ser acolhido e estimulado pelo professor da sala de aula regular, a fim de que ele possa crescer e desenvolver suas habilidades, sentindo-se pertencente ao grupo, à escola. Assim, os questionamentos quanto ao currículo, à metodologia e às formas de avaliação precisam ser pensados coletivamente no processo de elaboração do PPP das escolas. As escolas possuem autonomia para elaborar seu PPP, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder às demandas da sociedade, ou seja, atendendo ao que a sociedade espera delas. A autonomia permite à escola a construção de sua identidade e à equipe escolar uma atuação que a torna sujeito histórico de sua própria prática. Esse processo iniciou-se no segundo semestre de 2019, com diagnóstico de realidade e construção das concepções de referência – em consonância com o Referencial Curricular Municipal (RCM) –, e foi finalizado em 2020, já em período de suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia da covid-19. Assim, as escolas organizaram encontros *on-line* para apreciação do PPP com equipes escolares e conselhos representativos e disponibilizaram o texto do documento para leitura e apontamentos nos grupos. O documento finalizado foi entregue à SME no mês de maio de 2020.

Os PPPs das escolas analisadas são definidos como o documento que norteia o funcionamento da escola e contempla todos os aspectos que fazem parte de seu cotidiano: seus processos de ensino-aprendiza-

gem, a gestão pedagógica, a administrativa, a de clima e a patrimonial, contribuindo para que todos na escola participem democraticamente de forma a assegurar uma educação de qualidade para todos.

Nos PPPs, é apresentada a concepção de diversidade. A escola da diversidade busca “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, [2016]). Assim, as escolas propõem-se a trabalhar com a pluralidade, num processo em que as diferenças devem ser respeitadas e consideradas no fazer pedagógico das instituições. Nesse sentido, segundo Jesus *et al.* (2015, p. 70), convém pensar em um

[...] projeto pedagógico inclusivo, em outras/novas possibilidades de ação, em práticas pedagógicas comprometidas com os diferentes percursos de aprendizagens dos alunos, em avaliação como dispositivo de retroalimentação da prática e do desenvolvimento dos educandos, possibilitando a toda a escola lançar olhares prospectivos sobre desafios que parecem intransponíveis, pois, a partir dos saberes-fazeres desses profissionais, engendramos novas/outras possibilidades para lidar com a diversidade humana e com a realidade escolar que cada vez mais se faz desafiante e presente no dia a dia da sala de aula.

Desse modo, é importante acolher todos, valorizando e reconhecendo cada um de acordo com suas individualidades. Nessa perspectiva, com a reelaboração dos PPPs, as escolas assumem o propósito de garantir a todos o direito de aprender, considerado um direito fundamental assegurado pela CF de 1988 que precisa ser construído a partir de experiências significativas em todos os âmbitos da formação humana.

Com a construção do RCM no ano de 2019, reafirmou-se a necessidade de desenvolver os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências nos estudantes; para isso, é preciso organizar a prática pedagógica para, com intencionalidade educativa, alcançar os objetivos pretendidos. Nesse intuito, é necessário adotar metodologias em que os alunos “se envolvam em atividades cada vez mais complexas, sejam desafiados a tomar decisões, avaliar os resultados e experimentar novas possibilidades de mostrar sua iniciativa” (Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Nagib Stela Elias, 2020, p. 23), pois se entende que é

[...] no espaço da escola que se potencializa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais dos estudantes através da participação, mediação, das interações, do diálogo, da problematização e da construção do conhecimento (Escola Municipal de Ensino Fundamental Reinaldo Cherubini, 2020, p. 18).

Para que esse desenvolvimento se efetive, nesse documento, orientador da prática pedagógica da escola, está definida a metodologia a ser adotada a fim de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, considerando o aluno como o centro desse processo. Para isso,

Os projetos são uma forma de trabalho que facilita o desenvolvimento das metodologias ativas cujo objetivo é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção dos conteúdos de maneira autônoma e participativa (Escola Municipal de Ensino Fundamental Caetano Polesello, 2020, p. 45).

As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e de reelaboração de novas práticas. Com base nisso, os projetos de trabalho elaborados pelo professor, considerando as necessidades da turma e as habilidades e competências estabelecidas nos diferentes componentes curriculares para cada ano escolar, devem “estar em consonância com o PPP da escola, com o Referencial Curricular Municipal e ser a base para o planejamento diário do professor” (Nova Prata, 2020). Esse documento, elaborado trimestralmente e aprimorado e avaliado ao longo do ano letivo, apresenta o projeto a ser desenvolvido nas turmas, as habilidades a serem trabalhadas, segundo o RCM, os procedimentos metodológicos e de avaliação, além da flexibilização curricular para os alunos de AEE ou com dificuldades de aprendizagem.

O professor da sala de aula regular deve promover a flexibilização curricular, considerando objetivos, metodologia, o tempo de aprendizagem e as possibilidades de avaliação. “A flexibilização do currículo é necessária e não representa outro currículo, mas sim a busca de estratégias que garantam a aprendizagem de todos os alunos” (Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Josué Bardin, 2020, p. 198), devendo ser registrada no caderno de chamada do professor diariamente.

Além disso, o aluno do AEE tem assegurado um Plano de Atendimento Individualizado (PAI) elaborado pelo professor da SRM. Esse profissional deve mapear as matrículas de alunos público-alvo do AEE, realizar entrevista com a família, observar o aluno em sala de aula regular e conversar com o professor referência e com o profissional de apoio pedagógico, quando for o caso, a fim de conhecer o aluno, suas necessidades e capacidades. Cabe ao professor do AEE também

organizar relatórios sobre o aluno para socializar com o professor da sala de aula regular e fazer a articulação com outros profissionais que atendam o aluno, com a família e com a escola, buscando alternativas para o seu desenvolvimento, a partir de suas necessidades e capacidades (Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângela Pellegrini Paludo, 2020, p. 100).

Contudo, a responsabilidade da aprendizagem do aluno de AEE não é só do professor do AEE; por isso,

o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial deve ser desenvolvido de modo colaborativo entre os professores da classe regular e sala de recursos a fim de desenvolver ações pedagógicas que visam a promoção da aprendizagem destes alunos. Essa articulação entre classe regular e sala de AEE é necessária e deve ser garantida e promovida pela direção e coordenação pedagógica da escola (Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Josué Bardin, 2020, p. 198).

Essa articulação e esse envolvimento de todos contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NEEs e facilitam a sua inclusão no ambiente educativo.

Outro aspecto importante na garantia da educação para todos é a avaliação, que perpassa todo o percurso educativo e é necessária para a prática docente, para a aprendizagem dos alunos e para a instituição, sempre na busca por uma análise crítica que norteie um replanejamento e por ações e estratégias mais assertivas para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A avaliação é entendida como

[...] parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, como um meio que permite ao professor e ao aluno recolher e interpretar informações, utilizando-as para desenvolver habilidades e competências que possam ser aplicadas na escola e em situações complexas da vida diária (Escola Municipal de Ensino Fundamental Guerino Somavilla, 2020, p. 23).

Os PPPs das escolas apresentam todos os passos para a efetivação de uma escola inclusiva; cabe, agora, a todos os educadores tornar esse documento vivo no fazer diário da escola. Assim, será garantida uma educação para todos, tendo ciência de que o direito à educação é um dos direitos fundamentais dos seres humanos e que, para sua efetivação, mais do que garantir uma vaga e o acesso à escola, é preciso que ocorra o aprendizado adequado e no tempo previsto. Assegurar esse direito é promover o desenvolvimento individual dos sujeitos, a aprendizagem de diferentes habilidades e o desenvolvimento de competências necessárias para resolver os problemas escolares e da vida, com uma formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi desenvolvido a partir de um trabalho de pesquisa e intervenção realizado nos anos de 2019 e 2020 na Rede Municipal de Educação de Nova Prata (RS), com o objetivo de identificar quais práticas escolares desenvolvidas nas escolas municipais contribuíam para a garantia da diversidade e do direito à educação aos alunos e às crianças. Buscou-se, por meio de indicadores e dados e encontros com grupos

focais, analisar a realidade educacional das escolas e, a partir disso, seus pontos fortes com relação à inclusão de todos, bem como os aspectos que necessitavam ser melhorados e repensados.

Nessa perspectiva, observou-se que os textos político-normativos da legislação brasileira e os documentos que servem como embasamento legal de Nova Prata (PME, PPPs) asseguram que as escolas devem ser organizadas de forma inclusiva, garantindo a diversidade e o direito à educação.

Identificou-se com a pesquisa-ação que, apesar de ser garantida a matrícula e o direito ao ingresso no ensino regular, muitos alunos não atingem o aprendizado adequado para o ano escolar em que estão matriculados; assim, ocorrem reprovações, aumento da distorção idade/série e diminuição nos indicadores de qualidade da educação oferecida nas escolas da rede.

Diante disso, foram levantadas ações que contribuíssem para a diversidade e possibilidades de melhorias a serem implementadas com vistas a garantir a educação para todos. Constatou-se que há serviços oferecidos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que os auxiliam em seu processo de aprender e se desenvolver. O município conta com LA, SRM/AEE e um CM, serviços de apoio que realizam atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, buscando atender às necessidades de cada criança e aluno para potencializar a sua aprendizagem. Os atendimentos são realizados por professores com formação específica ou por profissionais especializados que atuam de forma articulada, servindo de apoio às escolas e aos docentes da sala de aula regular. Contudo, esses serviços não conseguem garantir a inclusão.

A pesquisa-ação realizada aponta que a verdadeira inclusão ocorre dentro da sala de aula; dessa forma, faz-se necessário que as escolas sejam espaços inclusivos e que, mais do que serviços de apoio, esses alunos possam receber um olhar diferenciado e a flexibilização curricular do professor da sala de aula regular, pois eles são atores muito importantes nesse processo. É de uma prática pedagógica mediadora, com metodologias ativas e intencionalidade educativa, que surgem processos de aprendizagem inclusivos capazes de acolher a diversidade humana.

Nesse intuito, os PPPs, construídos democraticamente pelas escolas da Rede Municipal de Nova Prata, contemplam a necessidade de trabalhar a diversidade como forma de cumprir a função social da escola e de garantir a todos os alunos o direito à educação com aprendizagem. Porém, convém que essas concepções presentes no documento que norteia a prática pedagógica escolar se efetivem, traduzam-se em ações, metodologias, formas de intervenção, acolhida, interação e avaliação e assegurem o respeito às individualidades e ao desenvolvimento de cada um.

O acompanhamento da prática e dos resultados foi dificultado em razão da suspensão das atividades presenciais durante o período da pandemia da covid-19, evidenciando o limite da pesquisa-ação, que requer a participação ativa de todos, num contexto real de interação, por meio da análise crítica, que permite mudar a realidade. Contudo, mesmo com a suspensão das aulas presenciais, na prática pedagógica já se observam alguns avanços: os professores têm tido um olhar mais acolhedor para os alunos com dificuldades e AEE e têm realizado a flexibilização curricular, buscando estratégias para promover a aprendizagem com respeito à diversidade. Entretanto, ainda há um longo caminho

a ser trilhado a fim de que todos os alunos tenham garantido, mais do que acesso e permanência, um ensino de qualidade nas escolas da Rede Municipal de Nova Prata. Assim, faz-se necessário garantir uma Gestão Democrática dos processos educacionais, de modo que todos se sintam parte do processo e possam construir juntos a escola da diversidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº. 4*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 7 abr. 2010. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov>.

br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.

BRIZOLLA, F. Implantação de políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BATISTA, C. (org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 31-42.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n.º. 3, p. 483-495, 2007.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ÂNGELA PELLEGRINI PALUDO. *Projeto Político-Pedagógico*. Nova Prata, 2020. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CAETANO POLESELLO. *Projeto Político-Pedagógico*. Nova Prata, 2020. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GUERINO SOMAVILLA. *Projeto Político-Pedagógico*. Nova Prata, 2020. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PADRE JOSUÉ BARDIN. *Projeto Político-Pedagógico*. Nova Prata, 2020. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PREFEITO NAGIB STELA ELIAS. *Projeto Político-Pedagógico*. Nova Prata, 2020. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL REINALDO CHERUBINI. *Projeto Político-Pedagógico*. Nova Prata, 2020. Mimeografado.

IBGE. *Nova Prata*. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>. Acesso em: 7 set. 2020.

INEP. *Censo escolar*. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>. Acesso em: 27 out. 2020.

JESUS, D. M. *et al.* Diálogos reflexivos sobre políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no estado do Espírito Santo. In: BATISTA, C. (org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015. p. 43-74.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOVA PRATA. *Lei Municipal* nº. 10.149, de 3 de agosto de 2018. Inclui artigo e inciso na Lei nº 9746/2017, de 1º de abril de 2017. Nova Prata: Prefeitura Municipal, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/n/nova-prata/lei-ordinaria/2018/1014/10149/lei-ordinaria-n-10149-2018-inclui-artigo-e-inciso-na-lei-n-97462017-de-1-de-abril-de-2017>. Acesso em: 20 set. 2020.

NOVA PRATA. *Lei Municipal* nº. 9.279, de 3 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação - PME para o decênio 2015/2025. Nova Prata: Prefeitura Municipal, 3 jun. 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-nova-prata-rs>. Acesso em: 21 ago. 2020.

NOVA PRATA. Secretaria Municipal de Educação. *Monitoramento*: plano municipal de educação. Nova Prata: SME, 2017. Disponível em: <https://www.sme.cnj.com.br/banco/metasp/02.html>. Acesso em: 27 out. 2020.

NOVA PRATA. Secretaria Municipal de Educação. *Regimento escolar padrão para o Ensino Fundamental do Município de Nova Prata*. Nova Prata: SME, 2020.

ONU. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: ONU, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

QEDU. Use dados. Transforme a educação. 2020. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 27 out. 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien -1990)*. Jomtien: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6 abr. 2020.

7

Bullying: do entendimento ao papel do Estado

Emerson Roberto de Oliveira¹

Alexandre José Rossi²

1 Pós-graduado em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-graduando em Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: robertodeoliveira.e74@gmail.com

2 Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto do Departamento de Estudos Especializados, Área de Políticas e Gestão da Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador.

E-mail: ajrossi.rossi@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar e entender o *bullying* enquanto um fenômeno psicossocial inerente à escola, considerando a Lei nº. 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, destacando em seu artigo 5º que “é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” (Brasil, 2015).

Do mesmo modo, temos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996) – pela Lei nº. 13.663, de 14 de maio de 2018, em seu artigo 12, inciso IX (a chamada Lei *antibullying*), nas instituições escolares públicas. É preciso compreender que a intimidação, os maus-tratos e a humilhação entre os estudantes, de forma premeditada, hostil, constante e repetitiva, são sinais claros e evidentes desse fenômeno e estão cada vez mais presentes em nossas escolas (Brasil, 2018a).

O objeto de análise deste artigo está ligado ao fato de ter ocorrido, no ano de 2017, um caso de suicídio na escola em que um dos pesquisadores trabalha. A estudante deixou um bilhete dizendo que havia muito tempo que sofria *bullying* de colegas e que esse seria um dos motivos que a teria levado a tirar a própria vida. No entanto, ela nunca relatou o fato de estar sofrendo *bullying* a alguém competente da escola, assim como a direção e o corpo docente nunca perceberam essa violência dentro da escola.

Diante do ocorrido, percebeu-se que a temática não era trabalhada dentro do contexto escolar e que os profissionais da área da educação, sejam eles da esfera municipal, estadual ou federal, não possuem, ou possuem pouquíssima qualificação, ou não lhes é oferecido tal suporte ou qualificação pelas mantenedoras, mesmo existindo uma lei que determina que os espaços escolares identifiquem e combatam esse problema. Assim, compreende-se que o *bullying* é um fenômeno que deve ser prevenido e combatido dentro das instituições escolares, uma vez que as consequências, conforme Silva (2010a), “[...] podem ser desastrosas, desde repetência e evasão escolar até o isolamento, depressão e, em casos extremos, suicídio e homicídio”. Acreditamos que a identificação e o combate ao *bullying* dentro dos espaços escolares também se fazem dentro da perspectiva da Gestão Democrática da Educação (GDE), visto que o tema precisa ser abordado em toda a sua complexidade, envolvendo toda a comunidade escolar, para fortalecer os laços entre ela e a escola.

O intuito inicial era realizar na escola um projeto de qualificação para identificar e combater o *bullying*, direcionado não somente aos profissionais da área da educação, mas também aos estudantes e toda a comunidade escolar. Todavia, com a declaração de pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, os encontros que já estavam programados e agendados precisaram ser cancelados.

A partir desse contexto, podemos afirmar que todos os atores sociais das instituições escolares têm sua parcela de responsabilidade no enfrentamento e combate ao fenômeno *bullying*, desde funcionários, professores, equipe diretiva, gestores públicos, até os próprios estudantes e suas famílias e responsáveis legais.

Para que ocorra esse enfrentamento, é preciso primeiramente entender o que é o *bullying* e quais são suas dimensões, dialogar e debater sobre ele, assim como capacitar todos os atores sociais da comunidade escolar para que possa haver a possibilidade de combate a essa prática. Sem o devido enfrentamento, a prática do *bullying* pode se tornar, no futuro, um grande problema socioemocional para ambos os envolvidos, tanto para quem sofre como para quem pratica, e também para a instituição escolar.

Diante do exposto, para buscar analisar e obter subsídios referentes ao fenômeno *bullying* e suas dimensões, destaca-se um conjunto de documentos de distintos autores, estudiosos e pesquisadores para a revisão bibliográfica e a análise documental sobre a temática, os quais colaboraram para o entendimento desse problema enfrentado por muitos estudantes brasileiros. Desse modo, elegeu-se a metodologia de pesquisa e análise bibliográfica documental, com base em alguns autores que materializam a fundamentação investigativa deste trabalho. Dentre os autores, estudiosos e pesquisadores estudados, estão Cleo Fante (2005), em *Fenômeno bullying*, a maior expoente da temática no Brasil, juntamente com Ana Beatriz Barbosa Silva (2010b), com sua obra *Bullying - mentes perigosas nas escolas*, e Dan Olweus (1999), que discorre sobre as intimidações e a violência ocorridas nas escolas e é um dos maiores estudiosos do mundo no assunto. Em um nível mais próximo estão Grossi e Santos (2008), em *Fenômeno Bullying: desvendando esta violência nas escolas públicas de Porto Alegre*, que abordam a violência nas escolas de Porto Alegre, e, ainda, Marilena Ristum (2010), em *Bullying escolar*, que faz uma análise detalhada da conceituação e da tipagem de *bullying*.

Além desses autores, documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como o documento da LDB, cartilhas e programas de enfrentamento ao *bullying*, também foram consultados. Igualmente, foram pesquisadas publicações sobre a temática no Portal do MEC, além do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei nº. 8.069, de 1990, que dispõe de medidas eficazes para o enfrentamento ao *bullying* (Brasil, 1990), e da Lei nº. 13.663, de 2018, que altera a LDB em seu artigo 12, inciso IX, para enfrentar o *bullying* (Brasil, 2018a).

Este artigo está estruturado em seções. Na primeira seção, vamos apresentar o fenômeno psicossocial denominado *bullying*, desde o significado de sua terminologia até os primeiros estudiosos do assunto no mundo e no Brasil, bem como os tipos de *bullying*. Na segunda seção, identificaremos os atores sociais do *bullying*, o que ele é e a importância da resiliência. Na terceira seção, faremos um resumo de alguns dados recentes sobre o *bullying* na América Latina e no Brasil. Na quarta seção, vamos discutir o papel do Estado no enfrentamento ao *bullying*. Já na quinta seção, apresentaremos o Programa Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (Cipave+),³ da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, com seus jogos *Banville* e *As Aventuras da Cipave*⁴ enquanto estratégias de combate ao *bullying*. Por fim, na sexta seção, traremos nossas considerações sobre o trabalho.

3 O Cipave+ (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar) é um programa criado e gerenciado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande Sul em parceria com as demais secretarias de governo que busca orientar a comunidade escolar sobre as mais diversas situações que podem ocorrer no ambiente escolar.

4 *As aventuras da Cipave* tem a proposta principal de proporcionar aos estudantes da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul mais informações em uma nova forma de abordagem sobre a prevenção de acidentes, o *bullying* e a cidadania de dentro do espaço escolar, mas de forma lúdica, divertida e educativa. No jogo, existem várias fases com muitos desafios e armadilhas que precisam ser superados pelos *gamers*.

BULLYING: UM FENÔMENO RECENTE A SER ENTENDIDO

O termo *bullying* é originário da língua inglesa e é utilizado em diversos países para conceitualizar e classificar uma infinidade de comportamentos agressivos e antissociais, principalmente aqueles que ocorrem dentro do ambiente escolar. Não existe, na língua portuguesa, uma tradução exata e fiel para o termo anglicista *bullying*. Porém, em inglês, *bully* é o termo que designa “valentão” ou “intimidador” (Bully, 2020). Nesse contexto, *bullying* pode ser traduzido como “intimidação”, o que leva o fenômeno à diversidade das suas complexas formas de manifestação, ou seja, uma situação de ameaças e intimidações, coação ou assédio.

Nos principais dicionários *on-line* de português brasileiro pesquisados (Michaelis, Dicio e Priberam), não existe uma palavra que sirva de tradução fiel e exata para o termo *bullying*, o que favorece o uso de outros termos (Bullying, 2020a, 2020b, 2020c). Já na língua espanhola, que também não possui uma expressão de tradução fiel e exata, encontra-se no *Diccionario de la Lengua Española* da *Real Academia Española* a definição de *bullying* como *acoso escolar*, com um sentido de “perseguição”, sem dar trégua nem repouso, a um animal ou pessoa, ou ainda de “maus-tratos” entre iguais (Acoso escolar, 2014).

No Brasil, a maior expoente da pesquisa sobre o *bullying* é Cleo Fante, que desde a virada do milênio se dedica aos estudos desse comportamento agressivo e antissocial. Segundo Fante (2005, p. 21), o fenômeno *bullying* desencadeia-se de forma implícita, quase oculta, por meio “de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repe-

titivos, prolongadamente contra uma mesma vítima”, e tem um imenso poder devastador, já que agride a “área mais preciosa, íntima e inviolável do ser – a alma”.

Fante (2005, p. 28) traz a sua concepção e tradução para a expressão *bullying*:

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

Já para Silva (2010b, p. 13),

As brincadeiras acontecem de forma natural e espontânea entre alunos. Eles brincam, “zoam”, colocam apelidos um nos outros, tiram “sarros” dos demais e se divertem. No entanto, quando as “brincadeiras são realizadas” repletas de “segundas intenções” e de perversidade, elas se tornam verdadeiros atos de violência que ultrapassam os limites suportáveis de qualquer um.

Diante dessas perspectivas, o *bullying* pode ser definido como uma forma de maus-tratos, intencional e constante, de um ou vários estudantes frente a outro indivíduo igual ao primeiro, mas que contém uma série de características físicas ou psicológicas que lhe definiriam como frágil ou fraco, podendo se converter em uma vítima habitual, sem que

seja capaz de se defender ou sair da situação, provocando seu isolamento frente ao grupo de iguais.

Olweus (1999), pesquisador norueguês da Universidade de Bergen, foi o primeiro a pesquisar a temática do *bullying* e o classificou de forma distinta do restante dos problemas que pode haver entre os estudantes, estipulando uma série de parâmetros que demonstram o que se relaciona com o *bullying* e o que é apenas uma situação de atos agressivos isolados. Diante disso, o *bullying* deixa a perspectiva de uma simples brincadeira infantil/adolescente e passa a ser percebido com a seriedade que o problema requer. Ainda para o autor, o *bullying* vem a ser um comportamento prolongado de insulto verbal, isolamento social, intimidação psicológica e/ou agressão física de crianças e adolescentes a outros que se convertem, dessa forma, em vítimas de seus companheiros.

Conforme Fante (2005) e Silva (2010a, 2010b), o *bullying* ocorre no espaço escolar, porém não somente nele, pois pode acontecer dentro do convívio familiar ou em qualquer outro ambiente.

Dessa forma, esta investigação se fez nas perspectivas de Fante (2005) e Silva (2010a, 2010b), segundo as quais o *bullying* é um fenômeno inerente à escola. Tais autoras nos ajudam a pensar o objeto de estudo relacionando-o com as Leis nº. 13.185, de 6 de novembro de 2015, e nº. 13.663, de 14 de maio de 2018, que implicam diretamente o trabalho das escolas.

Assim como está na Lei nº. 13.185, de 2015, a intimidação sistemática, ou *bullying*, pode ser considerada toda ação de conduta que contenha ameaça à integridade emocional, física, mental, sexual ou social de um indivíduo para outro ou outros. Segundo os pesquisadores brasilei-

ros da temática, há oito tipos de *bullying*, quais sejam: verbal, psicológico, físico, material, social, moral, sexual e *cyberbullying* (Bergamo, 2018).

Os estudos sobre o fenômeno *bullying* são recentes no mundo, principalmente no Brasil, onde ainda não existe um termo específico e direto para designá-lo na língua portuguesa. Ainda que existam divergências sobre o local onde o ato pode ser considerado *bullying*, ambas as pesquisadoras mencionadas concordam que os oito tipos de *bullying* podem ocorrer na escola e que é também nela que estão presentes todos os atores sociais do fenômeno.

OS ATORES SOCIAIS DO BULLYING

Segundo os pesquisadores Joel Conceição Bressa da Cunha, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, Maria Isabel da Silva Leme e Cleo Fante, tanto o protagonista ou o autor quanto as vítimas do *bullying* podem desenvolver problemas psicológicos ao longo de suas vidas, e mesmo quem não participa ativamente no ato do *bullying*, mas o assiste, como o espectador que se omite, reforça que essa situação continue ocorrendo (Bergamo, 2018).

Na prática do *bullying*, o protagonista compreende que seus atos poderão machucar a vítima, física ou psicologicamente, porém os pratica da mesma maneira, sem analisar os possíveis danos a outrem. Assim como a vítima de *bullying*, o protagonista ou autor também pode representar um risco aparente de desenvolver problemas psicológicos. É muito relevante obter respostas sobre o que originou o comporta-

mento agressivo do indivíduo, pois depressão e baixa autoestima podem ser consideradas causa ou efeito do *bullying*.

A vítima do *bullying* pode carregar pelo resto de sua vida as marcas dos traumas sofridos. Normalmente, frente a uma situação de *bullying* criada pelo protagonista, a vítima não se defende das agressões, mostrando a sua insegurança perante o agressor. Já outras vítimas, de caráter mais inflamado, conseguem revidar as agressões. Há indivíduos que se sentem responsáveis pelo próprio sofrimento, ao mesmo tempo que outros descontam as suas decepções nos demais estudantes.

Omissão, risadas ou mesmo o silêncio daqueles que estão à volta do ato do *bullying* fortalecem, mesmo que sem intencionalidade, as agressões físicas ou verbais. Segundo os especialistas, esse comportamento se deve ao medo de se tornarem a próxima vítima. Eles são chamados de espectadores. A situação de insegurança se aplica também a quem está assistindo, mas a intervenção pelo espectador não garante que o ato seja impedido ou reprimido. Em síntese, quando os indivíduos que assistem às agressões param de apoiar o *bullying*, mesmo sem que tenham essa intenção, o protagonista ou autor normalmente fica sozinho e para de agredir as vítimas (Bergamo, 2018).

Para os especialistas, mesmo quem não participa ativamente do ato agressivo e fica de fora, ainda que somente observando o *bullying* ocorrer, tem a sua parcela de culpa na situação. Outra importante questão que os especialistas apontam no enfrentamento ao *bullying* é a resiliência. O conceito de resiliência utilizado na psicologia se enquadra muito bem no enfrentamento ao *bullying*, conforme a definição da Sociedade Norte-Americana de Psicologia:

A resiliência é definida como a capacidade psicológica de se adaptar às circunstâncias estressantes e se recuperar de eventos adversos. Na Física, resiliência é compreendida como a propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original, após sofrer algum choque ou deformação. A palavra deriva do latim *resilio*, que significa saltar para trás, reduzir-se e afastar-se (D'Agostini, 2019).

Nesse sentido, é importante que professores e gestores escolares e públicos das três esferas conheçam e desenvolvam em seus estudantes a resiliência principalmente no enfrentamento ao *bullying*.

Para Gaxiola *et al.* (2011), a resiliência se compõe de pelo menos 10 características que, associadas, permitem que o sujeito supere as situações de risco que enfrenta. As características são:

- 1) Enfrentamento: tendência a enfrentar as situações problemáticas e a procura dos apoios necessários se o caso demandar; [...]
- 2) Atitude positiva: visão positiva da vida, procurar pessoas positivas, que estejam à disposição para ensinar frente aos problemas e ser feliz apesar das contrariedades que se enfrentam cotidianamente; [...]
- 3) Ter humor: disposição para sorrir inclusive diante dos problemas ou situações difíceis; [...]
- 4) Empatia: compreender e compartilhar os seus estados emocionais e os contextos das outras pessoas; [...]
- 5) Flexibilidade: aceitar os problemas como parte normal da vida e a possibilidade de se adaptar às perdas; [...]
- 6) Perseverança: ter persistência de esforço para conseguir atingir as metas, mesmo diante das dificuldades e a habilidade para corrigir o rumo, aprendendo com as dificuldades, e reconhecer o valor da adversidade; [...]
- 7) Religiosidade: tendência a conceituar os

problemas que se enfrentam de acordo com as crenças religiosas que se tenham; [...] 8) Autoestima: acreditar na própria capacidade para organizar e executar a correção dos rumos que sejam necessários para produzirem determinados resultados; [...] 9) Otimismo: pessoas com otimismo têm a tendência a terem resultados positivos em suas vidas; e [...] 10) Ter metas na vida: ter metas e aspirações na vida e fazer o necessário para alcançá-las⁵ (Gaxiola *et al.*, 2011 p. 75-77, tradução nossa).

De acordo também com essas 10 características da resiliência, a família, a rede de amizades saudáveis e a escola se fazem muito importantes para que o indivíduo saiba lidar com as dificuldades em sua vida: ainda que se saiba que a responsabilidade não é exclusivamente do sujeito, quem sofre *bullying* precisa do apoio de tais entidades para que consiga construir a sua resiliência. Para Galdino e Nascimento (2013, p. 16),

[...] resiliência não é um traço da personalidade ou atributo pessoal, mas é uma capacidade que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa e de modo processual; todo sujeito tem essa possibilidade e o aspecto biológico, subjetivo, social e cultural influenciam na promoção da resiliência.

5 *Afrontamiento. Abarca la tendencia a enfrentar los problemas y la búsqueda de los apoyos necesarios en caso de requerirse. [...] Actitud positiva. Esta disposición abarca el enfoque positivo de la vida, la búsqueda de personas positivas, la disposición para el aprendizaje ante los problemas y el tratar de ser feliz a pesar de las contrariedades que se enfrentan cotidianamente. [...] Sentido del humor. Es la disposición a sonreír incluso ante los problemas o situaciones difíciles. [...] Empatía. Se define como el entender y compartir los estados emocionales o los contextos de las demás personas [...] Flexibilidad. Incluye la aceptación de los problemas como parte normal de la vida y la posibilidad de adaptarse a las pérdidas [...] Perseverancia. Es la persistencia del esfuerzo para lograr metas a pesar de las dificultades y la habilidad para reajustarlas, aprender de las dificultades y reconocer el valor de la adversidad. [...] Religiosidad. Es la tendencia a conceptualizar los problemas que se enfrentan de acuerdo a las creencias religiosas que se tengan. [...] Autoeficacia. 'creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados' [...] Optimismo. Es la tendencia de las personas a esperar resultados positivos y favorables en sus vidas, [...] Orientación a la meta. Consiste en tener metas y aspiraciones en la vida y hacer lo necesario para lograrlas.*

Assim, a resiliência nada mais é que a transformação, de maneira saudável, das adversidades sofridas e a adaptação às situações estressantes vivenciadas em determinado período; com ela, o sujeito aprende pelas situações de modo a superá-las, para que elas não voltem a interferir negativamente em sua vida.

Paro (2002) considera a participação da comunidade escolar na gestão da escola como uma prática social. Desse modo, percebemos o espaço escolar como o local onde o fenômeno *bullying* ocorre, mas também onde ele deve ser enfrentado e combatido, uma vez que os atores sociais estão presentes. Conseqüentemente, a resiliência deve ser estimulada, por meio da Gestão Escolar, para que todos consigam enfrentar seus problemas de modo sadio. Para tanto, é necessário realizar pesquisas constantes sobre o tema de modo a criar subsídios para auxiliar todos os envolvidos no fenômeno *bullying*.

ALGUNS DADOS RECENTES SOBRE O BULLYING NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Em 2017, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou um relatório no Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e *Bullying*: das evidências à ação, em Seul, República da Coreia, que ocorreu entre 17 e 19 de janeiro. O relatório apresentado buscava divulgar ao setor da educação um referencial na ação para o planejamento e a prática de programas concretos de atenção e combate à violência escolar e ao *bullying*. Intitulado *Relatório sobre a situação global da violência escolar e bullying*, o documento utilizou importantes dados que foram retirados de várias

fontes, principalmente do relatório *Protecting children from bullying*, do secretário-geral da ONU (2016), que foi produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Instituto de Prevenção à Violência Escolar da Universidade de Mulheres Ewha.

O estudo elaborado pela Unesco no ano de 2016 contou com 100 mil indivíduos, entre crianças e jovens de 18 países, e revelou que, em média, 50 % deles sofreram algum tipo de *bullying* em razão da sua aparência física, orientação sexual, gênero, etnia ou país de origem. Esse índice no Brasil é de 43 %, taxa similar a alguns países da região (como Argentina, com 47,8 %, Colômbia, com 43,5 %, Chile, com 33,2 %, e Uruguai, com 36,7 %) e a países desenvolvidos (como Alemanha, com 35,7 %, Espanha, com 39,8 %, e Noruega, com 40,4 %).

Segundo o relatório, “O *bullying* é uma experiência danosa, apesar de evitável, para muitas crianças no mundo. Não importa como seja definida, as pesquisas internacionais recentes com crianças relatam uma taxa entre 29 % e 46 % de crianças alvo de *bullying* nos países estudados” (Unesco, 2019).

Outros números sobre o *bullying* aparecem na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), versão de *Teaching and Learning International Survey*, que é elaborada a cada cinco anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, do inglês *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD). A pesquisa é fundamentada na perspectiva de diretores e professores, por meio da aplicação de questionários com temas relacionados a clima escolar, liderança escolar, desenvolvimento profissional, gestão, entre outros. No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (Inep) é o responsável pela execução e pela coleta dos dados (Inep, 2018).

No que diz respeito ao *bullying*, 28 % dos diretores brasileiros expõem que ele acontece regularmente entre seus estudantes. Esse índice, nas escolas brasileiras, é o dobro da média de 14 % que a pesquisa da OECD revelou ser no geral. Ainda, 87 % dos professores brasileiros informaram que precisam acalmar os ânimos dos estudantes para que situações não acabem evoluindo para o *bullying* e outras violências, sendo que a média na pesquisa da OECD (2019) é de 65 %.

Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), divulgou em 2015 a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2015), que contém um capítulo especial sobre o *bullying*. A pesquisa é pioneira no país após a Lei nº. 13.185, de 2015, primeira lei nacional que pretende prevenir e enfrentar a prática da intimidação sistemática (*bullying*), sendo considerada um marco jurídico de combate a esses atos.

Para a pesquisa, foram utilizadas duas amostragens. A amostra 1 é constituída por estudantes do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, matriculados no ano letivo de 2015 em instituições escolares públicas e privadas do país. Já a amostra 2 é formada por estudantes do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio dos turnos matutino, vespertino e noturno, inseridos no Ensino Médio Não Seriado, no Ensino Médio Integrado e no Ensino Médio Normal/Magistério, matriculados no ano letivo de 2015, igualmente em escolas públicas e privadas do país. A pesquisa tem um intervalo de confiança de 5 % para mais ou para menos.

A pesquisa revela que 88,9 % dos estudantes frequentam escolas nas quais o *bullying* é proibido. Nessas escolas, 20,1 % dos estudantes entrevistados confirmaram que já praticaram algum tipo de ato como esculachar, intimidar, caçoar, magoar ou zombar de algum de seus colegas da escola de tal maneira que este tenha ficado aborrecido, humilhado, magoado ou ofendido. Entretanto, para as instituições escolares em que não há regras de proibição ao *bullying*, o índice para as mesmas práticas fica em 17,1 %.

O percentual de 7,4 % corresponde aos estudantes que responderam que, na maior parte do tempo ou sempre, se sentiram humilhados por provocações, dentro dos 30 dias anteriores à pesquisa, dos colegas da escola que os esculacharam, intimidaram ou caçoaram a ponto de ficarem humilhados, magoados ou ofendidos.

As taxas percentuais foram semelhantes para ambos os sexos de estudantes, ficando em 7,6 % para o público masculino e em 7,2 % para o feminino. Quanto aos percentuais entre as escolas das redes públicas, a taxa ficou em 7,6 %, enquanto a das escolas da Rede Privada foi de 6,5 %.

Do público escolar pesquisado, 53,4 % responderam que nenhuma vez, e 39,2 %, que raramente ou às vezes se sentiram humilhados por provocações realizadas por colegas de escola nos 30 dias que antecederam a pesquisa. A região brasileira que revelou ter a maior taxa de alunos que declararam sofrer constrangimento ou humilhação na maior parte do tempo ou sempre, com 8,3 %, foi a Sudeste, impulsionada pelo estado de São Paulo, que obteve a maior taxa nacional, com 9,0 %.

Ao serem questionados se haviam caçoado, esculachado, intimidado, magoado ou zombado de algum de seus colegas de escola nos 30 dias que antecederam a pesquisa, 19,8 % assumiram que sim. A taxa foi

maior entre o público masculino, com 24,2 %, enquanto para o público feminino, ela ficou em 15,6 %. Para esse item do questionário, as escolas privadas ficaram com a taxa de 21,2 %, superior à taxa das escolas públicas, que ficou em 19,5 %. Igualmente, a região Sudeste possui as maiores taxas entre as regiões brasileiras, com 22,2 %, da mesma forma que o estado de São Paulo possui as maiores taxas entre as unidades federativas, com 24,2 %.

Segundo os estudantes que se sentiram humilhados por provocações de colegas, o principal motivo de se sentirem dessa forma foi por ouvirem comentários sobre a aparência do seu corpo, com a taxa de 15,6 %, e do seu rosto, com 10,9 %.

De fato, existem algumas pesquisas de entidades e organizações confiáveis e de abrangência regional, nacional ou mundial sobre o fenômeno *bullying* comprovando que ele existe em uma taxa considerável. Entretanto, pensamos que não há como fazer comparações com uma e outra, pois as metodologias e as questões pesquisadas são distintas. Desse modo, as pesquisas precisam ter o mesmo foco, com as mesmas questões e metodologias, para serem comparadas entre si. Já que é comprovado que o fenômeno ocorre dentro de instituições públicas de ensino, o Estado tem o dever de pesquisar, compilar e divulgar os dados, além de formular políticas públicas para o seu enfrentamento.

O PAPEL DO ESTADO NO ENFRENTAMENTO AO BULLYING

O papel do Estado é garantir que os direitos dos cidadãos sejam respeitados. Para tanto, é preciso desenvolver políticas públicas que consigam promover a percepção dessa igualdade por todos. E para enfrentar o *bullying*, nada mais adequado que uma política pública direcionada aos estudantes por meio das próprias instituições de ensino, pois são o espaço geográfico de sua ocorrência.

Corroborando Rossi (2016), compreende-se que o Estado deve garantir as políticas públicas, pois ele é a entidade mantenedora do espaço escolar público – onde elas serão empregadas. Assim, é fundamental garantir o direito aos estudos a todos os estudantes com equidade, e isso passa pelo enfrentamento ao *bullying*, mesmo que seja pela força imperativa da lei. Para Rossi (2016, p. 33-34),

[...] o Estado deve ser o lugar essencial da produção de políticas, pois, desse modo, ele encontra-se em constante disputa, a qual expressa muitas vezes interesses antagônicos. A legitimidade dos direitos sociais de uma classe ou um grupo social só existe perante o Estado, pois é ele quem garante, através do imperativo da lei, esses direitos que se materializam em políticas.

Nessa perspectiva, como fonte de pesquisa foi utilizado o portal do Ministério da Educação (MEC), no qual há várias referências ao *bullying* e ao seu enfrentamento. Certamente há mais publicações no portal, mas para este trabalho foram selecionadas as 20 primeiras referências de *bullying* que apareceram quando utilizada a pesquisa de busca

rápida no próprio portal. Algumas publicações apenas fazem referência ao *bullying* ou apresentam projetos que foram utilizados em determinadas localidades para enfrentar o fenômeno em nível local. Outras publicações apresentam projetos, porém voltados principalmente para as Instituições Superiores Federais de Ensino, que podem ou não aderir aos projetos, contrastando com a Lei nº. 13.185, de 2015, que determina que todas as instituições de ensino do país ofertem programas de enfrentamento ao *bullying*. Apenas um projeto dos que foram analisados no portal do MEC é apresentado como um programa estadual, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que pode servir de base para um programa em nível nacional.

As primeiras referências encontradas sobre o tema iniciam em 5 de janeiro de 2010. A publicação no Portal do MEC *Pesquisadora aponta a prevenção como forma de reduzir a violência* traz as considerações da então doutoranda em Ciências da Educação Cleo Fante, pioneira nos estudos do fenômeno *bullying* no Brasil. Naquele momento, a pesquisadora, já com 10 anos de experiência no assunto, iniciou o programa Educar para a Paz, que foi implementado em várias escolas do Brasil e de Portugal. Ela já dizia em 2010 que, diante dos resultados de seus estudos, podia “[...] afirmar que o *bullying* é um fenômeno que cresce assustadoramente” (Schenini, 2010b).

No dia posterior, a publicação *Escola e famílias atuam unidas em município de Mato Grosso do Sul*, de 6 de janeiro de 2010, trouxe o exemplo da escola e das famílias no projeto Unidos no Combate à Prática do *Bullying*. O projeto foi desenvolvido em 2008 e 2009 com os estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental da EMEF Neil Fioravanti. Em seguida, o projeto interdisciplinar uniu toda a escola, as famílias dos estudantes e

a comunidade escolar (Schenini, 2010a). No caso dessa publicação específica, o MEC apenas dá visibilidade ao fato de que houve um projeto de combate ao *bullying*, mas, em nenhum momento, relata algum projeto do próprio Ministério de combate à intimidação sistemática.

Na publicação *Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação*, de 20 de abril de 2017, a professora de psicologia Ciomara Schneider afirma que a melhor forma de combate é o diálogo. Como explica a psicóloga, “o diálogo continua a ser a melhor arma contra esse tipo de violência, que pode causar efeitos devastadores em crianças e adolescentes” (Brasil, 2017a); porém, não se explica como isso deve ser feito ou se os professores terão alguma formação.

No mesmo dia, na publicação *Pacto pretende promover ações contra a violência nas escolas*, o MEC, em conjunto com o Ministério da Justiça, apresenta o programa Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos. Esse projeto objetiva “promover ações de respeito às diferenças e de enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à violência no ambiente universitário, bem como de gestão e convivência” (Brasil, 2017b). Segundo a publicação, “as instituições têm autonomia para planejar e desenvolver as ações, e terão 90 dias a partir da adesão para apresentar seu plano de trabalho. As práticas de cada instituição devem ser planejadas levando-se em consideração os objetivos do Pacto” (Brasil, 2017b).

A publicação também faz referência ao fato de que “[...] o MEC trabalha na construção de um portal voltado para a promoção dos direitos humanos dentro das escolas e para a comunidade escolar. As escolas terão acesso a diversos materiais atualizados para consulta e para utilização em sala de aula” (Brasil, 2017b).

Porém, mais de três anos depois da publicação, e após exaustivas pesquisas na Internet, não se encontrou o portal supracitado.

Em 6 de abril de 2018, a publicação *MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas* trouxe alguns dados de pesquisa sobre o bullying e sua gravidade. Segundo a secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Ivana de Siqueira, citada na publicação,

Para combater o *bullying*, o MEC tem apoiado projetos de formação continuada para profissionais da educação (docentes e gestores) por meio do Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. O Pacto é uma iniciativa conjunta do MEC e do Ministério da Justiça e Cidadania para a promoção da educação em direitos humanos no ensino superior (Brasil, 2018b).

E ela complementa: “O MEC tem atuado na formação de professores para que eles saibam trabalhar com a cultura da paz, o respeito à diferença e à diversidade dentro das escolas, e a evitar essas situações de forma que nem as crianças vítimas ou agressoras possam ser afetadas” (Brasil, 2018b).

Entretanto, essas ações são isoladas e voltadas para as instituições superiores, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), citadas na publicação. Ao que parece, o MEC somente tem a proposta do Pacto, mas é a instituição quem deve aderir ou não ao programa.

De 14 de junho de 2018, a publicação intitulada *Professora usa poesia como arma para combater prática de bullying em escola do Distrito Federal* traz o relato da professora Raquel Alves sobre a iniciativa que lhe

rendeu o Prêmio Professores do Brasil 2017. A professora argumenta que as instituições escolares não podem se omitir frente às práticas do *bullying* e opina que essa é uma das maiores dificuldades das escolas brasileiras. Ela destaca: “Eu acredito que nós, professores, precisamos desenvolver algum tipo de projeto que incentive o respeito e a solidariedade. Trabalhar com valores vai nos permitir combater o *bullying* nas escolas” (Brasil, 2018c). Porém, mesmo que o Portal do MEC relacione a redução do *bullying* no Centro Educacional Gesner Teixeira, de Planaltina (DF), no qual a professora trabalha, ao trabalho realizado, ainda assim não apresenta nenhuma estatística de antes ou depois do projeto.

Já em 8 de agosto de 2018, há a publicação no Portal do MEC intitulada *Secretário do RS apresenta ao MEC projetos contra bullying*, que faz referência à visita do Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Ronald Krummenauer, ao Ministro Rossieli Soares e outros técnicos do MEC na sede do Ministério da Educação, em Brasília. O projeto apresentado por Krummenauer usa *games* e ferramentas de diálogo entre escola e comunidade. Ele foi idealizado pela Cipave+ e procura propiciar um ambiente para combater a violência, física ou verbal, entre estudantes, professores e/ou funcionários (Brasil, 2018d).

Segundo o secretário, ocorreu uma diminuição na maior parte dos tipos de casos de violência dentro do espaço escolar no primeiro semestre de 2018, em comparação com o segundo semestre de 2017 (Brasil, 2018d).

Por isso esses resultados começaram a acontecer, e essas ações preventivas são trabalhadas tanto com organismos do próprio governo, principalmente com secretaria de seguran-

ça, polícia civil, bombeiros, quanto com entidades externas de controle à drogatização ou mesmo de combate à violência (Brasil, 2018d).

A publicação ainda destaca os números dessa redução:

No caso dos relatos de violência física, foram 165 no segundo semestre de 2017 e 135 no primeiro semestre de 2018. Em relação às agressões verbais, houve o registro de 3.121 casos no segundo semestre do ano passado e 2.321 no primeiro semestre de 2018. Outro índice que chama bastante atenção em ambiente escolar é o *bullying*. Foram 4.978 casos, sendo 2.860 no segundo semestre de 2017 e 2.118 no último semestre. Em relação ao racismo, os números indicam que houve 1.194 casos no segundo semestre do ano passado e 175 neste ano (Brasil, 2018d).

Em 1º de abril de 2019, o programa Cipave+ foi novamente tema de publicação no Portal do MEC: *Rio Grande do Sul reduz em 65 % a violência nas escolas do estado*. A publicação traz vários depoimentos, e cabe expor alguns, como o de Claudia Campos, diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Matias de Albuquerque, em Porto Alegre (RS), que destaca que os impactos foram muito positivos a partir do momento que a comunidade abraçou o projeto:

Nós estamos dentro de uma comunidade onde a vulnerabilidade social é muito grande. Então com esse projeto aprendemos e começamos a trazer para as crianças uma nova visão de mundo. A importância das pessoas, a importância do estudo, almejar um futuro melhor, e a partir disso nós começamos

com meditação dentro da escola, o trabalho com atividades relacionadas a valores, cuidado com o outro, cuidado com o meio ambiente (Brasil, 2019b).

Claudia Campos realça ainda que temas como *bullying*, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Maria da Penha estão presentes no cotidiano da instituição escolar por meio de dinâmicas, apresentações e teatro. Para ela, essas atividades vão além de envolver professores e estudantes, pois compreendem também os pais (Brasil, 2019b).

Em relação às estatísticas de sua instituição de ensino, ela avalia:

Há dois anos, nós tínhamos 174 alunos e hoje temos 224. Nós não tivemos nenhum caso de violência na escola. Já tivemos casos grandes de *bullying*, discriminação racial, mas quando nós entramos com o projeto do Cipave, conseguimos zerar esse índice. Nosso Ideb era 4.9, agora foi para 5.7, com a integração da família e instituição pública (Brasil, 2019b).

Outro depoimento é do estudante Maurício Pimentel, de 10 anos, que admite ter modificado o seu comportamento após a sua escola abraçar a nova abordagem baseada no programa Cipave+. “Eu era muito brigão e estava toda hora aqui na direção. Agora não brigo mais e não tenho nenhuma reclamação”, confessa ele (Brasil, 2019b).

A publicação ainda traz, em números, a redução dos casos de violência nas escolas estaduais do estado do Rio Grande do Sul, exposta pela coordenadora do projeto, Luciane Manfro. A seguir, a Tabela 1 apresenta a comparação dos números de violências nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul entre o segundo semestre de 2017 e o segundo semestre de 2018, conforme levantamento do próprio Cipave+:

Tabela 1 – Números da violência nas escolas estaduais do RS entre o segundo semestre de 2017 e o segundo semestre de 2018.

TIPO DE OCORRÊNCIA	2017	2018	VARIAÇÃO
Bullying	2452	1192	-52 %
Depredações, pichações e vandalismo	869	345	-60 %
Assaltos na entrada ou saída das escolas	166	80	-62 %
Arrombamentos e/ou furtos	242	136	-64 %
Agressão física a professores e/ou funcionários	139	113	-4 %
Racismo	955	47	-95 %
Violência física entre alunos	3257	2168	-34 %
Tráfico, posse ou uso de drogas	284	112	-61 %
Indisciplina	9569	6475	-32 %

Fonte: Adaptada de Brasil (2019b).

De acordo com a Tabela 1, o tipo de ocorrência que mais teve queda foi o racismo, e o que menos teve alteração foi o de agressão física a professores e/ou funcionários, evidenciando que o respeito a esses profissionais pouco mudou, o que deixa claro que é necessário fazer um trabalho ainda mais forte a esse respeito, visto que a sociedade, de modo geral, não valoriza a figura de professores e funcionários.

Já a publicação de 7 de abril de 2019 (dia de combate ao *bullying* e à violência nas escolas), intitulada *MEC tem medidas para enfrentar ações de violências nas escolas*, traz as considerações do secretário da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), Bernardo de Goytacazes, sobre as ações de combate ao *bullying*. De acordo com a publicação, o MEC possui “uma grande proposta de enfrentamento que vem sendo feita para ajudar os sistemas das redes municipal e estadual para combater esse mal que afeta a todos” (Brasil, 2019a). O secretário explica:

A nossa intenção é, dentro da educação básica, das modalidades especiais e também dentro do ensino superior, ajudar a combater isso. Primeiro a entender que nessa questão dos direitos humanos ninguém é igual a ninguém. Não vamos ter pessoas que vão ter tratos e nem costumes iguais (Brasil, 2019a).

Conforme o secretário do MEC, dentro da Secretaria de Educação Básica (SEB), existem programas para ajudar estados e municípios, e há na escola uma rede de tolerância:

Isso vem sendo ensinado desde a questão da escola, dentro da Secretaria de Educação Básica (SEB), que vem com programas em função de ajudar estados e municípios a criar nessa escola uma rede de tolerância, de diálogo e de respeito. Também no livro didático nós já temos textos que abordam o assunto e ainda nas temáticas dos projetos dos nossos programas. Precisamos acertar e aumentar essa questão da tolerância e do respeito dentro de sala de aula. A Semesp também tem trabalhos em função dessa área com respeito às relações étnico raciais, porque temos esse *bullying* com questões raciais e deficiência física (Brasil, 2019a).

Continuando na mesma publicação, o secretário ainda acrescenta que existe outra ação para o enfrentamento ao *bullying*, que está nos cursos de “formação de professores, formação especializada, escola da terra ou em cursos em parceria com as universidades, que trabalham com professores de toda a rede” (Brasil, 2019a). Ele ainda comenta:

Essas temáticas estão presentes sobre a questão do respeito e de saber fazer com que o professor seja um incentivador dessa política de tolerância em sala de aula. O professor desempenha um papel fundamental e os cursos que nós oferecemos, que trazem essas temáticas nos ajudam a discutir esses assuntos com os professores. Até mesmo várias de nossas provas já vêm com relatos sobre esse assunto ou que tangenciam esse tema (Brasil, 2019a).

De modo geral, o portal do MEC não traz propostas para o enfrentamento ao *bullying* em nível nacional. Apresenta, sim, algumas propostas isoladas que estão sendo desenvolvidas a partir do interesse dos próprios professores e que, segundo eles, resultaram na melhora dos índices. A única grande proposta à qual o portal do MEC faz referência é a do estado do Rio Grande do Sul, com o projeto da Cipave+, que, segundo a publicação no mesmo portal, diminuiu sensivelmente a maioria dos tipos de ocorrência dentro dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual (Brasil, 2019b).

Dessa forma, podemos perceber em pesquisas no portal do MEC que o Estado ainda não conseguiu apresentar uma proposta governamental de abrangência nacional como política pública para o enfrentamento ao *bullying*. Existem apenas alguns projetos e programas de professores e/ou escolas que tentam combater o fenômeno de forma local; porém, é necessário que o governo se encarregue de buscar uma medida mais eficaz para a solução do problema ou, pelo menos, para a diminuição da sua ocorrência dentro das escolas.

Em nossa pesquisa, foi possível identificar uma proposta mais abrangente, que poderia ser transformada numa política nacional, a qual foi apresentada ao MEC pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul: o projeto Cipave+, que utiliza, entre outras propostas, jogos digitais como estratégias de combate ao *bullying*.

O CIPAVE+, AS AVENTURAS DA CIPAVE E O BANEVILLE ENQUANTO ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO BULLYING

O Cipave+ é um programa criado e gerenciado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc). Seu funcionamento ocorre por meio de parcerias de distintas secretarias, tanto de Estado como de Segurança Pública, Meio Ambiente, Esportes, Saúde, além de ONGs e universidades. Conforme encontrado em seu portal, o Cipave+ tem como objetivos:

- Identificar situações de violência, de acidentes, bem como suas causas;
- Definir a frequência e a gravidade com que ocorrem;
- Averiguar a circunstância em que ocorrem estas situações;
- Planejar e recomendar formas de prevenção;
- Formar parcerias com entidades públicas e privadas para auxiliar no trabalho preventivo;

- Estimular a fiscalização por parte da própria comunidade escolar, fazendo com que zele pelo ambiente escolar;
- Realizar estudos, coletar dados e mapear os casos ocorridos que envolvam violência e acidentes, para que sejam apresentados à comunidade e às autoridades, proporcionando que estas parcerias auxiliem no trabalho de combate e prevenção dos acidentes e violência na escola (Rio Grande do Sul, 2020a).

Nesse portal, há dois jogos (*Baneville* e *As aventuras da Cipave*) que os estudantes podem jogar *on-line* nos computadores dos laboratórios das escolas. Os dois jogos também podem ser baixados e jogados nos celulares e em computadores pessoais (Rio Grande do Sul, 2020b).

O *Baneville* ambienta-se em uma cidade pacata e distante, cujos munícipes estão muito preocupados com os problemas e os mistérios que estão ocorrendo. O estudante, após fazer o seu cadastro, pode escolher o seu avatar e, inclusive, mudar as características físicas dele, como sexo, cor da pele e dos olhos, tipo de cabelo, nariz, sobrancelhas e até as roupas. A partir de então, o usuário é convidado a resolver os problemas e mistérios, transformando a cidade de *Baneville* em um local mais seguro e acolhedor. O *Baneville* é um jogo pedagógico por meio do qual o professor vai lançando desafios para que os estudantes resolvam; é voltado para um público mais infantil.

As aventuras da Cipave é outro jogo eletrônico criado para crianças e adolescentes, instigando-os a combater o *bullying*. No dia 12 de dezembro de 2018, o portal do Governo do Estado do Rio Grande do Sul publicou: “Novo game Aventuras da Cipave incentiva jovens a combater violência nas escolas” (Costa, 2018) em texto de Diego da Costa (Seduc),

editado por Gonçalo Valduga (Secom). No jogo, que foi elaborado em conjunto com a empresa MSTech, o estudante deve ajudar a centopeia, símbolo do programa, a passar de fase em fase no ambiente virtual para vencer o *bullying*.

A publicação também faz referência ao fato de que o *game* pode ser jogado no computador ou no aplicativo e estaria disponível no Google Play e na App Store. Porém, atualmente não está mais disponível, e o *Baneville* foi encontrado somente nessas duas plataformas que disponibilizam aplicativos.

A publicação ainda traz as considerações de Luciane Manfro, coordenadora estadual do programa, que confirma que o jogo *Baneville* é importante como apoio pedagógico e que *As Aventuras da Cipave* é um jogo desenvolvido para os adolescentes que os mantém conectados com palavras-chave que abrangem a prevenção à violência e ao *bullying*. Nas palavras dela, “Dentro dos cenários surgem diversos desafios. A ideia é trabalhar menos em missões e mais em movimentos de ação” (Costa, 2018).

Sem dúvida alguma, esse programa de cunho estadual da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul pode servir de modelo para um programa de abrangência nacional, organizado pelo MEC ou parceiros. Porém, antes de submetê-lo a isso, entendemos que seja necessário estudá-lo de forma mais aprofundada e que se comprovem os dados apresentados para construir uma opinião mais fundamentada a respeito do programa, gerando então um embrião para um programa de abrangência nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto, percebemos a dimensão do fenômeno *bullying* e sua real importância, concluindo que ele pode ser muito prejudicial não somente para quem sofre, mas também para quem o realiza e para toda a sociedade. Ele precisa ser pesquisado, analisado e combatido no espaço escolar, pois alguém que sofre *bullying* repetidamente sem pedir ou receber ajuda especializada, ou mesmo que não conseguiu se tornar resiliente frente às adversidades enfrentadas durante a vida escolar pode, no futuro, ter sua saúde mental prejudicada, desencadeando inúmeros problemas, desde complicações restritas a poucos sujeitos do seu círculo de convívio até aquelas que envolvem toda a sociedade por meio de inúmeros efeitos, inclusive homicídios e/ou suicídios.

As pesquisas demonstram que, no Brasil, cerca da metade dos estudantes já presenciou atos de *bullying*, que abrangem agressões físicas e psicológicas. Diante desse universo de estudantes, foi sancionada, somente em 2015, a Lei *antibullying* (Lei nº. 13.185), que institui em todo o país o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Brasil, 2015).

Quanto às pesquisas sobre o *bullying* da ONU, da OECD e do IBGE, elas comprovam que o fenômeno ocorre em todo o mundo, com índices que têm certa variabilidade, mas que são aproximados em todos os países pesquisados. As pesquisas ainda são bastante recentes e, principalmente a do IBGE (2015), não são específicas sobre o *bullying*. O tema entra no contexto de saúde dos estudantes brasileiros, dentro da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2015), um trabalho que foi realizado em conjunto com o Ministério da Saúde.

Colaborando para o incentivo à pesquisa sobre o tema, Fante (2005) e Silva (2010a, 2010b) relatam que o *bullying* existe em todas as escolas e sob várias formas. A maior diferença é a postura que todos assumem diante de um caso desse tipo de violência. Incrivelmente, a pesquisa mostrou que as escolas públicas vêm adotando uma postura mais eficaz contra o *bullying*, pois têm estabelecido um posicionamento mais padronizado dos casos (acionamento dos Conselhos Tutelares, Delegacias da Criança e do Adolescente etc.).

Desse modo, acreditamos que a Gestão Democrática da educação pode ser uma grande ferramenta a serviço do combate ao *bullying* no Brasil, uma vez que cabe aos gestores, principalmente das instituições de ensino, ter a postura de enfrentamento perante o fenômeno. Para tanto, é necessário que esse modelo de gestão articule as ações para prevenir e combater o *bullying* em todas as suas formas, inspirando todos os atores envolvidos a se engajarem nessa luta, para que o ambiente escolar seja o mais salutar possível.

Portanto, ainda se faz necessário realizar pesquisas específicas sobre o fenômeno *bullying* e que estas sejam constantes, em especial no Brasil, com dados atualizados sobre a temática que devem ser utilizados como subsídios para que se elabore um programa, em nível nacional, de formação de docentes e gestores da educação e de ferramentas capazes de atrair os atores sociais do fenômeno a uma reflexão e, consequentemente, a uma mudança de postura. Igualmente, esses subsídios poderão dialogar com a análise do processo sócio-histórico da institucionalização da escola como espaço da vida e convivência de uma sociedade desigual.

Contudo, a partir da criação de programas e ferramentas para a prevenção e o combate ao *bullying*, para todos os atores sociais envolvidos no contexto escolar, professores e gestores da educação poderão efetivamente cumprir a determinação da Lei nº. 13.663, de 14 de maio de 2018, que estabelece que as instituições escolares necessitam combater o *bullying*, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e, por fim, para uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

ACOSO ESCOLAR. In: Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Real Academia Española, 2014. Disponível em: <https://dle.rae.es/acoso#GjGPunT>. Acesso em: 3 set. 2020.

BERGAMO, K. Os 8 tipos de *bullying*. *Veja Saúde*, 13 abr. 2018. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/bem-estar/os-8-tipos-de-bullying/>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 maio 2018a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Especialistas indicam formas de combate a atos de intimidação*. Brasília, DF: MEC, 20 abr. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47721-especialistas-indicam-formas-de-combate-a-atos-de-intimidacao>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *MEC apoia enfrentamento ao bullying e violência nas escolas*. Brasília, DF: MEC, 6 abr. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62581-mec-apoia-enfrentamento-ao-bullying-e-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *MEC tem medidas para enfrentar ações de violência nas escolas*. Brasília, DF: MEC, 7 abr. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74911-link-materia-bullying>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Pacto pretende promover ações contra a violência nas escolas*. Brasília, DF: MEC, 20 abr. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47741-pacto-pretende-promover-acoes-contra-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Professora usa poesia como arma para combater prática de bullying em escola do Distrito Federal*. Brasília, DF: MEC, 14 jun. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33501-educacao-no-ar/65171-professora-usa-poesia-como-arma-para-combater-pratica-de-bullying-em-escola-do-distrito-federal>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Rio Grande do Sul reduz em 65% a violência nas escolas do estado*. Brasília, DF: MEC, 1 abr. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/74691-rio-grande-do-sul-reduz-em-65-a-violencia-nas-escolas-do-estado-2>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. *Secretário do RS apresenta ao MEC projetos contra bullying*. Brasília, DF: MEC, 8 ago. 2018d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/67231-secretario-do-rs-apresenta-ao-mec-projetos-contra-bullying>. Acesso em: 25 set. 2020.

BULLY. In: WordReference. *On-line*, 2020. Disponível em: <https://www.wordreference.com/enpt/bully>. Acesso em: 3 set. 2020.

BULLYING. In: DICIO, Dicionário *on-line* de Português. Porto: 7Graus, 2020a. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bullying/>. Acesso em: 3 set. 2020.

BULLYING. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. *On-line*, 2020b. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/bullying>. Acesso em: 3 set. 2020.

BULLYING. In: Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2020c. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bullying/>. Acesso em: 3 set. 2020.

COSTA, D. *Novo game Aventuras da Cipave incentiva jovens a combater violência nas escolas*. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 14 dez. 2018. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/novo-game-aventuras-da-cipave-conscientiza-jovens-a-combater-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 25 set. 2020.

D'AGOSTINI, A. C. C. Resiliência na escola traz desafios (mas também muitas possibilidades). *Nova Escola*, 7 fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15537/resiliencia-na-escola-traz-desafios-mas-tambem-muitas-possibilidades>. Acesso em: 10 set. 2020.

FANTE, C. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. São Paulo: Versus, 2005.

GALDINO, M. J. R.; NASCIMENTO, A. M. *Promoção de resiliência em alunos vítimas de bullying no contexto escolar: qual o papel das figuras significativas?* 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/10225>. Acesso em: 15 out. 2021.

GAXIOLA, J. C. *et al.* Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una población del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Ciudad de México, v. 16, n.º. 1, p. 73-83, 2011.

GROSSI, P. K.; SANTOS, A. M. Fenômeno *bullying*: desvendando esta violência nas escolas públicas de Porto Alegre. *Textos e Contextos*, Porto Alegre, v. 7, n.º. 2, p. 289-304, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/4827/3633>. Acesso em: 1 set. 2020.

IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=pense>. Acesso em: 10 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório Nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem – TALIS 2018, primeira parte*. Brasília, DF: Inep/MEC, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2018/relatorio_nacional_talis2018.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

OECD. *TALIS 2018 Technical Report*. [S. l.]: OECD, 2019. Disponível em: http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

OLWEUS, D. Europe – Scandinava – Sweden. In: SMITH, P. K. et al. (org.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. London: Routledge, 1999. p. 7-27.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Cipave+*. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/cipave>. Acesso em: 25 set. 2020a.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Nossos Games. Portal Cipave mais*. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/nossos-games>. Acesso em: 25 set. 2020b.

RISTUM, M. *Bullying escolar*. In: ASSIS, S.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 95-119.

ROSSI, A. J. *As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE*. 2016. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/141971>. Acesso em: 10 set. 2020.

SCHENINI, F. *Escola e famílias atuam unidas em município de Mato Grosso do Sul*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 6 jan. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/14874-escola-e-familias-atuam-unidas-em-municipio-de-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 25 set. 2020.

SCHENINI, F. *Pesquisadora aponta a prevenção como forma de reduzir a violência*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 5 jan. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/14869-pesquisadora-aponta-a-prevencao-como-forma-de-reduzir-a-violencia>. Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, A. B. B. Bullying escolas privadas são as mais omissas. [Entrevista concedida a] César Fraga. *Extra Classe*, Porto Alegre, 2010a. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/2010/09/bullying-escolas-privadas-sao-as-mais-omissas/> Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, A. B. B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010b.

UNESCO. *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Brasília, DF: Unesco, 2019. Disponível em: https://sites.usp.br/sp-proso/wp-content/uploads/sites/526/2019/07/violencia_escolar_bullying_unesco.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

8

Base Nacional Comum Curricular: da teoria à prática

Jéssica Boaventura dos Santos Ferraz¹

Mariângela Silveira Bairros²

1 Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pós-graduada no Curso de Especialização em Gestão da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: jeboaventuraster@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora e professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: mmbairros@gmail.com

INTRODUÇÃO

Oportunizar uma educação com qualidade e equidade deve ser o objetivo de todo o sistema educacional, de escola pública ou privada. A formação integral dos estudantes e o acesso a uma escola inclusiva e a um currículo qualificado são de suma importância para a formação dos sujeitos. Garantir esses direitos é um dever de todos, bem como lutar por eles caso não sejam respeitados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi construída como promessa equitativa e qualitativa educacional, tendo em vista que um currículo igual a todos os estudantes brasileiros seria uma maneira de garantir que aprenderiam os mesmos conteúdos independentemente da sua localização. Todavia, o que foi refletido ao longo da construção da BNCC, mas não implementado na sua versão final, é que a aplicação de um currículo unificado às mais diferentes realidades não é necessariamente justo, inclusivo e capaz de manter a qualidade esperada. As especificidades de cada localidade precisam ser consideradas. Dentro de um mesmo município, temos realidades distintas: a realidade rural não é a mesma da urbana, nem a urbana elitizada é a mesma da urbana periférica. Como algo comum poderá ser equitativo e qualitativo a realidades incomuns? Ao unificar sem pensar nas especificidades, realmente trazemos a qualidade para as escolas públicas?

Além dos desafios já listados, a BNCC traz novamente às escolas uma perspectiva de trabalho em que é necessária a ruptura com o ensino tradicional, no qual o professor é o único transmissor de informações e conteúdo. Ela reafirma que o professor precisa identificar maneiras que levem seus alunos a interagir e participar ativamente do seu processo

de aprendizagem, sendo atores dele. Nesse sentido, a partir da Gestão Democrática, a escola também contribui com a autonomia, a socialização e a integração dos alunos. Pela prática da Gestão Democrática, a escola compreende que não é apenas um local de construção de conhecimento formal, de ensino e de aprendizagem, mas que é também um espaço de prática da cidadania, de solidariedade, de reflexão e de formação de sujeitos críticos e conscientes sobre seu papel na sociedade.

Colocar em prática a BNCC nas ações didáticas da escola e nos planos de estudos das instituições por meio das atividades, dos projetos que propusessem e da metodologia escolhida por cada instituição era um dos objetivos que as escolas tinham para o ano de 2020; ou seja, a implementação desse documento no dia a dia, no fazer escolar, aconteceria no decorrer daquele ano. Porém, não se esperava uma crise pandêmica mundial no ano da implementação da BNCC nas escolas de Ensino Fundamental, muito menos como aconteceu: escolas fechadas antes de completar um mês letivo em muitas localidades brasileiras, sem o mínimo de planejamento, sem o conhecimento de como implementar a BNCC presencialmente e, ainda, com aulas remotas e com todas as adaptações e os desafios que a pandemia trouxe para escolas, famílias, secretarias e demais órgãos responsáveis pela educação em nosso país.

A conclusão deste trabalho também foi um desafio, tendo em vista que o planejamento dele e o da escola não foram os mesmos estabelecidos quando o ano letivo começou. A cada início de ano letivo, há uma organização com o grupo da escola por meio de um planejamento: começa-se a pensar em possíveis temáticas a serem desenvolvidas nos projetos do ano.

Outro desafio que a escola precisou enfrentar e superar, tendo vista que está localizada em uma região rural e de periferia, em uma realidade com inúmeros problemas sociais, envolveu a tecnologia: ela precisou suprir necessidades básicas da comunidade, inclusive de alimentação das famílias que sofrem com a precariedade local e com a pobreza, para só assim reestabelecer o vínculo pedagógico com os alunos e poder, quiçá, pensar na BNCC.

A instituição, junto do seu grupo de professores, precisou fazer ajustes, e assim foi possível estabelecer estratégias para implementar, de certa maneira, a BNCC na escola, refletindo sobre os objetivos do documento e os desafios e dificuldades que ele trouxe à escola, principalmente pelas burocracias apresentadas por ele e pelas barreiras da pandemia, que acabaram nos afastando.

Este artigo denuncia as dificuldades enfrentadas por uma escola pública rural ao tentar implementar a BNCC, explicitando os meios burocráticos pelos quais ela e seus professores passaram. Também anuncia as possibilidades encontradas ao longo dessa trajetória, durante a qual o diálogo foi essencial para que elas ocorressem.

CONTEXTUALIZANDO: DE ONDE FALAMOS?

Conhecer a realidade pesquisada nos aproxima e auxilia a compreender suas características, necessidades, possibilidades e desafios. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Costa do Ipiranga é uma escola rural localizada no bairro Costa do Ipiranga, região periférica do município de Gravataí, na região metropolitana de Porto Alegre. Em outubro de 2021, completou 29 anos.

A pequena escola atende ao público da Educação Infantil (Pré-escola) até o 5º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, tem 123 alunos distribuídos em seis turmas, sendo três em cada turno: manhã (Pré, 4º e 5º anos) e tarde (1º, 2º e 3º anos).

A organização do quadro de profissionais dessa Rede Municipal é feita a partir do número de alunos em cada escola. Por essa razão, a escola possui apenas diretora, vigia e funcionárias da empresa terceirizada (cozinheira, auxiliar de cozinha e auxiliar de serviços gerais) com 40 horas semanais; os demais profissionais cumprem jornada de 20 horas, regra estabelecida pelo município. Entre os profissionais com carga horária de 20 horas, a instituição tem um total de seis professoras em sala de aula, um auxiliar de biblioteca, uma supervisora, uma orientadora, uma vice-diretora, uma substituta (apesar de a escola não ter direito a essa profissional, por não possuir seis turmas por turno, que é uma regra do município) e um secretário, totalizando 17 profissionais.

Vulnerabilidade social e carência são características marcantes dessa comunidade escolar. Há algumas famílias que lidam com agricultura familiar, e outras que tiram seu sustento do trabalho com reciclagem no Aterro Sanitário Municipal localizado no bairro da escola.

A maioria dos membros valoriza o trabalho desenvolvido pela instituição, apesar de sua baixa escolaridade, e tem um grande carinho por ela, já que muitos pais e/ou avós também estudaram ali. Eles costumam participar das atividades propostas pela escola, como reuniões, festividades, sábados integradores e encontros com o Conselho Tutelar e o Posto de Saúde. Respeitam e valorizam os profissionais da escola, porque ainda acreditam que a educação pode oportunizar às crianças uma realidade diferente daquela na qual estão inseridos.

MATERIALIZANDO A BNCC

A necessidade de padronizar um currículo comum a todos já vem sendo manifestada desde a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, artigo 9º, inciso IV, afirma que um dos objetivos da União é:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Os primeiros diálogos sobre a necessidade de uma BNCC ocorreram em 2010, na Conferência Nacional de Educação. A criação de um novo Plano Nacional de Educação, com a “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (Brasil, 2013, p. 38), foi uma das novas diretrizes estabelecidas no documento final da conferência.

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi regulamentado com prazo de 10 anos. Nele, a BNCC é abordada, e aparecem em suas estratégias as metas 3,³ 7⁴ e 15.⁵ Todavia, até ser aprovado, houve muitas discussões e diálogos que permearam o PNE, principalmente no que tange aos processos democráticos das instituições de ensino no respeito à diversidade educacional do país e de um currículo que é construído de acordo com a realidade de cada localidade (Micarello, 2016). Ainda em 2014, a nova Conferência Nacional pela Educação teve como resultado um documento que, junto das reflexões obtidas sobre o PNE, se torna “[...] referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, [2019]).

O ano de 2015 é um marco, pois a primeira versão da BNCC foi criada. Nesse mesmo ano, escolas de todo o país reuniram-se para conhecer e discutir o documento e dar suas contribuições.

Em meio a um cenário um tanto instável gerado por uma crise política nacional, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada em 2016. Ocorreram em todos os estados e no Distrito Federal seminários para discuti-la, e um terceiro documento foi apresentado (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016). Efetivamente, a BNCC entra em um cenário de

3 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio.

4 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.

5 15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (Brasil, 2014).

desconstituição de um debate coletivo em relação aos rumos desses conteúdos comuns. Não houve um amplo debate com os segmentos educacionais e não foi possível problematizar o conjunto de questões aqui apresentadas. Outro debate que não aprofundaremos neste capítulo, mas que consideramos importante registrar, diz respeito à separação entre a BNCC de Educação Infantil e Ensino Fundamental da BNCC do Ensino Médio.

Quando o governo opta por uma forma autoritária, promove uma ruptura na concepção de Educação Básica inaugurada na Lei nº. 9.394/96.

O atual mandatário do país representa, objetivamente, uma tentativa de se impor uma profunda reforma institucional e educacional no Brasil. Desprovido de quaisquer legitimidades, políticas e sociais, mas provido de interesses inconfessáveis, o governo Temer rompe deliberadamente com o percurso dos debates, encontros e audiências públicas sobre as questões educacionais que vem sendo percorrido desde 1988, com a aprovação da Constituição do país (Severino; Bauer, 2016, p. 11).

Antidemocraticamente, o presidente aprovou a Medida Provisória nº. 746/2016, modificando o currículo da última etapa da educação básica, o Ensino Médio, e ultrapassando todos os meios dialógicos, críticos e reflexivos constituídos até a ocasião na construção da BNCC (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016).

Dessa maneira obscura, a versão final da BNCC foi concluída em 2017, sem se terminarem os debates ainda instaurados, sob olhares críticos, desapontados e desrespeitados, porque “aceitar que haja uma

política curricular é distinto de traduzi-la em um documento extenso, enumerando competências, listagem de objetivos e conteúdos” padrão a todo território brasileiro (Selles, 2018, p. 238).

Entre outros objetivos, a BNCC visa que todos os estudantes do país tenham acesso a um conjunto mínimo e comum de conteúdos, ou melhor, a objetos de conhecimento, respeitando a diversidade de cada região.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

Ela estabelece

[...] conhecimentos, competências⁶ e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

⁶ Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Estados e, posteriormente, municípios precisaram estudar, reformular e adaptar seus currículos, suleados⁷ pela BNCC, estabelecendo objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e habilidades suplementares, além da sua parte diversificada.

Consoante a isso, em 2019, os profissionais da Escola Costa do Ipiranga estudaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).⁸ Esse estudo teve como objetivo a construção do documento sobre a parte diversificada do município de Gravataí e da escola, o Referencial do Território de Gravataí (RTG):

[...] documento que acompanha a BNCC, na recuperação do verdadeiro sentido de educar, ou seja, precisa-se de indivíduos competentes para viver numa era cujos mecanismos de busca de informações já não dependem apenas da escola. No entanto, saber usar tais informações com consciência, ética e empatia, tornaram-se necessidades urgentes do processo de aprendizagem e cabe ao currículo ser redesenhado para formar e não mais apenas informar (Santos; Braun, 2019, p. 34).

7 A expressão “sulear” é entendida como direção, como meio de orientação (Campos, 1999). Paulo Freire emprega essa expressão a partir de Márcio D’Oliveira Campos, segundo Ana Maria Freire, nas notas explicativas do livro *Pedagogia da Esperança*. Ela salienta “a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações”, destacando a ideia de Campos de que o Hemisfério Norte é o “criador”, e o Sul, o “imitador” (Freire, 2003, p. 218): “criador” tendo em vista que, no Hemisfério Norte, o guia estelar é a Ursa Maior/Ursa Polar; já no Hemisfério Sul, nossa constelação-guia é o Cruzeiro do Sul. Por que então usar “nortear” no Hemisfério Sul? O autor ainda afirma que, ao importarmos termos do Norte do planeta sem refletirmos, estamos contribuindo com a ideologia de superioridade e dominância do Norte.

8 Após a contribuição de mais de 120 mil pessoas e a realização de diversas mobilizações ao longo de 2018, o *Referencial Curricular Gaúcho* foi homologado na manhã de 12 de dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. O documento, elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (Seduc), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul, será o norteador dos currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. As mudanças, que seguem as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular, valerão para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Rio Grande do Sul, 2018).

Foi necessário atualizar os planos de estudo de todas as etapas atendidas pela escola (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Eles foram reconstruídos e fundamentados nos documentos: “BNCC, RCG – Referencial Curricular Gaúcho e RTG, considerando a trajetória pedagógica da escola e as especificidades locais” (Santos; Braun, 2019, p. 36).

Na Educação Infantil, foram incluídos campos temáticos com seus respectivos objetivos de aprendizagem. Já no Ensino Fundamental anos iniciais, as disciplinas tornaram-se áreas do conhecimento divididas em componentes curriculares. Cada componente curricular tem suas habilidades e seus objetos de conhecimento a serem desenvolvidos.

Os planos de estudo foram aprovados pela Secretaria de Educação (SMED) no início do ano de 2020 como suleadores dos processos de ensino e aprendizagem da instituição.

BNCC: um desafio à Gestão Democrática

No Brasil, a democracia foi conquistada por meio de mobilização da sociedade ao longo de sua história. Para nossa educação e escolas públicas não foi diferente: para se tornarem um direito de todos, foi necessário percorrer um longo caminho.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira, de 1932, escrito por estudiosos (entre eles Anísio Teixeira e Lourenço Filho), foi um documento que vislumbrava a participação de vários segmentos da sociedade na educação (Marinho, 2018). Nele, “a educação era vista como instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a integração dos diversos grupos sociais” (Menezes, 2001, p. 1). Porém, esse

Manifesto não possibilitou a democratização do ensino e a educação para todos.

Em 1988, no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, a educação se tornou “direito de todos e dever do Estado e da família”; no artigo 206, que trata dos princípios em que o ensino será ministrado, o sexto estabelece “VI - Gestão Democrática do ensino público, na forma da lei; [...]” (Brasil, [2016]).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394, de 1996, vem corroborar o direito de acesso à educação para todos, bem como a Gestão Democrática. No artigo 14, parágrafos I e II, reafirma que a Gestão Democrática deve envolver a participação de toda a comunidade escolar: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996).

Do Manifesto dos Pioneiros à LDB, passaram-se 64 anos para que a conquista de processos democráticos na educação e na sociedade brasileira realmente começasse a ser praticada. Nesse período, houve inúmeros movimentos, entre eles as Diretas Já, as quais garantiram o direito ao voto para eleição presidencial.

Nas escolas, tínhamos modelos de gestão gerencialista, em que o diretor administrava a instituição, fazia planos e projetos e tomava decisões sem a participação da comunidade. A gestão gerencialista surgiu nas escolas brasileiras em um período no qual nosso país procurou adotar regras que o adequassem a modelos internacionais de educação. A comunidade não participava ativamente dos processos decisórios administrativos, financeiros e pedagógicos. O diretor era escolhido por

avaliação técnica e por princípios de liderança, com vasta experiência em funções administrativas. E a experiência administrativa era mais importante que a pedagógica (Drabach; Souza, 2014).

Todavia, com o advento da LBD de 1996, envolvemos democracia na gestão escolar, deixamos de lado o individualismo, a presunção e o autoritarismo e passamos a pensar e adotar um

[...] processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (Lück, 2000, p. 16).

A gestão escolar democrática fica aberta ao diálogo crítico, à participação efetiva dos sujeitos na construção dos processos pedagógicos e administrativos e às sugestões e críticas vindas de todos os membros que constituem a comunidade. Nesse modelo de gestão, há consciência de que “a colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (Freire, 2010a, p. 93).

Contudo, com a aprovação da BNCC, de maneira um tanto obscura, retrógrada e autoritária, os processos democráticos na educação foram afetados. Considerando que diálogos e reflexões de estudiosos sobre a educação, que permearam a construção do documento por anos, foram ignorados na publicação do texto final, subtende-se que a democracia não está sendo praticada. Se atitudes como essa vêm de esferas superiores do campo administrativo educacional brasileiro e governamental, o que esperar da implementação da BNCC nas escolas? Um processo que começa antidemocrático, possivelmente, chegará à escola dessa maneira. Como ela, que aplica o documento, que o coloca na prática, desburocratiza, democratiza e o humaniza, poderá agir? Ou será mais uma finalidade da BNCC retroceder e trazer de volta a gestão gerencialista às escolas?

SULEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de cunho qualitativo,

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. [...] Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (Silva; Menezes, 2005, p. 20).

Como estudamos um local e um público específicos, a metodologia utilizada foi o estudo de caso, pois “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2005, p. 32). Contudo, é importante ratificar que não devemos generalizar os resultados obtidos a partir deste estudo de caso, apenas considerá-los dentro desta pesquisa.

Participaram deste trabalho seis professoras: uma da Educação Infantil (Pré II) e cinco dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, além da supervisora e da vice-diretora. Todas foram convidadas a responder um questionário⁹ criado no Google Forms e encaminhado ao e-mail pessoal delas, garantindo que seu anonimato seria respeitado. Aleatoriamente,¹⁰ cada participante recebeu o codinome de uma flor (Rosa, Orquídea, Tulipa, Gérbera, Cravo, Margarida, Jasmim e Hortênsia), os quais aparecem na transcrição da análise de dados.

As respostas¹¹ foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), sendo categorizadas conforme a semelhança e interpretadas discursivamente pela pesquisadora. A ATD é

[...] o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enuncia-

9 Com questões de múltipla escolha e abertas.

10 Os codinomes não respeitam a ordem apresentada no parágrafo para que o anonimato realmente seja respeitado.

11 Foram transcritas conforme cada uma das pesquisadas as escreveu no questionário.

dos e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 112).

O primeiro procedimento realizado foi a leitura exploratória das respostas dos questionários coletados, que Moraes e Galiazzi (2007, p. 113) chamam de *corpus*, o que “representa uma multiplicidade de vozes se manifestando nos discursos investigados”.

Ao se realizar a leitura dos questionários, foram grifadas as respostas consideradas relevantes ao estudo para que pudessem ser analisadas com maior criticidade e atenção no decorrer da análise dos dados. Esses dados destacados foram separados e relidos num processo chamado “unitarização”.

O pesquisador, no processo de unitarização, precisa estar constantemente atento à validade das unidades que produz. Os objetivos da investigação, o problema e as questões de pesquisa ajudam a construir essa validade. Serão unidades válidas para uma pesquisa aquelas que afirmem algo em relação ao objeto da investigação. Somente necessitam ser unitarização informações dos textos do “corpus” que sejam válidas ou pertinentes ao objeto de pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 15).

Os fragmentos foram agrupados de acordo com a similaridade, formando categorias que receberam nomes de acordo o cerne de sua composição.

Assim, categorias podem ser concebidas como aspectos ou dimensões importantes de um fenômeno que o pesquisador decide destacar quando trabalha esse fenômeno. São

opções e construções do pesquisador, valorizando determinados aspectos em detrimento de outros (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 117).

Essa análise de dados possibilitou uma nova produção a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre os dados coletados. Essa produção é chamada de metatexto, tendo em vista que comunica e teoriza as interpretações dos dados coletados.

Assim, com embasamento na teoria dialética de Freire (2000), “da denúncia e do anúncio”, este artigo traz a denúncia dos desafios que complicaram a implementação da BNCC e anuncia as possibilidades encontradas para que ela cumpra o papel pedagógico e social a que se dispõe.

A burocracia da BNCC: as dificuldades geradas com o uso dos códigos

Denunciar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos profissionais da escola na implementação da BNCC é um meio de refletir, também, sobre a burocratização de algumas tarefas do professor. Burocracia, para que fique claro, significa, segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa,

[...] um procedimento administrativo que consiste na organização de muitas pessoas que precisam atuar em conjunto [...], modelo que se distingue pela clara hierarquia de autoridade, a rígida divisão do trabalho, bem como regras, regulamentos e procedimentos inflexíveis (Burocracia, 2016, p. 27).

A BNCC não foi construída para ser um meio burocrático, *a priori*. Todavia, tem sido implementada por algumas mantenedoras dentro das escolas de maneira tão criteriosa e com um excesso de exigências que a tornam ainda mais complicada.

Competência e habilidade¹² são dois conceitos que embasam a BNCC, pois se acredita que, por meio deles, haverá a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Cada objeto de conhecimento tem uma ou mais habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com a BNCC. Todas as habilidades possuem códigos específicos antes de sua parte descritiva – por exemplo, EF15LP01: EF refere-se à etapa da educação básica (Ensino Fundamental), 15 diz respeito aos anos nos quais essa habilidade precisa ser desenvolvida (1º ao 5º ano), LP é o componente curricular (Língua Portuguesa), e 01 é correspondente à primeira habilidade. Ao lado do código, vai a descrição da habilidade a ser desenvolvida:

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam (Brasil, 2018).

Na realidade deste estudo, as supervisoras escolares, já no final de 2019, foram orientadas que tanto no preenchimento do Caderno de Chamada (registro de atividades diárias) quanto no planejamento deveriam aparecer códigos e habilidades; ou seja, o trabalho do professor

12 Definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

estava sendo aumentado e dificultado, além de todas as adaptações pedagógicas que a BNCC já traria ao unificar currículos (Hortênsia).

Para piorar ainda mais a situação do preenchimento de documentações, com a chegada da pandemia, mais planilhas e planos surgiram para que as professoras preenchessem, e a codificação da BNCC também precisaria aparecer neles. Isso gerou muito desconforto às profissionais, porque, além de estarem se adaptando às aulas remotas, ainda teriam mais trabalho burocrático para realizar. Além disso, o ensino remoto¹³ trouxe outras demandas às professoras, que tiveram que reaprender a lecionar e desenvolver um trabalho prazeroso em meio a todo o caos e o distanciamento instaurados.

Como dar conta de tantas demandas? Havia necessidade real das burocracias cobradas? De que maneira a escola poderia ajudar?

BNCC: codificar para quê?

Os códigos da BNCC, em vez das habilidades e do planejamento das ações, começaram a ser o foco e o investimento do tempo das professoras.

Em certa oportunidade, a professora Rosa entrou em contato com a diretora da escola muito incomodada e um tanto cansada porque tinha passado o dia inteiro realizando o planejamento para as aulas remotas, sem a execução das atividades, apenas o plano. Ainda, ainda não tinha conseguido terminá-lo, pois ele abrangia alguns objetos de conhe-

¹³ O ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Grosso modo, isso significa manter a rotina da sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um de diferentes localidades.

cimento e várias habilidades e códigos que precisavam ser descritos na estrutura do documento, e isso havia consumido todo o seu tempo.

Quando um profissional comprometido, criativo e responsável chega à exaustão e, até mesmo, a um grande nível de estresse em razão das exigências de seu trabalho, é hora de parar e repensar se aquilo é realmente necessário.

As professoras e a equipe pedagógica da escola foram convidadas a responder um questionário que serviu como base para a construção deste artigo. Nele, ficou evidente a preocupação delas com os códigos da BNCC. Na questão relacionada às dificuldades enfrentadas com o planejamento durante a pandemia, aparecem: “Identificar os códigos e os componentes curriculares e habilidades das atividades desenvolvidas” (Orquídea), “Relacionar os códigos ao objeto do conhecimento” e “Dificuldade de planejar algumas aulas em relação às normas da BNCC” (Tulipa).

As professoras, ao se dedicarem ao planejamento, momento importantíssimo de preparo das aulas, tendo em vista que “planejar é ação fundamental da ação didática” (Melo; Urbanetz, 2008, p. 76), de como será a melhor maneira de desenvolver cada objeto de conhecimento e habilidade e da escolha da metodologia, das estratégias e dos recursos para suas aulas, estão preocupadas e se desgastando em procurar e descrever códigos.

Rosa ainda expõe, em relação às dificuldades encontradas ao realizar seu planejamento: “creio que a dificuldade seja de encaixar um tema escolhido dentro da BNCC. Não estou me adaptando e nem gostando da BNCC, pra mim, só encheu linguiça com mil floreios ao invés de ir direto ao ponto dos conteúdos escolares”.

Além das dificuldades que as professoras estão encontrando com as burocracias que lhes foram impostas e que aumentaram suas demandas, a BNCC também começa a ser, em certa medida, rejeitada como um documento suleador. Ao dificultar, trazer mais obstáculos e tarefas, como pode ser um facilitador do trabalho do professor? Por que burocratizar o uso de um documento que foi pensado, no princípio, como meio de qualificar a educação brasileira e garantir um acesso mínimo a objetos de conhecimento a todas as etapas da educação básica? Qual é a finalidade dos códigos quando o que realmente interessa ao aluno é a compreensão das habilidades que o professor vai desenvolver por meio do seu planejamento?

Ficam ainda mais questionamentos, porque precisamos pensar criticamente sobre o que é mais relevante: o código ou a habilidade? Desenvolver essa habilidade e descrevê-la no planejamento/caderno de chamada tal e qual na BNCC? Desenvolver essa habilidade, descrevendo-a nos registros pedagógicos de maneira mais simples, porém que abranja seus objetivos?

Repensar e refletir sobre os porquês da criação da BNCC nunca foi tão importante para que esse problema enfrentado pelas professoras possa ser solucionado. Um meio de avaliar a implementação das políticas públicas é

[...] de baixo para cima (*bottom-up*), ou seja, da base de implementação para o topo, possibilitando ver o papel dos implementadores no cotidiano da execução. Casanova *et al.* (2017) mostram que os problemas encontrados na linha de frente

são identificados de modo mais rápido do que em uma implementação avaliada de cima para baixo (*top-down*) (Novato; Najberg; Lotta, 2020, p. 424).

Portanto, ouvir os professores, implementadores da BNCC na prática, é essencial. São eles que atuam no dia a dia, encontram as dificuldades e fazem as adaptações necessárias para que as ações pedagógicas ocorram.

BNCC e metodologia de projetos: desafio a ser superado

A metodologia de projetos é uma possibilidade de tornar os alunos ativos e participantes do processo educativo, tendo em vista que essa prática metodológica parte de um problema e que o desdobramento dela envolve a participação de todos os sujeitos (professores, alunos, profissionais da escola e demais membros da comunidade em muitas situações).

O trabalho com a Metodologia de Projetos é baseado na problematização. O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções dos problemas, gerencia todo o processo de desenvolvimento do

projeto, coordena os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos (Oliveira, 2006, p. 13).

Por consequência, a construção do conhecimento se dá a partir da partilha de informações, do diálogo, da escuta e do registro. O professor tem papel fundamental nesse processo, pois vai orientar e instigar seus alunos a procurar as respostas de que precisam, sendo mediador do processo de ensino e aprendizagem.

A instituição estudada, em seu Projeto Político-Pedagógico, adotou a metodologia por projetos. Assim, eles deveriam ser engajados à BNCC em 2020. Todavia, os projetos¹⁴ que tiveram seu esboço iniciado nas primeiras formações pedagógicas do ano, em fevereiro, não foram concretizados.

No questionário aplicado às profissionais da escola, quando indagadas se estão realizando projetos no desenvolvimento das aulas remotas com os seus alunos, não há unanimidade nas respostas: três professoras dizem que não (Rosa, Orquídea e Tulipa). Margarida diz que “na sua integralidade não”. A professora Cravo, apesar de dar resposta afirmativa ao dizer que os projetos estão sendo realizados, expõe que não há uma unidade enquanto projetos de escola: “sim, mas de uma maneira diferente, pois cada profissional está desenvolvendo seu projeto”. Gérbera expõe que os projetos estão sendo realizados em parte, porque, em decorrência da situação não conhecida, a escola está se adaptando. E Hor-

14 Projetos em torno de 25 a 30 dias: vida, alimentação saudável e higiene; diversidade cultural; folclore e ruralidades; meio ambiente e seres vivos; leitura, escrita e tecnologias; praticando saúde: crescer saudável (Hortênsia).

tênsia relata: “estamos adequando, mas fugiu um pouco do planejado. Estamos encaminhando atividades escolares por ano”.

Com a pandemia, veio o distanciamento social. Mesmo com formações *on-line* oferecidas pela mantenedora, contatos via grupo de WhatsApp e até encontros virtuais entre os profissionais da escola, observa-se que a colocação de projetos em prática foi impactada. Os projetos construídos não foram colocados em prática nem alinhados à BNCC; cada professor procurou adaptar seus objetos de conhecimento da melhor maneira. A escola teve que procurar a melhor maneira de alcançar os alunos diante de tantas mudanças, porque há a limitação tecnológica na comunidade. Os projetos, diante de toda a situação instaurada, acabaram em segundo plano, tendo em vista que o alcance de todos às atividades propostas pelos educadores era o objetivo principal.

Quando questionadas sobre quais são as dificuldades em colocar os projetos escolares em prática junto à BNCC, uma situação chamou atenção: a falta de conhecimento e de compreensão sobre como a BNCC deveria ser colocada em prática no dia a dia das profissionais ficou evidente.

A falta de domínio e conhecimento para trabalhar com a BNCC ainda é um grande desafio, porque a escola e suas profissionais, mesmo tendo boas intenções e vontade, demonstraram limitações para colocá-la na prática de suas rotinas. Apesar de a instituição, em 2019, ter propiciado formações pedagógicas a respeito da BNCC com o objetivo de explicá-la para montar o RTG e os planos de estudo, esse movimento não foi suficiente para implementá-la. Implementação precisa de compreensão. Nem sempre o exercício de explicar levará ao ato de com-

preender, pois “a compreensão exige envolvimento, sentimento, relação humana” (Hoffmann, 2013, p. 54).

De acordo com a professora Hortênsia, “adaptar-se às competências [e ter] mais referências e experiência com a BNCC” foram algumas das dificuldades que a escola encontrou para realizar os projetos escolares. Ratificando Hortênsia, a professora Jasmim afirma que não conseguiu fazer “a construção de um currículo contextualizado”. Já a professora Orquídea diz que teve dificuldades com a “parte teórica da BNCC, [em] identificar os códigos e os componentes curriculares e habilidades das atividades desenvolvidas no projeto”.

Percebemos claramente que a falta de experiência e de estudos sobre como desenvolver esse documento de forma prática e articulá-lo à realidade escolar foi um empecilho, fato resumido na resposta da professora Cravo, que afirma faltar “estudo”. É possível ressaltar que formação continuada seria relevante para atenuar ou até mesmo resolver as impossibilidades relatadas, tendo em vista que “não há docência sem discência” (Freire, 2000, p. 25). Oportunizar formações ao professor é uma maneira de ajudá-lo a superar as dificuldades que encontra no seu fazer pedagógico; nesse caso, possivelmente os projetos da escola poderiam ter sido realizados em certa medida.

BNCC e diálogo: uma via de mão dupla

Dialogar é estabelecer com outros sujeitos a partilha de opiniões, aprendizados, decisões, questionamentos, interatividade. Com o diálogo, é possível problematizar a realidade, identificando quais são as

barreiras que precisam ser ultrapassadas, ouvindo nossos semelhantes e construindo saberes junto a eles.

O diálogo de saberes é um diálogo entre seres marcados pela diversidade do ser e do saber, por uma outridade que não é absorvida na condição humana genérica [...] mas que vive e se fertiliza no encontro de seres culturalmente diferenciados: de seres constituídos por saberes que não se reduzem ao conhecimento objetivo, mas que remetem à justiça para o outro (Freire, 2010b, p. 123).

Aprendemos com a e na diversidade, a partir de práticas democráticas, da convivência, da vivência. No exato momento em que encontramos uma opinião diversa à nossa e que precisamos entrar em consenso, estamos aprendendo, nos construindo e reconstruindo como humanos. Na convivência diária, temos possibilidades riquíssimas de aprendizado com os nossos semelhantes. O diálogo e a convivência foram as possibilidades emergentes deste estudo, as quais foram compreendidas como algo possível de se realizar, de ser colocado em ação para modificar algo que não estava contribuindo com o grupo.

Para Bloch (2005, p. 229), as possibilidades significam “o poder-ser-diferente, [que] “divide-se em poder-fazer-diferente e poder-tornar-se-diferente”. Não são ideias, mas meios com a finalidade de alterar aquilo que se quer transformar.

A possibilidade como potencialidade objetiva constitui o poder-tornar-se-diferente, não o anulável, mas o direcionável, o *re-determinável* em todas as determinações. [...] Logo a categoria objetual “possibilidade” revela-se também predominantemente como aquilo que ela não pode ser por si mesma, mas

sim pela intervenção promotora dos seres humanos naquilo que ainda pode ser mudado: como possível *conceito de salvação* (Bloch, 2005, p. 230, grifo do autor).

A possibilidade encontrada é realizada cotidianamente no ambiente escolar. Possivelmente, algumas profissionais da educação nem sempre refletem sobre a importância que tem cada diálogo instaurado na sala dos professores, nos corredores, no pátio, no refeitório, na biblioteca e na sala de aula para a construção dos seus saberes pedagógicos. O distanciamento social levou-as a refletir sobre a importância dele.

Quando foram questionadas sobre as sugestões que dariam para facilitar a construção de projetos integrados à BNCC, muitas delas trouxeram às respostas do questionário de pesquisa que o diálogo, as reuniões (muitas vezes criticadas) e a troca de ideias seriam um meio que facilitaria: “com a pandemia não podemos nos reunir, mas acredito ser uma das maneiras mais eficazes, trocando ideias” (Cravo).

A troca de ideias, sugerida pela professora, nada mais é do que um diálogo problematizador, um pensar crítico sobre as necessidades que estão sendo enfrentadas. Nesse caso, a dificuldade seria integrar os projetos escolares à BNCC. Então, de que maneira, durante o período pandêmico, o planejamento pensado no início do ano letivo poderia ser adaptado e colocado em prática, seguindo os preceitos que a BNCC nos trazia?

“Intensificar em reuniões pedagógicas o estudo da BNCC e aprofundar conhecimentos” foi a sugestão da professora Hortênsia. O ato de reunir é por si só dialógico, pois, quando reúno, uno duas ou mais pes-

soas que têm a possibilidade de conversar e chegar a um senso comum. Ao chegarmos a uma unidade de opinião, fica mais fácil agir como grupo, porque todos participaram e chegaram àquele consenso.

Gérbera indicou como possibilidade a “união entre supervisão, direção e professores para a construção do projeto a ser trabalhado”. Novamente, unir no sentido de reunir, de estar, pensar, refletir e construir juntos. Tudo isso é possível com diálogo. Mas não um diálogo qualquer, e sim um diálogo “que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construir” (Zitkoski, 2010, p. 118). A ideia de conjunto também é trazida pela professora Orquídea: “realizar em conjunto com todos os professores e equipe diretiva o tema e planejar cada habilidade e conteúdo a serem trabalhados para a série”. Isso ratifica a importância da união, da reunião, da troca de ideias, do estar/planejar e construir juntos.

É possível visualizar o quanto esse grupo de profissionais acredita que o diálogo pode ser o suleador para a superação das impossibilidades e a construção dos inéditos-viáveis, compreendendo que o inédito-viável pode vir a ser “o sonho possível realizando-se” (Freire, 2010a, p. 225) ou sendo alcançado pelas possibilidades construídas, refletidas e praticadas coletivamente. Pensar e refletir sobre como vamos tornar as impossibilidades algo possível pode realmente contribuir para que os problemas possam ser solucionados, e isso fica mais fácil quando realizado na coletividade.

Mediante o diálogo problematizador com a mantenedora, também foi possível negociar que o preenchimento dos códigos no caderno de chamada das professoras não fosse realizado. Alterações no sistema

operacional da escola foram sugeridas para que esse processo, que aumentou a demanda de trabalho das profissionais, pudesse ser extinguido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas deveriam ser construídas com a finalidade de auxiliar e garantir os interesses e os direitos da população a que se destinam. Todavia, nem sempre são criadas para o bem de todos. Além disso, os meios burocráticos de administrá-las e interpretá-las podem impedir que elas sejam implementadas, ou seja, que saiam realmente do papel e cumpram seus deveres.

A educação brasileira, ao longo da sua história e a partir de embates, tem conquistado direitos benéficos à população, inclusos na Constituição Federal, na LDB e em outros documentos legais. Acesso gratuito a todos e inclusão na escola regular são algumas das conquistas. Porém, qualidade e equidade ainda precisam ser discutidas, refletidas e cobradas por todos no âmbito da educação pública.

A BNCC, como um instrumento articulador de conteúdos comuns, deveria constituir-se como um sul à educação brasileira. Sua aprovação, para grande maioria de estudiosos sobre a educação brasileira, foi precoce. Sua homologação talvez tenha ignorado que ainda era preciso estudá-la, analisá-la e construí-la de maneira mais dialogada, participativa e incluyente, pensando nas diferentes brasilidades e concebendo que talvez um currículo comum a todos nem sempre é melhor e mais capaz de cumprir sua função social.

Tendo em vista sua historicidade e finalização um tanto turbulenta, talvez consigamos compreender os entraves burocráticos que acompanharam a BNCC até sua chegada à escola. Possivelmente, ela também não foi suficientemente dialogada com estados e municípios, pulando passos importantíssimos e chegando ao seu universo de aplicação sem ser conduzida e implementada com facilidade. Além disso, a instituição também precisa lidar com uma pandemia que assola o mundo, modificando o jeito rotineiro de fazer educação.

Identificamos neste estudo que os encontros diários, em que há partilha de informações e experiências, são importantes para a construção de conhecimento e para o planejamento de ações coletivas. Isso foi afetado pela pandemia e refletiu em alguns processos e planejamentos da escola, inclusive na implementação eficaz da BNCC. Além disso, também vimos como é importante resolver conflitos por meio de uma conversa crítica, reflexiva e ponderada, expondo o ponto de vista e o excesso de trabalho que o professor acumula.

O diálogo problematizador, que de certa maneira tem calor humano, olho no olho (nem tanto durante a pandemia), talvez nunca tenha sido tão valorizado como possibilidade, superação e resolução de problemas. A pandemia, de alguma maneira, nos fez parar e refletir sobre as pequenas coisas da vida, a importância do outro, sobre como não somos nada e como dialogar é importante para crescermos como grupo, nos fortificarmos, nos (re)construirmos e nos (trans)formarmos.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, E. *O princípio esperança*. Tradução: Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. *Histórico*. Brasília, DF: MEC, [2019]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *CONAE 2014. O PNE na articulação do sistema nacional de educação*. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BUROCRACIA. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. 2. ed. Barueri: Ciranda Cultural, 2016.
- CAMPOS, M. D. SULear vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. *Série Documenta*, Rio de Janeiro, v. 8, nº. 8, p. 41-70, 1999.
- DRABACH, N. P.; SOUZA, A. R. Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil. *Revista Pedagógica PPGC Unochapecó*, Chapecó, v. 16, nº. 33, p. 221-248, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/266e/40c21c05c4718b6dd06edd7e0f24485fdb5.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.
- FREIRE, A. M. A. Inédito viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 223-226.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.
- HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

- LÜCK, H. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 17, n°. 72, p. 11-33, 2000.
- MARINHO, I. C. Manifesto dos pioneiros da educação nova. *InfoEscola*, 2018. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 30 set. 2018.
- MELO, A.; URBANETZ, S. T. *Fundamentos da didática*. Curitiba: Ibepex, 2008.
- MENEZES, E. T. Verbete manifesto dos pioneiros da educação nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 30 set. 2018.
- MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n°. 41, p. 61-75, 2016. Disponível em: <https://doaj.org/article/75b3b843d1914d9ba260c30110aa3a6c>. Acesso em: 10 set. 2020.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n°. 41, p. 31-44, 2016.
- NOVATO, V. D. O. L.; NAJBERG, E.; LOTTA, G. S. O Burocrata de médio escalão na implementação de políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, n°. 3, p. 416-432, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122020000300416&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 11 set. 2020.
- OLIVEIRA, C. L. *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da metodologia de projetos, na educação básica*. 2006. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.
- RIO GRANDE DO SUL. *Referencial curricular gaúcho: educação infantil*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. v. 1.
- SANTOS, A. C. S.; BRAUN, A. P. *Currículo*. Gravataí: SMED, 2019.
- SELLES, S. E. A BNCC e a Resolução CNE/CP no 2/2015 para a formação docente: a “carroça na frente dos bois”. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, n°. 35, p. 337-344, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fecap.br/revista/index.php/cbfe/article/view/1000>.

ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n2p337. Acesso em: 10 set. 2020.

SEVERINO, A. J.; BAUER, C. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n°. 41, p. 11-13, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055001.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. rev. e atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 8 abr. 2018.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIROTSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-118

9

A Gestão Democrática na Educação Infantil: manutenção de vínculos em tempos de pandemia

Graziela Iochims Spolavori¹

Maria Luiza Rodrigues Flores²

1 Graduada em Pedagogia e em Psicologia pela Universidade Porto Alegrense. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade LaSalle, em Educação Especial na Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em Psicoterapias Cognitivas e Psicologia da Infância e Família pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais. Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica na EMEI da Vila Elizabeth, em Porto Alegre. Psicóloga Clínica. E-mail: graziochims@gmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação Infantil e do Programa de Extensão Educação Infantil na Roda. Foi orientadora do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão da Educação, do qual se origina este artigo. E-mail: malurflores@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo deriva do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) *campus* Litoral Norte. O recorte aqui apresentado traz reflexões acerca da importância da manutenção de vínculos na Educação Infantil e aborda estratégias de intervenção possíveis, em tempos de pandemia, desde uma perspectiva de Gestão Democrática da escola pública, um dos princípios constitucionais fundamentais para sua oferta com qualidade. O texto apresenta os primeiros movimentos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, realizados entre os meses de fevereiro e agosto de 2020, cuja equipe, tal qual um bebê ensaiando seus primeiros passos, tentava compreender o período inicial da pandemia de covid-19, tateando novas possibilidades de interação com crianças e famílias, dado o imperativo de distanciamento social que levou à interrupção das atividades presenciais nas instituições escolares.

Entende-se que a Gestão Democrática, conforme definido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Especialização da UFRGS, demanda a participação efetiva de todos os segmentos da Comunidade Escolar no processo e na tomada de decisões, com compromisso político e social, inserindo e engajando a Comunidade no planejamento escolar. Em consonância com essa concepção, foram desenvolvidas estratégias formativas no decorrer do Curso, as quais serviram de fio condutor para as ações no projeto de intervenção realizado na EMEI.

O Projeto de Intervenção (PI) desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Elizabeth (EMEI da Vila Elizabeth) foi elaborado na perspectiva de incentivar a gestão escolar democrática, contribuindo para uma escola cada vez mais plural e participativa, acolhendo as demandas de acesso e efetiva participação das famílias e de suas crianças para a tomada de decisões e o levantamento das necessidades em um exercício de valores, como responsabilidade, empatia e solidariedade. A partir da compreensão de que a escola é um espaço público por onde passam diferentes histórias de vida, é possível tornar a educação mais aberta a novas e desafiadoras possibilidades, inclusive a necessidade de se adaptar a realidades impostas, como é o caso da pandemia da covid-19. A pandemia que assolou o Brasil e o mundo trouxe a necessidade de adaptações a partir do afastamento social, necessário para a contenção da contaminação pelo novo coronavírus, e a pesquisa-ação, originalmente planejada como metodologia, de acordo com o Projeto do Curso, serviu de inspiração para o desenvolvimento da intervenção, com as adaptações necessárias.³

Anteriormente à situação que se estabeleceu a partir da pandemia, era urgente implementar um processo de reflexão sobre a Gestão Democrática e sobre o envolvimento das famílias, favorecendo a constituição de uma cultura de participação na escola e na comunidade que contribuísse para qualificar os processos educativos e a reformulação

3 A autora principal, Graziela Iochims, no período de realização do Projeto de Intervenção, desempenhava a função de Coordenadora Pedagógica na EMEI da Vila Elizabeth. A partir de sua formação acadêmica em Pedagogia e Psicologia, apontou a necessidade, diante da urgência que se estabeleceu com o afastamento social, de instituir um processo de manutenção de vínculos, desde uma perspectiva de compromisso ético e político com a educação pública de qualidade e com sua formação em Saúde Mental. Importante destacar que, à época, a expressão *manutenção de vínculos* ainda não havia se consolidado como referência entre os objetivos indicados para a ação das instituições de Educação Infantil.

dos documentos pedagógicos da instituição. Assim, este trabalho, que tinha como objetivo inicial ampliar a participação de toda a comunidade escolar em busca da consolidação da Gestão Democrática em uma escola pública que se deseja ser de qualidade, precisou traçar uma nova meta: a busca pela manutenção de vínculos com as crianças, as famílias e os grupos de educadores, somando-se à sua justificativa inicial a preocupação em garantir acolhimento às pessoas.

É fundamental para a implementação de um projeto de Gestão Democrática atentar para os sentidos evidenciados pelas famílias na interação com a escola, e não na mera suposição, observando-se nas atitudes não verbais indícios que forneçam pistas sobre a sua participação nesse processo, a partir da escuta e da ressignificação dos espaços de diálogo, que agora incluem os recursos virtuais como ferramentas de comunicação e interação.

Segundo Thiollent (1986, p. 73), a pesquisa-ação

[...] é voltada para diversificadas aplicações em diferentes áreas de atuação [e] opera principalmente como pesquisa aplicada em suas áreas prediletas que são educação, comunicação social, serviço social, organização, tecnologia (em particular no meio rural) e práticas políticas e sindicais.

Trata-se de um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições e coletividades de pequeno ou médio porte; assim, “a pesquisa-ação não trata de psicologia individual e, também, não é adequada ao enfoque macrossocial” (Thiollent, 1986, p. 8).

A partir do desenvolvimento das exigências metodológicas pertinentes, as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) podem desempenhar um papel cada vez mais importante nos estudos e

na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos. Thiollent (1986, p. 14) afirma que “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, [...] na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. O autor também destaca que, “do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas” (Thiollent, 1986, p. 9).

Ainda segundo Thiollent (1986, p. 15), a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e as pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo, pois “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. Em Educação, a pesquisa-ação

[...] promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as diferentes situações (Thiollent, 1986, p. 75).

Nesse sentido, “prefere-se, na maioria dos casos, pesquisar e agir com o conjunto da população implicada na situação-problema, quando isto é factível, ou com uma amostra intencional, cuja representatividade é, sobretudo, de ordem qualitativa” (Thiollent, 1986, p. 97).

A circunstância da pandemia exigiu a reelaboração do PI inicial, e os temas escolhidos passaram a ser tratados em encontros virtuais com teor mais emocional; em substituição à presença física, um aceno pela tela, uma palavra de carinho, a escuta cuidadosa fizeram-se necessários, mas a ação-intervenção manteve-se inspirada no Projeto de Pesquisa-ação e desenvolveu-se considerando as condições dadas.⁴

A partir das possibilidades de readequação discutidas nos encontros de orientação, o objetivo geral do projeto ficou assim definido: contribuir para a manutenção de vínculos entre integrantes da comunidade escolar da EMEI da Vila Elizabeth durante o contexto da pandemia. Para alcançar esse objetivo, elaboramos os objetivos específicos a serem alcançados pelo projeto, adaptados à metodologia dos encontros virtuais:

- criar estratégias para que a escola apoie as famílias no manejo com as crianças e na preservação da saúde mental durante a pandemia;
- efetivar estratégias de resgate e fortalecimento de vínculos profissionais em relação à equipe da escola;
- diagnosticar alguns elementos das condições de vida das famílias, visando encaminhar e efetivar auxílio do ponto de vista social;
- revisar a literatura sobre Direito à Educação Infantil e Gestão Democrática em Educação.

4 Inicialmente, este PI tinha como objetivo geral aproximar a escola e as famílias a partir de um processo de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), de forma a efetivar uma gestão mais democrática na EMEI da Vila Elizabeth. Para tanto, pretendia-se problematizar os processos de participação dos pais a partir das práticas vivenciadas no campo empírico, identificar o que os professores e a equipe diretiva da Escola relatavam quanto às práticas e desafios da participação da comunidade escolar e provocar discussões acerca do PPP da escola mobilizando a comunidade escolar para a reestruturação deste.

A seguir, apresentamos o desenvolvimento do trabalho, dividido em quatro seções. São trazidas, respectivamente, uma breve contextualização da EMEI da Vila Elizabeth, onde se desenvolveu o trabalho empírico; uma revisão da literatura, apoiada no PPP do Curso de Especialização e nos eixos que ele sustenta sobre o direito à educação pública de qualidade e a Gestão Democrática e sobre a relevância da Coordenação Pedagógica como parte da equipe diretiva; um breve histórico da Educação Infantil, seus avanços e alguns desafios atuais no contexto da pandemia e para a manutenção de vínculos; a apresentação dos dados, com a descrição das ações realizadas e a análise teórica dos resultados. Ao final, encontram-se as considerações relevantes a respeito do estudo e possíveis contribuições ao trabalho da Escola.

Breve contextualização da EMEI da Vila Elizabeth

A Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Elizabeth está localizada na Rua Paulo Gomes de Oliveira, nº. 120, no Bairro Sarandi, em Porto Alegre (RS). Foi estabelecida pelo Ato de Criação – Lei nº. 6978, do Diário Oficial do Estado, em 23 de dezembro de 1991. Em virtude da alteração de denominação de escolas da Secretaria Municipal de Educação, em razão do inciso VIII do artigo 2º do Decreto nº. 9391/89, a escola passou a se chamar Escola Municipal Infantil Vila Elizabeth. Posteriormente, a denominação da escola sofreu nova alteração, pelo Decreto nº. 13.886, de 23 de setembro de 2002, e ela passou a se chamar Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Elizabeth.

A EMEI possui 106 vagas, que são totalmente preenchidas por crianças matriculadas, com idades de um ano a cinco anos e onze meses, separadas de acordo com a faixa etária e atendidas de segunda a sexta-feira, em turno integral (das 7h às 19h). O quadro docente da escola possui nove professores concursados, nove monitores e sete funcionários. A equipe diretiva é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica que auxilia a equipe em suas atividades educacionais, atuando na organização da escola com apoio às reflexões e práticas pedagógicas do seu corpo docente.

Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) são atendidos em turmas regulares e contam com acompanhamento de estagiário de inclusão e do Educador Especial, que faz atendimentos periódicos em várias escolas da Rede Municipal, onde haja necessidade específica desse serviço. As aulas especializadas de Educação Musical e Educação Física acontecem em dois períodos por semana para cada turma, buscando integrar todos os alunos nas atividades artísticas e lúdicas desenvolvidas, de acordo com suas habilidades.

Antes do isolamento social, a escola já buscava incentivar o envolvimento das famílias por meio de ações pontuais de chamamento e, no cotidiano, oportunizando espaços para ouvir e dialogar com elas. Além da abertura diária ao diálogo, havia ações que buscavam promover encontros periódicos com as famílias (mensais ou bimestrais) organizados pela Coordenação Pedagógica por meio do Projeto de Parceria Escola e Família “Tecendo Laços de Cuidado”.⁵ Desses encontros participavam as famílias dos alunos, os professores, monitores, estagiários e

5 “Tecendo Laços de Cuidado” é um projeto de 2018 elaborado e executado pela Coordenação Pedagógica da EMEI da Vila Elizabeth que desenvolve um trabalho de aproximação da escola com as famílias a partir de seu ingresso na EMEI.

funcionários, estabelecendo diálogos com temáticas relevantes para as famílias e para a escola. Seu principal objetivo era estreitar o contato com as famílias em momentos que fortalecessem sua parceria, por meio da promoção do acompanhamento permanente das crianças e da manutenção de ações preventivas à evasão e à violência no ambiente familiar e escolar, reforçando as relações e a comunicação direta com as famílias, acolhendo suas demandas e buscando a qualidade nas relações interpessoais. Tais encontros foram interrompidos, da forma como eram, durante a pandemia e deram origem ao projeto aqui apresentado, voltado à manutenção de vínculos entre a comunidade escolar.

O Conselho Escolar da EMEI da Vila Elizabeth foi criado a partir da Lei nº. 292/1993, Lei Complementar Municipal, de 15 de janeiro de 1993. O Conselho Escolar é, na estrutura organizacional dessa Rede Municipal, o órgão máximo da escola, com as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, inserindo-se nestas a responsabilidade de organizar a comunidade escolar a partir de seus segmentos, tendo em vista a tomada de decisões referentes às políticas administrativas, pedagógicas e culturais, bem como o planejamento e a aplicação dos recursos financeiros oriundos das esferas públicas federal, estadual e municipal, cumprindo as leis vigentes e as normas exigidas pela fonte de financiamento. Segundo o Regimento Interno do Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Elizabeth (2016c), entende-se por comunidade escolar o conjunto de alunos, pais ou responsáveis pelos alunos, membros do magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na escola.

O Conselho Escolar (CE) tem sido de extrema relevância para a escola. Seu caráter democrático e paritário garante transparência e confiabilidade, atribuindo ao órgão um papel de destaque na comunidade escolar, a qual o valoriza para as decisões prioritárias. Ele é constituído pela direção da escola, com membros eméritos, e por representantes da comunidade escolar. Todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho Escolar, assegurada a proporcionalidade de 50 % para pais e alunos e 50 % para membros do magistério e servidores. Na escola, fica determinada a sua composição com três pais, dois professores, um funcionário e seus respectivos suplentes. O mandato de cada membro terá a duração de dois anos, sendo permitida apenas uma recondução consecutiva.

O CE tem participação importante na realidade cotidiana da EMEI da Vila Elizabeth. Seus membros são convocados para reuniões mensais e eventuais reuniões extraordinárias; as principais pautas são a destinação do orçamento recebido e a execução das verbas e das decisões quanto a alunos a serem desligados da escola por infrequência (depois de esgotadas as tentativas de contato e resgate desses alunos pelas instâncias competentes). Diante dessa realidade, era urgente que se garantisse a Gestão Democrática e, nessa perspectiva, tendo em vista a escola ser de Educação Infantil, que se incentivasse a participação efetiva do Conselho Escolar em busca de proporcionar às famílias momentos de reflexão sobre a realidade atual e sua história de conquistas democráticas, que devem ser exaltadas, preservadas, perpetuadas e aprimoradas. Nessa proposta, seus membros teriam uma representatividade mais atuante, inclusive nos tensionamentos junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED), reivindicando recursos humanos, materiais e con-

dições importantes observadas pela comunidade em assembleias que pudessem deliberar sobre demandas, por exemplo, na reestruturação dos documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, que aguardam avaliação da SMED desde 2016 (Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Elizabeth, 2016b).

A escola atende às comunidades das Vilas Elizabeth, União, Brasília, Farroupilha e Asa Branca, região predominantemente residencial, com comércios de pequeno e médio portes (padarias, farmácias, mini-mercados, lojas de confecções, tecidos e aviamentos, bares e pontos de comércio informal). A instituição se localiza em uma quadra onde são ofertados diversos serviços municipais; entre eles a Unidade Básica de Saúde da Vila Elizabeth, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Belchior Marques Goulart, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) e o Centro Comunitário da Vila Elizabeth (Cecove), com quadras de futebol de campo, ginásio de esportes e, atualmente, o Conselho Tutelar (CT) da Microrregião 2 – Eixo Baltazar, que efetuou mudança para sua nova sede, em 2020, o que possibilitou uma coesão maior entre os serviços.

A partir dos dados do Censo 2000, das observações realizadas e do trabalho direto com a comunidade, no acompanhamento de suas demandas e necessidades junto ao Conselho Tutelar e demais serviços às famílias residentes nas redondezas da escola e, principalmente, na região localizada atrás da escola, conclui-se que são famílias de classe média baixa, algumas em situação de bastante vulnerabilidade social, com alto índice de desemprego e baixa escolaridade, dedicando-se ao trabalho informal ou subemprego (IBGE, 2002). Nesses locais, a infraestrut-

tura é precária: algumas ruas não possuem pavimentação, água/esgoto e energia elétrica regularizadas, o transporte público é deficitário, algumas áreas foram ocupadas por meio de invasão e há pontos propensos a inundações, em razão da existência de diversos arroios na região (Porto Alegre, 2000).

As famílias se candidatam a uma vaga nessa EMEI preenchendo uma ficha cadastral, e a SMED realiza uma seleção que atende, basicamente, as famílias mais necessitadas, contemplando-as para a efetivação da matrícula. Nesse contexto, destaca-se a procura por vagas para crianças de famílias estrangeiras, observadas em maior número no período de 2019 para 2020, quando foram realizadas inscrições de 10 crianças, sendo duas de nacionalidade da República do Haiti, três da Venezuela (em situação de “solicitação de refúgio por extensão”) e cinco filhos de pais haitianos. Contudo, apenas duas crianças de famílias haitianas e um venezuelano conseguiram vaga na escola para o ano de 2020.⁶

O Projeto Político-Pedagógico vigente na EMEI da Vila Elizabeth foi construído no ano de 2016, a partir da bagagem pedagógica, social e cultural da comunidade escolar, tendo como foco principal a valorização da infância em sua diversidade (Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Elizabeth, 2016a). Para que o projeto fosse legítimo, foi necessária a constante avaliação de todos os envolvidos no que se refere

⁶ No primeiro semestre de 2021, passado mais de um ano de pandemia, observa-se que o objetivo de alcance a essas famílias estrangeiras colocado pela EMEI tem fracassado, permanecendo como um desafio. À época, já havia uma preocupação com relação à comunicação com as famílias estrangeiras e com as questões socioculturais e afetivas de seus países de origem, visto que o objetivo principal da Educação Pública é acolher com qualidade as demandas e dialogar com a comunidade em sua diversidade. As famílias estrangeiras não aderiram aos encontros virtuais e apresentaram resistência no retorno ao atendimento presencial adaptado à nova realidade, em 2021, com turnos menores e/ou semanas intercaladas.

às concepções e aos fundamentos referentes à educação da infância; para isso, foram realizadas reuniões do Conselho Escolar e do grupo de educadores e direção. As escolhas e os posicionamentos expressos no PPP vigente objetivaram proporcionar um atendimento de qualidade às crianças, às famílias e à comunidade na qual a escola está inserida, por ocasião de sua elaboração. Contudo, a concepção político-pedagógica desse PPP já não expressa a realidade atual diante das mudanças sociais e de compreensão do grupo, somadas às práticas escolares e ao perfil atual da comunidade escolar, e ele acaba se mostrando defasado diante da acelerada evolução tecnológica observada nesses últimos anos.

Entendemos que algumas famílias que compõem a comunidade escolar se viam como participativas, dentro da sua concepção de participação, não reconhecendo a dimensão e a importância da sua presença atuante nas decisões dentro da escola, o que demonstra sua baixa familiaridade com a participação cidadã, aquela que soma esforços nas decisões mais importantes da sociedade.

As ações planejadas anteriormente à pandemia contemplavam discussões sobre a implementação efetiva e transparente da Gestão Democrática, a partir da compreensão dos significados atribuídos aos espaços de participação, às possibilidades de intervenção e aos processos decisórios que lhes são disponibilizados, considerando a importância de aprimorar a participação ativa das famílias. Contudo, as ações executadas, replanejadas em um curto período, estiveram a serviço de manter uma conexão e demonstrar apoio e empatia para com essas famílias que, em sua maioria, mantinham com a escola uma boa relação, que vinha sendo consolidada e fortalecida nos últimos anos.

A partir do afastamento social e da suspensão das atividades escolares no final de março de 2020, determinados pelo Decreto nº. 20.534, de 31 de março de 2020, publicado no Diário Oficial de Porto Alegre em 1º de abril de 2020 declarando estado de calamidade pública, consolidaram-se as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus (covid-19), no município de Porto Alegre.

Iniciou-se, então, um período de incertezas e adaptações diante da inusitada realidade. Alunos, famílias e toda a comunidade escolar passaram por um processo no qual era difícil, mas necessário, encarar a necessidade do afastamento e compreender como tudo aconteceria a partir de então. A insegurança tomou conta da sociedade, pois não se sabia quanto tempo duraria nem como seria esse período, quais eram os riscos decorrentes e quais seriam as consequências dessa comoção social gerada pela emergência sanitária. Nesse processo de adaptação que se sucedeu por algumas semanas, buscamos, em nossas reflexões, alternativas que nos aproximassem de algo conhecido, porque toda mudança brusca gera insegurança.

Segundo Santos (2020), qualquer quarentena é sempre discriminatória e mais difícil para alguns grupos sociais, principalmente para aqueles que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade, que precede a quarentena e se agrava com ela – entre eles, as mulheres. Entre outros grupos, o autor considera como vulneráveis os trabalhadores precários, informais, autônomos, que possuem poucas garantias de manutenção de seus empregos, o que atinge frontalmente também a realidade social de nossas famílias.

O Projeto desenvolvido junto à EMEI da Vila Elizabeth, considerando o contexto das famílias brevemente apresentado, justifica-se dialogando com esse alerta trazido por Santos (2020) sobre os grupos vulneráveis. As questões socioeconômicas decorrentes desse período, que ficarão como consequência da pandemia, ainda são desconhecidas; apesar das projeções do autor citado e de outros estudiosos, somente o tempo trará a exata dimensão.

Na próxima seção, abordaremos a Gestão Democrática, a educação pública de qualidade e o papel da Coordenação Pedagógica, assuntos que dialogam e emprestam sentido para a compreensão da dinâmica da intervenção desenvolvida na EMEI e suas adaptações para o contexto da pandemia.

GESTÃO DEMOCRÁTICA, EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENTRELAÇAMENTO FAMÍLIA-ESCOLA

A Gestão Democrática é entendida, em larga escala, por estudiosos e leigos, como a participação dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – na organização da escola. Contudo, a Gestão Democrática genuína atribui aos seus membros a verdadeira construção e avaliação dos projetos pedagógicos, a administração dos recursos da escola e, em suma, todos os processos decisórios da escola. Destacamos que a efetiva participação exige uma

comunhão de esforços para que todos assumam a responsabilidade das decisões, conhecendo-as e colocando-se como protagonistas.

Há mecanismos específicos pelos quais se pode construir e consolidar um projeto de Gestão Democrática na escola. Nesse sentido, Oliveira, Moraes e Dourado (2012) citam o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira (PNE 2014), que afirma que a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação.

Artigos ou quaisquer outras formas de estudos que abordem a Gestão Democrática na educação precisam necessariamente discutir sobre democracia, cidadania e participação social para contextualizar a realidade educacional, pois a escola está inserida em um mundo social, político, econômico e cultural; mais atualmente, a esfera sanitária também ganhou destaque e enorme relevância. A prática diária na escola pública nos leva a acreditar na potência da participação das famílias como usuários de um serviço que conseguem enxergar pelo ângulo de quem está “recebendo” esse serviço e refletir sobre como poderiam exercer seu poder, movimentando-se no sentido de exigir seus direitos para que estes estejam constantemente evoluindo, tornando-se mais compatíveis às suas necessidades e, com isso, ganhando em qualidade e avançando em suas perspectivas educacionais e sociais.

Embora a participação dos pais seja garantida legalmente a partir da necessidade de se constituírem os Conselhos Escolares, os trabalhadores da educação pública devem estar sempre atentos para que sua prática seja efetivada na busca das transformações necessárias à escola, garantindo que ela seja realmente um local de igualdade e equidade.

Nessa perspectiva de participação família-escola, encontra-se o importante elo que se estabelece a partir da Coordenação Pedagógica e que, sobretudo, torna a escola um local aberto, onde as pessoas podem, de fato, dialogar, permitindo o acesso a ela e o trânsito entre os membros da comunidade escolar, como uma ponte. Para também discutir essas e outras questões acerca da instituição familiar e suas implicações com a vida escolar, visando melhor preparo dos educadores para atuar frente às situações com que se deparam em seu trabalho, fundamenta-se o trabalho de intervenção do coordenador pedagógico na escola.

Segundo Venâncio (2012, p. 6),

O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta, valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando movimentos e os resultados. [...] Cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo escolar.

Nesse sentido, podemos entender que, diante de uma situação de pandemia, é dever do coordenador estar atento e articular ações que se adequem à realidade e possam trazer reflexões e ações pertinentes.

Na perspectiva de aperfeiçoar o trabalho pedagógico, há uma preocupação recente e que ainda não possui respostas: quais serão os novos paradigmas da vivência do pedagógico na Educação Infantil a partir da pandemia? Tudo está em constante transformação, assim como o conceito do Coordenador Pedagógico, que buscará ressignificar as práticas incorporando as orientações sanitárias e mediando o dia a dia escolar. Para Libâneo (2001, p. 183), “o Coordenador Pedagógico

é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico”.

Segundo Batista *et al.* (2018, p. 290),

[...] no Brasil, a formulação de uma concepção sobre o papel do Coordenador Pedagógico vem sendo repensada como consequência de uma reestruturação da gestão escolar associada ao que é dito no ordenamento legal brasileiro e desdobramentos das políticas e sistemas de ensino.

Analisando o surgimento da função da Coordenação Pedagógica em 1920, quando se evidencia, nos primórdios, um caráter fiscalizador apresentado pelos autores supracitados, que fazem uma retomada histórica e trazem a denominação de inspetor pedagógico, nota-se que ele “[...] tinha como principal função coordenar um currículo único, centralizado e homogeneizador, afastando qualquer possibilidade de uma prática mais reflexiva e crítica” (Batista *et al.*, 2018, p. 291). Cinquenta anos mais tarde, “na década de 1970, dentro de uma concepção tecnicista, criou-se a função de supervisor pedagógico, e, dentre as atribuições a ele conferidas, estavam definir metodologias e apostilas, bem como fiscalizar a sua aplicação com o intuito de controlar a escola” (Batista *et al.*, 2018, p. 292).

Partindo de um modelo mais tradicional e conservador de organização do trabalho escolar, com o passar dos anos e o aperfeiçoamento das relações, acompanhando os avanços históricos e legais em direção à conquista da democracia, o Coordenador Pedagógico recebeu destaque na LDBEN/96, “que ressignificou seu papel, colocando-o como responsável por organizar um trabalho em conjunto com a Comunidade

Escolar, corroborando com a Gestão Democrática” (Batista *et al.*, 2018, p. 292). Contudo, verifica-se que, em muitas escolas, ainda podemos encontrar várias marcas dessa fiscalização desempenhada por muitos anos pelos profissionais que atuavam na Coordenação Pedagógica, mesmo sabendo que esse papel já não lhe diz respeito e é parte importante dos avanços. Segundo Freire (1982, p. 69), na democracia, como base para todos os processos sociais, a Coordenação Pedagógica é concebida como articuladora dos processos entre os agentes da educação: “o Coordenador Pedagógico é, primeiramente, um educador, e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola”.

O Coordenador Pedagógico precisa estar presente: ele circula e circunda todos os espaços escolares, transitando e mediando as relações; segundo Batista *et al.* (2018, p. 295), “ele precisa construir, na escola, o espaço de formação, de interação, de interlocução e de construção de alternativas capazes de aproximar o cotidiano escolar do ideal de escola definido no PPP”. No contexto da Educação Infantil, o Coordenador Pedagógico precisa manter-se em processo de formação e transformação constante, acompanhando os movimentos históricos, sociais, econômicos, políticos e sanitários, bem como toda sua influência nos modos de ser e estar em sociedade. Os acontecimentos de 2020, que surpreenderam a todos, trouxeram incertezas e convocaram, sem aviso prévio, uma situação desafiante de ressignificação dos papéis exercidos por todos nós. Diante de um futuro incerto, como ser ponte no contexto da pandemia?

Construir uma Gestão Democrática de qualidade passa por reestruturar o PPP de maneira participativa, como uma forma de efetivação da Gestão Democrática, segundo as concepções do Curso de Especialização em Gestão da Educação da UFRGS *campus* Litoral 2019/2020, descritas em seu PPP, que se insere no desenvolvimento de uma política pública de educação continuada de educadores. Seu currículo se propõe a “propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise para que os gestores escolares compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019, p. 19).

Ao refletirmos sobre a função do Coordenador Pedagógico, que sofreu diversas mudanças de paradigma e que possui a necessidade de estar sempre em transformação, buscando atualizar-se, estamos diante de um exemplo dessa necessidade na vida prática, para além das teorias; testemunhamos a adaptação rápida e necessária diante de um contexto de emergência, no qual o projeto planejado anteriormente ganhou contornos que absorveram tais adaptações, utilizando como fio condutor o PPP do Curso de Especialização (2019) e toda sua gama de conhecimentos, somando-se à incessante busca por uma escola pública democrática e de qualidade que atenda as demandas da nova realidade, diante da pandemia e do contexto socioeconômico da escola.

Santos (2020, p. 27) discorre sobre os problemas impostos pela pandemia às classes mais vulneráveis econômica e socialmente, afirmando que “quando o surto ocorre, a vulnerabilidade aumenta, porque estão mais expostos à propagação do vírus e se encontram onde os cuidados de saúde nunca chegam: favelas e periferias pobres da

cidade, aldeias remotas, campos de refugiados, prisões etc.”. Se antes tínhamos uma situação social, econômica e política importante, passamos a lidar com um anunciado agravamento das dificuldades; nesse sentido, precisamos considerar que, no que diz respeito à educação das crianças na Educação Infantil, ao tratarem da função dos professores em relação às famílias, os autores Bassedas, Huguet e Solé (1999) tecem algumas considerações de interesse, como o fato de que o desenvolvimento das crianças é um processo mediado social e culturalmente que deve considerar a importância dos contextos em que esse crescimento pessoal acontece.

Nesse entrelaçamento entre família e Escola, tomou-se conhecimento das realidades com as quais as famílias estavam lidando enquanto buscavam alternativas em meio à pandemia, inclusive para o cuidado das crianças, frente a suas demandas de trabalho. Situação semelhante foi diagnosticada e retratada no relatório do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2020), que reuniu dados do território nacional e constatou que, como decorrência das medidas preventivas de distanciamento social, a suspensão do atendimento de bebês e de crianças bem pequenas e pequenas em instituições de Educação Infantil abriu caminho para o avanço de espaços do tipo “cuida-se de crianças”, propostas de atendimento de qualidade questionável, mas que fizeram parte da realidade de muitas famílias da EMEI da Vila Elizabeth.

Nesse contexto, a equipe diretiva, a coordenação pedagógica e o corpo docente da escola passaram a se preocupar com a comunidade – carente de diversos recursos, de informações, de assistência e de amparo – e a pensar em formas de prestar apoio e carinho às famílias, informando e mantendo contato, justificando-se a necessidade do de-

envolvimento de ações visando à manutenção de vínculos, as quais serão apresentadas nas próximas seções.

EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE HISTÓRICO, AVANÇOS LEGAIS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A educação da infância no Brasil vem assumindo maior relevância ao longo dos anos, com destaque nas décadas que sucederam a Constituição Federal (CF) de 1988, constituindo-se como objeto de investigação mais sistemático. A educação da infância, institucionalmente, surgiu e se expandiu, entre outros fatores, fomentada pelas modificações do papel da mulher na sociedade, com sua inserção no mercado de trabalho.

A trajetória de tais conquistas legais da Educação Infantil sempre esteve embasada nos mais diversos aspectos da vida e do desenvolvimento das crianças e teve a colaboração decisiva da compreensão do desenvolvimento emocional da criança, estando presentes os estudos de diferentes áreas, em especial da Psicologia da infância, que oferece suporte para a compreensão dos processos emocionais internos para o pleno e saudável crescimento da criança e das relações estabelecidas, especialmente na escola. Sobre as etapas decisivas da infância, Dolto (2004, p. 6) considera que “são suas experiências assistidas que lhe desenvolvem a motricidade. É o amor, a ternura consoladora que lhe permitem superar seus fracassos, não é nunca fazer tudo para ela e em seu lugar e irritar-se assim que faça algo de errado”.

Assim, as tarefas de cuidar e educar, que antes eram da esfera privada, passaram para o setor público, pois a CF de 1988 estabeleceu que o atendimento às crianças de zero a cinco anos é dever do Estado e deve ser ofertado para as crianças em creches (de zero a três anos e onze meses) e pré-escolas (de quatro a cinco anos e onze meses), conforme artigo 208, inciso IV (Brasil, [2016]). O Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua Resolução nº. 5/2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecendo o seu funcionamento no período diurno, em jornada de tempo integral ou parcial, podendo ocorrer em espaços públicos ou privados caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos a múltiplos mecanismos de acompanhamento e controle social (Brasil, 2009).

Segundo Silveira e Araújo (2015), tais modificações se inserem no conjunto de fatores complexos e contraditórios presentes na organização social, com suas características econômicas, sociais e políticas. Para a Educação Infantil ter a importância que possui hoje, foram necessárias organizações de movimentos sociais e educacionais que buscaram o reconhecimento legal da educação de crianças de zero a seis anos. Esse princípio da educação da infância no Brasil foi marcado pelas trajetórias do assistencialismo e da escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), alterada pela Lei nº. 12.796/2013, estabelece no artigo 4º que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de oferta obrigatória e gratuita de Educação Básica a partir dos quatro anos de idade, restando a creche, ainda, como uma opção da família (Brasil, 1996).

Analisando a cronologia dos fatos, percebemos que há um avanço em direção a uma situação que pretende valorizar a democracia, a igualdade e a equidade, oportunizando o acesso à escolarização de qualidade. Embora mais lentamente do que almejamos, há uma sucessiva publicação de leis e estudos que apresentam essa intenção; contudo, ela arrasta-se, e as leis não se fazem cumprir. A história da Educação Infantil no Brasil contribui para compreender o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa em termos de direito da criança para essa etapa da educação. Como desdobramento desse processo de discussões e estudos que resultou na BNCC, são trazidos como premissas o binômio educar e cuidar, as interações e brincadeiras e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) contemplados na BNCC (Brasil, 2017).

Sendo a BNCC o documento que tem a intenção de ser fruto de um trabalho de construção coletiva, agregando e compilando toda a legislação e os avanços legais construídos ao longo dos anos para a Educação Infantil no país, ela reforça o educar e o cuidar, os direitos de aprendizagem e as interações e brincadeiras, valorizando a criança como sujeito histórico, sem perder de vista o Estatuto da Criança e do Adolescente e a importância da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, com seus objetivos e relevância destacados, garantindo as aprendizagens essenciais e respeitando a história familiar construída e a comunidade em que a criança vive (Brasil, 1990).

Há diversas críticas quanto à elaboração da BNCC, principalmente no que diz respeito à contradição de sua intenção inicial de ser um documento de construção coletiva e seu produto final, pois, com o pas-

sar dos anos, desde sua elaboração até sua publicação (2014 a 2017), as forças políticas e ideológicas exerceram pressões, modificando totalmente o texto final publicado em dezembro de 2017, ignorando as versões anteriores construídas coletivamente por diversos atores da sociedade e imprimindo uma característica diferente do documento original, com um texto redigido sob a influência de uma iniciativa privada. Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 3), “[...] a força política por trás da BNCC não era o movimento Todos pela Educação (TPE), como pensávamos, mas sim a Fundação Lemann [...] através do Movimento pela Base Nacional Comum ou simplesmente Movimento pela Base”.

A influência exercida pela iniciativa privada ganhou forças e teve seu alcance expandido com a redução dos recursos destinados à educação pública. Segundo Tarlau e Moeller (2020, p. 4), essa influência

[...] ocorreu no contexto da redução do investimento do Estado na educação pública [...] e dos ataques ideológicos à educação pública em diferentes contextos globais. Como resultado, a educação tornou-se um espaço para expandir a lógica de mercado e aumentar os lucros corporativos.

A seguir, será apresentada uma figura, em forma de linha de tempo, de algumas políticas de Educação Infantil no Brasil, constando, resumidamente, a trajetória dos principais documentos legais da etapa no período que compreende desde a Constituição Federal de 1988 até o primeiro semestre de 2020. A Figura 1 representa esses diversos avan-

ços legais, metodológicos, conceituais e históricos que constituíram a Educação Infantil no Brasil ao longo dos últimos 32 anos.⁷

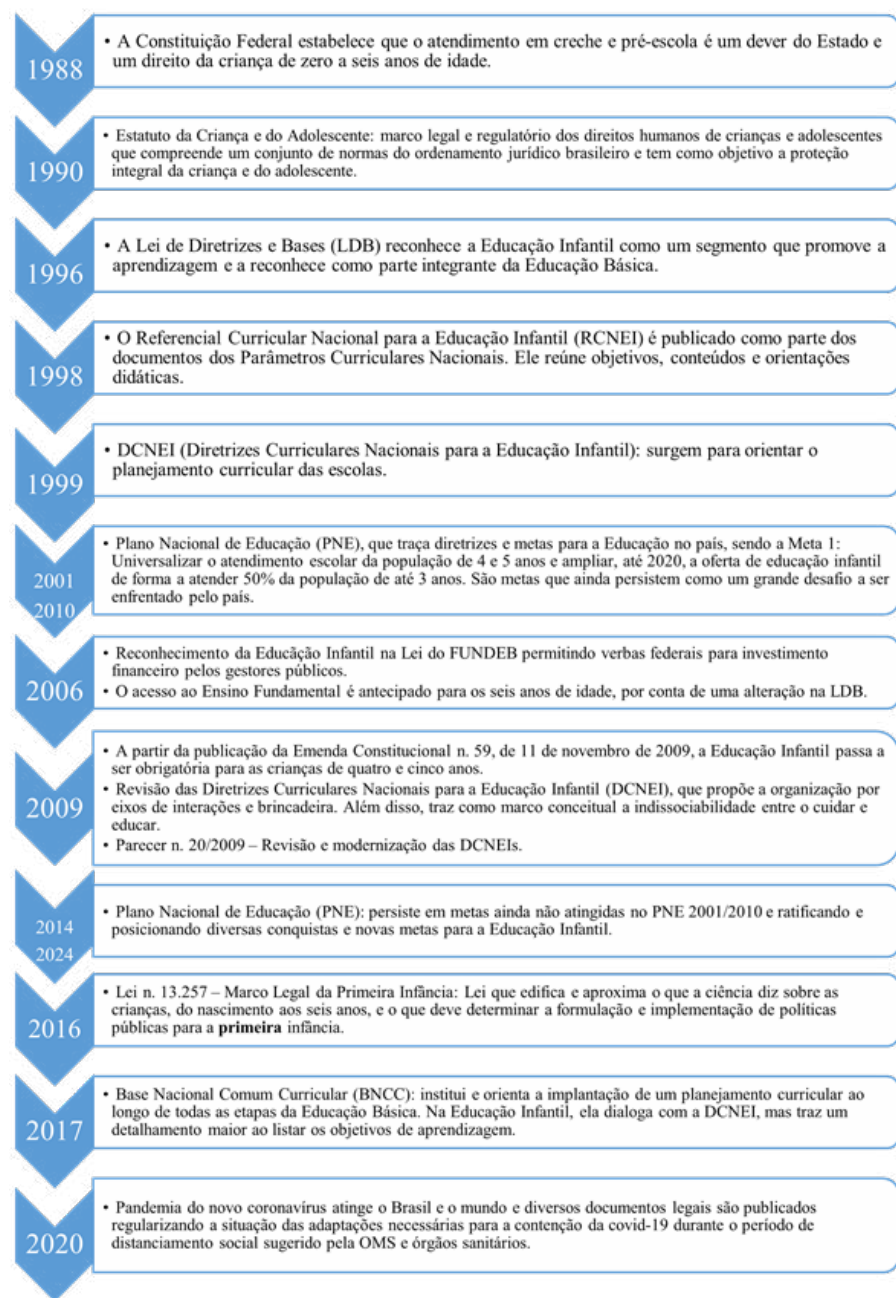
Na Figura 1, é possível observarmos um número significativo de leis e documentos normativos que trazem importantes concepções e argumentos; contudo, tais avanços legais ainda não se traduzem plenamente na realidade do atendimento às crianças. O texto permite a colocação de sonhos e de palavras de uma Educação Infantil que se pretende como ideal, mas as políticas públicas não conseguem promover o mesmo alcance para todas as crianças: permanecemos em débito com as infâncias e, principalmente, com as classes mais necessitadas, as quais dependem de investimentos em políticas públicas, que é justamente o setor que mais tem sofrido com a tendência da desvalorização dos serviços públicos e do enaltecimento das organizações privadas. No contexto da pandemia, sabemos que algumas famílias que já viviam em situação adversa se tornaram ainda mais vulneráveis.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A EMEI da Vila Elizabeth manteve, desde o início da suspensão das aulas, o diálogo entre equipe diretiva, educadores e famílias, buscando acompanhar a evolução diária da situação da comunidade, sendo a maior preocupação dos profissionais que atuam na instituição a obtenção de informações sobre como as famílias estavam passando por

⁷ A Figura 1 foi inspirada nos seguintes materiais: Revista Nova Escola (2019) e vídeo *Desafios e conquistas da Educação Infantil: reflexões no contexto da pandemia*, da painelistra Maria Luiza Rodrigues Flores (Frare et al., 2020).

Figura 1 – Algumas legislações e normas com desdobramentos para a Educação Infantil (1988-2020).



Fonte: Elaborada pelos autores.

esse momento de crise, colocando-se solidariamente em parceria e buscando a manutenção dos vínculos entre as crianças e a escola.

Diante da situação que se impôs nesse momento de pandemia, foram exigidos novos meios de acesso e comunicação. No início, a forma de comunicação mais utilizada foi o contato telefônico, por meio do qual, uma a uma, todas as famílias foram contempladas com ligações que buscavam levar uma palavra de conforto e buscar informações sobre a situação socioeconômica, de saúde e afetiva das famílias e crianças. Os contatos nem sempre foram fáceis, visto que os números de telefone sofrem alterações constantemente em algumas famílias; dessa forma, buscaram-se informações por intermédio de vizinhos, parentes e outros contatos.

Ao longo desse período de afastamento, a escola esteve à frente de ações solidárias que buscavam dar algum alento por meio da distribuição, em um primeiro momento, dos alimentos que se encontravam armazenados para as refeições da escola, as quais não estavam sendo servidas. Posteriormente, também foram distribuídas cestas básicas oferecidas por voluntários e, depois, mantimentos destinados às famílias, oriundos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

A partir desses movimentos, as famílias foram também compartilhando suas vivências, e reuniões virtuais foram agendadas como uma iniciativa a ser testada, pois não se sabia qual seria a adesão. A prioridade foi a manutenção e o fortalecimento dos vínculos, tão necessários naquele momento de incertezas e desafios.

A convivência em grupos é essencial para qualquer pessoa, desde o primeiro grupo de sua vida até a ampliação deles com o passar dos anos. Zimerman (2010) enfatiza o papel dos grupos na vida humana,

destacando desde o primeiro grupo da vida, que é a inserção do bebê recém-nascido em seu meio familiar, no qual ele não é unicamente passivo, mas também muito ativo no processo de transformações dessa família a partir de sua inclusão, passando por adaptações dinâmicas e tão necessárias na construção da nossa identidade. Nessa perspectiva, estávamos distanciados de nossos grupos, e as reuniões virtuais cumpriam, em alguma medida, esse importante contato social.

Partindo da concepção de que os vínculos afetivos fazem parte da nossa formação, buscou-se demonstrar para as famílias o acolhimento às suas demandas e, para as crianças, que estávamos aguardando o momento para retomarmos com segurança e que a escola não havia desaparecido de suas vidas. Então, os grupos de reuniões virtuais passaram a ter periodicidade definida, para oferecer esse momento de contato e de apoio às famílias, estabelecendo esse elo com as crianças por meio dos pais.

Essa ideia de acolhimento às demandas contempla o significado atribuído por Staccioli (2013, p. 25): “o acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo”. O autor segue afirmando que “situações acolhedoras produzem ações significativas e facilmente recuperáveis do ponto de vista da organização dos conhecimentos e da potencialização de todas as dimensões do desenvolvimento” (Staccioli, 2013, p. 27).

Acreditando na importância dos vínculos e do acolhimento necessário ao ambiente escolar, especialmente para a Educação Infantil, somando-se à postura de escola que acredita nos pressupostos de educação de Paulo Freire, não há como esquecer o conceito de amorosidade na educação. O renomado educador afirma que a relação pe-

dagógica marcada pela amorosidade possibilita a vivência do respeito e oportuniza práticas que promovem o desenvolvimento da autonomia.

Inspiradas por Freire (1996), entendemos que a capacidade amorosa se constitui como elemento fundamental no processo educativo. Amorosidade implica vínculo afetivo entre as pessoas e demanda a capacidade de respeitar e de cuidar do outro. Educar exige uma amorosidade competente: consiste no compromisso e no afeto, envolve respeito, compreensão, inter-relações e retribuições; do contrário, fica-se na mera boa intenção. “É preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras” (Freire, 1996, p. 37). Para o autor, o docente não deve se fechar para o novo, mas deve ir além, ensinar a pensar e, sobretudo, não estar demasiado certo de suas certezas. Pode-se dizer que, nesse contexto, a pandemia desacomodou e desafiou profissionais da educação a exercerem o compromisso com a educação com amorosidade e abertura ao inusitado.

Diante de circunstâncias “normais”, já acreditávamos e pontuávamos tais pressupostos nas reuniões de formação com os educadores e buscamos efetivar em nossas práticas os vínculos afetivos, o acolhimento e a amorosidade competente como posturas importantes a serem perseguidas. A partir de uma postura afetiva entre os educadores, as crianças e toda a comunidade escolar, a aproximação entre a escola e a família foi incentivada com projetos desenvolvidos pela coordenação pedagógica com a direção, convidando as famílias a construir uma escola mais democrática, na qual os pais estivessem mais adaptados ao ambiente da instituição.

Naquele momento inicial de pandemia, o desafio tornou-se ainda maior no que se refere a encurtar distâncias buscando ferramentas de aproximação que fossem acessíveis para a maioria das famílias. Pereira, Pereira e Alves (2015) citam uma publicação da Unesco que reconhece a presença cada vez mais maciça dos telefones celulares. A instituição afirma que é “[...] facilmente perceptível que cada vez mais as tecnologias móveis atualmente estão presentes até mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são escassos” (Pereira; Pereira; Alves, 2015, p. 31). Pellanda (2009, p. 11) alerta para o paradoxo que ocorre no Brasil, onde “parte da população vive em condições socioeconômicas muito baixas, mas é uma das nações a adotar mais fortemente novas tecnologias”.

Contudo, a situação precisava ser analisada pensando-se também no impacto futuro das mídias: com a criação de grupos de WhatsApp, por exemplo, era preciso avaliar se poderiam ser gerados problemas para a escola, inclusive com o grupo de professores que se manifestaram contrários a essa ferramenta, trazendo situações de experiências em contextos escolares nos quais havia acontecido conflitos entre grupos de pais envolvendo professores e instituições. São situações que fazem parte de uma realidade cada vez mais atual e que não podem ser ignoradas.

O relatório do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2020) traz, em seus achados quantitativos, dados referentes ao conjunto do país, apontando que recursos como *e-mail*, WhatsApp, Messenger e SMS foram a opção da maioria dos municípios como ferramentas para apoio da relação entre as instituições e as famílias no período da pandemia e também a opção utilizada por 93,4 % das Secre-

tarias de Educação respondentes à pesquisa. Da mesma forma, a EMEI da Vila Elizabeth buscou os *e-mails* dos familiares a partir de contatos telefônicos e, principalmente, durante a distribuição das cestas básicas de doações particulares e de outras oferecidas pelos órgãos públicos e a distribuição de *kits* de materiais, visando agendar reuniões virtuais em salas disponíveis na internet, de acesso fácil e gratuito.

O atendimento pedagógico aos alunos estava interrompido pela pandemia, pois a Educação Infantil não é compatível com atividades remotas para as crianças nessa etapa marcada pelo brincar e educar, na qual a criança aprende com base nas interações e brincadeiras. O envio de “atividades” para casa ou a obrigatoriedade de atividades *on-line* não fazia sentido por razões conceituais de caráter educacional e por orientação da área médica, que desencoraja o incentivo ao uso de telas pelas crianças, especialmente nessa faixa etária (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020).

Houve momentos presenciais nos quais foi realizada a coleta de dados, por meio da atualização de telefones e *e-mails*, e foi possível fazer contato visual com as pessoas, mantendo-se o distanciamento recomendado para a segurança de todos, com uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs). Alguns educadores que se voluntariaram compareceram à escola, e as famílias que se apresentaram naquele período, algumas trazendo as crianças, em sua maioria estavam utilizando máscaras.

A partir dessa dinâmica, que se efetivou ao longo dos meses de abril a agosto do ano de 2020, destacamos a seguir aquilo que entendemos como as contribuições mais relevantes ao trabalho da escola:

- interesse na manutenção das formas de contato virtual estabelecidas com as famílias durante a pandemia para além desse período, como mais um recurso relacional;
- legado do processo desenvolvido, sensibilizando a equipe da escola para “um novo olhar” em relação às condições das famílias da comunidade: quem são, como vivem e quais são suas dificuldades, potências, possibilidades de intervenções e ações afirmativas;
- prover elementos de diagnóstico das condições de vida das famílias para a equipe da escola, visando contribuir para a sensibilização e a promoção de um melhor entendimento acerca de “quem são as famílias da EMEI da Vila Elizabeth”, de forma a incidir na futura reescrita do PPP;
- criação de um *blog* da EMEI da Vila Elizabeth para estreitar vínculos entre o grupo de profissionais da escola e servir como suporte/repositório de eventos (*lives*) para a formação continuada.

Torna-se evidente que o principal resultado desta intervenção com a comunidade escolar foi a humanização das relações com uma aproximação empática, possibilitando a interação e o engajamento das pessoas concomitantemente à ampliação do significado que atribuem à participação democrática, inaugurando novos meios de contato e engajamento e deixando como legado o estreitamento dos vínculos.

Na seção seguinte, são apresentadas as considerações finais do estudo, com uma breve avaliação sobre seu alcance, dado o contexto de isolamento social que foi mantido até o final de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção que originou este artigo teve como objetivo geral contribuir para a manutenção de vínculos entre integrantes da comunidade escolar da EMEI da Vila Elizabeth durante o contexto da pandemia, garantindo acolhimento às pessoas. Ao findar o período previsto para o desenvolvimento do projeto, avaliamos de forma muito positiva as ações a que nos propusemos inicialmente, reconhecendo que identificamos elementos das condições de vida das famílias, contribuindo, dentro do possível, para auxiliá-las do ponto de vista social. Além disso, efetivamos estratégias de resgate e fortalecimento de vínculos profissionais em relação à equipe da escola, pautando nossas ações nas teorias estudadas sobre o Direito à Educação Infantil e a Gestão Democrática em Educação.

Assim, esperamos ter contribuído com aqueles que conseguimos alcançar, demonstrando nosso afeto, solidariedade e vontade de engajamento, sensibilizando para a aproximação e participação de forma institucional, buscando desenvolver e renovar a escola, flexibilizando a atuação, mantendo e fidelizando os vínculos com as famílias, as crianças e demais membros da comunidade escolar e buscando novas referências teóricas para os novos tempos aos quais precisamos nos adaptar a partir da pandemia. Esperançando, inspirados em Paulo Freire (1992), mantemos o propósito de não desistir ou renunciar aos avanços obtidos até aqui, bem como de, a partir da experiência vivida, construir novos caminhos, aliados à esperança necessária para a resistência.

Neste momento, passados oito meses do desenvolvimento do PI, podemos olhar para trás e ver como o conhecimento sobre a própria pandemia e sobre as ações possíveis para instituições de Educação Infantil nesse contexto avançou. Inúmeras reflexões ganharam as páginas de artigos, dossiês, livros, relatórios, entre outros documentos, contendo estudos publicados a partir do primeiro semestre de 2021. Quando este trabalho estava sendo desenvolvido na EMEI, no primeiro semestre de 2020, as conversas eram incipientes, e tateavam-se os caminhos a seguir, sem se fazer ideia de por quanto tempo se estenderia a pandemia. Anjos e Pereira (2021) compilam e trazem reflexões sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia, apresentando diversos desses estudos que surgiram recentemente, convidando à leitura e à superação de novos desafios.

Os desafios permanecem ou se recriam: não bastasse o contexto devastador que a pandemia impôs à sociedade brasileira, com sérios efeitos sobre a educação, o relatório do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2020) destaca que vivemos um momento de instabilidade política ocasionado pela inoperância e incapacidade de gestão do executivo nacional, que coleciona retrocessos no campo das ideias, da cultura e das práticas pedagógicas.

Avaliando a situação, percebemos que ainda faltam muitos aspectos para podermos alcançar em plenitude uma escola pública de qualidade, dentro de uma proposta de Gestão Democrática que atenda à participação efetiva, ainda mais em tempos de pandemia. Assim, reconhecemos que há necessidade de maiores estudos para contribuir com a compreensão do momento atual.

No ano de 2021, nossos desafios diante da pandemia permanecem com a morosidade das autoridades nacionais em garantir para todos a vacinação contra o vírus da covid-19, sendo o Brasil até então um país referência, com vasto histórico em termos de distribuição de vacinas. Faltou-nos, porém, a devida importância e o empenho para providenciar soluções, de forma responsável, pelo Governo Federal. Ainda estamos aprendendo com a urgência dos novos tempos, oferecendo, desde maio de 2021, o atendimento presencial para pequenos grupos em turnos e semanas alternados, seguindo as orientações dos protocolos sanitários, a disponibilidade de profissionais e a organização das turmas. Além disso, continuamos enviando algumas propostas de atividades, diversificando e ampliando as vivências dos pequenos que permanecem em casa, seguindo determinações da SMED/POA. Nosso *blog*⁸ tem desempenhado um papel importante nessa aproximação, gerando conexões com as crianças pequenas à medida que a parceria com as famílias foi sendo construída e formas alternativas de manter os vínculos foram se estabelecendo.

REFERÊNCIAS

ANJOS, C. I.; PEREIRA, F. H. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, p. 3-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79179>.

BASSEDAS, E.; HUGHET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

8 O *blog* pode ser acessado em: <https://emeidavilaelizabeth.blogspot.com/?zx=cc37a79af757416d> (Escola Municipal de Educação Infantil da Vila Elizabeth, 2020).

- BATISTA, N. C. *et al.* O papel da coordenação pedagógica no fortalecimento da participação da comunidade na gestão escolar. In: BAIRROS, M.; MARCHAND, P. (org.). *Coordenação pedagógica: concepções e práticas*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DOLTO, F. *As etapas decisivas da infância*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA VILA ELIZABETH. *Blog Institucional*. Porto Alegre: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://emeidavilaelizabeth.blogspot.com/?zx=cc37a79af757416d>. Acesso em: 15 maio 2021.
- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA VILA ELIZABETH. *Projeto Político-Pedagógico da EMEI da Vila Elizabeth*. Porto Alegre: [s. n.], 2016a. Mimeografado.
- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA VILA ELIZABETH. *Regimento Escolar da EMEI da Vila Elizabeth*. Porto Alegre: [s. n.], 2016b. Mimeografado.
- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA VILA ELIZABETH. *Regimento Interno do Conselho Escolar da EMEI da Vila Elizabeth*. Porto Alegre: [s. n.], 2016c. Mimeografado.
- FRARE, J. B. *et al.* *Desafios e conquistas da educação infantil: reflexões no contexto de pandemia*. [S. l.]: Movimento Estudantil de Pedagogia, 2020. 1 vídeo (120 min). Disponível em: <https://www.facebook.com/875154162591890/videos/1750838381733933>. Acesso em: 23 set. 2020.

FREIRE, P. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *O educador: vida e morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2001*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. *Mapeamento nacional das ações das secretarias e conselhos de educação no período da pandemia de covid-19: análise técnica das respostas das Secretarias de Educação*. Brasília, DF: MIEIB, 2020. Disponível em: http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/documentos/2020_Relatorio_Final_dos_Conselhos.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. *Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação*. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

PELLANDA, E. Comunicação e mobilidade aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil. In: LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. (org.). *Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil*. Salvador: EDUBFA, 2009, p. 11-18. Disponível em: http://poscom.ufba.br/arquivos/livro_Comunicacao_Mobilidade_AndreLemos.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

PEREIRA, P. C.; PEREIRA, R. S.; ALVES, J. C. Ambientes virtuais e mídias de comunicação, abordando a explosão das mídias a sociedade da informação e seu impacto na aprendizagem – o uso do *Whatsapp* como plataforma de *e-learning*. *Revista Mosaico*, Vassouras, v. 6, n.º. 1, p. 29-41, 2015.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Cultura. *História dos bairros de Porto Alegre*. Porto Alegre: SMC, 2000. Disponível em: https://rgp1poa.files.wordpress.com/2011/10/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

LA. *BNCC na prática: tudo o que você precisa saber sobre a Educação Infantil*. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/Yh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil--ebook-nova-escola.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SILVEIRA, T. A. T. M.; ARAÚJO, C. S. Gestão democrática na educação infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012. *RBPAE*, Brasília, DF, v. 31, n.º 3, p. 697-717, 2015.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital, enfatizando a impropriedade do uso de telas para crianças de até cinco anos*. [S. l.]: SBP, 11 fev. 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso em: 20 set. 2020.

STACCIOLI, G. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n.º 2, p. 553-603, 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto pedagógico do curso de especialização em gestão da educação - modalidade a distância*. Tramandaí: UFRGS, 2019.

VENÂNCIO, M. R. A importância do coordenador pedagógico no espaço escolar. *Brasil Escola*, 2012. Monografias. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-coordenador-pedagogico-na-escola.htm>. Acesso em: 9 fev. 2023.

ZIMERMAN, D. E. *Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento e reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

10

Gestão Democrática na Educação Infantil: olhares e leituras de mundo das gestoras das escolas municipais de Educação Infantil de Capão da Canoa (RS)

Vanessa Silva Bernardes¹

Fabiana de Amorim Marcello²

1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cenequista de Osório. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Univinte. Especialista em Educação para Diversidade e em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
E-mail: nebernardes28@gmail.com

2 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Estudos Especializados, na área de Educação Infantil, e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.
E-mail: famarcello@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo discute os desafios enfrentados pelas gestoras de Educação Infantil das escolas municipais de Capão da Canoa, no estado do Rio Grande do Sul, na implantação do processo de Gestão Democrática. Assim, mais precisamente, tem como objetivo analisar os processos de gestão no âmbito da Educação Infantil por meio das narrativas das gestoras, sobretudo na medida em que elas dizem respeito aos processos de implantação de uma gestão nesses moldes.

Dar lugar à Gestão Educacional Democrática no contexto da Educação Infantil requer, fundamentalmente, reflexões sobre as especificidades de tal etapa, partindo, já de início, da compreensão de criança enquanto sujeito de direitos – o que compreende, nesse caso, o direito à educação e à participação. A essa conquista fundamental, prevista na Constituição Federal de 1988, soma-se outra, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), quase 10 anos depois: a LDB estabelece como primeira etapa da educação básica a Educação Infantil, bem como determina a participação da comunidade dentro dos espaços educativos de ensino público por meio da Gestão Democrática. Diante de tais avanços, apostamos em um espaço de experiência democrática na instituição de Educação Infantil e na promoção da escuta e da voz infantis (ainda tão pouco presentes), o que constitui um grande desafio, mas também nos oferece um leque de novas possibilidades para o caminho da transformação da escola.

O estudo que aqui é compartilhado parte justamente dessas premissas. Como trabalho investigativo, apresenta, de forma analítica, elementos da narrativa de oito gestoras do município de Capão da

Canoa (RS) como forma de conhecer suas experiências na gestão em instituições municipais de Educação Infantil. Em termos metodológicos, a pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa (Neves, 1996), cuja problemática vem se desenhando a partir do pressuposto da pesquisa narrativa (Chaves, 2000) devidamente atrelada a um processo mais amplo, ligado à pesquisa-ação. Para discutir esses aspectos, digamos, de ordem mais teórica, e pensarmos nas singularidades que compõem a gestão em Educação Infantil, buscamos não apenas as bases legais que preconizam práticas e desenham horizontes no campo, mas também alguns aportes teóricos específicos – entre eles, os recentes trabalhos de Galdino e Côco (2018), Fernandes e Campos (2015) e Borges e Pandini-Simiano (2019) – visto que, cada um a seu modo, buscam discutir aspectos a serem considerados na gestão dessa etapa da educação básica, bem como, e sobretudo, os desafios que compreendem a construção de uma gestão que se efetive de forma democrática (sem perder de vista as concepções que envolvem as políticas destinadas à gestão e também aquelas destinadas à infância e sua educação, de forma mais ampla).

Para dar conta dessas discussões, apresentamos, numa primeira seção, uma revisão bibliográfica sobre abordagens em gestão educacional e escolar, para, junto a isso, articularmos essas abordagens àquelas práticas singulares da Educação Infantil. Nessa seção, de modo especial, buscamos focalizar a articulação entre esses conceitos, ressaltando as especificidades dessa etapa da educação, sem deixar de situar tais singularidades ao contexto do debate contemporâneo sobre as políticas educacionais. Na segunda seção, por sua vez, descrevemos os percursos metodológicos da pesquisa, entendidos aqui como caminhos necessários para articulação entre saberes e fazeres da gestão; mais

precisamente, trazemos considerações acerca da pesquisa narrativa, bem como da pesquisa-ação (na qualidade de processo organizador e condutor do trabalho de campo). Além disso, indicamos como o *corpus* de análise foi organizado, no caso, a partir da elaboração de questionários aplicados com professoras gestoras da Educação Infantil do município. Finalmente, na terceira seção, pontuamos e discutimos, com base nas narrativas trazidas pelos questionários, os olhares e as leituras de mundo das gestoras das escolas municipais de Educação Infantil de Capão da Canoa (RS), tendo como foco suas concepções empírica e teórica no que tange à efetividade e à importância de suas práticas.

GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, cabe destacar que, ao explorar a literatura em relação à gestão na Educação Infantil, constata-se um aspecto que nos toca de modo bastante particular, senão preocupante. Como alertam Fernandes e Campos (2015, p. 152) em relação ao tema da gestão em Educação Infantil, “[...] as publicações são relativamente escassas, quando comparadas à literatura sobre o mesmo tema, focalizada nas etapas posteriores da educação e baseadas na maioria das vezes, em estudos de caso, reflexões sobre experiências localizadas com pouca abrangência”; mais do que isso, mesmo aquelas publicações existentes parecem manter “[...] uma interlocução limitada com as discussões mais gerais, que vêm acompanhando a introdução das reformas educacionais, ocorridas nas últimas décadas, que impactam de perto a gestão dos sistemas e unidades de ensino” (Fernandes; Campos, 2015, p. 152).

As conclusões das autoras nos colocam não apenas um desafio, mas, sobremaneira, frente a uma urgência especialmente política quanto às formas de organização que a escola infantil assume e vem assumindo. Assim, entendemos que, para melhor compreender o processo de gestão na Educação Infantil, faz-se necessário conceituar, ainda que de modo mais amplo, aspectos relativos à gestão educacional e escolar para, em seguida, podermos traçar relações sobre as singularidades (e mesmo estranhamentos) desses aspectos com a gestão na Educação Infantil, em suas demandas e compromissos.

Nessa perspectiva, salientamos de início a importância de considerar a década de 1990 como o período no qual são preconizados os conceitos e as propostas ligados à maior eficiência do Estado e os princípios de gestão da educação. De modo geral, tais princípios são encontrados na Constituição Federal (Brasil, [2016]) e na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), as quais, juntas, acabaram por impactar decisivamente no modo como a educação brasileira foi por décadas conduzida. Os princípios a que nos referimos dizem respeito, de modo bastante especial, às diferentes compreensões sobre o processo de descentralização da educação e até mesmo sobre as concepções de gestão educacional e escolar.

Na bibliografia mais tradicional sobre o campo da gestão educacional e escolar, observa-se muitas vezes que autoras e autores fazem a contraposição entre os termos administração e gestão, relacionando o primeiro com a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola e o segundo, com algo ligado prioritariamente a processos democráticos (Lück, 2000).

Com efeito, chega-se, mais do que isso, a uma espécie de dicotomia na qual parece haver uma predisposição a conceituar a administração no interior de uma perspectiva técnica e a gestão sob uma perspectiva política, constituindo-se aí, de formas diferentes (se não sugestivamente apartadas), as responsabilidades dos gestores, a tomada de decisões, as ferramentas de lideranças e o papel do órgão colegiado.

Em contraposição a esses pressupostos, Bordignon e Gracindo (2000 *apud* Fernandes; Campos, 2015, p. 147) analisam a gestão educacional e escolar e afirmam que “a Gestão Democrática da educação é uma possibilidade para que a organização escolar se fortaleça como um espaço de participação e coordenação de ações para o alcance dos objetivos da instituição e não como uma organização burocrática”. Com base nisso, os autores defendem a superação dessa dicotomia (ou, mais decisivamente, a mútua dependência entre os termos), e não o seu fortalecimento.

No caso específico da Educação Infantil e seus padrões de gestão, foco central deste texto, parte da literatura acaba por trazer inúmeras interrogações e também tensionamentos entre práticas que se voltam para fins distintos, já que são oriundas de campos epistemológicos também distintos. Mais precisamente, Fernandes e Campos (2015, p. 151) mostram que, quanto a isso, as condições de funcionamento de creches e pré-escolas são atravessadas por

[...] desencontros e [...] conflitos crescentes entre as abordagens adotadas por especialistas tradicionais da área da Educação Infantil e as perspectivas que se originam no campo da economia, em que a Educação Infantil é vista de forma instru-

mental, focalizando seu papel positivo em relação à escolaridade futura das crianças e até mesmo em relação à sua maior empregabilidade quando adultos.

Face ao exposto, já pensando na superação descrita, é necessário compreender que, a partir da Constituição Federal de 1988, ao incorporar a Educação Infantil (uma etapa até então nova no sistema educacional) como primeira etapa da Educação Básica, conseqüentemente se incorpora nela o princípio da Gestão Democrática no Ensino Público, algo garantido por meio do artigo 206, além de se conferir a ela a descentralização quanto aos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico. Esse último princípio é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9.394/1996), que estabelece em seu artigo 15 que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996).

Nesse processo histórico e social, a Educação Infantil, por meio dos diversos documentos legais – como a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2018) –, vem reafirmando a necessidade de garantia de processos de Gestão Democrática dentro das instituições de Educação Infantil, pois se entende que a ação pedagógica deve ter como referência a participação da família, das crianças e da comunidade nos processos decisórios da instituição. Cabe ressaltar, quanto a esse último aspecto, o parâmetro 1.2.18 dos Parâmetros

Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, no qual se afirma que o gestor de Educação Infantil deve “adotar práticas de abordagem participativa e democrática, envolvendo a comunidade escolar, por meio de suas organizações representativas: os profissionais da Educação Infantil, os pais, os responsáveis e as crianças”; ainda, de modo complementar ao parâmetro citado, constitui-se o parâmetro 1.2.19, que refere “considerar a participação da família ou dos responsáveis como condição necessária da avaliação das políticas educacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 30). Entendemos, obviamente, que, junto à “letra da lei”, tais determinações preconizam e demarcam espaços políticos de extrema relevância para o fortalecimento e, cada vez mais, o reconhecimento da centralidade dessa etapa da Educação Básica.

No entanto, ainda que tais diretrizes e prerrogativas venham sendo asseguradas legalmente, Borges e Pandini-Simiano (2019, p. 545) afirmam que:

Se a letra da lei registra avanços importantes, no curso das instituições educativas há um descompasso diante da tradução em ações concretas no campo da educação infantil, que possui características próprias que a diferenciam de outras modalidades da educação básica. A educação infantil, tendo como fins a educação e cuidado de modo indissociável e complementar à educação da família, interroga as tradicionais formas de gestão nas instituições educativas.

Nesse desalinho entre a lei e o cotidiano, encontramos, de modo muito contundente, um excesso de procedimentos técnico-burocráticos na rotina da gestão da Educação Infantil, regidos por uma lógica administrativa e gerencial de maneira que, muitas vezes, e com efeito,

é a dimensão pedagógica da gestão que acaba sendo ignorada (sobretudo porque é concebida como inteiramente apartada dos processos tão múltiplos como completos que constituem a escola).

Assim, no contexto dos desafios presentes no campo da gestão educacional, em especial na Educação Infantil, ainda com reflexo da gestão do Ensino Fundamental, apresentam-se as complexidades dos desenhos organizacionais das instituições de Educação Infantil. Galdino e Côco (2018), a partir dos estudos desenvolvidos em 2015 em torno do trabalho dos gestores na Educação Infantil, advindos da Nova Gestão Pública (NGP) em um município da região metropolitana da Grande Vitória (ES), apontam que o compartilhamento coletivo das ações reúne exigências e implica responsabilização e novas imposições à gestão educacional – isso, inseparavelmente, nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a gestão em instituições educativas está atrelada a processos que exigem favorecer a participação coletiva na tomada de decisões, tendo em vista também as *finalidades sociais* de tais instituições. Assim, a participação efetiva de todos os membros da comunidade educativa é a base para a democratização da creche e da pré-escola e sua gestão (Borges; Pandini-Simiano, 2019), sobretudo, repetimos, considerando as funções complementares entre educação e cuidado da Educação Infantil junto à família.

ESPAÇO METODOLÓGICO DA PESQUISA: NO DESENHO DAS NARRATIVAS DAS GESTORAS, OS DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a pesquisa aqui proposta se ancora, em seus fundamentos, em uma abordagem qualitativa, indicamos que o desenho metodológico busca relacionar o trabalho de uma pesquisa-ação àqueles empiricamente mais específicos da pesquisa narrativa. Nessa condição, como proposto por Neves (1996), entendemos acima de tudo que, com uma pesquisa qualitativa, não buscamos meramente enumerar ou medir eventos; antes disso, nossa ideia é partir de dados (cuidadosamente) descritivos de modo a ver neles como se expressam os sentidos dos fenômenos (Neves, 1996). A combinação dessas abordagens (pesquisa-ação e pesquisa narrativa) foi escolhida por se tratar de um encaminhamento potente para analisar as alterações de desafios educacionais particulares que, necessariamente, envolveram subjetividade e análise contextual e, especialmente, busca partilhada e coletiva de superação de desafios de um universo escolar específico – e que, por isso, não se via coerente com um esquema único.

Assim, indicamos que o campo empírico que compõe este artigo se refere a um recorte de uma pesquisa-ação como atividade proposta pelo Curso de Especialização em Gestão da Educação ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul entre os anos de 2019 e 2020. Mais precisamente, buscou-se, durante esse percurso, conhecer com mais profundidade o processo de gestão empregado nas instituições de Ensino Infantil do município de Capão da Canoa (RS), levando

as gestoras a um processo de imersão contínua e profunda no que se refere a uma temática especial: sua atuação e sua contribuição na gestão das escolas infantis, bem como nos desafios em implantar ali, junto a um coletivo mais amplo, uma Gestão Democrática irrevogavelmente baseada na participação de todos os segmentos envolvidos na educação.

Para que se possa compreender de modo mais preciso o processo metodológico, salientamos que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os atores representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 2011). Considerando o contexto escolar, essa proposta metodológica possibilita a todos aqueles que estão imersos no processo a possibilidade de verem a si próprios mas também, evidentemente, aos colegas e às crianças (ou jovens) numa prática reflexiva que percorre de maneira determinante questões coletivas cotidianas. Nesse sentido, as ideias são compartilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua *reconstrução dialética* (Ibiapina, 2008).

Ademais, essa modalidade de pesquisa contribui, por exemplo, com a formação de professores de modo a provocar mudanças e atitudes entre seus partícipes, em especial no que se refere aos enfrentamentos das problemáticas inerentes à sala de aula; ou seja:

[...] pesquisadores e colaboradores [partícipes] partilham tarefas comuns de investigação da realidade educativa, tanto na tomada de decisões quanto na execução da investigação. Nesse movimento, surge a parceria entre os envolvidos no

estudo que têm a reflexividade e a colaboração como elementos centrais dos processos de investigação e formação [...]. É uma alternativa gradual de elaboração de outros caminhos a serem percorridos na prática docente [e da formação inicial de professores]. É esse exercício de colaboração crítico reflexivo que autoriza *superar os conhecimentos consolidados* e elaborar novos conhecimentos coletivos pautados em relações que incluem interesses pessoais e sociais comuns no sentido de mudança (Ferreira, 2012, p. 360-361, grifo nosso).

Explicitando agora o processo específico desta investigação, podemos dizer que, nesse caminho, delineamos como campo de pesquisa oito instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Capão da Canoa, litoral gaúcho, durante o ano de 2020. São sujeitos deste estudo oito gestoras que atuam nas instituições referidas.

Na primeira etapa da pesquisa, traçamos o perfil das gestoras, assumindo esse processo como indicador inicial de contextualização dos atores e também do espaço em que este estudo se insere. Assim, apresentamos os sujeitos da pesquisa:

- *gestora A*: 34 anos, formação em Ciências Biológicas e Pedagogia, com especialização em Educação Especial; atua há 12 anos na Educação Infantil, sendo um ano na vice-direção e três anos na gestão; tem carga horária de 20 horas no município e 20 horas em regime suplementar;
- *gestora B*: 42 anos, formação em Pedagogia, com especialização em Orientação, Gestão Escolar e Supervisão; atua há 17 anos na Educação Infantil, sendo destes, três anos na gestão; tem carga horária de 20 horas no município e 20 horas em regime suplementar;

- *gestora C*: 45 anos, formação em História, com especialização em Educação Infantil; atua há 19 anos na Educação Infantil, sendo três anos na vice-direção e cinco anos na gestão; tem carga horária de 40 horas no município;
- *gestora D*: 49 anos, formação e especialização em Supervisão Escolar; atua há 21 anos na Educação Infantil, sendo destes, dois anos na gestão; tem carga horária de 20 horas no município e 20 horas em regime suplementar;
- *gestora E*: 50 anos, formação em Pedagogia, com especialização em Educação Especial; atua há 15 anos na Educação Infantil, sendo destes, 10 anos na gestão; tem carga horária de 20 horas no município e 20 horas em regime de permuta;
- *gestora F*: 39 anos, formação em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação para Diversidade; atua há 12 anos na Educação Infantil, sendo destes, um ano na vice-direção e dois anos na gestão; tem carga horária de 40 horas no município;
- *gestora G*: 39 anos, formação em Pedagogia; atua há 14 anos na Educação Infantil; destes, atuou dois anos na vice-direção e dois anos na gestão; tem carga horária de 20 horas no município e 20 horas em regime de permuta;
- *gestora H*: 42 anos, formação em Pedagogia, com especialização em Administração e Supervisão Escolar; atua há 12 anos na Educação Infantil, sendo destes, cinco anos na gestão; tem carga horária de 40 horas no município.

Na segunda etapa, com vistas a abordar o trabalho das gestoras que atuam no contexto da Educação Infantil, foi aplicado um questionário contendo nove questões que versavam sobre as concepções das gestoras a respeito do próprio conceito de gestão na Educação Infantil (e seus pressupostos) a partir de suas práticas. Empiricamente, então, a análise concentrou-se nas *narrativas* dos próprios sujeitos que assumem essa função. Assim, o processo de fazer sentido, de dar sentido/significado por meio da narrativa, pode ser visto como emancipatório, pois oferece uma forma de dar expressão à experiência pessoal (Chaves, 2000). Assumimos aqui que essa etapa foi inteiramente pensada coletivamente, como demanda das escolas e das comunidades no que diz respeito aos desafios a serem enfrentados por um trabalho efetivo de pesquisa-ação. Em suma, nosso alvo de análise se deu sobre o que emergia na narrativa das gestoras como, muitas vezes, alvos de tensionamentos, confrontos e mesmo de indeterminações pouco claras por parte de toda a comunidade entre os limites, as demandas e as exigências dos papéis exercidos pelos atores e pelos espaços.

Nesse movimento, dado o escopo da problematização proposto para este artigo, qual seja, a especificidade das dimensões próprias da gestão na Educação Infantil, foram organizadas em conjunto com o grupo de gestoras e docentes quatro questões (que acreditávamos serem sucintas, mas eficientemente precisas para efetuarmos, possivelmente, encaminhamentos sólidos em direção a mudanças de nossas práticas e daquilo que se impunha como obstáculo ou, pelo menos, adversidade). São elas: 1) *Como gestor, como você define a Gestão Democrática na escola pública?* 2) *Qual é o papel do gestor escolar na Educação Infantil?* 3) *Quais são as características que um gestor democrático precisa*

apresentar? 4) *Quais são os principais desafios encontrados para consolidar a Gestão Democrática em ambientes de Educação Infantil?*

Ainda no que se refere ao processo de análise, indicamos que assumimos as respostas sistematizadas pelas gestoras como *narrativas*, traçando com elas, junto a elas, um diálogo com as discussões teóricas relativas à temática e à realidade vivenciada e descrita em seu fazer cotidiano. Mais do que isso, tomamos as respostas não de maneira isolada e estanque, mas como um processo inseparável daquele que se manifesta no próprio cotidiano, ou seja, na delicada (e, por vezes, também tensa) tessitura do compartilhamento de narrativas.

Como já mencionado, podemos dizer então que se trata de uma pesquisa narrativa, na medida em que, por meio dela, pretendemos compreender como as gestoras concebem suas atribuições do cenário educativo. Borges e Pandini-Simiano (2019) mencionam que, segundo Walter Benjamin, a narrativa remete a uma experiência e produz significações sobre aquilo que foi compartilhado. O conceito remete, portanto, a uma expressão de intercâmbio e de troca de experiências, como uma forma artesanal de comunicação, na qual memórias, palavras e práticas sociais são compartilhadas, havendo ali, de modo especial, a composição do conhecimento.

Entendemos que a narrativa, produzida no risco do tempo, combina aquilo que singularmente é produzido na relação entre gestoras, professoras, profissionais, crianças e suas famílias com o que se constrói em termos sociais e políticos. Assim, avançamos para abordar, na seção que segue, os olhares e as leituras de mundo das gestoras nas instituições de Educação Infantil do município de Capão da Canoa (RS).

OLHARES E LEITURAS DE MUNDO DAS GESTORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAPÃO DA CANOA

No cenário que vem se desenhando entre o inseparável contexto teórico e empírico, encontramos nas narrativas das gestoras visibilidade e significado para análise das questões propostas por nosso questionário, que, nessa condição, permitiram compreender os desafios enfrentados pelas gestoras de Educação Infantil na implantação da Gestão Democrática no município de Capão da Canoa (RS).

Tomamos as experiências dessas profissionais e sistematizamos suas narrativas em dois eixos de análise, por sua vez, elaborados a partir das recorrências das respostas em sua relação com os elementos que sustentam uma prática de gestão efetivamente voltada para a escola infantil (guardando aí o que nos parece mais decisivo e original para este artigo: as singularidades e especificidades dessa etapa da educação básica). O primeiro eixo vai ao encontro das *Concepções e desafios encontrados para consolidar a Gestão Democrática na Educação Infantil*, como narrado pelas gestoras, tendo aqui como princípio que,

[...] na lógica de que também a educação infantil é afetada por mudanças que se efetivam no conjunto contexto educacional, ainda que seja necessário reconhecer também que, em função da sua especificidade, os impactos e as respostas às mudanças estarão, provavelmente, marcados por sua especificidade (Galdino; Côco, 2018, p. 291-292).

Já no segundo eixo, abordamos *O que narram as gestoras sobre o perfil e as características do gestor de Educação Infantil*, na tentativa de explorar as questões de Gestão Democrática do ensino público sustentadas no arcabouço legal, porém também avançando para os contextos das instituições e observando, com mais vagar, a institucionalização do cargo/função do gestor nas singularidades da Educação Infantil. A partir desses dois eixos, entendemos que nosso objetivo se materializa, complementarmente, na direção de um e mesmo fundamento: a “progressiva afirmação da importância do gestor nas instituições de educação infantil, observando que, gradativamente, os sistemas de ensino têm buscado promover a sua inserção no quadro de profissionais da educação infantil” (Côco; Galdino, 2016, p. 311). Ao mesmo tempo, assumimos na análise os desafios que envolvem a Gestão Democrática na Educação Infantil e em como isso nos aponta para outros (por exemplo, a participação e as vozes dos infantes).

Concepções e desafios encontrados para consolidar a Gestão Democrática na Educação Infantil

“A Gestão Democrática na escola pública dá direito à participação por igual de pais, professores, funcionários, alunos, comunidade em geral, onde todos estão democraticamente comprometidos na construção coletiva da escola” (Gestora A., junho 2020).

A partir da narrativa da Gestora A, podemos, já de início, propor uma indagação central à pesquisa e mesmo às discussões mais amplas que sustentam este trabalho: afinal, como as gestoras definem o que de fato implica a Gestão Democrática na escola pública? Quais são os

principais desafios encontrados para consolidar a Gestão Democrática no âmbito da Educação Infantil?

Em primeiro lugar, vale destacar que, uma vez que entendemos a “educação como bem público, a descentralização do poder pode possibilitar compartilhar aquilo que constitui prerrogativa de uma coletividade, pressupondo exercícios de envolvimento e pertencimento, instando à participação nas problemáticas próprias de cada instituição” (Galdino; Côco, 2018, p. 295). Ou seja, compreendemos que a descentralização do poder, como garantia de uma Gestão Democrática, permite o significativo incremento da autonomia das instituições (e, claro, isso inclui as de Educação Infantil).

No cenário de pressupostos que se colocam como partilhados, os sujeitos participantes parecem não ter dúvida de que o conceito de Gestão Democrática demanda pensar a participação de todos os segmentos na gestão das escolas de Educação Infantil. Tem-se claro, nas narrativas das gestoras, como se dá efetivamente essa descentralização do poder de que falamos, algo bem exemplificado pela Gestora B: “As ações sociais propostas que são partilhadas com a comunidade escolar tornando cada agente de segmento, que está inserido no processo, ativo e participativo em todas as construções e tomadas de decisões que beneficiem a escola” (junho 2020). Isso também emerge nas palavras da Gestora C: “Defino a Gestão Democrática na escola pública como a participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar: pais, professores, alunos e funcionários, em todos os aspectos da organização da escola” (junho 2020).

Ouvir, falar, respeitar, partilhar, delegar, decidir e, sobretudo, praticar o que Freire (1997) refere como exercer o direito de “pronúncia do mundo”: é isso, pois, que parece atravessar as falas das gestoras. Borges e Pandini-Simiano (2019, p. 550), ao discorrerem sobre a participação da comunidade educativa na gestão de instituições de Educação Infantil, destacam:

Pensar uma gestão democrática implica uma busca de condições de “alargamento” das possibilidades de se estar com o outro, fato que requer uma gestão atenta ao encontro, às relações que se estabelecem entre professores, profissionais, crianças e familiares na instituição educativa.

No entanto, ainda que tais princípios, como se pode perceber, percorram as narrativas das gestoras, eles não ocorrem sem tensionamentos; ao contrário, eles só podem emergir como princípios efetivos de uma Gestão Democrática na medida em que convocam a um inseparável e constante movimento de pensar e repensar, discutir e retomar percursos e processos. Assim, deve-se destacar – e é algo que se faz bastante visível na narrativa da Gestora E, como veremos a seguir – que, de algum modo, esse processo tão exaltado como (aparentemente) incontestável acaba também por esbarrar em um elemento em nada desprezível nos termos de efetivação de práticas: uma morosidade (ainda que, saibamos, necessária e constitutiva) na construção da Gestão Democrática. Ao argumentar sobre isso, a Gestora E afirma que a Gestão Democrática *“é um objetivo porque trata de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela como um processo que a cada dia se reavalia e se reorganiza”* (junho 2020). Essa morosidade é reafir-

mada na narrativa da Gestora H, quando ela diz: “A Gestão Democrática é uma grande meta que todos nós buscamos, é um movimento diário, por vezes *demorado*, de avaliações e reorganização dos objetivos propostos” (junho 2020, grifo nosso).

Paralelamente, e também não sem tensionamentos, parece consensual entre as narrativas das gestoras o entendimento de que a participação no contexto da Educação Infantil tem se visto em profundo conflito com vários entraves, principalmente no que diz respeito ao processo centralizador da tomada de decisões, o que se materializa, em alguma medida, na figura de um gestor centralizador quanto às tomadas de decisão ou mesmo na figura de um diretor *condutor da participação*, como afirma a Gestora D: “O gestor escolar é o principal sujeito na implantação de uma gestão democrática, pois [são] os seus supostos ‘poderes’ de decisões que entram em jogo” (junho 2020).

Pormenorizando elementos legais que aqui interessam de modo singular, haja vista a narrativa da Gestora D, permitimo-nos trazer um importante excerto da LDB que, em seu artigo 14, determina:

Aos sistemas de ensino cabe a definição das normas de gestão democrática para o ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Ora, como viemos defendendo, a Gestão Democrática (e na Educação Infantil não seria uma exceção) implica um trabalho que, por sua vez, pressupõe, inequivocamente, a participação da comunidade educativa, bem como a necessidade de respeitar e procurar a participação de todos os sujeitos que compõem o contexto educativo. Trata-se, portanto, do envolvimento de todos (gestores, crianças, famílias, professores e funcionários) na dinâmica e na organização do trabalho em sua totalidade, tanto nos processos administrativos e financeiros como na construção coletiva da proposta educativa (Borges; Pandini-Simiano, 2019).

A partir de tais concepções de Gestão Democrática, questionamos justamente a respeito dos desafios encontrados para sua consolidação na Educação Infantil em Capão da Canoa, considerando os elementos que até aqui sistematizamos. De todo modo, parece-nos que os desafios presentes no cenário da Educação Infantil pressupõem certa resistência na participação, em especial quando associados às relações interpessoais entre os mais diferentes atores que se estabelecem e quando associada a própria compreensão da complexidade do processo e da participação. Como afirmam as gestoras:

Uma Gestão Democrática exige muito além do que uma simples participação das pessoas da comunidade na reunião de pais. Para consolidar, é necessário garantir que todos os sujeitos e suas diferenças sociais e culturais tenham voz no ambiente de educação infantil (Gestora C., junho 2020, grifo nosso).

Acredito que a dificuldade ainda está no comprometimento da comunidade escolar com o ensino. Percebemos a resistência das famílias em participar de reuniões, entrega de

avaliações, por exemplo. A escola tem total autonomia para desenvolver os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, porém ainda sente a falta de pais mais comprometidos em participar da vida escolar de seus filhos (Gestora A., junho 2020).

Alguns elementos aqui merecem destaque, especialmente por algumas dimensões de incongruência que nos convidam a pensar. Vejamos: observamos nas narrativas apresentadas que as famílias ainda não participam de forma ativa nas instituições, ainda que as gestoras tenham clareza de que esse seja, mais do que um desejo, um alicerce para a construção de uma gestão efetivamente democrática. Esse ponto vai ao encontro de importantes conclusões apontadas na pesquisa de Borges e Pandini-Simiano (2019), quando, no contexto de sua pesquisa sobre os (desa)fos da Gestão Democrática na Educação Infantil, destacam que as famílias ainda participam de forma marginal, isto é, à margem do sistema organizado nas instituições.

No entanto, e esse é ponto que queremos enfatizar, parece-nos que há ainda uma espécie de “descompasso” na compreensão do que é *participar*, do que significa *ser parte da escola* ou *do processo educativo* (e isso não só por parte das gestoras). Outro fator a se pensar é até que ponto a participação dos pais e alunos na definição e na avaliação dos rumos da escola (ainda que enunciada como constitutiva de uma gestão que se pretende democrática) é bem aceita por professores e dirigentes. Contudo, se tomarmos o conceito de Gestão Democrática, seja pelo que preconiza a legislação, seja por aquilo que vem se discutindo há décadas no campo, veremos que a gestão das instituições públicas de ensino é algo que ultrapassa indiscutivelmente o mero fato de tomar decisões.

Isso significa que entender esse elemento exige pensar que a participação só é efetiva quando as pessoas chamadas a participar são colocadas em condições adequadas e compatíveis para tanto, pois não nos parece possível um sujeito participante avaliar o trabalho desenvolvido na escola se não tem acesso às informações que lhe permitem produzir, ele mesmo, uma análise, ou seja, se ele não está, pois, instrumentalizado para tanto. Dizendo de outra forma, e articulando essas discussões com as narrativas das gestoras expostas anteriormente, as considerações acerca da “resistência das famílias em participar” ou mesmo a garantia de que “os sujeitos participantes tenham voz” devem ir de par com o movimento de nos perguntarmos, no espaço escolar, *quais condições concretas e efetivas temos conseguido criar e fomentar para uma participação ativa, efetiva e consistente dos diferentes atores?*

Outro elemento desafiador presente na narrativa das gestoras, e que aqui também nos interessa de modo singular, refere-se à participação da criança na gestão, uma vez que se assumem, sem grandes dificuldades, as crianças como “sujeitos competentes, ativos e capazes, por isso a necessidade de reconhecê-las, ouvi-las, respeitá-las como sujeitos de direitos a partir de suas especificidades” (Borges; Pandini-Simiano, 2019, p. 553).

No entanto, por mais que nos pareçam tão claras as concepções de criança como sujeito de direitos e a quem a participação deve ser garantida, essas mesmas concepções se encontram dificultadas (senão inviabilizadas) por demandas até mesmo cotidianas, algo que por vezes parece ainda se colocar na ordem de um projeto futuro, a ser ainda implementado (mesmo que, como referido, se trate de concepções e de pressupostos irrevogáveis que atravessam a Educação Infantil já há 30 anos).

No que concerne à participação das crianças, uma das gestoras narra:

Penso que há muitos desafios, visto que a própria educação infantil é um campo em construção. O desafio em superar algumas concepções, fazer provocações que levem a refletir e compreender o papel da educação infantil na atualidade, perceber a criança como alguém que é capaz de participar. Penso que mais que um desafio é uma oportunidade de transformação e qualificação de ambientes e de práticas na educação infantil. *A comunidade ainda é omissa ao processo e ainda sendo vista por muitos como “perda de tempo”* (Gestora F., junho 2020, grifo nosso).

Encontramos uma importante convergência entre a fala da Gestora F e algumas sistematizações sobre o mesmo tema elaboradas por Borges e Pandimi-Simiano (2019) quando, em sua pesquisa, pontuam e discorrem a respeito da participação das crianças na gestão. Nas narrativas e no contexto de pesquisa das autoras, a ausência da participação das crianças nos processos de gestão emerge como *unânime*. Mais precisamente, em nenhum momento as gestoras mencionaram a participação da criança, algo que se aponta como um grande desafio, sobretudo se entendemos que se trata da garantia daquilo que lhe é de *direito*.

Isso se torna particularmente curioso, na medida em que não são escassos os estudos e os investimentos no campo da infância, no século XXI, que apontam para a necessidade de valorizar e acolher a voz e a participação das crianças nos espaços cotidianos em que estejam inseridas. Assim, de acordo com as narrativas que pudemos reunir, verificamos que a defesa pelo protagonismo infantil entra em choque com

as ações sociais colocadas em prática na construção de uma Gestão Democrática, como já evidenciado por outros autores (Borges; Pandini-Simiano, 2019, p. 555):

Ainda em condições *infans* “incapaz[es] de falar”, os bebês utilizam-se de diferentes modos de comunicação para interagirem com as crianças, adultos e o meio onde vivem. As crianças têm muito o que nos falar e, por isso, a necessidade de terem voz dentro das instituições de educação infantil. As crianças bem pequenas têm suas particularidades que devem ser respeitadas [...] nessa concepção, há necessidade da busca de uma gestão que considere essa ideia de criança, trazendo-a para o centro do fazer gestor.

Temos, portanto, narrativas recorrentes (não apenas nas respostas das gestoras, mas também em outros conjuntos de pesquisas sobre os mesmos sujeitos) que indicam elementos que obstaculizam o reconhecimento efetivo da importância de uma Gestão Democrática e participativa na Educação Infantil, considerando seus mais diversos atores. É importante ponderar que, diante dos avanços registrados na legislação brasileira, no âmbito da gestão em instituições de Educação Infantil, essa permanece sendo uma lacuna preocupante, revelando a precariedade da experiência democrática nesses espaços específicos.

O que narram as gestoras sobre o perfil do gestor de Educação Infantil

A Educação Infantil vem passando por intenso processo de reordenamento, em razão das exigências impostas pela legislação e pelos documentos complementares. Nesse processo, ressaltamos a integração das creches e das pré-escolas aos sistemas de ensino, o que implica uma demanda pela recomposição de seus quadros profissionais, sobretudo em relação ao magistério. Assim, inicia-se um processo de inserção da figura do gestor para atuar nessas instituições, considerando algumas incumbências a ele atribuídas por meio do ordenamento legal (Côco; Galdino, 2016).

Considerando esses pontos específicos da legislação que agora levantamos, gostaríamos de pormenorizar um segundo eixo de análise, qual seja, aquele que concerne ao modo como os próprios atores desta pesquisa se defrontam com suas atribuições, responsabilidades e incumbências. Tal eixo pode ser engendrado a partir das narrativas de duas questões precisas já mencionadas e que aqui, de modo especial, “formam uma estrutura dentro da qual nossos discursos sobre o pensamento evoluem e possibilitam o esqueleto funcional para explanação muito específica desta ou daquela prática educacional” (Chaves, 2000, p. 90). Pergunta-se aqui: qual é o papel do gestor escolar na Educação Infantil? Quais são as características que um gestor democrático precisa apresentar?

Inicialmente, antes de adentrarmos o contexto diverso (até divergente) quanto ao perfil do gestor de Educação Infantil no contexto de Capão da Canoa na perspectiva da implantação de uma Gestão Demo-

crática, convém desenhar o perfil das gestoras de modo particular. Para fazer isso, valemo-nos dos estudos desenvolvidos por Côco e Galdino (2016) em aspectos que compreendem desde sexo, idade, escolaridade, carga horária de trabalho, tempo de atuação no campo da Educação Infantil até aqueles relativos ao próprio processo de gestão das instituições e às formas de provimento para o cargo.

A partir dos dados já apresentados no percurso metodológico que compõe este estudo, analisamos que o cargo de direção nas instituições de Educação Infantil é ocupado predominantemente por mulheres, com idade entre 34 e 50 anos. No que tange à formação inicial, todas as diretoras das instituições municipais possuem curso de graduação em nível superior em licenciaturas em Pedagogia, História, Ciências Biológicas e Supervisão Escolar; a maioria delas (oito) cursou pós-graduação na área da Educação. A carga de trabalho dessas profissionais é de 40 horas semanais, e todas ocupam o quadro de professoras do município. Ademais, é possível assinalar que a organização do trabalho visa ao apoio aos dois turnos de funcionamento da instituição, algo que, por sua vez, indica a demanda por uma presença cotidiana nos dois turnos de funcionamento das instituições. Essas gestoras atuam há um período de 12 a 21 anos na Educação Infantil e, mais especificamente, entre dois e cinco anos como gestoras.

Quanto ao próprio papel que exercem e ao cargo de gestão nas instituições municipais, declaram ter assumido por meio de indicação do prefeito municipal, o que Côco e Galdino (2016) caracterizam como uma espécie de fragilidade da função e descaracterização de constituição da escola democrática, já preconizada pela lei. Acrescenta-se nesse desenho contextual uma espécie de retrocesso, uma vez que a história

do município foi marcada, até meados de 2017, pela eleição para provimento do cargo de gestor. Entendemos, nesse perfil, em especial quanto ao último aspecto mencionado, que a constituição do quadro de profissionais ligados à gestão na Educação Infantil corrobora as conclusões de Côco e Galdino (2016), sobretudo quando indicam a ausência marcante dos processos participativos no que se refere às formas de nomeação profissional. Com isso, revelam-se os desafios que se apresentam como persistentes na efetivação de uma Gestão Democrática pautada na participação coletiva, na dialogicidade com a comunidade e no compartilhamento das decisões.

Posto isso, ao engendrar as narrativas das gestoras nas questões que norteiam esse eixo de análise (qual seja, o desempenho de suas funções), faz-se necessário evidenciar que, na gestão da Educação Infantil, as questões administrativas, os procedimentos organizacionais, cadastrais, patrimoniais, bem como aqueles de manutenção das instalações educativas parecem fazer parte do trabalho de gestor (pelo menos com base na fala das gestoras vinculadas ao município de Capão da Canoa). No entanto, em nossa discussão, atentamos para que a separação de todas essas demandas de uma dimensão organizacional e daquela de ordem pedagógica não seja de modo algum fortalecida; diríamos, além disso, que elas deveriam ser assumidas como dimensões *mutuamente constitutivas*. Quanto a esse aspecto específico, a Gestora H oferece uma importante contribuição, que muito agrega àquela concepção relativa à inseparabilidade de funções: “O papel do gestor é fundamental, é ele quem dá o *suporte* para o *fazer pedagógico* e o *fazer de todos os outros segmentos* de forma incentivadora e colaborativa” (junho 2020, grifo nosso). Acrescenta-se a essa fala a da Gestora E: “O papel do ges-

tor escolar *não se resume meramente àquele de administração* do estabelecimento de ensino, mas ao de um agente *responsável por mudanças e evoluções*” (junho 2020, grifo nosso).

Assim, repetimos: reconhecemos essas dimensões em seu movimento de articulação no conjunto das ações (administrativa, pedagógica e financeira) no que tange à prática desenvolvida pelas gestoras. Ainda, identificamos nas narrativas aspectos dessa dimensão relacional, ou seja, aspectos que convergem para a caracterização do estudo realizado por Galdino e Côco (2018), no qual, em seu recorte de análise, as autoras sustentam aportes consistentes sobre o trabalho do gestor e da gestora nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras de modo complementar e constitutivo, ressaltando como isso se mostra e se caracteriza como aspectos de uma dimensão relacional, em que as práticas, ações e decisões estão irremediavelmente relacionadas a questões pedagógicas.

Diante de perfis tão distintos, ora do gestor meramente “administrativo-financeiro”, ora do gestor das “múltiplas funções” (pedagógica, relacional, administrativa e financeira), cada um a seu modo indicando diferentes desafios para a participação coletiva, são desenvolvidas as práticas recorrentes da Educação Infantil narradas pelas gestoras, que acabam sendo compreendidas como partes de suas funções. Assim, no processo de distribuição das ações escolares, e mesmo naquele ligado à omissão de alguns agentes das comunidades educativas no que se refere ao exercício de suas próprias funções, observamos que se constitui o perfil de um gestor que assume um acúmulo de suas atribuições, algo que vai além do cotidiano burocratizado (pelas ações administrativas e

financeiras) e das dimensões pedagógicas e relacional, manifestadas nas mais diversas possibilidades do movimento diário da Educação Infantil.

Nesse sentido, Souza e Ribeiro (2017), ao abordarem o perfil do gestor contemporâneo nas suas dimensões teórica e prática, colaboram para a ideia dessas incompatibilidades que percorrem de formas distintas os igualmente distintos perfis que caracterizam os gestores. Para os autores, tais perfis são denominados contemporâneos, inacabados e complexos, e percebemos que são eles que atravessam as narrativas das gestoras desta pesquisa. Ao analisar essas questões, Santos (2008, p. 14 *apud* Souza; Ribeiro, 2017, p. 109) afirma algo que, para ele, parece “insolúvel”:

[...] as atribuições previstas nas normas estatutárias e regimentais, embora exijam do gestor escolar maior ênfase no trabalho pedagógico (atividade-fim), acabam por dar margem, na prática, à predominância do administrativo-burocrático (atividade-meio), por força das tarefas rotineiras; [...]

Isso acaba revelando o dilema sobre as atribuições que temos afirmado quanto ao perfil da gestora nos espaços infantis também em Capão da Canoa (RS). No entanto, e esse é o ponto que destacamos, parece-nos ainda um desafio compreender os desdobramentos das ações e as relações do gestor; no centro dessa problemática, o gestor assume a figura que supostamente pode potencializar práticas que indiquem a melhoria das ações e que vão direcionar as mudanças.

No que concerne à figura do gestor contemporâneo, inacabado e incompleto, já mencionado, Souza e Ribeiro (2017) advertem para os possíveis problemas provenientes da falta de condições de trabalho,

da deficiência na formação inicial, da precária rede de recursos humanos para apoio e de toda complexidade que envolve o ato de gerir uma escola na atualidade. No entanto, por todas essas problemáticas levantadas pelos autores, encontramos evidentes incongruências que atravessam a evolução legislativa no sentido de regulamentação e legalidade, no qual gestores e gestoras tramitam dentro e fora dos espaços escolares. Esse aspecto talvez soe contraditório, uma vez que, visto o processo de tentativa de implementação para democratização das instituições infantis (tentativas visivelmente evidenciadas nas narrativas das gestoras), bem como a autonomia escolar frente aos ajustes específicos de suas atividades e acesso à escola com qualidade para todos, acentua-se o paradoxo: insegurança nos limites e possibilidades de ação, conforme explicitado por Souza e Ribeiro (2017, p. 110):

A integração entre técnica administrativa, sensibilidade pedagógica, habilidade com resolução de problemáticas no processo das relações humanas, e a iniciativa em possibilitar ideias que direcionem ações e integração de grupos, muitas vezes aparecem como características desejadas à configuração de um gestor escolar ideal, porém a realidade, verificada por estudiosos da gestão escolar, implica que a formação profissional dos gestores tem sido insuficiente para auxiliar as funções destinadas, na contemporaneidade, a este cargo, incluindo, assim, na carreira desses profissionais novas maneiras de solidarizar as angústias e desafios, situação esta verificada no compartilhamento de experiências e apoio em auxílio de instituições hierárquicas acima da escola.

Frente a esses descaminhos legais, ao paradoxo da contemporaneidade e à gama de atividades elencadas pelas gestoras da pesquisa, destacam-se os seguintes termos: “mediar”, “articular”, “assegurar o cumprimento dos direitos” e “responsável por mudanças e evoluções”. Trata-se de termos e expressões que se evidenciam em suas narrativas e que assim convergem para um reconhecimento da complexidade do papel da gestora da Educação Infantil, conforme sintetizado na narrativa a seguir:

Mais que gestor, seu papel é o de *mediador* sem jamais perder a essência do ser professor de sala de aula. O gestor é um *articulador* que não se limita somente à organização administrativa e burocrática, sua ação vai além de construir política efetiva pedagógica. O gestor deve *assegurar o cumprimento tanto dos direitos e deveres* de todos os agentes envolvidos na Educação Infantil pelo bem-estar do aluno, sempre procurando promover em articulação um ambiente relacional saudável e de troca. Poderia enumerar vários dentre tantos, mas acredito que o gestor é o grande *responsável por mudanças e evoluções* (Gestora B., junho 2020, grifo nosso).

Na fala aqui destacada, verificam-se exigências que estão além da formação dos professores/gestores e que, de fato, ultrapassam atribuições e saberes vinculados à sua formação mais estrita. E justamente por isso cabe questionar, como consequência, as implicações relativas às lógicas de eficiência e aos propósitos de garantia do direito à educação envolvidos com a demanda pela execução de novas tarefas e novas formas de responsabilização que o contemporâneo impõe – as narrativas dos sujeitos da pesquisa mostram isso e, mais ainda, apontam para “a

constatação da complexidade da função” (Galdino; Côco, 2018, p. 296). Isso pode ser visto de maneira clara por meio da seguinte resposta: “Um gestor democrático tem que ter noção que o cargo é muito complexo, pois abrange dimensões que estão além da nossa formação – pedagógica, financeira, administrativa” (Gestora F., junho 2020, grifo nosso); ainda, na afirmação da Gestora G: “Dialogar, escutar, delegar” (junho 2020). Repetimos: em conjunto, essas falas apontam para aspectos específicos e singulares dos espaços infantis que estão além da esfera administrativa e pedagógica (ainda que dela também façam parte hoje).

Como temos insistido, considerando todo o universo de práticas que percorre a escola de Educação Infantil em seu cotidiano, elas não podem nem devem ser exclusivas do gestor ou da gestora, mas, antes, devem ser assumidas pela comunidade educativa; isso desde que sejam garantidos mecanismos que promovam a participação, por exemplo (e, diríamos, especialmente), da criança pequena nas deliberações sobre a dinâmica institucional. Esses elementos dão ênfase, portanto, à responsividade e aos desafios postos sobre o papel do gestor na amplitude da Educação Infantil.

A partir do tópico que dá título a esta seção, como forma de apropriação e recontextualização em contextos de ação efetiva, gostaríamos agora de apresentar aquelas narrativas que apontam para uma ideia de gestão como um processo de trabalho *contínuo* e nunca concluído em definitivo; como um processo que envolve aprofundamento e vivência de constituição dos atores da comunidade. Sobre isso, afirma a Gestora A:

O gestor articulado com sua equipe tem o papel de promover condições necessárias para que as aprendizagens aconteçam, além de cuidar e administrar a estrutura física da escola,

seus espaços, recursos humanos e financeiros, além das relações interpessoais com todos os segmentos da comunidade, *revisitando* o PPP constantemente e cumprindo com sua efetivação (junho 2020, grifo nosso).

No propósito de discutir com maior detalhamento aspectos relativos a questões produzidas na narrativa da Gestora A trazida anteriormente, salientamos as concepções apresentadas por Palmén (2014, p. 174 *apud* Borges; Pandini-Simiano, 2019, p. 549) sobre a Gestão, especialmente quando refere que

[...] a ênfase dada ora ao burocrático ora ao pedagógico, conforme a posição ocupada pelos gestores deve fazer parte de uma reflexão coletiva do grupo de trabalho que constitui as unidades de educação infantil, de forma a romper com as contradições presentes nessa forma de conceber e promover a organização da unidade escolar, entendendo o trabalho realizado em seu interior de forma integrada, como um processo indissociável assim como o educar e o cuidar são compreendidos na educação infantil.

Percebemos, assim, que a articulação entre essas duas dimensões está implicada numa gestão colegiada (no que compreende os recursos materiais e humanos), no planejamento das atividades, na distribuição de funções e atribuições, na partilha do poder e na relação interpessoal de trabalho, sobremaneira, nas práticas gestoras em consonância com suas peculiaridades e princípios.

Na análise das narrativas das gestoras, os dados parecem indicar que muitas ressonâncias conceituais advindas do campo da legislação não dialogam com as vivências do cotidiano nas instituições de Educa-

ção Infantil e suas múltiplas demandas. A narrativa produzida pela Gestora A expressa, de modo exemplar, o tensionamento referido:

O gestor deve exercer uma gestão democrática solidária e descentralizada, dando oportunidade de todos atuarem de forma ativa, expressando suas opiniões e necessidades. Precisa estar atento ao desempenho pedagógico dos alunos, dialogamos com a comunidade e decidimos os melhores caminhos a serem trilhados. São inúmeras características também que nos sobrecarregam, *a responsabilidade de abrir e fechar a escola, as questões administrativas financeiras (sem ter noção mínima de contabilidade)*. O gestor precisa promover uma gestão que haja reflexão crítica, buscando discutir ideias em grupo e também autocrítica sobre a sua gestão (junho, 2020, grifo nosso).

Considerando uma gestão marcada por imperativos (“devem”, “precisam”), Galdino e Côco (2018, p. 300) observam “o investimento dos gestores em executar as ações ligadas à mobilização do trabalho coletivo, às demandas organizativas da instituição (elaboração de horários, da organização curricular e de calendário letivo, supervisão das entradas e saídas) e à interação com as famílias”. No bojo da observação sobre a preocupação das autoras, assinalamos, mais intensamente, a responsabilidade em responder a expectativas de “eficiência” das instituições. A multiplicidade das narrativas parece assinalar, considerando uma visão panorâmica sobre as mais variadas práticas em curso nas instituições, as preocupações dessas gestoras em ter que responder pelo que fazem, como fazem e para que o fazem, de maneira a percebermos, de fato, o quanto isso fortalece a ideia de uma “gestão eficiente”.

Sem desconsiderar os significativos avanços no campo da Educação Infantil apresentados no decorrer deste texto por meio dos dados analisados, indicamos que se fazem ainda marcantes: a ausência de processos participativos no que se refere às formas de provimento da profissional gestora; a sobrecarga dos múltiplos papéis atribuídos às atividades de responsabilidade das gestoras (ultrapassando, inclusive, dimensões administrativas e pedagógicas); e, ainda, as atividades atribuídas às gestoras na contemporaneidade, que percorrem sua operacionalização até sua autonomia no processo de gestão. Todas essas questões e complexidades (constituídas nos olhares e na leitura de mundo das práticas gestoras) envolvidas pelo ato de *ser gestor/gestora*, em especial em instituições de Educação Infantil, permitiram que lançássemos um olhar mais sensível e crítico ao modo como vem sendo projetada a construção desse perfil contemporâneo (repetimos: complexo e inacabado) que representa, dada sua importância, um componente entre muitos outros que constroem as características e identidades de uma instituição. Ao enfatizar tais aspectos na análise, gostaríamos de destacar o quanto o trabalho do gestor e da gestora ainda revela fragilidades; justamente por isso, aponta e sugere a necessidade de investimentos para o seu fortalecimento na busca por se implantarem as premissas contidas na legislação e nos documentos legais complementares mencionados inicialmente na discussão desse eixo.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR

Como forma de apontar para aspectos que indiquem o fechamento (ainda que provisório) de nossas discussões, afirmamos, primeiramente, que este texto emergiu das várias necessidades empíricas e teóricas que vinham e vêm se apresentando em nosso cotidiano. As principais delas decorrem do reconhecimento de que a pesquisa no campo da gestão escolar/educacional nas instituições de Educação Infantil carece de discussão conceitual mais aprofundada sobre Gestão Democrática. Assim, no cotejo entre a realidade das escolas pesquisadas e o conceito de Gestão Democrática, percebemos aspectos ainda frágeis ligados à participação, como elementos contraditórios no que diz respeito a formas mais coletivas de gestão. Entendemos, assim, que é a partir desse conjunto de conclusões (somente possíveis porque partem justamente das narrativas das gestoras) que podemos ampliar as possibilidades de olhares e leituras de mundo concretas e voltadas à democratização da organização e da gestão escolar/educacional.

Fernandes e Campos (2015), ao analisarem a bibliografia sobre gestão da Educação Infantil no Brasil, destacam a importância do aprofundamento de um processo de discussão que tenha por horizonte investigar a forma como as políticas são recebidas pelas unidades e qual é o impacto delas na rotina das instituições (particularmente daquelas de Educação Infantil) mediante o estabelecimento de diretrizes, normas, instruções e programas de criação de demandas para os gestores e profissionais que atuam na unidade.

Com isso, ao assumir a Gestão Democrática na Educação Infantil como tema norteador deste artigo, consideramos, de modo bastante especial, os desafios enfrentados pelas gestoras de Educação Infantil das escolas municipais de Capão da Canoa, no Estado do Rio Grande do Sul, na implantação da Gestão Democrática, e de que forma podemos ali reconhecer as singularidades e especificidades dessa etapa da Educação Básica.

Para tanto, como pode ser visto, indicamos as premissas da Gestão Democrática explicitadas na legislação atual e nos aportes teóricos específicos do campo, tendo como horizonte as narrativas das gestoras das instituições de Educação Infantil do município de Capão da Canoa. Por meio dessa articulação, buscamos enfatizar questões referentes à implantação da Gestão Democrática, entendida como parte da prática das gestoras de Educação Infantil, e como ali se compõe um conjunto articulado de conquistas, mas também de desafios vivenciados no cenário atual da Educação Infantil.

Nesse sentido, podemos dizer que a Gestão Democrática na Educação Infantil não é apenas uma questão organizacional e de gestão (administrativa e pedagógica), mas, antes, uma questão mais ampla, ligada ao processo mesmo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e de participação.

De todo modo, reconhecemos que o campo da Educação Infantil vem se fortalecendo de diferentes formas nos últimos anos e, com isso, fortalecendo também as atribuições das gestoras e, conseqüentemente, suas concepções em relação a seu próprio trabalho (dentro de toda especificidade e singularidade do campo). Nas narrativas, reve-

la-se, sem dúvida, o compromisso do trabalho das gestoras em meio a desafios persistentes no campo; ao mesmo tempo, na incursão sobre as produções da área, evidencia-se a escassez dessa discussão no trabalho de gestor/gestora na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BORGES, R.; PANDINI-SIMIANO, L. Desafios da gestão na educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, nº. 3, p. 544-558, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v23n3/2177-6210-edunisinos-23-03-544.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 20/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.
- CHAVES, I. M. C. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 1, nº. 39, p. 86-93, 2000. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14445/1/2000_art_imchaves.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.
- CÔCO, V.; GALDINO, L. Gestão democrática: inserção dos gestores nas instituições de educação infantil. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 16, nº. 2, p. 300-320, 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7791/4975>. Acesso em: 24 ago. 2021.

FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n.º 1, p. 139-167, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360941007.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

FERREIRA, M. S. A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. In: SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. F. (org.). *Saberes e práticas de docência*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 359-396.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GALDINO, L.; CÔCO, V. O trabalho dos gestores nas instituições de Educação Infantil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 34, n.º 1, p. 289-309, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/75993/48889>. Acesso em: 24 ago. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Líder Livro Editora, 2008. v. 1.

LÜCK, H. Perspectivas de gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Revista Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n.º 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372>. Acesso em: 24 ago. 2021.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v. 1, n.º 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 24 ago. 2021.

SOUZA, L. D. M.; RIBEIRO, M. S. S. O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função. *Espaço do currículo*, João Pessoa, v. 10, n.º 1, p. 106-122, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.33386/32682>. Acesso em: 24 ago. 2021.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

11

Reformulação do Projeto Político- Pedagógico: sob os princípios da Gestão Democrática voltada à Educação Infantil

Fabiani Gedtel Erhart¹

Rudinei Müller²

1 Especialista em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Municipal de Lindolfo Collor.
E-mail: fabianigedtel@hotmail.com

2 Pós-doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul *campus* Restinga.
E-mail: muller.rudinei@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo evidencia uma reflexão sobre a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola municipal de Educação Infantil situada na região metropolitana do Rio Grande do Sul, sua consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as etapas do processo de reformulação, baseando-se nos princípios da Gestão Democrática. O PPP é tratado sob a ótica da sua importância e da real necessidade para a escola como instrumento democrático de construção da cidadania e da superação da lógica documental, teórica e burocrática.

Desse modo, este artigo tem foco na reformulação do Projeto Político-Pedagógico, constatando nesse processo os movimentos da participação democrática, que envolve comunidade escolar, pais, professores e funcionários da instituição municipal de ensino. De acordo com a LDB, a comunidade escolar deve “participar” da elaboração desse planejamento ou dessa “proposta”, fazendo com que as escolas passem a se preocupar com o que pensam professores, funcionários, equipe diretiva, pais e alunos sobre a educação (Brasil, 1996). O desafio que se coloca, por meio dos espaços escolares, é a potencialização da participação, promovendo diálogo e reflexões sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, a pesquisa foi conduzida tendo por objetivo central analisar o processo de reformulação do PPP de uma instituição municipal de Educação Infantil. Especificamente, pretende-se verificar se a escola tem um Projeto Político-Pedagógico e conhecer em que medida todos os membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar estão envolvidos na sua reelaboração, bem como verificar se os

professores utilizam esse documento como referência e subsídio para o seu trabalho.

Desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica que permeou o referencial teórico do tema, partindo de uma abordagem descritiva e reflexiva a respeito dos elementos conceituais que constituem e dialogam entre a teoria e a prática da Gestão Democrática. Estruturalmente, este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais.

Na primeira seção, intitulada *Construção dos caminhos da pesquisa*, apresentamos o direcionamento e as delimitações da pesquisa escolhida, evidenciando os caminhos teórico-metodológicos e os procedimentos de investigação para a coleta e a apresentação de dados. Destaca-se como foco principal da pesquisa o processo de reelaboração do Projeto Político-Pedagógico de uma escola municipal, com base nos princípios da Gestão Democrática. Trazemos também a nossa trajetória e caminhada como profissionais na educação, por meio da qual tivemos a possibilidade de atuar na coordenação pedagógica e, posteriormente, na direção de uma escola municipal de Educação Infantil, fatos que contribuíram na escolha do tema deste artigo, além das discussões, reflexões e contribuições que o curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul proporcionou.

Na segunda seção, apresentamos *Definições do espaço da pesquisa*, trazendo o marco histórico desde o surgimento da instituição, a organização curricular, o número de profissionais e o funcionamento da instituição de ensino pesquisada.

Na terceira seção, trazemos *Marcos legais da história da Gestão Democrática na educação*, contextualizando o Projeto Político-Pedagógico e a gestão escolar democrática. Destacam-se os mecanismos e as condições para a autonomia pedagógica e a vivência do exercício de participação e corresponsabilidade na construção e na reelaboração do PPP. Nesse sentido, discute-se como um planejamento participativo e democrático deve ter o envolvimento dos diferentes atores escolares. Apresentamos os fundamentos legais e normativos da gestão escolar democrática expressos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, [2016]) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394) (Brasil, 1996), com ênfase nos desdobramentos a partir do projeto de intervenção da experiência vivenciada na revisão do PPP, dialogando com as bases teóricas explicitadas e com os resultados obtidos.

Em seguida, na quarta seção, intitulada *O Projeto Político-Pedagógico: um documento fruto do processo de discussão e tomada de decisões do coletivo e da escola*, apresentamos uma entrevista realizada com a equipe gestora da escola referente ao planejamento de cada etapa do processo de reelaboração e estruturação do PPP e também uma análise de questionários realizados com os profissionais da instituição de ensino (professores e monitores concursados e estagiários). Constatam-se as etapas e a participação desses profissionais no processo de reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, com base nos princípios da Gestão Democrática, e apontam-se os resultados obtidos, alicerçados em análises e reflexões descritas. Temos como objetivo principal enfatizar a importância da participação da comunidade escolar na Gestão Democrática dos estabelecimentos de ensino, especificamente na

escola pública. Além disso, ressaltamos a importância da participação de todos os interessados pela educação, ao destacarmos a relevância da gestão participativa e, portanto, democrática.

Finalizando, com as *Considerações finais*, são retomados os principais aspectos do estudo e os objetivos enunciados, no intuito de refletir sobre as constatações que surgiram no decorrer da pesquisa.

CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

O foco desta pesquisa é contribuir no processo de discussão no interior da escola, com a intenção de realizar uma intervenção. A Gestão Democrática é concebida na perspectiva da participação de todos os envolvidos no processo educacional dentro do espaço escolar. A concretização de uma prática de Gestão Democrática, participativa e coletiva exige uma ruptura com a cultura autoritária e burocrática do sistema de ensino.

Dessa forma, este artigo problematiza o planejamento e as ações na construção de processos democráticos de planejamento, reflexões e discussões no coletivo. Assim, desenvolveu-se, a partir dessa perspectiva, a ideia de demonstrar as possibilidades entre os diferentes conceitos e entrelaçamentos decorrentes do sistema educacional. Serão apresentados elementos que oportunizem a reflexão acerca da complexidade e da amplitude das temáticas que dizem respeito ao Projeto Político-Pedagógico e à Gestão Democrática.

Processo de descoberta

Iniciamos nossa trajetória no magistério no ano de 2004, atuando na Educação Infantil. No ano de 2010, recebemos um convite para atuar na Coordenação Pedagógica de duas escolas municipais de Educação Infantil, alternando os dias. Ocupamos essa função durante cinco anos. Posteriormente, no ano de 2015, assumimos a direção de uma escola municipal de Educação Infantil, em cuja gestão estivemos durante três anos. Em 2019, retornamos para a sala de aula atuando como docentes. A experiência de oito anos na gestão, em três escolas da Rede Municipal, sinalizou uma pluralidade de possibilidades acerca de uma Gestão Democrática. Dessa forma, escolhemos esse tema para produzir este artigo.

Revisitar a trajetória e as experiências profissionais e acadêmicas considerando todo o percurso vivido requer lançar olhares para os diversos momentos que carregamos conosco. Recorrer a essa memória vivida e viva é algo que mantém o entrelaçamento do profissional e do acadêmico com o pessoal, do passado e do presente. Segundo Teixeira (2003, p. 82), por meio de um recorte da realidade, delimitamos o objeto de estudo, que se refere

[...] à própria vida dos pesquisadores, que dá origem a interrogações, observações, comparações e questionamentos. Enraíza-se em suas histórias individuais e coletivas, colocando-lhes problemas, questões, perguntas. Por essa razão, geralmente estudamos o que está em nossa história, nos desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados.

Diante das experiências vividas e de inquietações, discussões, reflexões e contribuições que o curso da UFRGS proporcionou – fatores que estão alicerçados pela escolha e pela identificação com a Gestão Democrática –, trazemos neste artigo elementos que podem colaborar para uma reflexão da complexidade e da amplitude das temáticas que estão diretamente ligadas entre o Projeto Político-Pedagógico e a Gestão Democrática.

DEFINIÇÕES DO ESPAÇO DE PESQUISA

A escola municipal de Educação Infantil está localizada em um município situado na região metropolitana que foi originada por imigrantes alemães. Na escola, atendem-se ao total 67 crianças, com idades de quatro meses até três anos e nove meses.

O currículo é organizado por turmas, conforme a faixa etária. Na turma do Berçário, as crianças têm de quatro a, aproximadamente, 11 meses de idade, podendo haver até 11 crianças na turma. No Berçário II, as crianças têm em torno de 11 meses completos até um ano e cinco meses de idade, podendo haver até 16 crianças na turma. No Maternal I, as crianças têm, aproximadamente, de um ano e seis meses a dois anos e dois meses de idade, e pode haver até 16 crianças na turma. No Maternal II, as crianças têm por volta de dois anos e três meses a três anos, podendo haver até 16 alunos na turma. E no Maternal III, as crianças têm, aproximadamente, de três a quatro anos, e pode haver até 16 alunos na turma.

Na instituição, atuam oito professoras concursadas, cinco monitoras concursadas, seis estagiárias contratadas, uma coordenadora pedagógica, um diretor, três serventes merendeiras e um estagiário de música.

A escola foi construída no ano de 2003 e iniciou suas atividades no ano seguinte. Em 2008, houve ampliação do espaço físico, com três novos espaços (sala de professores, depósito e banheiro de professores). Em 2012, ocorreu a ampliação do refeitório, proporcionando, assim, um espaço mais amplo e arejado.

O funcionamento ocorre em turno integral, havendo uma porcentagem baixa de crianças que frequentam a escola em apenas um turno.

O Projeto Político-Pedagógico na escola pesquisada

Buscamos conhecer e perceber os caminhos já percorridos no processo de reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola em pesquisa, instituição de cujo quadro docente fizemos parte desde o ano de 2019.

O atual Projeto Político-Pedagógico encontrava-se bastante desatualizado, tendo em vista que sua última alteração aconteceu em 2012. As discussões sobre a reformulação desse documento começaram durante o segundo semestre do ano de 2019, tiveram continuidade e foram concluídas no ano de 2020.

O projeto de intervenção analisado neste artigo teve como fundamento metodológico a pesquisa-ação, considerando a necessidade do envolvimento do pesquisador e a ação por parte dos grupos envolvidos no contexto escolar. Lewin (1946 *apud* Pereira, 1998, p. 162) concebia a pes-

quisa-ação como “um posicionamento realista da ação sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados”.

Para isso, foram utilizadas abordagens quantitativas e qualitativas, ambas como forma de atingir o objetivo de uma investigação. O estudo teórico realizado acerca da reelaboração do Projeto Político-Pedagógico e sua relação com a Gestão Democrática resultou nas reflexões constantes que serão apresentadas no decorrer deste artigo. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil pertencente a um município da região metropolitana do Rio Grande do Sul.

MARCOS LEGAIS DA HISTÓRIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Atualmente, a Gestão Democrática tem sido bastante discutida, uma vez que ela é um processo que oportuniza a participação tanto das pessoas que fazem parte da escola quanto das que estão a sua volta nas decisões administrativas. Mas, de fato, qual é a definição da expressão Gestão Democrática no âmbito da escola pública? Para um melhor entendimento da definição de Gestão Democrática, apresentamos a etimologia dessas palavras. Cury (2002) define o termo gestão, que provém do verbo latino *gero, gerere* e tem o significado de “executar, exercer, gerar, gestar”, o que implica uma ação do sujeito na construção de algo novo, “fazer nascer o novo”. Nessa perspectiva, é necessário que haja o envolvimento e a participação das pessoas e que se estabeleça diálogo. Cury (2002, p. 165) afirma que *gestão* “é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é em si mesma democrática, já que se

traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. Assim, a gestão utiliza o diálogo como forma de encontro das pessoas e solução de conflitos. Nesse sentido, a gestão está alicerçada num processo de participação, transparência, competência, coletividade, liderança e autonomia, assegurando, assim, que a escola seja um espaço capaz de gerar e construir ideias que permitam melhorar e replanejar tudo aquilo que é próprio dela.

A palavra democrática é uma derivação de democracia, que tem origem no termo grego antigo *demokratía*, em que *dêmos* significa povo e *kratía*, governo. Trazendo a questão da democracia para o âmbito escolar, pode-se dizer que uma escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por suas ações pedagógicas e essencialmente educativas (Fonseca, 1994). Nesse sentido, a gestão escolar exige novos modos de fazer e pensar a educação, novos espaços sociais de diálogo e manifestações de opiniões, pensamentos e reivindicações, a fim de possibilitar uma formação política que contemple o novo modo de agir da comunidade escolar.

A partir da Constituição Federal de 1988, que até determinado ponto avança na garantia dos direitos e propõe a Gestão Democrática como um princípio a ser utilizado na gestão das escolas, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96) também assegura, nos artigos 14 e 15, as normas da Gestão Democrática do Ensino Público, especialmente por meio da participação dos profissionais e da comunidade escolar na gestão da escola.

Essa época foi marcada por diversos movimentos em favor da redemocratização social, política e educacional. “A partir desses movimentos começaram a surgir as bases legais para uma gestão voltada para

os princípios de participação e autonomia” (Gadotti, 1995, p. 9). Nesse sentido, a Gestão Democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, o que possibilita a discussão que contrapõe “[...] a organização burocrática e hierárquica da administração escolar” (Luce; Medeiros, 2006, p. 15).

Na Gestão Democrática, consideram-se alguns fatores tidos como princípios democráticos, entre os quais se destacam a participação, a autonomia, a transparência e o pluralismo. A democracia deve ser o princípio condutor da prática pedagógica, caracterizando-se como o fundamento de todas as ações no espaço escolar. O desenvolvimento de práticas democráticas é parte da construção de um sistema que respeita os direitos individuais e coletivos. Para que a Gestão Democrática se concretize, é necessário o desenvolvimento de ações baseadas em alguns princípios essenciais para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Dessa forma, é possível que ocorra uma educação de qualidade, na qual haja o desejo de construir a partir de princípios verdadeiramente democráticos, considerando a necessidade de resgatar, salientar e exaltar a qualidade do ser humano como sujeito.

Existem diversos elementos que contribuem para a consolidação da Gestão Democrática na escola. Um deles é a construção e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, um documento que precisa ser elaborado por todos os membros da comunidade escolar, sejam eles professores, gestores, funcionários da escola ou comunidade local, com o propósito de organizar todo o trabalho da escola, como atividades administrativas, pedagógicas e didáticas. Dessa forma:

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcelos, 2004, p. 169).

Assim, havendo o envolvimento de todos nesse processo de construção, o PPP realmente será um dever e um direito, uma vez que é preciso que todos estejam cientes de que fazem parte dele, acreditando na sua importância. Dessa forma, ele não será um mero documento, e sim um documento de referência que relaciona a teoria com a prática.

Acreditamos que a Gestão Democrática da educação só é possível, de fato, por meio da participação e do envolvimento de todos os sujeitos que compõem os diferentes segmentos escolares, não como um produto final, mas como algo pertencente à relação processual e dialógica da comunidade escolar como um todo, respeitando seus pensamentos e as singularidades étnicas, sociais, políticas, culturais e econômicas da realidade local. Assim, a participação é um exercício processual e permanente de sujeitos pertencentes ao contexto escolar, construída por relações dialógicas, implicando, assim, a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A Gestão Democrática da escola pública vem sendo muito discutida atualmente, e ela pressupõe a criação de mecanismos concretos de participação e de autonomia da escola. Considerando a Gestão

Democrática como uma prática participativa, Paro (2006) afirma que, para que a escola se faça realmente pública, é imprescindível a criação de mecanismos que a tornem democrática; somente dessa forma poderá se tornar de fato o que deve ser: instrumento para construção e defesa da cidadania. Portanto, discutir Gestão Democrática implica refletir sobre questões específicas da realidade, dos problemas e dos desafios que surgem diariamente na escola, considerando esses movimentos de organização e planejamento do trabalho pedagógico como contribuintes no desenvolvimento de uma prática participativa.

Partindo do conceito de Gestão Democrática como uma prática participativa e de tomada de decisão, é possível relacioná-lo com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel (Ferreira; Aguiar, 2006). Dessa forma, acredita-se na relação direta e entrelaçada entre a Gestão Democrática e o Projeto Político-Pedagógico, na qual, por meio da Gestão Democrática, constrói-se um projeto participativo num processo contínuo e permanente.

Essa construção do PPP é essencial, pois se sabe que é ele que define todas as ações pedagógicas e serve como referencial para guiar o trabalho dos profissionais da educação. Dessa forma,

O projeto político-pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas. Como proposta identitária, o projeto político-pedagógico constitui-se em uma tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação

educacional). A estes cabe o papel de liberar o processo de construção, execução e avaliação do projeto, contando com a valiosa participação de todos (Veiga, 2013, p. 85).

A partir desse contexto, um dos problemas apresentados nas instituições de ensino é o de que as escolas, como estão organizadas hoje, estão sistematicamente desprovidas de espaço coletivo e democrático. Por essa razão, é necessário rever essa organização para permitir a prática da democracia. Desse modo, as escolas precisam mudar sua organização de trabalho e seu espaço de ação para a construção e reelaboração de um Projeto Político-Pedagógico coletivo. Mas como mudar a organização do trabalho na escola? Uma alternativa é partir da reflexão sobre os problemas que têm dificultado ou impossibilitado uma Gestão Democrática, como as normas do sistema, por intermédio da legislação vigente e das políticas educacionais, que requerem a participação como o caminho para a resolução dos problemas da escola.

Analisada a questão da Gestão Democrática como prática participativa, é necessário buscar os caminhos possíveis para essa concretização. Gadotti (2004) salienta que a Gestão Democrática não deve ser entendida como a resolução de todos os problemas do ensino ou da educação, mas como a mobilização da sociedade em torno de uma proposta de Gestão Democrática, que, assim como os diversos processos, é apenas o início da transformação de um processo educativo. A partir do momento que a escola fomenta a construção do Projeto Político-Pedagógico coletivamente, surge uma ferramenta grandiosa de democratização entre instituição de ensino e comunidade escolar.

A participação é um mecanismo de representação e participação política. Mais que um simples documento, o Projeto Político-Pedagógico é um documento de referência que tem o objetivo de guiar o contexto em que a escola está inserida. Nesse sentido, todos os profissionais, juntamente com a comunidade escolar, devem caminhar em uma mesma direção, articulando ideias e ações para que, juntos, possam construir um documento significativo a todos os que dela participem.

O envolvimento da comunidade escolar na participação do planejamento da escola, bem como em seus aspectos educativos, traz a ideia de construção coletiva na busca por uma educação de qualidade. Tais ações podem ser motivadoras para propor diálogos, trocas e construções de ideias com todos os sujeitos da educação. Para tanto, a gestão da educação, por intermédio de tais ações, fortalecerá os segmentos da escola, favorecendo, dessa forma, as vivências democráticas. Assim:

Entende-se, nesta perspectiva, a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implica ruptura com as tradições e busca a instituição de novas determinações (Luce; Medeiros, 2006, p. 16).

Nesse sentido, refletimos sobre a necessidade da colaboração dos sujeitos de todos os segmentos da escola, sejam eles funcionários, docentes, crianças, coordenadora pedagógica, diretor ou famílias. Cada um deles contribuirá por meio da sua visão de escola e pensando em agregar o seu segmento como participante na busca por uma escola transformadora.

O gestor tem um papel fundamental: discute junto com a comunidade e toma decisões em conjunto, assumindo a responsabilidade pelas propostas da escola, dialogando e exercendo, dessa forma, o exercício da cidadania.

A Gestão Democrática da escola, contemplada como exigência no seu Projeto Político-Pedagógico na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), presume que as relações de poder dentro das instituições de ensino devam gerar integração, cooperação e participação e que, para isso, as propostas precisam ser construídas e reconstruídas pelas próprias pessoas envolvidas com a escolarização.

O gestor, quando acredita e potencializa a participação da comunidade nas tomadas de decisão da escola, remete seus esforços para criar um processo de transformação e aprendizagem na comunidade na qual está inserido. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma, é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação.

De acordo com Lück (2014), o gestor escolar tem a responsabilidade máxima quanto à execução da política educacional na organização, na dinamização e na coordenação das diligências das ações a serem desenvolvidas para a concretização da educação; contudo, tal característica não o coloca como eminente em relação às decisões a serem tomadas, mas sim como a responsabilidade máxima de que

valores e concepções sistêmicas sejam considerados em seu processo de gestão, possibilitando margens para que o espaço escolar seja social e politicamente propício para que todos os envolvidos com a escola possam contribuir para a real efetivação do fazer pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico, como algo construído e reconstruído coletivamente, é um dos elementos mais importantes para a Gestão Democrática. Considerado o eixo central da organização do trabalho na escola, ele deve articular os aspectos administrativos (plano de ação do diretor/escola e regimento escolar) aos aspectos pedagógicos (currículo, métodos, avaliação, formação continuada) e ao objetivo, assegurando a unidade teórica e metodológica no trabalho didático e pedagógico, a unidade na organização do trabalho escolar e a coerência entre o planejado e o executado nas práticas escolares.

A Gestão Democrática deve ser compreendida não apenas como um princípio, mas também como um objetivo a ser atingido, para configurar-se como uma prática educativa inserida no contexto da escola.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM DOCUMENTO FRUTO DO PROCESSO DE DISCUSSÃO E TOMADA DE DECISÕES DO COLETIVO DA ESCOLA

O Projeto Político-Pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escolar pretende ou idealiza fazer: objetivos, metas e estratégias pensadas tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas quanto às funções administrativas. Assim, o PPP faz parte do planejamento e da

gestão escolar. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de transferir o planejado para a ação. A existência de um PPP é imprescindível para que a escola conquiste a sua autonomia. De acordo com Veiga (2009), o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento que aponta para aquilo que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem; para chegar aos resultados, ele implica a valorização da identidade da escola, dando responsabilidade a todos os seus agentes.

Dessa forma, o primeiro passo para a realização da pesquisa foi conhecer o PPP da escola. A leitura dele surpreendeu, uma vez que o referido documento havia sido revisto pela última vez no ano de 2012, ou seja, estava há sete anos sem nenhuma alteração. A partir dessa observação, já é possível constatar que ele provavelmente não contempla as reais necessidades da comunidade escolar e local, além de não considerar a significativa mudança nos últimos anos que foi surgindo por meio de discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2016).

Revisar e fazer alterações no Projeto Político-Pedagógico já existente parte do pressuposto de sua própria dinamicidade, do desejo e da necessidade de não se conformar e de não conceber a educação como estática. Alterar se torna tão audacioso quanto o fato de criar. “A elaboração participativa do projeto político-pedagógico é uma oportunidade ímpar de a comunidade definir em conjunto a Escola que deseja construir, avaliar a distância que se encontra do horizonte almejado e definir os passos a serem dados para diminuir esta distância” (Vasconcellos, 2006, p. 27).

O PPP é um instrumento dinâmico. Embora seja elaborado com objetivos definidos, em determinado tempo poderá e deverá sofrer alterações, visto que está inserido em uma sociedade também dinâmica. Vasconcellos (2004, p. 20) cita diversas finalidades do PPP; entre elas, destaca:

O resgate da intencionalidade da ação para assim possibilitar a (re)significação do trabalho; o fato de ser um instrumento de transformação da realidade; o envolvimento do conjunto de pessoas em torno de uma mesma causa; o fortalecimento do grupo para enfrentar conflitos; a colaboração na formação pessoal dos participantes e a construção da unidade superando a fragmentação das práticas educacionais e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição.

O Projeto Político-Pedagógico não é um fim, mas um instrumento teórico-metodológico que exige sistematização e elaboração, não podendo se reduzir à simples confecção de um documento. O PPP deve ser disponibilizado, construído e reconstruído por todos aqueles que participam da comunidade escolar e querem efetivamente uma mudança.

A escola não deve reelaborar o PPP apenas em razão de sua exigência legal, mas sim a partir da necessidade de inovar as ações desenvolvidas no seu cotidiano, fazendo uma análise do que foi feito e do que se pode vir a fazer por meio da interação de toda a comunidade escolar, objetivando buscar sempre a melhoria da qualidade do ensino e a criação de um ambiente propício à formação de cidadãos críticos e participativos.

O Projeto Político-Pedagógico, portanto, deve ser um documento que explica a intencionalidade da escola como instituição, indicando a direção que se deseja tomar. Ao ser reelaborado, permite que os vários atores envolvidos (comunidade escolar) expressem suas concepções e seus pontos de vista acerca do seu cotidiano, tendo como base a definição dos objetivos comuns das ações partilhadas por eles.

No segundo momento, a busca pelos dados ocorreu a partir de uma entrevista com a equipe gestora da escola referente ao planejamento de cada etapa do processo de reelaboração e estruturação do Projeto Político-Pedagógico. Esses profissionais logo relataram que o PPP da escola se encontrava bastante desatualizado e que estavam em processo de fazer sua reformulação. Salienta-se que a equipe gestora da escola em questão demonstrou compreender a necessidade da escola de revisar e estruturar seu PPP e de adequá-lo à nova BNCC, contando com a participação da comunidade escolar nesse processo. Longhi e Bento (2006, p. 10) afirmam que, “ao propor a construção coletiva do PPP, a instituição revela que está aberta a discussões e à reorganização das suas ações a fim de atender às necessidades dos seus alunos e da comunidade escolar em relação à educação proporcionada”.

A equipe gestora havia elaborado um cronograma com diversas datas previstas de reuniões pedagógicas nas quais a reformulação do PPP estava em pauta. Na primeira reunião, a coordenadora pedagógica trouxe um texto que tratava da importância do PPP, o que ele representa na escola e o que nele precisa constar. Realizou-se um levantamento dos saberes da equipe escolar sobre o que é esse documento, e houve um momento de discussão e conversa a respeito do assunto, analisando e

refletindo sobre o PPP já existente a fim de se fazerem os ajustes às novas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, incluindo a BNCC.

Vasconcellos (1999, p. 175) afirma que “antes de se iniciar a elaboração do projeto político-pedagógico, é preciso uma etapa de sensibilização, de motivação, de mobilização para com a proposta de trabalho, a fim de que a tarefa seja assumida, tenha significado para a comunidade”. Assim, fica reforçada a necessidade da participação efetiva dos docentes na reelaboração do PPP como participantes do processo de mudança, buscando, junto com a equipe, a qualidade do ensino.

Em conjunto, os profissionais elaboraram um questionário posteriormente encaminhado para as famílias, a fim de constatar as características específicas da realidade e o que pensam sobre a educação dos seus filhos. Dessa forma, todos tiveram a oportunidade de expressar seus anseios, ideias e contribuições a respeito da escolarização dos filhos. Longhi e Bento (2006) relatam que os pais podem até não possuir embasamento teórico em suas ideias e pensamentos sobre o Projeto Político-Pedagógico, mas conseguirão revelar suas dúvidas e anseios referentes à vida escolar dos seus filhos. Quando participam das questões que envolvem a escola, eles começam a se enxergar como parte dela, pertencentes a esse espaço coletivo. Os pais, ao se envolverem no processo de reelaboração do PPP da escola, conseguirão ter uma dimensão bem maior das intenções da escola para com seus filhos e das ações que são realizadas dentro dela para o alcance das metas almejadas, sentindo-se participantes nesse processo.

No terceiro momento, após o retorno dos questionários, os profissionais (professores e monitoras concursadas que participam dos momentos de reunião pedagógica) foram divididos em pequenos grupos, a

fim de realizarem uma análise dos dados coletados. Cada grupo analisou e posteriormente compartilhou com os demais colegas os resultados obtidos. Nessa etapa, porém, pôde-se constatar que os estagiários, as serventes merendeiras e o estagiário de música que atuam na instituição de ensino não estavam sendo envolvidos nos debates, discussões e reflexões sobre a reestruturação do PPP.

Esse momento de reconstrução deve ser uma oportunidade de toda a equipe pedagógica e demais funcionários que observam o processo de ensino de perto demonstrarem suas inquietações e sugerirem mudanças, estratégias e ações capazes de melhorar não apenas a gestão da instituição, mas todo o trabalho realizado em prol da aprendizagem.

A participação é o principal meio de assegurar a Gestão Democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação (Libâneo, 2004, p. 102).

A democracia também consiste em integrar os agentes envolvidos diretamente na execução do projeto. Os anseios e as dúvidas da equipe de trabalho da escola devem ser ouvidos e compreendidos. Nesse momento, tanto os que contribuirão embasados em teorias quanto os que contribuirão com base em suas experiências devem se sentir integrados à proposta de construção e de revisão e, não menos importante, à execução do projeto (Diniz, 2013).

No quarto momento, planejava-se realizar uma entrevista com os profissionais da instituição de ensino; porém, em razão da pandemia, que fez com que nos afastássemos do espaço escolar, isso não foi possível. Repensando a proposta, optou-se por desenvolver um questionário, enviado por *e-mail*, que foi apresentado aos profissionais da escola em uma reunião pedagógica realizada de forma virtual pelo Google Meet. Durante esse período de pandemia, com as reuniões acontecendo de forma virtual, ocorreu também a participação dos estagiários, fato que anteriormente não acontecia, mas que deveria continuar ocorrendo, pois a participação e o envolvimento deles são de suma importância.

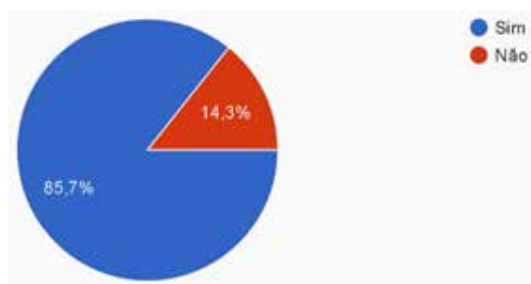
O questionário foi enviado para professores, monitores concursados e estagiários. Obtivemos o retorno de todos os questionários e, a partir deles, realizamos um levantamento e uma reflexão sobre os dados coletados.

Os questionários compostos de perguntas abertas caracterizam-se por serem preenchidos pelos sujeitos da pesquisa, os quais respondem como querem, utilizando seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que consideram certos, possibilitando investigações mais profundas e precisas (Freixo, 2009). Os colaboradores dessa investigação foram oito professoras concursadas, cinco monitoras concursadas e seis estagiárias contratadas que atuam na instituição de ensino. Após a leitura dos questionários, foram feitas as respectivas análises e constatações em torno de uma questão principal, que é o processo de reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola na concepção e na perspectiva democráticas. Segundo Gil (1999, p. 168), essa etapa “tem como objetivo organizar e resumir os dados

de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Conforme se observa no Gráfico 1, os professores, em sua maioria, têm atuado na função docente pelo período entre um e cinco anos e, na sua minoria, há menos de um ano. Esse é um aspecto relevante, isto é, o professor já possui vínculo com a comunidade local, o que vem a ser imprescindível no sentido de criar estratégias e ações que possibilitem uma educação de qualidade.

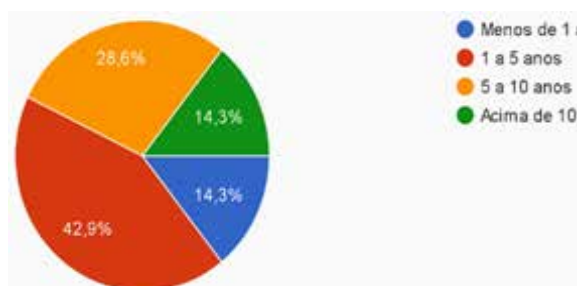
Gráfico 1 - Tempo de atuação dos profissionais na educação.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação à participação no processo de reformulação do PPP, a maioria participou desse processo.

Gráfico 2 - Participação dos profissionais no processo de reelaboração do PPP.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que não houve o envolvimento e a participação de todos. Um dos prováveis motivos é o fato de as discussões terem ocorrido apenas em momentos de reuniões pedagógicas, das quais os estagiários não participam, mas apenas os professores e monitores concursados e a equipe gestora. Apesar desse dado, todos relatam ter conhecimento do documento, o Projeto Político-Pedagógico, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Conhecimento dos profissionais sobre o PPP da instituição de ensino.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação ao processo de reformulação do PPP, os profissionais confirmam que há muito envolvimento e participação dos professores e da equipe diretiva. Uma profissional enfatiza: “Participam pais e professores. Acontecem reuniões pedagógicas, com discussões, leituras e entrevistas com os pais” (Professor A). Outra profissional relata: “Nós, os professores, nos reunimos e debatemos o documento de acordo com a faixa etária, damos sugestão, mudamos ao discordamos, entre outras coisas” (Professor B).

Percebe-se que as discussões são fomentadas basicamente nos momentos das reuniões pedagógicas. E nota-se que há um processo de sensibilização que permite o envolvimento e o compromisso dos do-

centes (professores e monitores concursados) da escola a participarem desse processo de reformulação.

A reelaboração do Projeto Político-Pedagógico traduz a vontade de mudar, repensar o que já se tem de concreto, permitindo avaliar o que foi feito, além de projetar mudanças com foco sempre na aprendizagem dos educandos. Assim, ele é o resultado de um processo complexo de discussão, planejamento, estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo. A reflexão em torno do PPP exige a identificação da filosofia político-pedagógica da comunidade, que significará todo o planejamento e a organização escolar. Nesse processo, a escola atua como um espaço de construção coletiva no qual o poder de decisão e as responsabilidades são compartilhados, objetivando difundir no âmbito escolar uma nova postura pertinente a um ensino de qualidade. Dessa forma, a Gestão Democrática só se faz pelo exercício da interação, da reflexão e da ação coletiva.

A revisão do PPP envolve questões que vão além do simples fato de se modificar algo. É complexa: envolve esforço e vontade de fazer e permitir que outros façam. Ela parte de uma visão que precisa ser descentralizadora para ser democrática e eficaz no meio em que se quer atuar.

Quanto à participação envolvendo todos os segmentos da escola, constata-se uma carência nesse aspecto, pois nesse processo o envolvimento de todos é fundamental e imprescindível. Libâneo (2004) defende que a participação é o principal meio de assegurar a Gestão Democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Novamente, um dos possíveis motivos pelos quais não houve o envolvimento e a participação de todos é o fato de as discussões terem sido fomentadas apenas em reuniões pedagógicas, como destacam os docentes. E, também, em nenhum momento é mencionada a realização de reuniões e discussões com os membros do Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM). Pimenta (1991, p. 79) acredita que o Projeto Político-Pedagógico “[...] resulta da construção coletiva dos atores da educação escolar. Ele é a tradução que a escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal – professores/alunos/equipe pedagógica/pais – e com os recursos de que dispõe”.

Dessa forma, não é possível construir um Projeto Político-Pedagógico coletivo sem a efetivação de uma Gestão Democrática; ao contrário, é por meio dela que se constrói um projeto participativo. Deve haver o comprometimento de toda a equipe escolar, envolvendo as ideias e propostas sugeridas, pois é nesse documento que devem estar os princípios e as diretrizes para o funcionamento eficaz das atividades a serem desempenhadas.

Quando questionados se consideram o PPP um documento essencial, na totalidade, os participantes responderam que sim. Uma profissional relata:

Certamente, o PPP é um guia para a comunidade escolar. Aliás, já que se refere a todos que fazem parte do corpo escolar, deveria ser do conhecimento de todos também. O que acontece, por vezes, é que o documento fica limitado apenas

à gestão e professores. Em síntese, o Projeto Político-Pedagógico é um norte para a organização e processos escolares, por isso, essencial (Professor C).

Percebe-se que o processo de reformulação do PPP fornece subsídios para uma Gestão Democrática, que ainda não é contemplada plenamente. Deveriam ocorrer outros momentos de discussão que não somente nas reuniões pedagógicas, promovendo, dessa forma, debates e discussões envolvendo todos os segmentos da escola (equipe gestora, professores, monitores, estagiários, demais funcionários, famílias e comunidade escolar). Somente assim seria possível a participação de todos os envolvidos, permitindo a articulação entre os diferentes autores do processo educativo e promovendo um diálogo com todos, por meio de discussões e reflexões que contribuíssem em todo o processo. O PPP é, para Veiga (2004, p. 56), “o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo”.

Nos processos educacionais, para a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação e descentralização de poder possam ocorrer, a Gestão Democrática deve assumir feições particulares, tornando fundamental o que dispõe o artigo 14 da LDB :

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; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 15).

Essa potencialidade deve fazer parte das atividades desenvolvidas nas escolas cotidianamente para buscar, na esteira da participação, ganhar relevo no fortalecimento do vínculo e da parceria entre todos os envolvidos.

Quando questionados sobre a importância e a finalidade do PPP, os profissionais expõem em sua totalidade que ele é um documento fundamental e de extrema importância. E isso pode ser observado no relato de dois profissionais:

O PPP tem muita importância e finalidade, pois é a identidade da escola, reflete em suas páginas a realidade escolar da comunidade em que está inserida. E é acerca dessa realidade que ele tem valores, objetivos, metas e ideais a serem alcançados, a curto e longo prazo, por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e por todos os membros da escola (Professor D).

O PPP indica quais são os objetivos da escola e o que ela vai fazer para alcançá-los, ou seja, é um importante guia para toda a comunidade escolar, por isso, é tão relevante para a instituição (Professor E).

Em suas respostas, nota-se que esses profissionais utilizam o Projeto Político-Pedagógico como referência para a elaboração do planejamento diário em sala de aula. Vamos destacar os apontamentos de outras duas profissionais:

Ele dá suporte ao professor em seu planejamento, pois orienta, tem objetivos, metas e dá o caminho ao que é necessário atingir com os alunos, os quais, através desse olhar e compro-

metimento do professor, conseguem caminhar junto, se desenvolvendo, realizando aprendizados e adquirindo conhecimentos com significância (Professor F).

É um excelente parâmetro e uma ferramenta fundamental para o planejamento do professor. Baseando-se no PPP para a elaboração do planejamento, o docente assegura coerência com a proposta da escola e garante que a aprendizagem das crianças seja baseada nesses princípios, alcançando seu potencial máximo (Professor G).

Diante disso, destaca-se um aspecto positivo, pois os professores conseguem entender a função e as possibilidades que o PPP oferece para uma prática objetiva e focada, visando ao aprendizado, considerando seu caráter de agente transformador.

Em um último momento, realizou-se uma reunião virtual pelo Google Meet, na qual a equipe gestora compartilhou com o grupo de profissionais da escola os dados coletados, as reflexões e as estratégias para colocar em ação o documento que foi construído por todos, concluindo-se, dessa forma, todo o processo de reestruturação do PPP. Nesse sentido,

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (Freire, 1995, p. 91).

Nesse contexto, é importante o trabalho participativo e a valorização de ideias novas trazidas pela comunidade escolar para que todos se sintam integrantes do processo educativo. E é essencial implementar projetos que visem à melhoria do processo de ensino-aprendizagem por meio de ações que priorizem o desenvolvimento integral do aluno e a participação efetiva de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se conhecer as etapas do processo de reformulação do PPP com base nos princípios da Gestão Democrática e sua consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da educação pública. Como resultado desta investigação, pode-se aferir que houve momentos de leitura, estudo e reflexão, incluindo-se no currículo estratégias e ações que contemplam a BNCC. Porém, notou-se que não houve a participação de todos os envolvidos nesse processo. Os estagiários, as merendeiras, os membros dos conselhos escolares e a APM em nenhum momento foram citados como participantes nas discussões e reuniões realizadas. Dessa forma, podemos afirmar que a Gestão Democrática não é contemplada plenamente, pois ela tem como objetivo principal assegurar e promover a participação de todos os membros da instituição na tomada de decisões.

A efetiva participação dos integrantes do ambiente escolar – a sua atuação consciente de fato – contribui para construir ou modificar a realidade na qual estão inseridos, de modo que acabam atuando como sujeitos ativos nas tomadas de decisões coletivas, envolvendo-se

nos assuntos pertinentes à escola e ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Desse modo, acredita-se que seja necessário buscar a participação e o envolvimento de todos, sejam pais, professores, monitores, auxiliares, equipe gestora, conselho escolar e APM, nas questões relacionadas ao processo de reformulação do PPP, possibilitando assim uma Gestão Democrática, com o planejamento participativo do contexto escolar. Nesse sentido, é preciso que compreendam o agir coletivo e participativo em favor da formação de uma Gestão Democrática, observando a importância do PPP para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Pela pesquisa, foi possível constatar que a escola possuía um PPP, mas que ele se encontrava bastante desatualizado, não correspondendo ao perfil atual da instituição. Isso nos leva à compreensão de que a escola não se baseia nesse documento para a realização de suas atividades pedagógicas. A falta de um PPP atualizado pode gerar várias falhas no ensino, pois ele é um instrumento que precisa estar sempre passando por revisões e atualizações, no sentido de se adequar à realidade da escola.

Ademais, constatou-se a participação dos estagiários nas reuniões pedagógicas durante o período da pandemia (embora não anteriormente, durante o processo de reformulação do PPP). Acreditamos que isso precisa continuar acontecendo, pois esses profissionais devem estar envolvidos e ser ouvidos a respeito do que pensam e no que acreditam.

A construção e a reelaboração de um Projeto Político-Pedagógico e sua vivência não são processos fáceis, pois os acontecimentos escolares são dinâmicos, fazendo-nos, a cada dia e a cada momento, definir prioridades de funcionamento com aquilo que percebemos mais urgente; mesmo que saibamos o quanto o processo de construção do PPP

na escola é importante e necessário para direcionar nossas ações, acabamos por deixá-lo em segundo plano. Isso dificulta ainda mais nosso trabalho, pois não discutimos adequadamente os caminhos que queremos e podemos seguir na solução dos problemas e nos desarticulamos, enfraquecendo assim nossas ações, pois a construção coletiva do PPP articula e compromete a todos, respaldando o trabalho pedagógico.

A partir dessa vivência sobre a reformulação do PPP, que é sempre inacabada, mas que, nesse caso, avançou menos do que o planejado e o desejado, prosseguimos com os estudos de elaboração por entendermos que, mesmo lentamente, é de suma importância chegarmos à finalização de um documento que, com certeza, não será fechado, mas indicará os caminhos que a escola quer seguir para o desenvolvimento de alunos autônomos capazes de conviver em uma sociedade repleta de diversidades.

A construção e a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico são condições nas quais se afirma a identidade da escola como espaço pedagógico propício à construção do conhecimento e da cidadania para a transformação individual, institucional e da comunidade local. Dessa forma, o PPP precisa estar em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir que seja um documento transformador institucional e socialmente, que pode resultar em melhoria das instituições de ensino e da aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar*. 2. ver. rev. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DINIZ, A. L. P. A construção coletiva do projeto político-pedagógico do IFRN: uma trajetória de autonomia e participação. In: ENCONTRO ESTADUAL DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – RN, 8., Natal, 2013. *Anais [...]* Natal, 2013.
- FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FONSECA, D. M. Gestão e educação. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, ano IV, 1994.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FREIXO, M. J. V. *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. 2. ed. Lisboa: Piaget, 2009.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LONGHI, S. R. P.; BENTO, K. L. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, Recife, v. 3, nº. 9, p. 173-178, 2006.

- LUCE, M. B.; MEDEIROS, L. P. (org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- LUCK, H. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998, p. 153-181.
- PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1991.
- TEIXEIRA, I. A. de C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003, p. 81-105.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2004.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1999.
- VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico e a gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 3, 2009.

12

Projeto Político-Pedagógico: uma vivência coletiva para a transformação do cotidiano na escola da infância, para além da pandemia da covid-19

Eliana Regina Cardoso de Rosa¹

Fabiana Soares Mathias²

1 Especialista em Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Polo Santo Antônio da Patrulha.
E-mail: ercr59@gmail.com

2 Mestre em Políticas e Gestão de Processos Educacionais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS).
E-mail: fabianasmathias@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade apresentar a síntese do projeto de intervenção do Curso de Especialização em Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Polo Santo Antônio da Patrulha (RS).

A experiência vivenciada trata do estudo realizado pela autora na participação *in loco* da reavaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil Somos Todos Amigos da Natureza (EMEI STAN), localizada no município de Torres (RS), cujo processo se iniciou em fevereiro de 2019, com discussões que objetivaram compreender de que forma o PPP era vivenciado na prática docente cotidiana da escola, baseando-se na perspectiva democrática da participação através do envolvimento da comunidade escolar. Tal reavaliação é um processo que acontece a cada dois anos ou sempre que a comunidade indica novas necessidades. Assim, com base na participação dos envolvidos nas discussões e reflexões acerca da “escola que temos” e da “escola que queremos construir”, o resultado da ação foi apresentado ao Conselho Municipal de Educação (CME) em novembro do mesmo ano.

A revisão do PPP dessa escola foi motivada pelas inquietações emergentes advindas da gestão, dos docentes, dos pais e das crianças na busca da compreensão sobre o fazer pedagógico da escola, que instigaram as seguintes questões: o que pensam as pessoas da comunidade sobre o PPP e as práticas pedagógicas da escola? O que pensam os professores de bebês sobre suas práticas à luz desse documento? O que é o projeto pedagógico para os pais dos bebês? E para os pais das crianças que frequentam a escola como um todo? Diante das indagações, per-

cebeu-se a necessidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na escola e a organização da reavaliação do PPP, com base no aprofundamento das leituras e dos estudos empreendidos no curso de especialização supracitado, do qual a autora participou, trazendo a possibilidade de uma contribuição efetiva para o estabelecimento de uma forma mais real e próxima do PPP com as práticas na escola.

O movimento da reavaliação desse instrumento surgiu a partir de abordagens realizadas com pais, funcionários e professores na entrada da escola e no refeitório e, principalmente, com as crianças nos espaços internos da instituição e nos encontros e desencontros da própria prática na rotina do educandário. Aqui, aflora a intenção de situar o problema que o desencadeou: de que modo acontece a relação do PPP com a prática docente da escola em questão na perspectiva da participação?

Nesse contexto, o objetivo central foi compreender a relação do PPP com a prática dos docentes da escola, buscando especificamente:

- verificar como o pedagógico se apresenta no PPP e como é referendado na prática docente cotidiana da escola;
- identificar como as indicações da legislação vigente (Brasil, 2009a) contribuem para a transformação da prática pedagógica;
- reconhecer ações básicas da equipe gestora e dos docentes relacionadas ao PPP que apresentam melhoras no processo de ensino e aprendizagem;
- comparar o saber e o fazer do documento (PPP) com o saber e o fazer da equipe gestora e dos docentes da escola.

Para atender os objetivos propostos, foi utilizada a metodologia inspirada na pesquisa-ação pautada por Michel Thiollent (2011), através de análise documental, entrevistas, encontros, reuniões, assembleias e manejo de técnicas de coleta de dados, resumos de reuniões pedagógicas, entrevistas e levantamento de pesquisa com a comunidade.

No intuito de efetivar a análise, utilizou-se o referencial de base para a investigação dos assuntos indicados, nos subsídios teóricos de Veiga (2013), Rocha e Kramer (2013), Libâneo (2018), Oliveira *et al.* (2019) e Ball e Mainardes (2011), cujas contribuições são pertinentes ao campo deste trabalho. Também se manteve diálogo constante com outros autores visitados para a manutenção da proposta.

Para tanto, o artigo está organizado em seções, começando com uma breve apresentação do município – cenário da história – que, desde 2013, diante da necessidade urgente de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), iniciou um processo de reconhecimento da Educação Infantil enquanto campo de estudo, pesquisa e parte integrante da Educação Básica, legitimando o direito das crianças a uma educação de qualidade. Essa caminhada durou cinco anos e oportunizou a discussão e a elaboração dos PPPs das escolas da Rede de Ensino Municipal, num processo que foi internalizado pela comunidade escolar e permitiu, no ano seguinte, a reavaliação desse documento. Importa dizer que as diretrizes já estavam em vigor desde 2009, mas não estavam vigorando efetivamente na cidade, o que permitiu o início dos estudos das DCNEI, a datar do comprometimento da gestão municipal daquele ano para uma nova proposta de Educação Infantil.

Em continuidade, na segunda seção, apresentamos a EMEI STAN, uma das unidades da Rede do município, e sua organização na reavaliação do PPP, com a intenção de trazer uma visão panorâmica do contexto deste trabalho em relação à participação de todos, a partir da inserção da autora em um novo campo de atuação – enquanto professora, orientadora educacional e participante da coordenação pedagógica da escola –, a qual, com a direção da instituição, iniciou um trabalho de envolvimento de toda a comunidade escolar como partícipe integrada e incorporada à escola, em processo de participação democrática que inspirou a reavaliação do PPP. Desse modo, a escola assumiu o desejo, já anunciado, de uma proposta pedagógica real que atingisse o maior número de pessoas, garantindo as indicações do coletivo.

A terceira seção apresenta alguns registros da participação da comunidade escolar, produzidos no diálogo constante com os teóricos que fundamentaram as ações e reflexões. Também se apresentam as elaborações construídas pelo desvio da rota. Inusitadamente, vivenciou-se uma ruptura da continuidade, já elaborada em 2019, porém não encerrada, com a interrupção das aulas presenciais no dia 19 de março de 2020 pela ameaça da covid-19. Por conseguinte, houve a necessidade de estruturar um novo plano de trabalho, denominado Plano de Ação Flexível (PAF),³ que foi tomando forma no decorrer do processo, diante da reflexão necessária sobre o papel da escola na nova configuração que emergia.

³ PAF é um plano da escola com características do momento, pois a cada semana preparamos estudos e ações para as necessidades que surgiam no contexto atual.

Por fim, foram tecidas algumas considerações, não no sentido de finalização, mas de condição provisória para a manutenção de um PPP construído em determinado momento e por determinado grupo, pois, ao se elaborar um trabalho coletivo, há que se ter consciência do envolvimento desses sujeitos enquanto seres provisórios diante da sua própria incompletude (Freire, 1996).

UM RECORTE DO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE TORRES (RS)

O município de Torres, localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, divisa com o estado de Santa Catarina, possui população residente de 34.656 habitantes, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). A economia da cidade está centrada em comércio, indústria, construção civil, artesanato e turismo, sendo a pesca a atividade principal das populações de baixa renda e ribeirinha.⁴ A água é a maior riqueza do município.

As famílias têm uma dinâmica característica das cidades litorâneas – chegam à cidade no período de alta temporada em busca de trabalho e, no período de baixa temporada, migram para as cidades mais próximas, ocasionando alta rotatividade. Essa dinâmica não garante a permanência dessas pessoas, visto que o mercado é escasso na oferta de labor em decorrência da falta de postos de trabalho, fazendo com que muitas crianças não permaneçam na escola e acabem por não completar o ano letivo. A esse contexto, integra-se a Rede de Educação Municipal, que

⁴ População da beira dos rios.

é formada por oito escolas de Ensino Fundamental e nove escolas de Educação Infantil.

Em janeiro de 2013, pós-processo eleitoral que resultou na posse da candidata da Frente Popular, estabeleceu-se, conforme plano de governo, uma política de diálogo com a comunidade torrense com a meta de conseguir sua participação para uma educação de qualidade e igualitária.

No esforço de compreender a realidade encontrada, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou um diagnóstico da Rede de Educação Infantil do município, juntamente com as escolas, para a construção de uma gestão participativa na primeira etapa da Educação Básica, cuja operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil objetivou atender, de forma qualitativa, as crianças. Surge, nesse momento, a necessidade de uma reorganização, tanto da proposta pedagógica da SME para a Educação Infantil quanto das estruturas das unidades escolares e seus projetos pedagógicos na totalidade.

Para essa configuração, a primeira condição estava ligada à ação das diretoras no processo de ingresso e matrícula das crianças nas escolas da rede. Na época, as diretoras recebiam nas suas unidades a solicitação de vaga e matrícula, o que gerava um problema para mapear a matrícula das crianças, em virtude da solicitação de vagas pelas famílias em várias escolas, resultando em um número de crianças maior do que a quantidade real; nesse contexto se sobressai a falta de clareza quanto aos critérios desse acesso às vagas. Para atender essa primeira questão, foi realizada a triagem de todas as famílias juntamente com as escolas, e a solicitação de vagas ficou centralizada na SME; criou-se um mapeamento família-escola-residência que permitiu a estruturação e a

vinculação da Central de Vagas (CV) na SME, com o objetivo de organizar a “fila”,⁵ a transparência do ingresso, a permanência e o acompanhamento das matrículas das crianças. Essa ação estimulou o conhecimento de demandas da comunidade do entorno das escolas, bem como supriu o atendimento imediato das necessidades emergenciais via visita social; ao mesmo tempo, imprimiu transparência ao processo, com a publicação da lista de cadastro e espera no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Torres, com acesso das famílias.

Uma contribuição importante discutida com escolas, gestores, docentes e pais estava ligada aos projetos de ampliação e investimentos das escolas a partir da CV e das contribuições de cada comunidade. O reforço dessa ação ficou alinhado, estrategicamente, às crianças oriundas das famílias de baixa renda e vulnerabilidade social que recebiam orientações e eram encaminhadas, quando necessário, à Assistência Social. Importa mencionar que a estrutura física das unidades não absorvia toda a demanda devido ao aumento significativo de solicitações de vagas na Rede Municipal. Essa circunstância foi ocasionada pela falta de projeção estruturada pelo município, em médio e longo prazo, de acompanhamento e de estudos sobre a demanda das vagas. A complexidade estava em atender imediatamente as condições dos espaços dessas escolas para as crianças.

Ainda, nesse início de diagnóstico, convém pontuar que as escolas de Educação Infantil torrenses apresentavam estrutura física precária, pois os espaços não tiveram manutenção adequada; inclusive, mesmo nas novas escolas a infraestrutura não comportava a demanda. O que

⁵ A fila acaba por ser uma estratégia de garantir o acesso a todas as crianças sem escolhas ou prioridades de interesses políticos particularizados.

parecia ser um fator de amenização do quadro, quando a educação local foi contemplada com uma unidade escolar Proinfância (modelo padrão do Governo Federal, construída desde 2009 e autorizada somente em 2014), ela não se consumou. Esse cenário demonstrava possível desinteresse e falta de comprometimento com a primeira etapa da Educação Básica. Outra condição que dificultava o atendimento qualitativo às crianças estava ligada ao número excessivo de alunos, com idades distintas, em pequenos espaços e ao movimento intenso de matrículas.

As DCNEI estabeleciam orientações que não eram aderidas pela Educação Infantil do município. Dentre elas, podemos citar a data corte (31 de março), fixada através da Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009). Somado a isso, os docentes desse nível de ensino sentiam-se diferentes em relação aos educadores do Ensino Fundamental, pelo fato de não existir um calendário previsto para o funcionamento do ano letivo das escolas infantis, não havendo uma referência única para a rede. Tal fator encorajou os docentes efetivos do quadro de pessoal a optar pelo Ensino Fundamental, com o intuito de garantir o direito a férias no período de janeiro, recesso para acompanhar seus filhos e parentes, bem como os feriados, visto que nas EMEIs a contemplação dos direitos ocorria somente no mês de março de cada ano, coletivamente, sem oportunizar às famílias dos servidores o convívio com os seus. Essas razões facilitaram o assistencialismo, sobrepondo-se aos aspectos educacionais em todas as instituições, sem a participação dos envolvidos nos processos decisórios da escola.

A partir do exposto, o planejamento da SME com o coletivo das escolas iniciou um movimento para a participação efetiva das pessoas envolvidas diretamente com a Educação Infantil: a comunidade escolar como

um todo. Dessa forma, percebeu-se que a linha pedagógica apresentada até então estava desarticulada das referências indicadas nas DCNEI e, conseqüentemente, das propostas de trabalho para com as crianças e os princípios da Gestão Democrática. Do mesmo modo, os educadores demonstravam um sentimento de não pertencimento à rede, pois os investimentos e prestígios, segundo depoimentos dos envolvidos, estavam ligados ao Ensino Fundamental. Para tanto, a indicação da proposta do calendário, em 2013, torna-se realidade e uma construção coletiva que se propõe a atender o plano pedagógico dos profissionais da Educação Infantil e cumprir o que preconiza a legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996, p. 12), que regulamenta a Educação Infantil e a define como a primeira etapa da educação básica, no artigo 29, afirma que essas instituições têm por “finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Dessa forma, a Educação Infantil é reconhecida como integrante da educação básica, no sentido da importância que essa etapa tem nos primeiros anos da vida das crianças; também contempla a continuidade do processo escolar, como afirma o artigo 22: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 17).

A escola, nessa etapa, está centrada no desenvolvimento integral das crianças, com fundamentos pedagógicos que possibilitem o campo de atuação dos educadores e a participação das crianças e suas famílias na construção da qualidade das vivências, experiências e decisões. Aqui,

primeiramente, é necessário entender que a creche e a pré-escola têm uma função de complementação, e não de substituição da família, como muitas vezes se entende; assistir as crianças e as necessidades das famílias trabalhadoras do município se apresentava, até então, como única função da Educação Infantil. Desse modo, o desafio se coloca na divulgação e no estudo da legislação e de conceitos que envolvem a prática com crianças da faixa etária citada.

Essas ideias remetem à importância da existência de profissionais qualificados nessa fase da educação básica, como menciona o artigo 62 da LDBEN, que estabelece a formação dos educadores para essa etapa da educação básica da seguinte forma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996, p. 34).

Nesse sentido, a formação dos professores da Educação Infantil perpassa essa base inicial e se funda na prática constante da pesquisa crítica e reflexiva desses educadores no cotidiano escolar. Dessa maneira, garante-se efetivamente que o profissional possa se adequar às regulamentações a serem contempladas no ano letivo em vigência.

Ao encontro dessa concepção está a redação da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDBEN e passa a definir que a carga horária mínima anual deve ser de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional (Brasil, 2013). Porém, segundo a Resolução n. 5, de dezembro de 2009 (DCNEI), o atendimento far-se-á de zero a três anos, em creches com proposta pedagógica própria, observando os princípios do cuidar e do educar. Para as crianças de pré-escola, quatro a cinco anos são previstos como forma de garantir a continuidade no processo de aprendizagem; ou seja, o eixo do cuidar e educar na Educação Infantil definido em linhas gerais na LDBEN (Brasil, 1996) não contribuía efetivamente para uma mudança significativa da prática escolar do município. De todo modo, a Constituição da República Brasileira de 1988 (Brasil, [2016]), o Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1991), a LDBEN (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a) são documentos que sustentam as reflexões e as argumentações dos encaminhamentos para uma nova perspectiva da Educação Infantil do município.

Convém pontuar também outros instrumentos, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), que traz no seu texto-base 20 metas a serem cumpridas nos próximos 10 anos. Entre as finalidades estabelecidas estão o aumento de vagas em creches e a universalização do atendimento escolar para crianças de quatro e

cinco anos, bem como a oferta de ensino em tempo integral para pelo menos 25 % dos alunos da educação básica. O Plano destina também 10 % do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação (atualmente são investidos 5,3 % do PIB). Assim, diante da aprovação do novo Fundeb, garantir investimentos para a Educação Infantil passa a ficar claro nas direções governamentais do município. Por conseguinte, destaca-se que a problemática que emerge está entre o que a lei ordena e a realidade encontrada. Além disso, há o Plano Municipal de Educação (Lei n. 4.804/2015), que reitera essas indicações e a importância da Educação Infantil na qualidade almejada pelo município (Torres, 2015).

Nessa conjuntura, no que se refere ao objeto de estudo deste trabalho, buscou-se o significado da Educação Infantil para a criança, os pais, as pessoas da comunidade, os educadores, os governantes e a própria SME, com vistas a priorizar a Educação Infantil enquanto dever político e coletivo da sociedade. Trata-se aqui de situar a Educação Infantil no processo de construção de identidade, de direito, legitimada pela lei e diante da dívida para com as crianças das classes trabalhadoras. Ao mesmo tempo, todos os sujeitos são envolvidos no processo de corporificação dessa identidade. A participação aparece como meio, e não como fim desse processo de pensar a educação principalmente para e com as crianças. Por isso, o diálogo sobre a participação, a observação e o papel da gestão se iniciou com diretores, supervisores e orientadores, que, na época, constituíam um grupo de sete diretoras, quatro supervisoras, uma orientadora e uma auxiliar de creche com habilitação em Supervisão Escolar que atuou em uma das unidades conveniadas na coordenação pedagógica (escolhida pela diretora dessa época como representante da direção e da coordenação pedagógica).

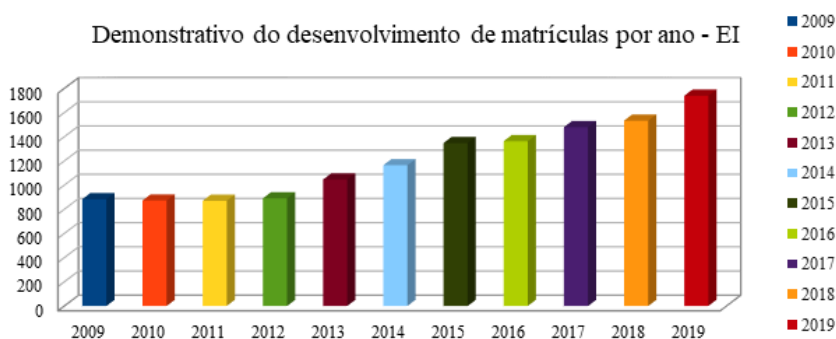
Os encontros de estudos, reflexões e tensões tinham como foco a elaboração do PPP de forma participativa, a fim de romper com o vínculo administrativo mandatório e com as práticas pedagógicas reprodutivistas que ainda perduravam nas relações da Educação Infantil. Uma nova lógica se apresentava para a reconstrução dos projetos pedagógicos das escolas e das práticas vivenciadas; e para atender essa proposição, era preciso instaurar uma linha de ação na abordagem reflexiva sobre organização dos tempos e espaços das crianças nas escolas e instituições. Nesse sentido, este trabalho se constitui pelo viés do planejamento participativo com os profissionais dessa etapa, bem como do investimento na formação dos professores no cotidiano da escola.

Diante do exposto, a SME elaborou ações que se desenvolveram a partir das condições apresentadas pelo diagnóstico e pelo perfil das unidades escolares nas constantes discussões e reflexões com os atores dessa história. Nos anos desse período (2013 a 2018), foram eleitas as principais ações que se articulavam. Desse modo, importa destacarmos as ações prioritárias que se constituíram: elaboração do PPP de cada unidade com suas comunidades, garantindo a participação de todos; formação permanente nas unidades e formação continuada na escola; garantia de um calendário de 200 dias letivos discutido com a comunidade; projeto de Verão Inclusivo às crianças de famílias que apresentavam vulnerabilidade social e baixa renda; período de férias aos educadores da Educação Infantil juntamente com os professores do Ensino Fundamental; e busca pela intersectorialidade das políticas públicas no atendimento às crianças, tendo ciência de que a educação das crianças das creches e pré-escolas apresenta uma estrutura curricular que se fundamenta no planejamento de propostas ligadas ao cotidiano,

experimentações, vivências e processos de acompanhamento específico das crianças.

A Educação Infantil construiu um processo de participação e de luta na busca pelos significados do cuidar e do educar das crianças do município, com o propósito de contribuir com a continuidade dos estudos na Rede Escolar do território e, especificamente, das escolas municipais. Diante dessa organização inicial e da qualificação do atendimento da Educação Infantil, organizou-se um acompanhamento sistemático das matrículas dos últimos anos, para que os gestores conseguissem visualizar a necessidade, a projeção de investimentos, as ampliações e o atendimento adequado. Também, em longo prazo, apontava-se a necessidade de ampliação da Rede do Ensino Fundamental para garantir espaços e tempos qualificados e próprios para cada etapa. A marca do crescimento dessas necessidades de planejamento ocorreu em 2014, conforme o controle de matrículas apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Demonstrativo do desenvolvimento de matrículas da Educação Infantil, no período de 10 anos, no município de Torres (RS).



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do Boletim Estatístico, Censo Escolar e Central de Vagas fornecidos pela SME. Acrescentado o ano de 2019 para acompanhamento.

Legenda descritiva: Gráfico de colunas com a quantidade de matrículas na Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Torres (RS) efetuadas entre 2009 e 2019, por ano, que mostra um crescimento progressivo e intenso dessas matrículas,

apresentando o dobro de inscritos na lista no período indicado.

Além da organização da CV, a elaboração do PPP pelas comunidades escolares, o calendário escolar, a formação continuada e o trabalho coletivo junto às equipes aproximaram a Coordenação da Educação Infantil da SME das reflexões dos tempos e espaços da creche (0-3 anos) e da pré-escola (4-5 anos).

Ao final de 2018, seguindo as mudanças brasileiras e as necessidades locais da SME, a então coordenadora da Educação Infantil (autora deste estudo) passou a atuar na EMEI STAN. Isso aconteceu pela necessidade de cumprir o tempo de três anos de estágio probatório, tempo de efetivação como servidora do município, e ocupar o cargo de orientadora educacional, bem como pelas circunstâncias contrárias ao significado do trabalho coletivo e participativo da Rede Educacional, não contemplado para o processo de participação, no sentido de pertencimento, na nova formatação dos gestores empossados da SME.

ESCOLA STAN: FOCO NA MUDANÇA E NA REALIDADE

A Escola Municipal de Educação Infantil Somos Todos Amigos da Natureza (EMEI STAN) é uma das nove unidades da Rede Municipal de ensino de zero a cinco anos da cidade onde está localizada. Contextualizando, de acordo com os registros arquivados da escola, a instituição se originou a partir de uma reunião de empresários locais, nos anos 1960, com a finalidade de atender a crianças e indigentes que transitavam por Torres. Em 24 de agosto de 1964, a materialização da associação fundou

a escola, conforme registro oficial da entidade Sociedade Torrense de Amparo aos Necessitados (STAN). No ano de 2009, a Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Educação, com o Círculo de Pais e Mestres (CPM) da instituição, assumiu a unidade. Em 2015, a comunidade sentiu necessidade de ressignificar a sigla nominal da escola, que passou a ser reconhecida como EMEI STAN, de modo a desvincular a ideia assistencialista que ainda persistia no nome e na comunidade.

Atualmente, a escola está localizada na Avenida José Maia Filho, 1865, Centro, município de Torres (RS). Atende 413 crianças de zero a seis anos incompletos, divididas entre 25 turmas – berçários I e II, maternais I e II e pré-escolas I e II – de acordo com a data corte (31 de março) estabelecida na legislação. O atendimento acontece nos turnos da manhã e da tarde, das 8h às 12h e das 13h15min às 17h15min. A escola apresenta vasto espaço interno e externo, com salas de aula, na sua maioria, amplas e ventiladas.

No início de 2019, uma das autoras participou da coordenação pedagógica, a fim de intensificar a proposta da participação de todos os envolvidos nos processos decisórios da escola.

Os objetivos eram aflorar o desejo de avaliar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) na condição da realidade institucional, compreender a organização e as práticas desenvolvidas na escola e dar sentido às “ações educativas” (Libâneo, 2018, p. 21), com o propósito de operacionalizar a participação de todos e, em especial, dos professores que, diante da compreensão dos estudos da legislação e de referenciais teóricos, posicionaram-se e participaram efetivamente do processo que se estava desenhando. Durante o ano, nos dois primeiros trimestres, a escola se ocupou do processo de reavaliação da proposta pedagógica.

As reflexões e os tensionamentos, preceitos necessários a uma Gestão Democrática, trouxeram a análise ao desenvolvimento de estudos sobre a prática da escola, por meio de constantes reuniões pedagógicas durante o processo.

Além disso, objetivando conduzir a proposta do PPP das escolas da Rede Municipal, chegou à entidade o Documento Orientador do Território de Torres (RS) (Torres, 2019a), enviado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) em julho de 2019. Nele, apresentavam-se normativas reguladoras, eixos teóricos, recortes da legislação e prazos para a elaboração do instrumento. Percebeu-se, segundo análise dos envolvidos, que essa condição não favorecia a realidade da escola, pois o processo de participação estava acontecendo junto à comunidade escolar, e os prazos previstos eram mínimos e demonstravam o desconhecimento do processo de construção proposto para o PPP, bem como da realidade local e, em especial, das singularidades das escolas.

A EMEI STAN compreende a participação como princípio da Gestão Democrática, buscando a valorização do coletivo, das concordâncias e das discordâncias que fazem parte das relações da/na realidade escolar. Essa perspectiva contribui para que todos tenham uma tomada de consciência sobre as “condições concretas” (Paro, 2016, p. 13) e, ao mesmo tempo, fortalece as decisões tomadas pela comunidade. Compreende-se que a ruptura do processo está na centralização das decisões que, no cenário atual brasileiro, escancaram as formas de controle e poder.

Para Ball e Mainardes (2011, p. 12), as participações, no sentido do pertencimento, “caracterizam-se por focar relações de classe, a reprodução de desigualdades sociais, as relações entre política e justiça social e têm a preocupação de estabelecer as interconexões entre perspectivas macro e microcontextuais”. Essa abordagem social se demonstra como complexa e carregada de nuances a serem discutidas e reconhecidas pela escola para dar sentido aos processos de organização almejados. Tal reflexão é inspirada em Resende (2013, p. 56), que aborda a questão como “paradigma das relações de poder e as dimensões indissociáveis da prática docente”. Segundo a autora, a relação do homem com a cotidianidade é direta e, portanto, é preciso que “as decisões, para se efetivarem, partam da prática cotidiana” (Resende, 2013, p. 56). Nessa lógica, torna-se perceptível o envolvimento da comunidade nas decisões da escola, onde se entende essa participação como contraponto aos modelos mandatórios, contrários à participação que se pretende construir.

As diferentes formas de participação estão ligadas a uma concepção epistemológica que não está desvinculada do cenário social, cultural, econômico e político. A educação deve compreender essas formas de organização das políticas da educação. Para Ball e Mainardes (2011, p. 34), o

[...] desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos. [...] A ideia de que as ciências humanas, como estudos educacionais, permaneçam fora ou acima da agenda

política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tenham status neutro incorporado a um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso.

Trazer esse campo de pesquisa e de envolvimento para a Educação Infantil é uma forma de atribuir consciência crítica à sociedade. Há momentos em que a direção de uma escola fica atrelada às condições de “[...] um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor” (Paro, 2016, p. 15) e subjuga a compreensão dos problemas sociais e políticos pela comunidade educativa.

De acordo com Libâneo (2018, p. 89), “a participação é o principal meio de se assegurar a Gestão Democrática da escola”. O referido autor afirma ainda que “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia”, pois esta se opõe às “formas autoritárias de tomada de decisão”. Nesse sentido, entende-se que o planejamento participativo na escola é um campo de prioridade democrática.

O PPP tornou-se um instrumento importante para a organização das práticas do cotidiano da escola. Diante dessa condição, Veiga (2013, p. 15) esclarece que:

Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central seja do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação do Estado ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras pa-

lavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Nesse sentido, a EMEI STAN assumiu a responsabilidade de garantir aos educadores da escola encontros de estudos e espaços para pesquisa e formação. Todo o movimento iniciado em fevereiro esteve pautado pelos registros das reuniões, com a participação da comunidade escolar, fotografias dos momentos de discussão, fichas de registros, algumas entrevistas e relatos. Contudo, não foi possível realizar a última assembleia geral deliberativa, e o desejo da comunidade em dar continuidade às práticas de participação e de decisão na escola permanece. O PPP construído é resultado desse movimento coletivo, e não de normativas prescritivas. Desse modo, Resende (2013, p. 89) destaca que “os autoritarismos, os improvisos, as mesmices, os comodismos, os imobilismos e as resistências infundadas são ingredientes perfeitos para que uma escola voltada para a maioria da população não se concretize”. A participação é uma forma de resistência.

O PPP da EMEI STAN está alicerçado nos princípios de liberdade, solidariedade humana, direito social, dever, gratuidade e qualidade preconizados na Constituição Federal (Brasil, [2016]). Entende-se por qualidade a base do trabalho humano e os recursos previstos para o atendimento qualitativo das crianças. Também estão estabelecidas as metas construídas na coletividade e no princípio democrático da participação efetiva da comunidade local. Para atender tais princípios, o planejamento tem o intuito de aprofundar as referências teóricas que inspiraram as práticas docentes indicadas no projeto pedagógico. Dessa

forma, o instrumento é um documento não só de referência, mas de experiência vivenciada do agir e do pensar na e da escola, delineando sua identidade e seu compromisso social. Cientes de que “a escola é constituída por uma dinâmica desafiadora e complexa”, (Torres, 2019b, p. 5), o Projeto Político-Pedagógico da escola prevê a reavaliação anual ou sempre que se fizer necessária, além do atendimento às necessidades da comunidade escolar.

Assim, entende-se a educação como direito social e firma-se o compromisso, indiscutível, com uma Educação Infantil pública de qualidade às crianças e suas famílias, rompendo com as amarras assistencialistas e os ideários colonialistas. Para tanto, na Gestão Democrática participativa, apresenta-se a intenção de dar voz e vez à realidade da escola e a seus atores de fato: professores, funcionários, pais, responsáveis, crianças e núcleos representativos, como o CPM e o Conselho Escolar, colaboradores e comunidade em geral.

Redimensionando a rota da prática

A proposta de construir o trabalho em coletivo estava ligada à concepção política e social que foi assumida com a EMEI STAN. No início do ano de 2020, a ideia era organizar e aprofundar reflexões sobre o processo de construção da identidade e, ao mesmo tempo, avaliar as relações e compreensões sobre a gestão da escola. Desse modo, as famílias participaram da discussão sobre a estrutura legal da Educação Infantil e a organização do trabalho escolar, pontos de referência dessa comunidade, que resultou no documento inicial da reavaliação do PPP.

Na possibilidade de se constituir uma escola democrática participativa, que valoriza seus profissionais a partir do processo de ensino e aprendizagem possível, partiu-se às formações. Por outro lado, essa ação implica a resistência ao movimento hegemônico que vem se desenvolvendo desde a década de 1990 e que se instalou na região litorânea e, conseqüentemente, no município. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 225), os documentos que promovem a educação brasileira pertencem a uma articulação entre níveis macro e micro quando “os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública”. Esse fato é confirmado pela ampla divulgação dos sistemas de educação, em suas promessas articuladas à venda dos livros didáticos.

A EMEI STAN organizou um amplo debate sobre a construção da escola democrática e os arranjos sociais e políticos que promovem ou não os atores dessa história, pois é importante pensar que “buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários” (Veiga, 2013, p. 14), principalmente na Educação Infantil. Entender essa “ousadia” é pensar que o PPP da escola é o fio condutor da possibilidade construída coletivamente que transforma e qualifica o trabalho escolar. Esse fato propõe uma nova prática docente no cotidiano escolar enquanto lugar de ensino e aprendizagem no/do coletivo. Segundo a autora (Veiga, 2013, p. 30), “para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexões de equipes de educadores”. Dessa forma, as reuniões de estudos fortaleceram a qualidade do trabalho pedagógico.

Na continuidade, as reuniões de estudos e, conseqüentemente, a avaliação do PPP foram realizadas por níveis: grupos de berçários I e II; maternais I e II; e pré-escola I e II. Isso ocorreu pelo grande número de famílias da escola. As perguntas sempre moveram novos pensamentos; dentre elas, a que mobilizou a discussão em pauta: o que pensam as pessoas da comunidade escolar sobre o PPP e as práticas pedagógicas da escola?

A reestruturação do PPP da escola vislumbrou as normatizações da legislação vigente para reafirmar as metas e os compromissos com o desenvolvimento das crianças nas dimensões do cuidar e do educar. Para Oliveira *et al.* (2019, p. 38), “ter clareza sobre os direitos das crianças e uma concepção de infância, bem como de Educação Infantil, é ponto de partida para a construção de um trabalho pedagógico consistente que se inicia no planejamento inicial do professor”. Além disso, a Resolução n. 5 das DCNEI estabelece conceitos fundamentais ao definir a criança como “sujeito histórico e de direitos” e, portanto, ao contemplar a criança e o coletivo pedagógico. Ainda nessas diretrizes, o “Projeto Político-Pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (Brasil, 2009b). Já o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 apresenta uma revisão do processo histórico da Educação Infantil (Brasil, 2009a). Além dos documentos normativos dos estudos do PPP, foram apresentados e discutidos fundamentos pedagógicos que possibilitaram uma compreensão sobre a complexidade dessa etapa da educação.

A Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) foi fator mobilizante dos estudos para aprofundamento das questões curriculares da escola. A concepção que vincula educar e cuidar traz novas compreensões sobre a Educação Infantil, e os eixos de aprendizagens, interações e brincadeiras estão conectados aos Campos de Experiência como norteadores das práticas. Aqui se estabeleceu uma interlocução entre o que pensamos e o que fazemos. Um novo olhar se apresentou na escola para atender a demanda do pedagógico, resultado da discussão do PPP. Além disso, segundo Oliveira *et al.* (2019, p. 294), o compromisso

[...] é com a construção de ambientes que garantam aprendizagens que ampliem a vivência dos direitos estabelecidos conviver, brincar participar, explorar, expressar e conhecer, assumindo o compromisso e assegurando a integralidade do desenvolvimento dos bebês e das crianças com qualidade e a Educação Infantil enquanto espaço de pertencimento e convivência social e de novas e significativas aprendizagens.

A LDBEN, de 1996, avança no aspecto de compromisso e validação da Educação Infantil ao afirmar, no artigo 29, que a Educação Infantil é a “primeira etapa da educação básica”, valorizando o entendimento de que a educação não é só um lugar de cuidado; do mesmo modo, ela reforça a finalidade de garantir o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 22) – entendimento ainda novo para a comunidade escolar. Por outro lado, o contato com a legislação trouxe a compreensão sobre a dimensão da prática no contexto da escola para toda a comunidade escolar, o

que possibilitou aos gestores um compromisso com a questão administrativa e pedagógica ao qualificar o trabalho docente. Igualmente, ficou claro que é dever da escola revisitar as indicações legais e os direitos e deveres que a sucedem.

Dentre essas compreensões sobre o PPP, foram estabelecidas algumas superações da prática educativa com relação ao currículo na escola. A exemplo, citamos a retirada da lista de conteúdos, por se perceber que o currículo não pode ser conduzido pelo calendário de datas comemorativas, a partir da participação das crianças em pesquisa por meio de produção de novos conhecimentos. O trabalho teórico relativo ao estudo da infância manteve-se presente em vários campos do conhecimento (Rocha; Kramer, 2013). Todavia, não havia uma compreensão na sua totalidade, e ainda se apresentavam na prática ações de atividades prescritivas, muitas vezes em razão da chegada de novos educadores, de contratos temporários, de ajustes no quadro de pessoal pela SME e de outros movimentos pertinentes à escola.

Concomitantemente a essa reorganização do PPP, com sistematizações dos estudos com a equipe gestora e professores, deu-se continuidade à promoção de reflexões e descobertas sobre o significado do ensino e da aprendizagem para a(s) infância(s) na escola. Muitas questões foram expressas na sistematização dos anseios da comunidade; entre elas, a ideia de criança, infância, currículo e prática pedagógica, o que demonstrou a tomada de decisão e consciência dos participantes da construção. Rocha e Kramer (2013, p. 36) convidam

[...] os educadores a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada.

O processo de participação durante a reavaliação do PPP trouxe inquietações no que se refere à prática. Constatou-se que persiste a preocupação com o controle do corpo das crianças, as relações de poder, a prescrição das propostas e a centralidade do professor. Contudo, é preciso considerar os avanços apresentados, pois os estudos e as discussões contribuíram com a compreensão dos saberes das crianças e suas interações. Assim, timidamente, surgem na escola experiências sobre cada sujeito, articuladas aos processos de ensino e aprendizagem para atender uma concepção política⁶ e pedagógica⁷ das experiências e dos saberes das crianças.

A ampliação e a participação das crianças e das famílias reforçam o avanço da proposta da escola. Freire (1996, p. 22) diz que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e

⁶ Entendida a concepção de política como posição de compromisso para com as crianças e sua comunidade.

⁷ A concepção pedagógica é compreendida como ação consciente das proposições do trabalho docente para o desenvolvimento das crianças e suas singularidades.

maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

É nesse sentido que os educadores da escola começam a rever suas práticas e, do mesmo modo, percebem que a aprendizagem não se limita a uma lista de conteúdos ou tarefas. Aqui, o saber da criança e a observação do adulto, mediados pelo conjunto de conhecimentos da cultura humana, oportunizaram novas experimentações e vivências. A proposta para e com as crianças não é um programa preestabelecido, mas uma transição de saberes diferentes que se complementam e se modificam. Nos registros elaborados, nas reuniões de estudo coletivas e no diálogo entre todos os envolvidos, os desafios estavam ligados aos processos de cada um, a cada dia.

Nessa perspectiva dialógica, a comunidade foi delimitando e reafirmando a importância de determinadas práticas, como o portfólio. O referido documento tem múltiplos registros, tendo sido construído pelos educadores com as crianças e as famílias com o objetivo de reunir, arquivar e expor as construções, os projetos e as hipóteses para oportunizar a interpretação e a reflexão das práticas desenvolvidas na escola. Outro ponto de discussão está na interpretação, um tanto equivocada, de que a Educação Infantil é o primeiro passo para o futuro ou uma formação escolar preparatória.

Diante do exposto, e de forma sintetizada, a história apresentada retrata uma construção na defesa da Gestão Democrática Participativa. Muitas condições contraditórias da/na escola se fazem presentes

no cotidiano e são problematizadas no percurso do PPP. Por isso, entende-se a escola como espaço de elaboração da consciência crítica para a promoção da transformação da própria realidade.

A participação e a valorização da escola pública estão, segundo Libâneo (2018), na perspectiva sociocrítica e significam valorizar as ações concretas dos profissionais na escola decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses e de sua participação, dentro do contexto sociocultural da escola, de modo a garantir o avanço da educação e dos processos que envolvem a escola.

O trabalho, como já apresentado, iniciou em 2019 e continuou em 2020. A primeira ação do ano foi a assembleia de apresentação da escola e do CPM, com a constatação da necessidade de reorganização do Conselho Escolar. O momento em questão foi marcado pela apresentação dos indicadores de avanços e aspectos que precisavam melhorar, elencados no final de 2019 no PPP da escola. O CPM, sempre presente nas decisões, trazia ao momento a organização para nova eleição e apresentou a necessidade de reativar o Conselho Escolar; contudo, a história foi interrompida.

Inevitavelmente, no dia 19 de março de 2020, houve a interrupção dos encontros presenciais na escola, com a suspensão das aulas pelo Decreto Municipal n. 41/2020 (Torres, 2020). Diante desse momento ímpar que a humanidade atravessava, novos rumos foram estabelecidos para o percurso do projeto em construção. Ao percorrer uma nova rota, muitas questões permeavam as ideias e as incertezas: como ser escola nesse momento tão diverso? Como estar com as famílias e as crianças sem estar presente? Que desafios se instauravam?

Diante de tudo que havíamos preparado e experimentado no ano anterior, nada se comparava a esse “tempo estranho”. A condição humana e sua fragilidade não estavam escritas nos documentos que, até então, eram guias. Uma obscuridade se firmou. Na última semana de março, a direção da escola e a coordenação pedagógica realizaram reunião virtual para pensar sobre o momento e trazer à escola uma sinalização de esperança. Iniciou-se o contato por meios remotos – um grande desafio – e houve o acolhimento das angústias e ansiedades da equipe. No decorrer dos encontros, foram tomadas as seguintes decisões com o grupo de professores: o tempo de isolamento seria aproveitado para formação/estudo/pesquisa, e o planejamento utilizaria como referência a possibilidade de nutrir vínculos com a comunidade e preservar a Educação Infantil no contexto atual.

O Plano de Ação Flexível (PAF) já era uma realidade, pois a escola sempre trata de situações novas, inovadoras e desafiadoras no seu cotidiano. Naquele momento, em cada semana se vivia uma conquista e uma superação, com a condição de cuidado extremo pela vida e, consequentemente, a formulação de posicionamento pela escola no processo.

A primeira grande mobilização foi o cuidado para com as pessoas, principalmente as crianças da comunidade escolar da instituição. Cientes de que a travessia é um movimento do mundo e da fragilidade humana, experimentamos ansiedades e incertezas. Contudo, acreditávamos ser preciso contemplar ensinamentos dessa situação. Assim, uma reestruturação do plano de trabalho com a gestão da escola e a coordenação pedagógica emergiu para atender, em primeiro lugar, as crianças e as famílias em vulnerabilidade social e para preservar a vida e a segurança de todos.

Inicialmente, as ações centravam-se na busca de informações e na acolhida da comunidade, sem ser um indicativo de escola infantil virtual ou de um projeto pedagógico mecânico desvinculado da humanização. Estabeleceram-se os contatos com professores e famílias da comunidade, diante de uma problemática carregada de sentimentos sobre como poder nutrir as relações entre família e escola. A partir de algumas organizações e contatos com a comunidade, as ações foram criando formas, significados, comunicações e apoio.

Foi estruturado um grupo de estudos com os docentes para uma imersão na formação pedagógica dos professores e funcionários da escola. Assim, os conceitos apresentados no PPP em 2019 foram revisitados, na busca da prática de forma consistente diante das possibilidades que o momento impunha. Além disso, era fundamental perceber como as crianças estavam interagindo. A proposta ressoou junto aos professores e famílias. Para Resende (2013, p. 89), “a primeira condição para se pensar a mudança é aquela que contempla a figura do educador, esteja ele na função que estiver”.

Os contextos de contato e interação iniciaram em abril, e uma nova caminhada estava sendo proposta. Em conjunto com os educadores e os pais, foram organizados encontros virtuais; com os docentes, os encontros de estudos sobre as práticas e seus significados eram semanais. O planejamento aconteceu a cada semana, com a perspectiva de um olhar atento dos professores, que contribuiriam com suas reflexões e inquietações. Em seguida, foram preparados os primeiros contatos para acolhida das famílias e crianças, bem como a elaboração de propostas semanais de experimentações e descobertas com as crianças, nas salas virtuais privadas criadas na plataforma Facebook, com o propósito de

garantir a privacidade das crianças e famílias. Além disso, outros meios de comunicação foram acionados para o contato mais direto com toda a comunidade escolar.

No início, a preocupação estava centrada na condição de sobrevivência (a alimentação), mas vimos que a situação de apoio e acolhimento poderia ter ocorrido em primeiro lugar para atender a condição dessa nova realidade. Alguns encontros foram agendados virtualmente com as famílias, que demonstraram satisfação em seus relatos e contribuíram com alternativas e sugestões. A escola se manteve aberta nesse tempo, com distanciamento, para acolher, sempre que possível, as ansiedades e situações da comunidade.

O PPP estava presente no cotidiano da escola, nos espaços de participação e na acolhida da comunidade e criava outros modos de relação entre as pessoas. Os docentes iniciaram contatos com outras possibilidades de formação na modalidade virtual. No tempo dito “normal”, muitas vezes não se investia na formação pessoal em razão da distância pela exigência da presença ou pelas condições econômicas.

As formações divulgadas pela coordenação pedagógica da escola, pelos contatos dos próprios professores e por estudos de textos e livros enriqueceram as discussões e práticas experimentadas com as crianças na modalidade virtual. Os professores atuaram em formações constantes de diferentes maneiras, nos encontros de estudos, *lives*, cursos e leituras, bem como na produção escrita do diário de bordo para registro da travessia do momento vivenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou a síntese do projeto de intervenção e vivência, resultado do projeto de intervenção do Curso de Especialização de Gestão da Educação realizado pela UFRGS. A investigação buscou compreender como os professores vivenciavam o PPP na prática da escola, no período 2019-2020, na Escola Municipal de Educação Infantil Somos Todos Amigos da Natureza (EMEI STAN), do município de Torres (RS).

A EMEI STAN participou da implementação das DCNEI (Brasil, 2009b) no período de 2013 a 2018 com as escolas da Rede Infantil. Na oportunidade, as diretrizes pautaram as discussões e elaborações dos projetos político-pedagógicos, uma construção coletiva. A participação das comunidades foi o fio condutor. As problematizações e os tensionamentos criaram possibilidades às escolas. Nesse momento, já se destacavam mudanças no processo de compreensão sobre as práticas, e as famílias e as comunidades já reconheciam a legislação e as novas condições de trabalho na Educação Infantil. Esse fato exigiu estudos e formações para o campo dos conceitos anunciados como infância, criança e participação. Identificou-se que a legislação, especificamente as diretrizes, contribuiu com o investimento de formação mais específica dos professores que trabalhavam com crianças. Sua participação significativa foi fundamental no processo de reconhecimento da prática e de suas limitações e possibilidades.

Ao analisar o PPP da EMEI STAN, escola foco deste trabalho, identificou-se um distanciamento entre o que o documento anunciava e as práticas docentes realizadas no cotidiano da escola. Além disso, as ações dos gestores estavam voltadas ao caráter administrativo e às prá-

ticas burocráticas, envolvidas nas tarefas de organização e na melhoria da infraestrutura da escola. A posição política dos gestores transitava entre a Gestão Democrática liberal e a Gestão Democrática com controle sobre os processos. No decorrer da reavaliação do PPP em 2019, foi possível observar que, de acordo com os registros de participação, o funcionalismo da gestão passou a vislumbrar um caráter de gestão participativa ao se envolver nos estudos pedagógicos, mediando as relações com professores, funcionários e pais. Dessa forma, estabeleceu-se um diálogo constante com as necessidades de cada momento. Contudo, a gestão ainda se apresenta na dinâmica de tarefas específicas de cunho burocrático e administrativo e de ordem operacional.

Outro ponto significativo foram os avanços e as conquistas sobre as relações e a comunicação na escola, o que possibilitou a ampliação do diálogo entre os pares. Esse fato problematizou e fortaleceu os momentos de estudos e a revisão das práticas pelos próprios professores, o que configura a escola como “lugar” de ensino e aprendizagem na dinâmica da participação para todos os envolvidos. Contudo, as entrevistas finais não se concretizaram, e observou-se a importância da compreensão do papel do PPP para a formação dos professores na sua cotidianidade.

Em decorrência da pandemia de covid-19, a comunicação passou a ser virtual, com encontros semanais da equipe gestora e da coordenação pedagógica para refletir sobre cada momento. Dessa forma, a jornada passou a ser circular, envolvendo os professores com análise de suas práticas, estudos e pesquisas juntamente com a equipe gestora, a coordenação pedagógica, as famílias e as crianças.

O grupo de professores, equipe gestora, coordenação pedagógica e famílias construiu uma relação dialógica horizontal para oportunizar a avaliação do processo das práticas e dos avanços das proposições desencadeadoras de ensino-aprendizagem, a partir da escuta das crianças e das situações que se apresentavam no ano letivo e na sua continuidade. A participação da comunidade escolar na reavaliação do PPP foi significativa para esses avanços. Certamente, as indicações da legislação contribuíram para a compreensão do trabalho desenvolvido na escola. Pais e professores iniciaram um diálogo constante sobre as experiências das crianças e seu desenvolvimento. Em 2020, novas propostas foram apresentadas na definição denominada “desvio da rota”.⁸

O PPP da escola apresenta na sua filosofia “Educar, Cuidar e Brincar como garantia da infância, como direito e dever comprometida com sua função sociopolítica e pedagógica” (Torres, 2019b, p. 8). Essa é a condição para as práticas dos docentes, que, na avaliação, conseguiram confrontar o que representa essa filosofia em relação à prática. O PPP atende aos princípios éticos, estéticos e políticos preconizados pelas DCNEI e os desmembra especificando a participação das crianças em todos os momentos. Os princípios apresentados estabelecem que “os processos de aprendizagens estão vinculados às experiências e experimentações culturais e sociais vivenciadas por cada sujeito que compõe a escola, portanto, não há modelos e sim reflexões pertinentes” (Torres, 2019b, p. 10), o que corrobora as práticas pensadas para o momento de distanciamento social. As concepções de infância também retratam a

8 A rota é entendida por caminho traçado pelo planejamento, já flexível e elástico; contudo, o advento da covid-19 exigiu um novo planejamento, e reorganizamos as formas de encontros e da própria participação.

centralidade das crianças para a escola, pois consideram a(s) “infância(s) como uma fase plural”.

Nesse momento ímpar da pandemia de covid-19, a EMEI STAN ainda busca encaminhamentos, reflexões, estudos e trocas para a organização da Educação Infantil do município, de modo a fortalecer as propostas para essa travessia.

A relevância deste artigo está constituída na consonância entre a realidade vivenciada e a proposta pedagógica da Educação Infantil na perspectiva da participação em tempos de pandemia de covid-19. Esse fato promoveu um estudo e um trabalho colaborativo entre todos na escola, de modo a contribuir com a formação e as práticas desenvolvidas.

Essas considerações não apresentam uma terminalidade, mas significam as experiências e vivências construídas no coletivo, na prática cotidiana de homens, mulheres, jovens e crianças que buscam na escola um encontro com múltiplas aprendizagens, tendo em vista que, conforme Freire (1996), ao ensinar aprendo e ao aprender também ensino.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. *Torres*. População. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/torres/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

OLIVEIRA, R. D. et al. *O trabalho do professor na educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma-relações de poder-projeto político-pedagógico: indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: enfoques em diálogo*. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. cap. 3. p. 37-52.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-247.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES. *Decreto n. 41*, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do surto epidêmico de coronavírus (COVID-19), no município de Torres. Torres, 18 mar. 2020.

TORRES. *Lei n. 4.804*, de 24 junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação-PME, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação-PNE, aprovado pela Lei Federal N° 13.005, de 25 de julho de 2014. Torres, 24 jun. 2015.

TORRES. *Norma n. 1*, de 22 de outubro de 2019. Documento orientador do território: DOT. Torres: Secretaria Municipal de Educação, 2019a.

TORRES. Secretaria da escola. *Projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Somos Todos Amigos da Natureza*. Torres: STAN, 2019b. Mimeografado.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013

13

Reflexões sobre a oferta do curso de Especialização em Gestão da Educação (EAD) na Região Metropolitana de Porto Alegre e do Litoral Norte do RS

Luciani Paz Comerlatto¹

Sinthia Cristina Batista²

1 Doutora em Educação, na Linha de Políticas e Gestão de Processo Educacionais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Curso de Especialização em Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: lucianipaz@ufrgs.br

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo. Coordenadora Adjunta do Curso de Especialização em Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: sinthia.batista@ufrgs.br

Fotografia 1 – Seminário da especialização em Gestão da Educação.



Fonte: Elaborada pelos autores (Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 07 dez. 2019).

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre reflexões do curso de especialização em Gestão da Educação, 1ª edição, na modalidade a distância, ofertado pela UFRGS *campus* Litoral Norte (UFRGS/CLN) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para os gestores das escolas públicas da Educação Básica da Região Metropolitana de Porto Alegre e do Litoral Norte. Apresenta-se como objetivo geral expor a trajetória do curso, seus limites, possibilidades e contradições na busca pela expansão do exercício da Gestão Democrática da Educação, tanto em nível de formação continuada quanto no movimento do real das suas respectivas instituições educacionais.

Buscamos, através de esforço coletivo, pensar a gestão educacional como parte constitutiva do exercício da democracia. É sob esse contexto que apresentamos as partes constitutivas da nossa reflexão sobre o curso: 1) o conteúdo da proposta e a metodologia do curso e 2) o curso na sua materialidade: limites, possibilidades e contradições.

O CONTEÚDO DA PROPOSTA E A METODOLOGIA DO CURSO

A proposta do curso fundamentou-se teórica e metodologicamente na Gestão Democrática da educação, que, além de ser um princípio constitucional, é condição essencial para que a educação possa realizar o seu papel de contribuição no exercício da democracia, aqui entendida como “o governo pelo povo ou pelo poder do povo” (Wood, 2006, p. 7), na constituição integral do sujeito histórico-social. Dourado (*apud* Ferreira, 1998, p. 79) define a Gestão Democrática da educação como um:

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

Nesse sentido, desde a construção do Projeto Político-Pedagógico até o processo de ensino-aprendizagem do curso, buscamos evidenciar a importância do reconhecimento da Gestão Democrática da Educação a partir do princípio legal, assim como a educação enquanto um direito humano e inalienável, parte constituinte e estruturante do sujeito histórico-social, que, no entendimento de Comerlatto (2013), significa o ser humano na sua condição individual e coletiva, o qual, independentemente da sua consciência, é um ser que contribui no processo histórico, por ser dotado da capacidade de pensar, criar, criticar e decidir; ou seja, é um agente de transformação social.

Iniciamos o processo de ensino-aprendizagem do curso por meio de uma aula inaugural presencial na sede do polo de Porto Alegre. Na ocasião, apresentamos o conteúdo da proposta do curso e o caminho teórico-metodológico pretendido. Escolhemos iniciar com a fundamentação legal que alicerça o princípio fundante da necessidade de pensarmos a educação no contexto da democracia. Nesse sentido, indicamos o artigo 206 da Constituição Federal, que aponta o princípio da gestão democrática e a garantia de qualidade na educação.

Art. 206. (*) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade (Brasil, [2016]).

Reforçamos a ideia de que a Constituição Federal de 1988 foi fundamental para o fortalecimento da educação brasileira enquanto direito social garantido pelo Estado. Antes disso, ele não tinha a obrigação formal de garantir educação de qualidade para todos. Entendemos que esse direito constitucional não é um mero formalismo, mas resultado da correlação de forças entre trabalhadores e reacionários, materializada na contradição do próprio texto constitucional, que indica o exercício da democracia na educação, mas contraditoriamente reserva espaços para a intervenção dos interesses imperialistas do capital.

A pauta da democracia no campo da educação também entra na agenda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. De acordo com o artigo 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;

II — participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Concordamos que os princípios legais são fundamentais na luta pela aquisição do direito, mas no movimento do real da educação brasileira ainda temos muito a construir, pois, entre outras coisas, não está contido nessas leis nenhum dispositivo que assegure os objetivos da democracia. É por isso que, segundo Vieira (1992, p. 12), a luta social se torna decisiva:

Tal Estado de Direito não se realiza apenas com a garantia jurídico-formal desses direitos e liberdades, expressa em documento solene. Quanto a eles, o Estado de Direito determina a sua proteção formalizada e institucionalizada na ordem jurídica e, principalmente, reclama a presença de mecanismos socioeconômicos dirigidos e planejados com a finalidade de atingir a concretização desses direitos. Muitas razões de Estado têm conduzido a contradições entre a simples declaração dos direitos e liberdades e a sua real efetivação.

É sob essa conjuntura que buscamos, ao longo do curso, expor a Gestão Democrática para além dos princípios legais. Trabalhamos a sua esfera teórica e metodológica por compreendermos que ela é a mola propulsora do exercício da democracia no campo da educação e que

é através da autonomia pedagógica e administrativa, da participação efetiva de todos no processo de discussão e tomada de decisões, bem como da formação de colegiados enquanto representação de todos os segmentos que a educação contribui para a constituição do sujeito histórico na integralidade. Este, de acordo com Paro (2008, p. 27),

[...] jamais pode ser concebido isoladamente, posto que o homem só se realiza, só pode produzir sua materialidade, a partir do contato com os demais seres humanos, ou seja, a produção de sua existência não se dá diretamente, mas mediada pela divisão social do trabalho. Disso resulta a condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico, que não pode ser pensado isolado, mas relacionando-se com outros sujeitos que, como ele, são portadores de vontade, característica intrínseca à condição de sujeito. Dessa situação contraditória do homem como sujeito (detentor de vontades, aspirações, anseios, [...] interesses, expectativas) que precisa, para realizar-se historicamente, relacionar-se com outros homens também portadores dessa condição de sujeito, é que deriva a necessidade do conceito geral de política. Este se refere à atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade.

Assim, a oferta do curso partiu da necessidade de fortalecer e valorizar a prática profissional como momento de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, da análise e da problematização do próprio trabalho, fazendo emergir o conhecimento tácito presente nos caminhos e nas soluções que os profissionais encontram, tendo em vista a promoção de uma escola de qualidade para todos, que, sob o enten-

dimento de Dourado, Oliveira e Santos (2007), requer um aprofundamento em relação ao espaço que a escola ocupa na sociedade e às suas múltiplas relações.

O Projeto Político-Pedagógico do curso foi fruto do diálogo entre os professores proponentes envolvidos na proposta. Para isso, foram realizadas reuniões pedagógicas de estudos teórico-metodológicos a fim de sistematizar conteúdo, método e metodologia da proposta. Pautamos os nossos diálogos na certeza de que:

Gestar é produzir o novo e gestar é crescer junto. Gestar é um ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Isso significa que o gestor não pode ter um contrato com a desesperança. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (Cury, 2007, p. 9).

Desde 2017, o curso em questão vem sendo gestado. Sua proposição nasceu de um desejo e de uma necessidade: o desejo de fortalecer o entendimento social de que a educação é parte constitutiva do processo histórico e a necessidade histórica de trabalhar as contradições que evidenciam os conflitos que insistem em escamotear as condições concretas para a realização desse desejo. Alcançamos, assim, ao longo da proposição e da oferta do curso, um horizonte de lutas e também muita esperança a partir do compromisso social e político de nossas pesquisas, provindas da universidade pública, com a escola pública e com a educação no Brasil.

O currículo do curso intensificou o desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise para que os gestores escolares compreendessem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. Buscamos desenvolver um ensino pautado na formação continuada reflexiva, crítica e promotora da identidade coletiva na luta por uma educação de qualidade social, que, para Comerlato (2013, p. 19), significa “[...] a condição de respeito às diferenças étnicas, sexuais, sociais, políticas e econômicas com fins a uma formação para além da inserção no mercado de trabalho, para a constituição do sujeito histórico-social”.

O curso foi baseado na concepção da educação e da formação continuada dos profissionais da educação como um direito e da escola como espaço público, lugar de debate e de diálogo, com base na reflexão individual e coletiva que conduz a articulação entre teoria e prática no sentido de ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão educacional, desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar situada nos contextos do sistema e da escola, ampliando a concepção de trabalho pedagógico, estimular o desenvolvimento de práticas de Gestão Democrática e de organização do trabalho pedagógico, a fim de que contribuam para a qualidade social da educação, e valorizar a experiência investigativa do cursista e o aperfeiçoamento da prática.

Entende-se com isso que os conteúdos não se esgotaram na carga horária atribuída a cada disciplina, mas que esse foi apenas o ponto de partida para o aprofundamento das temáticas propostas pelo curso, que apresentou como objetivo geral contribuir na formação de gestores

das escolas públicas da Educação Básica na perspectiva da Gestão Democrática e da efetivação do direito à educação com qualidade social.

O currículo foi estruturado em quatro momentos que se articularam entre si ao longo do curso:

- a produção de condições às gestoras e aos gestores para realizar o curso com disciplinas que envolveram a aproximação aos ambientes virtuais e a retomada dos processos de investigação e escrita acadêmica;
- a fundamentação teórica e metodológica trabalhada a partir do acúmulo das pesquisas sobre a educação no Brasil, trazendo ao debate a compreensão política e social sobre o Estado, os Direitos Sociais, a Educação e a Gestão Democrática;
- o conhecimento da realidade da estrutura legal, política e administrativa da educação do Brasil, apresentando a realidade do financiamento da educação, das políticas e da gestão dos processos educacionais, do planejamento e dos enfoques necessários dos diferentes contextos da educação no Brasil;
- a movimentação da relação entre o reconhecimento da realidade da escola e do próprio trabalho, a produção coletiva dos projetos de intervenção e a elaboração do trabalho de monografia final do curso com base nesse movimento.

Os conteúdos trabalhados não foram restritos às cargas horárias das disciplinas, mas se movimentavam no reconhecimento das bases concretas do cotidiano da gestão e aprofundavam-se ao ampliar a capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas de análise para que os gestores compreendessem os contextos históricos, sociais, culturais,

organizacionais e de si próprios enquanto trabalhadores da educação, na contradição da democracia no capitalismo, cujo alicerce se estrutura na divisão de classes. Conforme Thompson (2012, p. 260),

Classe não é categoria estática, é uma categoria histórica descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes das suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista. Neste sentido, classe é uma formação tão “econômica” quanto “cultural”, é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro.

Evidenciamos ao longo do curso a importância de os gestores se reconhecerem enquanto classe trabalhadora, a fim de mediar a elaboração de um projeto educacional, fruto do diálogo coletivo, no qual todos são sujeitos de vez e de voz, independentemente do segmento ao qual pertencem. Essa identidade de classe é condição essencial para o reconhecimento do direito à participação de toda a comunidade no processo de discussão e na tomada de decisões, tendo em vista o pleno desenvolvimento da autonomia e o exercício da democracia.

O CURSO NA SUA MATERIALIDADE: LIMITES, POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES

Ao longo de dois anos de curso, produzimos diferentes espaços de formação, debates e projetos de ação na educação que se coadunam aos objetivos propostos pelo curso. Para discutir esses espaços de diá-

logo da Gestão Democrática da educação, traremos dois elementos: o alcance do curso de especialização ofertado pelo *campus* Litoral Norte da UFRGS e os conteúdos apresentados nas monografias de conclusão de curso.

Aprendemos que, neste momento histórico, reconhecendo suas contradições, a educação a distância se coloca como uma possibilidade de ampliação da universidade pública, ainda concentrada espacialmente nos grandes centros e com algum avanço territorial fruto do contraditório processo de expansão universitária nos governos democráticos brasileiros da segunda década do século XXI – processo do qual nós do *campus* Litoral Norte da UFRGS somos fruto. Carregamos, portanto, o compromisso de ampliar cada vez mais o alcance e consolidar um processo de expansão referenciado na qualidade da educação.

Concretamente, construímos coletiva e cotidianamente uma estrutura político-administrativa e pedagógica para a realização dos cursos de especialização com referência ao próprio Projeto Político-Pedagógico do curso: com princípios claros na Gestão Democrática da educação. Para pensar a demanda da formação de gestoras e gestores, o projeto do curso considerou:

De acordo com informações disponibilizadas pelo site da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, a oferta de ensino público da Educação Básica (11 CREA), do Ensino Técnico profissionalizante e do Ensino Superior no Litoral Norte é composta de cento e quatro (104) escolas estaduais, duzentos e quarenta e uma (241) escolas municipais e

duas (2) federais. Além da oferta de ensino público gratuito, o litoral norte conta com sessenta e sete escolas particulares, principalmente na etapa da educação infantil.

Com base nos dados acima, identificamos um grande público alvo [sic] para formar em nível de especialização (lato sensu): Gestores Educacionais (Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Escolares, Orientadores Educacionais) efetivos das escolas públicas da Educação Básica e das secretarias municipais de educação, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional. Com esse curso, almejamos contribuir com a qualificação dos gestores escolares na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018, p. 17).

A partir dessa referência e da experiência de ensino e pesquisa do coletivo de docentes proponente do curso, indicou-se no Projeto Político-Pedagógico que a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul e a Região Metropolitana de Porto Alegre carecem de ampliação da oferta de especialização pública e gratuita em Gestão Educacional. Portanto, ofertamos o curso nos polos da Universidade Aberta do Brasil, trabalhando em parceria com a UFRGS Litoral: Imbé, Santo Antônio da Patrulha, Porto Alegre, Sapucaia e Sapiranga.

Constatamos na prática essa necessidade ao enfrentar o processo de seleção de cursistas, pois da oferta de 150 vagas obtivemos inscrições de 356 professores gestores de escolas públicas. Notificamos que os inscritos vinham de fora das regiões de abrangência direta dos polos:

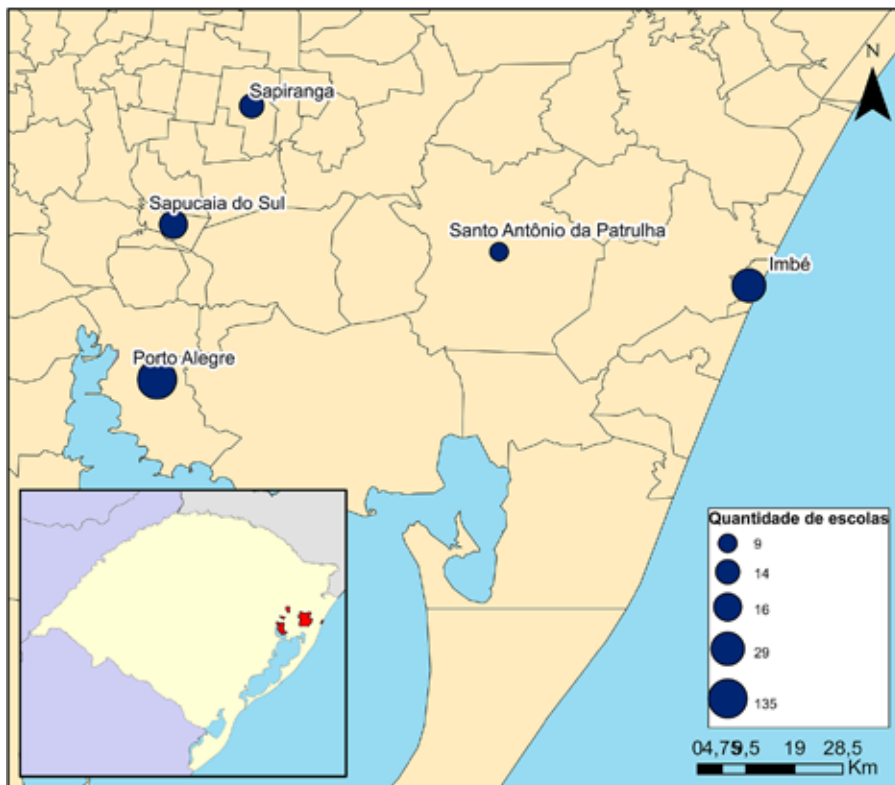
de Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e até do Pará. No entanto, não pudemos atender toda a demanda com o limite de 30 vagas em cada polo (150 no total). Esse processo seletivo assegura a escolha acertada da presença da UFRGS na região do Litoral Norte e o compromisso com a educação pública da região, sinalizando ainda o reconhecimento de sua qualidade no país; mais do que isso, significa que há muito trabalho a ser feito nessa direção.

O *campus* Litoral Norte da UFRGS assume o compromisso de ofertar um curso na modalidade a distância, de qualidade social, que visa contribuir para a melhoria da gestão da educação nos sistemas da educação, nas escolas e nas salas de aula, no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil, em consonância com a legislação vigente, e garante a formação continuada para gestores da educação básica.

Compreende-se que a especialização assume importância seminal na formação continuada de muitos trabalhadores, sobretudo professores da escola pública que não estão sendo atendidos plenamente pela presença direta do Estado na área da gestão, garantindo a qualificação do trabalho e da educação pública.

O Mapa 1 permite observar a abrangência do curso a partir dos polos de oferta, considerando que, até a realização dos projetos de intervenção, foram atendidas 203 escolas e, em parte delas (aproximadamente 10 escolas), mais de uma gestora ou gestor foram cursistas. Esse mapa foi gerado com base nas informações dos projetos de intervenção em colaboração com as tutoras do curso, no processo de organização do seminário realizado no dia 7 de dezembro de 2019.

Mapa 1 – Escolas atendidas no Curso de Especialização em Gestão da Educação (UFRGS Litoral).



Fonte: Elaborado pelos autores. Desenho de Isaac Goulart da Silva.

A maior parte das escolas atendidas está na Região Metropolitana de Porto Alegre (165 escolas), certamente constituída por maior número de escolas e maior população em relação às outras regiões. Nos polos da região do Litoral Norte foram atendidas 38 escolas. No entanto, ao observar a distribuição espacial, nota-se que nem todos os cursistas matriculados nos polos trabalham em escolas na região de abrangência direta dos polos, havendo um forte intercâmbio entre os municípios de moradia, os polos nos quais estão matriculados e os municípios de trabalho na gestão da educação.

Foi possível ampliar essa discussão durante o seminário realizado presencialmente no dia 7 de dezembro de 2019 na Faculdade de Educação da UFRGS, a partir da apresentação e do debate dos projetos de intervenção dos cursistas, objetivando problematizar a Gestão Democrática da Educação em diferentes municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre e do Litoral Norte com base em diagnósticos preliminares da gestão das escolas trabalhadas pelos estudantes do curso de especialização.

Esse seminário surgiu a partir da necessidade da interlocução presencial com os gestores das escolas da Rede Pública de ensino da Região Metropolitana de Porto Alegre e do Litoral Norte, a fim de dialogar sobre o cenário atual da Gestão da Educação e constituir estratégias sobre os desafios do atual momento histórico.

Realizaram-se, por meio de quatro momentos importantes:

- uma problematização da gestão da educação e uma avaliação geral do contexto das políticas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul e no Brasil;
- a formação de grupos de trabalho por municípios, de acordo com as escolas trabalhadas pelos gestores das escolas (estudantes do curso de especialização);
- a partilha dos debates a partir dos relatos dos grupos de trabalho por municípios;
- a sistematização de encaminhamentos de pesquisa e ações.

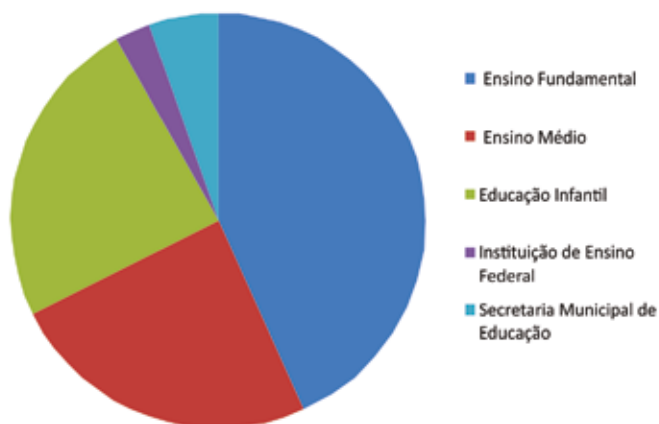
Registrado como ação de extensão, o seminário atingiu seu objetivo ao articular os debates ocorridos nas disciplinas durante o ano de 2019 à realidade das diferentes escolas do Litoral Norte e da Região Metropolitana de Porto Alegre. Discutiu-se amplamente o processo de aprofundamento da precarização da educação pública e as ameaças de retrocesso à Gestão Democrática da Educação no Brasil, especialmente no Estado do Rio Grande do Sul.

O encontro contou com 79 estudantes inscritos e 59 participantes, além da presença de sete professores do curso de especialização em Gestão da Educação. O debate atingiu cerca de 45 escolas presentes, problematizando a realidade de diferentes municípios. Essa presença de parte significativa dos cursistas permitiu tecer algumas considerações interessantes sobre o alcance do curso.

Observamos que o curso atingiu diferentes regiões geográficas, considerando a região do Litoral Norte do RS, a Região Metropolitana de Porto Alegre (com destaque para o Vale do Rio dos Sinos), alguns municípios da Serra Gaúcha e até um município de Santa Catarina.

Refinando a análise dos dados do seminário, complementados aos dados dos projetos de intervenção, observa-se que foram alcançadas 168 instituições de educação localizadas na Região Metropolitana de Porto Alegre e Serra, conforme Gráfico 1 e Tabela 1, assim distribuídas por etapa ou Instituição de Ensino:

Gráfico 1 – Instituições de educação atendidas na Região Metropolitana de Porto Alegre e Serra.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 1 – Instituições de educação atendidas na Região Metropolitana de Porto Alegre e Serra.

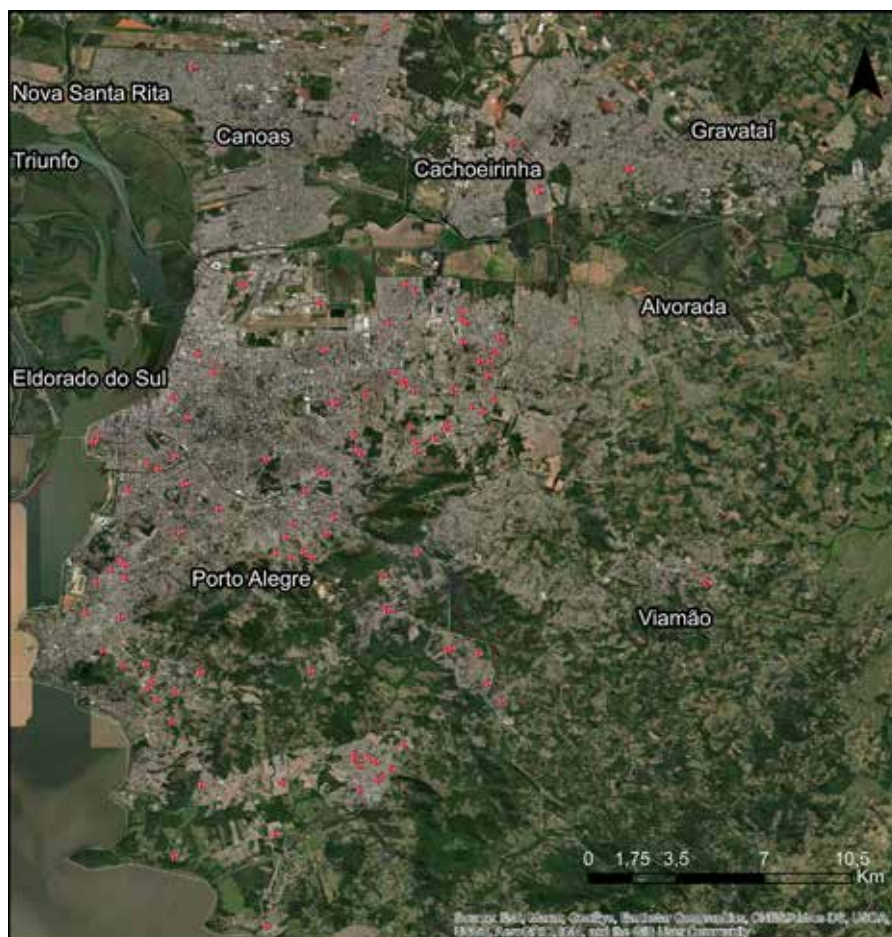
Ensino Fundamental (Municipal ou Estadual)	Ensino Médio (Estadual)	Educação Infantil (Municipal)	Instituição de Ensino Federal	Secretaria/Centro Municipal de Educação
92	11	54	4	7

Fonte: Elaborada pelos autores.

É interessante destacar uma presença significativa de cursistas gestoras e gestores da Educação Infantil, o que levou ao curso a discussão sobre trazer nas próximas edições um espaço de formação que abordasse mais elementos para o trabalho na gestão da Educação Infantil. Ainda, é importante dizer que nessa edição também foram alcançadas instituições de ensino em nível federal, com institutos de edu-

cação e universidades nas quais estão instalados polos da UAB, assim como gestores ligados às secretarias de educação municipal e centros de educação.

Mapa 2 - Escolas atendidas na Região Metropolitana de Porto Alegre.



É preciso refletir, para além da quantidade, sobre a distribuição dessas escolas, observando aquelas vinculadas por polos nos quais os cursistas estavam matriculados. Na leitura das cartas imagem, é destacado o atendimento de escolas em Porto Alegre, mas sobretudo de escolas nas bordas da mancha urbana da cidade de Porto Alegre, com pouco alcance de escolas no campo, na área rural da Região Metropolitana e em municípios circunvizinhos.

Os dados apresentados na inscrição dos seminários trouxeram uma amostragem da relação de deslocamentos que envolvem moradia, estudo e trabalho dos cursistas que são gestores da educação. Observamos que, das 79 gestoras e gestores inscritos, 21 não residem no mesmo município em que trabalham, sendo mais forte a mobilidade no Litoral e na Região Metropolitana de Porto Alegre. Um destaque interessante é a identificação da mobilidade de professores no eixo da BR-101, residindo, trabalhando e estudando em municípios no trajeto Porto Alegre-Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Como exemplo, há um cursista que estudou no Polo Santo Antônio da Patrulha, trabalha no mesmo município e mora em Gravataí, bem como cursistas que estão matriculadas no Polo Imbé, trabalham em Porto Alegre e moram em Alvorada ou outros municípios da Região Metropolitana.

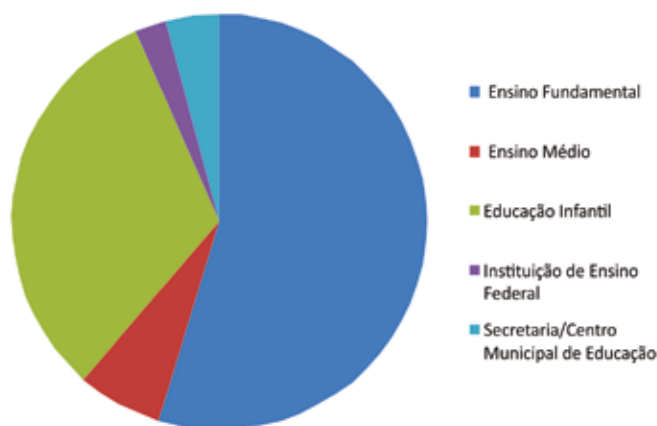
Na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com base nos dados do seminário complementados aos dados dos projetos de intervenção, observa-se que foram alcançadas 35 instituições de educação, conforme Tabela 2 e Gráfico 2, assim distribuídas por etapa e instituição de ensino:

Tabela 2 – Instituições de educação atendidas na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Ensino Fundamental (Municipal ou Estadual)	Ensino Médio (Estadual)	Educação Infantil (Municipal)	Instituição de Ensino Federal	Secretaria Municipal de Educação
16	9	9	1	2

Fonte: Elaborada pelos autores.

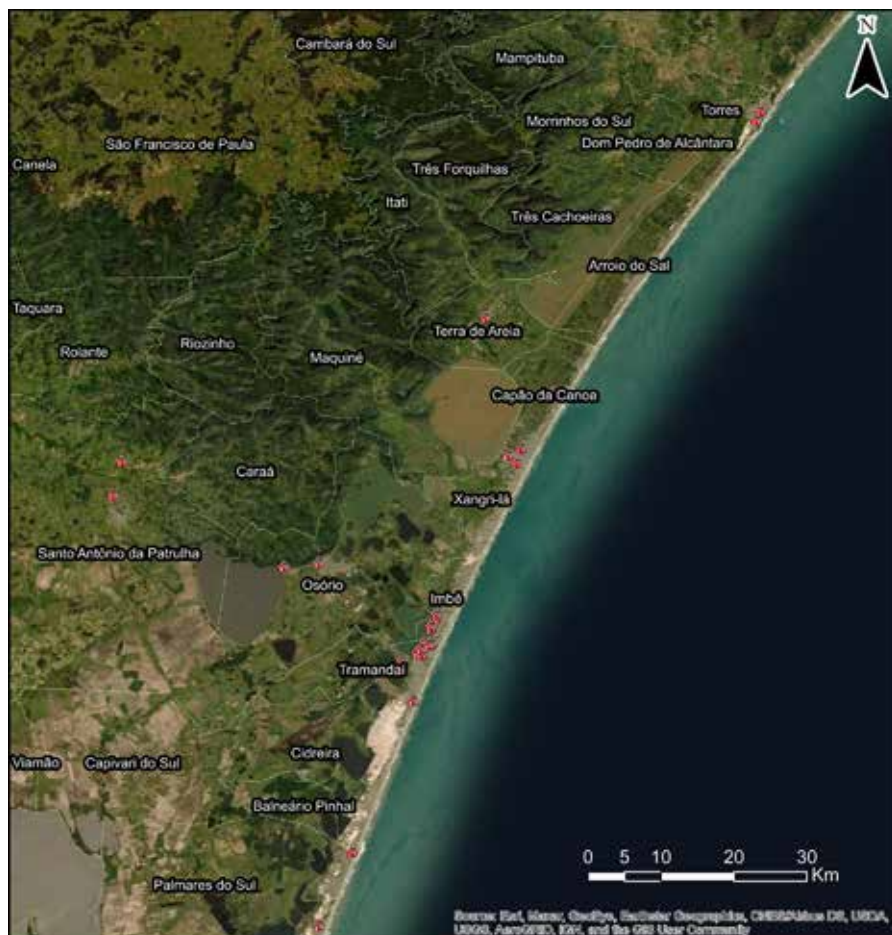
Gráfico 2 – Instituições de educação atendidas na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na observação da distribuição das escolas atendidas pelo Litoral, destaca-se a concentração entre Imbé, Tramandaí e Osório, sobretudo no tecido urbano. Há escolas nas quais gestoras e gestores estão vinculados aos polos do Litoral, mas estão localizados na Região Metropolitana de Porto Alegre.

Mapa 3 – Escolas atendidas no Litoral Norte.



Fonte: Elaborado pelos autores. Desenho de Isaac Goulart da Silva.

No total, foram abrangidas escolas de 25 municípios do Estado do Rio Grande do Sul: Alvorada, Balneário Pinhal, Cachoeirinha, Caiçara, Canoas, Capão da Canoa, Charqueadas, Dois Irmãos, Esteio, Gravataí, Ibirubá, Imbé, Lindolfo Collor, Novo Hamburgo, Nova Prata, Osório, Portão, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Terra de Areia, Torres, Tramandaí e Viamão. O projeto envolveu

escolas das áreas de 11 Coordenadorias Regionais de Educação: CRE 01 – Porto Alegre, CRE 02 – São Leopoldo, CRE 04 – Caxias do Sul, CRE 09 – Cruz Alta, CRE 11 – Osório, CRE 16 – Bento Gonçalves, CRE 21 – Três Passos, CRE 24 – Cachoeira do Sul, CRE 27 – Canoas, CRE 28 – Gravataí e CRE 39 – Carazinho.

Essa breve análise espacial indica a necessidade da continuidade desse trabalho por diferentes instituições públicas de educação e da aproximação das diferentes coordenadorias regionais de educação e secretarias municipais de educação dos municípios supracitados.

A materialização dessa abrangência se realiza em quantidade e qualidade, expressas sobretudo pela possibilidade de reflexão e prática a respeito das questões levantadas ao longo do curso via projetos de intervenção e trabalhos de conclusão de curso.

Foram apresentados 97 projetos de intervenção, que indicaram 16 temáticas amplas a serem trabalhadas nas escolas: Projeto Político-Pedagógico (17 projetos); Educação Infantil (11 projetos); Grêmios Estudantis (10 projetos); BNCC (oito projetos); Planejamento Participativo (oito projetos); Evasão Escolar (sete projetos); Aprendizagem (sete projetos); Violência (sete projetos); Participação da Família (cinco projetos); Formação Continuada (cinco projetos); Educação Especial (quatro projetos); Conselho Municipal de Educação (três projetos); Regimento Escolar (dois projetos); Coordenador Pedagógico (dois projetos); Ensino Superior (um projeto); e Parceria Público-Privada (um projeto). Dos 97 projetos, foram finalizados 86 trabalhos de conclusão de curso.

Esmiuçando os conteúdos desses trabalhos, podemos compreendê-los em alguns eixos centrais que dizem respeito à gestão da educação, considerando a necessidade de forjar a gestão democrática.

No que se refere às *estruturas políticas da gestão escolar*, os projetos consideraram diferentes momentos da realização política dos espaços da gestão; nesse sentido, foram propostos projetos que se debruçaram sobre a articulação dos grêmios estudantis (10 projetos), o regimento escolar (dois projetos), a importância de debater a composição e a organização dos conselhos municipais de educação (três projetos) e o necessário debate acerca das parcerias público-privadas (um projeto).

É interessante destacar que, no período pré-pandêmico, muitos projetos carregaram uma proposta emergente das escolas apontando para a construção coletiva dos instrumentos da gestão sob a necessidade da organização política. Foram sinalizadas a fusão dos projetos político-pedagógicos às organizações de regimentos escolares e a mobilização à implantação dos espaços de pais e mestres e grêmios estudantis. Os trabalhos indicaram que a organização dos espaços políticos, seja de seus resgates (para o ressurgimento desses espaços nas escolas em que foram rompidos espaços democráticos), seja de seu nascimento, é fundamental para a constituição da autonomia das escolas.

Portanto, os trabalhos discutiram a importância da pesquisa e da reflexão sobre os impactos na autonomia das escolas pelos próprios sujeitos da escola, considerando os projetos e programas governamentais que buscam implementar as Parcerias Público-Privadas e indicando a necessidade de ampliar a pesquisa e a participação so-

bre os diferentes espaços da gestão, como os conselhos municipais de educação.

Sobre as reestruturações curriculares e a organização do trabalho docente, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, temos sido atravessados pelos reiterados processos de formulação e reformulação curricular, que implicam a reestruturação do trabalho docente e da gestão da educação. O envolvimento de todos os professores e professoras nesses processos nem sempre se realizou democraticamente, mas alterou profundamente o trabalho cotidiano. Observamos a contradição expressa pelas práticas democráticas que têm avançado no mesmo ritmo da desarticulação destas pelos programas e projetos de governos que não asseguram as políticas de Estado. Portanto, é evidente a preocupação com mais uma reforma expressa pela BNCC (oito projetos) e a necessidade de discuti-la com todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar, bem como de se apropriar das elaborações dos projetos político-pedagógicos (17 projetos) e problematizar a Educação Infantil (11 projetos), a Educação Especial (quatro projetos) e os processos de aprendizagem (sete projetos). Os trabalhos desenvolvidos evidenciaram a amarração entre a formação de professores no Ensino Superior (um projeto), a formação continuada (cinco projetos) e a realização do trabalho a partir de dois projetos que discutiram o trabalho da coordenação pedagógica (dois projetos).

Evidentemente, esse eixo é o de maior número de trabalhos, pois abarca diferentes contextos da estrutura da vida da escola. A preocupação com a formação continuada foi expressa por meio de projetos que situam essa formação no exercício da democracia e da

necessidade de fortalecimento dos conhecimentos docentes desenvolvidos ao longo de sua carreira, mas que exigem momentos de reflexão para que haja saltos qualitativos no trabalho docente. Assim, destaca-se o debate em torno do tempo de trabalho e da importância de criar espaços e tempos para a participação nos processos coletivos, uma vez que o trabalho docente não pode ser reduzido ao tempo de sala de aula.

Portanto, para a apropriação plena dos projetos político-pedagógicos, os trabalhos refletem a vivência coletiva dos diferentes sujeitos nos processos de elaboração e execução dos PPPs, considerando uma série de obstáculos e intervenções heterônomas à própria escola. Isso reafirma que os projetos devem ser construídos coletivamente, e não assumidos como modelos de ensino que desconsideram o processo democrático e as singularidades dos diferentes espaços da educação.

Observa-se nessa gama de questões uma preocupação e uma ação contundente nos processos de ampliação da participação da comunidade escolar nos processos democráticos da gestão da Educação Infantil, salvaguardando o direito universal da educação na infância com base em propostas pedagógicas comprometidas com a sociabilidade, o brincar e o desenvolvimento pleno das crianças, alcançando o debate da educação inclusiva e dos conflitos vividos pelas condições, muitas vezes, insuficientes para o desenvolvimento desse trabalho nas escolas públicas. Ressalta-se que o direito à educação inclusiva foi também discutido em diferentes momentos do ensino e do processo de formação.

Em linhas gerais, os trabalhos se debruçaram sobre os desafios em reestruturar os Projetos Político-Pedagógicos à luz da legislação e, ao mesmo tempo, estabelecer, a partir da referência crítica da educação como um direito social, os caminhos para propostas curriculares alicerçadas na realidade escolar, nas necessidades da comunidade e nos projetos coletivos de uma educação de qualidade. Os trabalhos alcançaram os diferentes sujeitos sociais da comunidade escolar: o trabalho da coordenação pedagógica, da orientação, da direção, dos docentes, dos estudantes e da família.

No eixo da *relação entre a escola e a sociedade*, os projetos de intervenção e, posteriormente, os trabalhos de conclusão compartilharam os conflitos e as possibilidades forjadas nas contradições do direito à educação e da impossibilidade da permanência nos espaços da educação, seja na escola como estudante, seja nos espaços políticos da gestão como gestores e comunidade escolar.

Apesar dos diferentes enfoques, os trabalhos permitiram problematizar as possibilidades de participação da família na gestão e explicitar a contradição entre a apropriação da escola e o estranhamento com a educação. As famílias, num processo histórico regressivo-progressivo, aproximam-se e distanciam-se da escola: quando da necessidade de defender a escola como um direito individual, aproximam-se; quando da defesa da escola como um direito coletivo, distanciam-se. Muitas famílias compreendem que é preciso se aproximar, mas indicam a impossibilidade da vida cotidiana para a participação política. O trabalho, o não trabalho, a educação negada ao longo da vida, a violência e a miséria mostram-se como obstáculos concretos que precisam ser superados.

A evasão escolar e a violência (dentro e fora da escola) colocaram-se como questões prementes para a realização concreta da educação como um direito a se alcançar na escola e nela permanecer. Os trabalhos apontam que, sem o fortalecimento da relação escola-sociedade, tais obstáculos são intransponíveis. É preciso democratizar e redemocratizar a escola, do modo mais amplo que essa afirmação possa se colocar.

Dentro dos eixos, algumas preocupações são latentes entre as gestoras e os gestores cursistas da primeira edição do curso que se realizou entre os anos de 2019 e 2020, em meio à pandemia da covid-19:

- a ampliação dos projetos e programas que envolvem Parcerias Público-Privadas que atingem a formação de professores; a formação continuada de professores com projetos de formação e acompanhamento durante todo o ano, elaborados por empresas; a oferta de vagas, sobretudo na Educação Infantil, com as escolas de administração privada e a compra de vagas para a oferta pública;
- a alteração dos processos de escolha da equipe diretiva das escolas, com a publicação de decretos municipais que ferem a legislação vigente, o que implica a perda de autonomia da Gestão Democrática e o aprisionamento das escolas às gestões dos governos municipais eleitos;
- as recorrentes tentativas de desarticulação dos diferentes espaços políticos da gestão escolar a partir da precarização do trabalho docente; o confisco de espaços da organização estudantil; a inviabilidade de espaço de organização do trabalho político nas

escolas e o domínio político de instituições heterônomas à educação em seus conselhos e outros órgãos de gestão coletiva;

- o aumento da preocupação, sobretudo no processo da pandemia, com a saúde das professoras e dos professores, especialmente a saúde mental;
- a transferência das responsabilidades da formação continuada de professores para eles e a ampliação dos projetos de formação privados articulados às plataformas digitais;
- a naturalização de entidades não governamentais e entidades privadas para trabalhar pedagogicamente nas escolas.

Chegamos ao final do curso com 87 gestoras e gestores das escolas públicas compartilhando suas experiências e os desafios da realidade enfrentada pela educação pública. Como universidade, contribuímos ativamente no debate teórico e prático da pesquisa, referenciada especialmente na pesquisa-ação, compreendida como possibilidade efetiva de movimentação da realidade no chão da escola e potência para a transformação efetiva das condições impostas pelas múltiplas determinações do modo de produção capitalista, que busca apenas garantir um espaço escolar depositário, de treinamento da classe trabalhadora.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O debate apresentado nos permite afirmar que, historicamente, a educação brasileira tem sido constituída nos processos da luta pela qualidade e pela universalização da educação. Cabe ao Estado brasileiro

garantir a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e produzir nesse movimento uma gestão da educação coletiva que materialize as necessidades reais das escolas da educação básica e de diferentes instituições de educação.

Compartilhamos não apenas um desejo, como o apresentado no ponto de partida deste texto, mas a luta por um espaço escolar forjado pela comunidade, para a comunidade e com a comunidade; um espaço imbuído da capacidade de produzir conhecimento a partir do reconhecimento histórico dos saberes socialmente construídos por toda a humanidade, de propor um saber popular que seja capaz de discernir as contradições opressoras da reprodução do conhecimento, para que se supere uma educação que apenas formata e não emancipa.

Nessa partilha, aprendemos também que o processo de redemocratização do Brasil é contínuo, constante, porque a democracia neste país também se faz na luta. O fato é que o professor da escola se torna gestor porque assume a escola como espaço pensado e produzido por seus próprios sujeitos sociais, assim como na universidade somos professores e, em muitos momentos, gestores, porque tomamos a instituição para gestar em luta pela autonomia universitária; esse direito, portanto, não nasce da benevolência do Estado.

Conflituosamente, trabalhamos na perspectiva do reconhecimento de que nem a democracia nem a tomada de conhecimento podem ser dadas a ninguém: é preciso problematizar arduamente as contradições vividas por todos nós, professores/gestores da educação. Para tanto, é fundamental avançar criticamente sobre: a introjeção crescente de pensadores neoliberais nos Projetos Político-Pedagógicos, respaldada pelas organizações internacionais; as parcerias público-privadas nos

diferentes projetos demandados pela comunidade e no avanço sobre a própria gestão escolar; a retirada de direitos políticos das escolas, que vai desde a imposição heterônoma de Projetos Político-Pedagógicos provenientes como modelos pelas mantenedoras até a indicação de diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos; e a implantação de uma educação de treinamento imposta pelas plataformas digitais com pacotes tecnológicos.

Considerando o trabalho realizado por mais de 20 anos no processo de formação de gestoras e gestores a partir da ação de instituições públicas, como a escola de gestores da UFRGS, e a análise sobre a abrangência e os conteúdos apresentados nos projetos de intervenção e nos trabalhos de conclusão do curso de especialização de Gestão da Educação ofertado pelo *campus* Litoral Norte da UFRGS, reiteram-se a importância e a necessidade de continuidade do trabalho de formação de gestoras e gestores no Estado do Rio Grande do Sul por meio de cursos de especialização. Os mapas indicam que a oferta do curso em polos da Região Metropolitana de Porto Alegre e na região do Litoral Norte não apenas foi acertada, mas continua sendo necessária. Destaca-se a abrangência pelo Vale do Rio dos Sinos e pela Serra Gaúcha, alcançando-se, inclusive, outros estados da federação.

É prerrogativa do Estado a salvaguarda da formação continuada de professoras e professores; portanto, o trabalho deve ser mantido no seio das instituições públicas de educação. Mais do que isso, a oferta desse processo de formação, fundamentado na Gestão Democrática da Educação e na prática da pesquisa realizada pelo professorado a partir de sua própria realidade, é potente e fundamental.

É parte da luta pela qualidade da educação e pelo processo radical de transformação social que os professores tomem para si o reconhecimento das condições de sua própria realidade e sejam capazes tanto de compreender em diferentes escalas as relações econômicas, políticas, culturais e sociais enquanto processo histórico que determina contraditoriamente a vida cotidiana da escola quanto de discernir de que modo, coletivamente, podemos alterá-la, transformando a escola e, com isso, a realidade social em sua totalidade.

Para concluir, o curso em questão se coloca contra qualquer tipo de intervenção na educação, contra o aparelhamento ideológico do Estado representado fortemente pela “escola sem partido” e contra o avanço das escolas militarizadas e das escolas privatizadas. Orientamo-nos pelo compromisso da defesa da educação pública, socialmente referenciada, laica e de qualidade, e pela consolidação do *campus* Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996

COMERLATTO, L. P. *A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado*. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 199-245.

- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: Inep, 2007.
- FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2008.
- THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora Unicamp, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto político-pedagógico do curso de especialização em gestão da educação*. Tramandaí: UFRGS, 2018.
- VIEIRA, E. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992. v. 49. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

