



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CARLOS EDUARDO DA SILVA

CONSELHO ESCOLAR: uma possibilidade para a formação democrática na escola
pública na rede estadual de educação de Pernambuco

RECIFE

2022

CARLOS EDUARDO DA SILVA

CONSELHO ESCOLAR: uma possibilidade para a formação democrática na escola pública na rede estadual de educação de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Rosa Marques

RECIFE

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S596c

Silva, Carlos Eduardo da.

Conselho escolar: uma possibilidade para a formação democrática na escola pública na rede estadual de educação de Pernambuco. / Carlos Eduardo da Silva. – Recife, 2022.
125 f.: il.

Orientadora: Luciana Rosa Marques.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências.

1. Política educacional. 2. Gestão democrática. 3. Conselho escolar. I. Marques, Luciana Rosa. (Orientadora). II. Título.

371.11 (23. ed.)

UFPE (CE2022-096)

CARLOS EDUARDO DA SILVA

CONSELHO ESCOLAR: uma possibilidade para a formação democrática na escola pública na rede estadual de educação de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Aprovado em: 14/09/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Luciana Rosa Marques
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Ana Lúcia Félix dos Santos (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira (Examinador Externo)
Universidade Federal da Bahia – UFBA

AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença, força, proteção e pelas conquistas nessa caminhada!

Aos meus pais Carlos Severino da Silva e Raquel Maria da Silva por possibilitar condições para o prosseguimento nos estudos me tornando o primeiro da família a obter o grau de mestre. Obrigado! Além disso, pelos conselhos nos distintos momentos dessa jornada. Em concordância, às minhas irmãs, Carla Maria Adriana da Silva e Maria Eduarda da Silva, pelo companheirismo e apoio.

Aos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff pela coragem de proporcionar políticas públicas para que jovens como eu pudessem ser o primeiro da família a ter um diploma de graduação e poder galgar não só os mais elevados níveis de formação educacional do país, mas também participar da vida pública e das instituições ocupando lugares de decisão. Por mostrar que é possível um Brasil mais justo e igualitário.

À escola pública por estar presente nas distintas regiões deste país possibilitando a formação de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Por garantir espaços participativos que colaboram na concretização de um projeto de sociedade mais democrático. Por ser esse ambiente diverso, onde as diferenças passam a fazer parte do processo educacional e são vistas não como um problema, mas como um elemento de um espaço democrático.

A todos os professores da educação básica que estão no chão da escola formando milhares de alunos. Apesar das dificuldades e das barreiras que encontram, continuam atuantes. Sem vocês, não é possível construir outra sociedade, outro país. Por dedicarem tempo, escutar e olhar para aqueles que precisam de uma atenção diferenciada contribuindo para mudar a realidade destes.

À minha amiga Sandra Gomes de Lira (*in memoriam*) por ser essa companheira diária. Por todas as vezes que me incentivou a ir adiante e a não desistir. Pelas palavras de apoio e coragem quando tudo parecia impossível. Pelos momentos de descontração que passamos juntos, assim como pelos conselhos. Por ter sido a primeira pessoa a abrir meus horizontes e me estimulou a ir além. Pelo apoio nos momentos difíceis.

Às minhas amigas Cristiane Maria Vieira da Silva, Elizabeth Christine Flor da Silva e Raissa Gabriella Baracha Santana pelos momentos felizes que temos passado juntos desde que nos conhecemos. Particularmente, grato à Cristiane Vieira por me apresentar o mundo da leitura. Esse acontecimento foi um divisor de águas em minha vida. Obrigado

a todos por me ajudar nessa jornada de estudos. Por ser pessoas incríveis em todos os sentidos. Pelos momentos de debates e reflexões, assim como pelas leituras que temos compartilhados.

À Professora Juliana Sampaio pelas excelentes aulas sobre Gestão Educacional e Escolar, assim como acerca de Políticas Educacionais. Foi a partir delas que surgiu meu interesse em fazer mestrado na área. Sou muito grato por me incentivar a ir adiante, por colaborar nas indicações de leituras, na contribuição quando estava amadurecendo o projeto, por acreditar em mim. Suas aulas foram um divisor de águas para seguir no contexto da educação. Gratidão!

À minha amiga Cecília Penha Gomes por fazer parte da minha jornada desde a graduação. Por estar comigo e compartilhar momentos tristes e felizes. Por ser essa amiga de todas as horas. Por me proporcionar outros horizontes sociais. Por ser essa pessoa incrível que amamos estar juntos debatendo ideias e pensamentos, assim como construindo sonhos e desejos. Obrigado pelas contribuições, orientações e conselhos que me possibilitaram chegar até aqui. Por fim, obrigado por existir em minha vida.

À minha amiga Valdemira Pereira Canêjo de Andrade pela participação ativa quando esta pesquisa ainda era apenas um pré-projeto em construção. Obrigado pelas contribuições, conselhos e reflexões que possibilitaram o amadurecimento deste trabalho. Grato pela colaboração e apoio durante todo o processo seletivo de mestrado. Você foi e tem sido uma grande amiga e professora comprometida com seu trabalho e com a educação pública.

À minha amiga Cristiana Ferreira Gomes pelos momentos felizes que temos passados juntos. Pelas riquíssimas trocas de experiências pedagógicas, debates e reflexões feitos durante nossos encontros cotidianos que versam sobre educação, igualdade racial e de gênero, entre outros. Pelo compromisso com seu trabalho e com a educação pública. Por sua perspectiva educacional e formativa, que tem sido um diferencial na vida de milhares de alunos. Grato pelas trocas e debates literários e cinematográficos.

Aos amigos Adriano Alves Barreto e Lúcia Halline Moraes Oliveira pelo compromisso com a educação de milhares de alunos, assim como pela responsabilidade que exercem seu trabalho. Pela troca de conhecimento no campo educacional. Pelos momentos de descontração e colaboração nas diferentes situações cotidianas. Pelos debates e reflexões realizados sobre temas que tratam da educação, igualdade racial e de gênero, liberdade cresça e credo, entre outros que permeiam as nossas conversas pedagógicas.

Ao meu namorado Fagner Ribeiro da Silva pelos momentos felizes que temos passado juntos desde que nos conhecemos. Pelas nossas conversas e descontração que têm nos possibilitado enxergar o quanto podemos aprender um com o outro. Pela conexão que estabelecemos e construímos até aqui. Por sua presença em minha vida e pelo que estamos construindo. Tem sido uma experiência única. Obrigado, amor!

À minha querida amiga Adriana Marques da Silva pelo companheirismo nesse processo e por acreditar em mim. Pelos momentos que passamos juntos. Pelo apoio e incentivo em diferentes momentos desta caminhada. Pelos encontros e pelas partilhas que vivenciamos durante esse período. Pelos conselhos e esclarecimentos em momentos de incertezas. Por todas as vezes que estava ali me ajudando e pelos almoços maravilhosos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, pelas aulas, contribuições e orientações, assim como pelo excelente trabalho diário na formação de professores da educação básica. Apesar das dificuldades, vocês continuam atuantes na construção de um projeto de educação mais inclusivo e democrático, sendo fonte de inspiração para todos nós. Pela coragem em assumir posicionamentos necessários em momentos críticos da vida política do país.

À gestão escolar da Escola Estadual de Referência em Ensino Médio Jaime Coelho pela acolhida e receptividade, assim como por abrir as portas para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos membros do conselho escolar desta instituição de ensino por colaborar neste processo. Grato a todos pelo compromisso com a educação pública e pelo excelente trabalho que vem sendo realizado por meio não só das aulas ministradas pelos docentes, mas também por outras experiências participativas que vêm sendo possibilitadas a todos que fazem parte da comunidade escolar.

À gestora da Erem Don Vieira, Gilvânia Cavalcante de Souza, pela determinação e coragem político-pedagógica para liderar a instituição com vista a um ensino de qualidade. À vice-gestora, Rosiane Oliveira de Lima Nascimento, pela competência pedagógica para coordenar os processos formativos. À coordenadora pedagógica, Givanilda Cavalcante de Souza Silva, por fazer parte de minha formação no ensino médio e agora como minha coordenadora pedagógica. À secretária Natália Maria da Silva por ter sido uma grande parceira nessa minha experiência como professor da instituição.

À minha querida orientadora, Luciana Rosa Marques, pelo seu excelente trabalho e compromisso com a educação no país. Pelas orientações, aprendizagens e contribuições

em nossos encontros. Por sua defesa por uma escola pública, democrática e de qualidade para todos. Por sua colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de estudo Carla Cabral e Raimundo Nonato pelas contribuições e partilhas em nossos encontros. Pelo companheirismo nesse processo até aqui. Pelas aprendizagens a cada leitura de texto, troca de informação e explanação das temáticas abordadas. Grato pela compreensão.

Aos(às) meus alunos(as) e ex-alunos(as) que tanto colaboraram para a construção e concretização desta pesquisa, assim como pelas contribuições pedagógicas e didáticas durante o meu processo formativo. É graças a vocês que lutamos diariamente por uma educação pública, laica e democrática para todos. Por vocês e por todos nós, lutaremos das mais variadas formas possíveis para concretizar este sonho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo financiamento deste trabalho e por estar colaborando com o desenvolvimento de diferentes pesquisas que visam à melhoria da educação pública no país. Além disso, por contribuir na formação de pesquisadores com vista ao bem-estar da população brasileira.

LISTA DE SIGLAS

BDE	Bônus de Desenvolvimento Educacional
BDTB	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CFB	Constituição Federativa do Brasil
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice de Desenvolvimento de Pernambuco
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MIGA	Organismo Multilateral de Garantia de Investimento
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
NGP	Nova Gestão Pública
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PMGP/ME	Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PE	Pernambuco
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Filosofia da instituição escolar	30
Quadro 2 – Perspectiva de gestão escolar da instituição	30 – 31
Quadro 3 –Dados do SAEB	31
Quadro 4 – Taxa de aprovação e desempenho da escola nas avaliações de português e matemáticas no SAEB	32
Quadro 5 – Cumprimento de metas no IDEB por parte da instituição	32 – 33

RESUMO

Em diferentes realidades escolares o conselho escolar tem se apresentado como uma instância democrática ao possibilitar a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões. Desde a sua configuração enquanto instrumento participativo, houve uma série de mudanças de ordem econômica, política e social, que somadas modificaram as políticas educacionais, bem como os processos formativos. Além disso, emergiu uma nova maneira de coordenar as instituições estatais, a saber, Nova Gestão Pública – NGP. É neste contexto que a presente dissertação foi desenvolvida e teve por objetivo compreender o conselho escolar enquanto uma possibilidade para a formação democrática na escola pública. Delimitamos a pesquisa à Rede Estadual de Educação de Pernambuco, especificamente em uma escola localizada no município de Buenos Aires – PE, Zona da Mata Norte, no interior do estado. A abordagem deste trabalho foi de caráter qualitativo, e enquanto metodologia adotamos o Estudo de Caso, do tipo explicativo. Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo enquanto técnica de análise. Como instrumentos metodológicos, fizemos uso de revisão de literatura, análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionário online e trabalho de campo. Os dados obtidos apontaram que o conselho escolar no contexto da pesquisa apresenta-se como um espaço de participação e construção coletiva de ações que visam ao bem comum. Ademais, ele foi descrito pelos conselheiros como um ambiente formativo democrático, na medida em que as diferenças se fazem presente na sua composição, o que coaduna com os processos da democracia participativa. Desse modo, reafirmaram a sua importância para uma escola e gestão democráticas, uma vez que estas se articulam a processos sociais formativos mais amplos e colaboram na construção de uma sociedade mais participativa. Porém, foi possível constatar também a influência das políticas educacionais de cunho neoliberal na concretização deste órgão colegiado, pois seus integrantes têm de abrir espaços para tratar de pautas que caracterizam estas políticas. Assim, tem-se de reconhecer que o contexto escolar tem sofrido mudanças nos últimos anos, entretanto, os conselheiros têm buscado, dentro de suas possibilidades, fortalecer e ratificar os processos e princípios democráticos, assim como formativos, proporcionados pelo conselho escolar. Dessa forma, vê-se que o fortalecimento deste órgão participativo por meio das ações dos representantes tem contribuído para sua manutenção e necessidade para a construção de uma escola democrática.

Palavras-chave: Política educacional. Nova gestão pública – NGP. Gestão democrática. Conselho escolar.

ABSTRACT

In different school realities, the school council has been presented as a democratic instance by enabling the participation of the school community in decision making. Since its creation as a participatory instrument, there has been a series of economic, political, and social changes, which together have modified educational policies, as well as the educational processes. Moreover, a new way of coordinating state institutions has emerged, namely the New Public Management - NPM. It is in this context that the present dissertation was developed and its objective was to understand the school council as a possibility for democratic formation in public schools. We delimited the research to the Education State Network of Pernambuco, specifically in a school located in the city of Buenos Aires - PE, Zona da Mata Norte, in the interior of the state. The approach of this work was qualitative, and as methodology we adopted the Case Study, of the explanatory type. For data treatment, we used Content Analysis as an analysis technique. As methodological tools, we made use of literature review, document analysis, semi-structured interviews, online questionnaire, and fieldwork. The data obtained indicated that the school council in the context of the research presents itself as a space for participation and collective construction of actions aimed at the common good. Moreover, it was described by the counselors as a democratic formative environment, to the extent that the differences are present in its composition, which is in line with the processes of participatory democracy. In this way, they reaffirmed its importance for a democratic school and management, once these are articulated to wider social formative processes and collaborate in the construction of a more participative society. However, it was also possible to verify the influence of neoliberal educational policies in the implementation of this collegiate body, since its members have to open spaces to deal with subject that characterize these policies. Thus, we must recognize that the school context has undergone changes in recent years, however, the counselors have sought, within their possibilities, to strengthen and ratify the democratic and formative processes and principles provided by the school council. Thus, we see that the strengthening of this participatory body through the actions of representatives has contributed to its maintenance and necessity for the construction of a democratic school.

Keywords: Educational policy. New Public Management - NPM. Democratic management. School Council.

RESUMEN

En distintas realidades escolares el consejo escolar se presenta como una instancia democrática al posibilitar la participación de la comunidad escolar en las tomadas de decisiones. Desde su configuración en cuanto instrumento participativo, hubo una serie de mudanzas de orden económica, política y social, que sumadas modificaron las políticas educacionales, así como los procesos formativos. Además de eso, surgió una nueva manera de coordinar las instituciones estatales, conocida por Nueva Gestión Pública – NGP. Es en este contexto que la presente disertación fue desarrollada y tuvo como objetivo comprender el consejo escolar en cuanto una posibilidad para la formación democrática en la escuela pública. Delimitamos la pesquisa a la Red Estadual de Educación de Pernambuco, específicamente en una escuela localizada en la ciudad de Buenos Aires – PE, Zona de la Mata Norte, en el interior del estado. El abordaje de este trabajo es de carácter cualitativo, y en cuanto metodología adoptamos el Estudio de Caso, del tipo explicativo. Para el tratamiento de los datos, utilizamos el Análisis del Contenido como técnica de análisis. Como instrumentos metodológicos, hicimos uso de revisión de literatura, análisis documental, entrevistas semiestructuradas, cuestionario online y trabajo de campo. Los datos obtenidos apuntaron que el consejo escolar en el contexto de la pesquisa se presenta como un espacio de participación y construcción colectiva de acciones que visan al bien común. De esta manera, él fue descrito por los consejeros como un ambiente formativo democrático, en la medida en que las diferencias hacen presente en su composición, lo que coaduna con los procesos de la democracia participativa. De este modo, reafirmaron su importancia para una escuela y gestión democráticas, una vez que estas se articulan a procesos sociales formativos más amplios y colaboran en la construcción de una sociedad más participativa. Pero, fue posible constatar también la influencia de las políticas educacionales de vertiente neoliberales en la concretización de este mecanismo colegiado, pues sus integrantes tienen de debatir las pautas que caracterizan estas políticas. En este sentido, el contexto escolar tiene sufrido cambios en los últimos años, sin embargo, los consejeros tienen buscado, dentro de sus posibilidades, fortalecer y ratificar los procesos y principios democráticos, así como formativos, proporcionados por el consejo escolar. De esta forma, es posible observar que el fortalecimiento de este mecanismo participativo por medio de las acciones de los representantes tiene contribuido para su manutención y necesidad para la construcción de una escuela democrática.

Palabras clave: Política educacional. Nueva gestión pública – NGP. Gestión democrática. Consejo escolar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: das motivações para a escolha do objeto aos fundamentos teórico – metodológicos	14
1.1 Campo empírico da pesquisa	27
2 PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS	34
2.1 A democracia liberal	35
2.2 A democracia participativa	39
3 A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E SUAS REPERCUSSÕES NA CONCRETIZAÇÃO DAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: os processos de influência	43
3.1 Os antecedentes à Reforma do Estado: o processo da globalização neoliberal	44
3.2 A Nova Gestão Pública – NGP: princípios, pressupostos e seus efeitos na educação	47
3.3 Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a educação de Pernambuco (PMGP/ME) e suas implicações	57
4 O CONSELHO ESCOLAR COMO ESPAÇO FORMATIVO: O estado da questão	63
4.1 Os postulados democráticos na Escola Pública: a gestão democrática	64
4.2 Os mecanismos de participação como instrumentos de formação democrática: o conselho escolar.....	69
5 AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: o que dizem os sujeitos que participam do conselho escolar	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	103

1 INTRODUÇÃO: das motivações para a escolha do objeto aos procedimentos metodológicos

A partir do processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 advindo das lutas dos movimentos sociais, das entidades educacionais representativas e da sociedade civil organizada, novas concepções de formação foram construídas com objetivo de consolidar uma cultura democrática e participativa na sociedade brasileira por meio de diferentes instrumentos. Nesses termos, a educação, a escola e os espaços participativos apresentam-se como possibilidades com o objetivo de contribuir na construção de uma sociedade democrática, favorecendo, assim, a consolidação dos pressupostos que advêm deste processo.

Com a promulgação da atual Constituição Federativa do Brasil – CFB, em 1988, especificamente no art. 206 (BRASIL, 1988), a gestão democrática do ensino público aparece como um dos princípios norteadores para as práticas e ações que devem ser desenvolvidas no contexto educacional e escolar. Assim sendo, os sistemas de ensino, a saber, federal, estaduais e municipais, com base na lei, devem possibilitar a efetivação deste princípio no contexto escolar, buscando, nesses moldes, implementar os mecanismos de participação com vista a possibilitar a participação nos processos decisórios dos profissionais da educação, da comunidade escolar e demais segmentos.

Além desta legislação, tem-se a retomada deste princípio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996), que traz em seu art. 14 os conselhos escolares ou similares como mecanismos participativos. Em concordância, o atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), em sua meta 19, também trata da gestão democrática como uma prática que deve estar presente nas tomadas de decisão, sejam estas realizadas no âmbito nacional ou local por meio dos mecanismos de participação, visando, assim, articular os pressupostos democráticos.

Nesse sentido, os mecanismos de participação são considerados instâncias democráticas que possibilitam a participação dos sujeitos que estão na escola nas tomadas de decisão, proporcionando, nesta ótica, experiências formativas articuladas aos princípios democráticos (MARQUES, 2006; FERREIRA, 2012). Nesse contexto, as reflexões feitas proporcionam não só a coordenação das ações, mas também a construção coletiva de resoluções para os problemas enfrentados nas diferentes realidades escolares. Desta compreensão, a participação é tida como um direito assegurado a todos os segmentos, uma vez que é vista como um princípio democrático no contexto educacional

e escolar, corroborando, nesses termos, para a construção de um ambiente formativo que deve ser entendido como um processo.

Nesta perspectiva e entendendo o papel da educação, da escola e dos espaços participativos neste contexto, esta dissertação se propõe a compreender o Conselho Escolar enquanto uma possibilidade para a formação democrática na escola pública no âmbito da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. O interesse pela temática surgiu por meio de distintas experiências vivenciadas durante a minha formação ainda na educação básica e na graduação que ampliaram a compreensão da educação na consolidação de processos sociais que permeiam as relações e as instituições, bem como os processos políticos.

Enquanto estudante do Ensino Fundamental – II e Médio, pude participar de diversas ações em conjunto com o grêmio estudantil, a gestão escolar e a comunidade escolar, que possibilitaram a participação na construção de projetos e definições de ações que envolviam tomadas de decisão coletivas. Neste percurso, participei de eleição para representante de turma, para o grêmio estudantil e para a gestão escolar, onde tive a oportunidade de discutir propostas para a melhoria do ambiente escolar e o fortalecimento da atuação dos estudantes. Nesses termos, foram experiências que estavam articuladas com processos formativos que buscavam estimular a participação no contexto escolar.

Ao ingressar no curso de Letras Licenciatura em Língua Espanhola da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em 2013, tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas que me levaram a buscar entender a educação e os processos formativos em distintos âmbitos da sociedade, bem como o contato com professores que trabalhavam sobre o assunto, me possibilitou ampliar minhas referências bibliográficas. Neste processo, destaco a importância das disciplinas Política Educacional e Escolar, bem como Gestão Educacional e Escolar, que juntas problematizaram os processos políticos e sociais da educação, assim como o papel da escola e da gestão na formação e construção de um espaço escolar participativo.

A partir destas experiências, me interessei pela temática e trabalhei no meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC o papel da escrita na conquista e reivindicação de direitos sociais por meio dos gêneros textuais nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE. Como pano de fundo, busquei abordar a escrita como exercício da democracia levando em consideração sua relevância na concretização de diferentes atividades na sociedade em que estamos inseridos. Desse modo, propus atividades didáticas destinadas aos(as) alunos(as) do ensino médio com este objetivo, de modo a

proporcionar uma formação e compreensão da escrita neste processo formativo democrático.

Outro interesse pelo assunto advém de uma questão de ordem política da educação e suas possibilidades de concepções pedagógicas articuladas aos processos sociais nos distintos espaços. Nesse sentido, foi possível compreender que a escola se apresenta não só como uma instituição que está para a transmissão do conhecimento, mas também enquanto um ambiente que pode proporcionar experiências formativas que venham colaborar com a inserção de sujeitos no meio social e político, bem como econômico da sociedade de maneira crítica e participativa. Além disso, as ações e os espaços participativos que fazem parte do contexto escolar permeiam perspectivas formativas que visam colaborar na construção de uma sociedade democrática.

Por isso, a escolha do Conselho Escolar como objeto de estudo se deu porque, além deste estar no espaço escolar, pode contribuir na consolidação de uma cultura democrática na escola cooperando para uma sociedade mais participativa. Por outro lado, por este mecanismo de participação estar conectado com a gestão democrática do ensino público que é referendada nos diferentes documentos oficiais, como já mencionamos, observando suas possíveis configurações e finalidades em um cenário de reformas do Estado com a introdução das perspectivas da Nova Gestão Pública – NGP e, a nível local, com a concretização do Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a educação de Pernambuco (PMGP/ME).

Estes programas, como destacam Marques (2020), Verger; Vormand, (2015) e Silva (2013), vêm modificando a gestão, as práticas pedagógicas e os espaços formativos no âmbito escolar, o que tem levado a novas configurações das ações realizadas pelos sujeitos que estão neste contexto. Por outro lado, é importante destacar que são estes que também reinterpretam as políticas educacionais, bem como as perspectivas formativas presentes naquelas, possibilitando a sua ressignificação conforme a realidade escolar. Nesse sentido, vê-se a necessidade de estudar o Conselho Escolar em um cenário de reformas no âmbito educacional e escolar com vista a destacar sua potencialidade democrática.

Nesse íterim, demonstrar como as normativas da NGP e do PMGP/ME vêm impactando sua concretização no contexto escolar. Assim sendo, a presente pesquisa busca investigar a seguinte questão central: Em que medida o Conselho Escolar é uma possibilidade para a formação democrática na escola pública? Deste questionamento, surgem as seguintes inquietações: Quais os desafios encontrados pela gestão escolar e

pela comunidade escolar para realização do Conselho Escolar? Quais as contribuições deste órgão colegiado no processo de formação dos sujeitos que dele participam? Estes se sentem sujeitos do processo das tomadas de decisão? De que forma a NGP e o PMGP/ME têm impacto o Conselho Escolar? Qual concepção de cidadania permeia a efetivação do Conselho Escolar e a formação dos sujeitos que deste participam?

Desse modo, visando responder aos questionamentos mencionados, o estudo em questão objetiva-se de modo geral:

- Identificar e analisar de que maneira as diretrizes da NGP e do PMGP/ME têm repercutido no Conselho Escolar.

E, enquanto objetivos específicos, temos:

- Compreender e identificar a concepção de participação e de gestão democrática no PMGP/ME;
- Analisar o Conselho Escolar enquanto instrumento da gestão democrática;
- Identificar e analisar o processo de consolidação do Conselho Escolar e sua relação com a participação e a democracia;
- Compreender a percepção da comunidade escolar a respeito do Conselho Escolar enquanto uma instância de participação e formação democrática.

Buscando efetivar os objetivos mencionados, o presente trabalho inseriu-se no âmbito das Ciências Humanas, especificamente no contexto da Educação. A abordagem desta pesquisa foi de caráter qualitativa, pois, nesta perspectiva, lidamos não só com os sujeitos sociais produtores de discursos e práticas, mas também com os processos sociais, políticos e econômicos que as possibilitam. Como traz Minayo (2016, p. 20), este tipo de pesquisa trabalha “com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A pesquisa qualitativa envolve a compreensão das relações humanas dentro dos contextos sociais em que são desenvolvidas e que não podem ser quantificadas. Embora também faça uso de dados estatísticos que contribuam para a leitura do fenômeno estudado, nosso estudo concentra-se na análise qualitativa, pois concretiza os objetivos elencados. Nesse contexto, ressaltamos a relevância desta abordagem de pesquisa para compreender as relações sociais e seus significados, proporcionando, assim, entender as

concepções, valores, crenças, entre outros pontos característicos do universo da vida em sociedade.

Como destaca Triviños (1987), as pesquisas qualitativas mostram as contradições e a complexidade das relações sociais, ao mesmo tempo em que desvelam as relações interpessoais, o que significa ter um olhar voltado também para as práticas desenvolvidas nos micros espaços. Dessa forma, apresentam contribuições teóricas e práticas que visam não apenas possibilitar entender os diferentes fenômenos sociais, mas também construir possíveis caminhos com vista a cooperar com o desenvolvimento social, econômico e político. Nesta mesma perspectiva, evidenciam o significado dos atos humanos em relação ao meio em que estão sendo configurados.

Desse modo,

“esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes”. (MINAYO, 2016, p. 20)

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa compreende as relações sociais de modo dinâmico e não estático, ao mesmo tempo em que tem um olhar para os diferentes fatores que influenciam os sujeitos sociais em distintos campos da vida. Sendo assim, a natureza desta pesquisa traz contribuições não apenas para entender o conselho escolar e suas dimensões no contexto escolar, mas também compreender como a comunidade escolar e os profissionais da educação enxergam este mecanismo de participação como uma possibilidade para a formação democrática na escola pública. Desse modo, enquanto metodologia para o desenvolvimento deste estudo, assumimos o Estudo de Caso, do tipo explicativo.

As pesquisas em Estudo de Caso distinguir-se pelo estudo em profundidade e exaustivo de uma ou mais realidades, de modo a possibilitar uma ampla compreensão acerca do objeto de estudo por meio de reflexões e explicações que colaborem para sua apreensão (ANDRÉ, 2013). Desse modo, elas visam “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑIOS, 1987, p. 111). Nesses termos, buscamos construir conhecimentos acerca da realidade analisada com o objetivo de oferecer uma leitura em profundidade acerca do objeto de estudo.

Quanto ao tipo, adotamos o explicativo, pois visamos identificar os fatores que influenciam, contribuem e determinam a ocorrência do fenômeno pesquisado,

aprofundando o conhecimento do contexto estudado por explicar o porquê das coisas. Em concordância, por trazer informações que contribuem para uma leitura contextualizada levando em consideração os processos sociais, bem como outros determinantes que modificam as relações. Assim sendo, por meio das pesquisas em Estudo de Caso, torna-se possível “[...] renovar perspectivas existentes e sugerir hipóteses profundas, descobrir problemáticas novas” (AMADO, 2014, p. 124).

Para o exame e tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo. Gomes (2016) afirma que esta técnica de análise vem sendo utilizada nos diferentes campos científicos proporcionando uma compreensão das temáticas que estão presentes nas comunicações. Assim, ela tem possibilitado estudos que vêm evidenciando como as mensagens proferidas por distintos atores sociais relacionam-se a este ou aquele universo social. O mencionado autor também evidencia a relevância que esta corrente de análise traz para o estudo das comunicações, contribuindo para inferências que desvelam os significados desta ou daquela temática.

Desta compreensão, podemos entender a Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). Nesses termos, exige-se um olhar crítico para compreender o conteúdo que está presente nas mensagens proferidas, coadunando, assim, com uma perspectiva de vigilância crítica para interpretação dos dados. Entendendo que as diferentes comunicações trazem concepções, ideais, ideologias, etc. esta técnica de análise, assim como outras, as compreendem como uma prática social.

Segundo Bardin (2016), os diferentes tipos de comunicações (entrevistas, documentos, questionários, propagandas, etc.) trazem em seu corpus concepções, ideias, ideologias, valores que possibilitam inferir o sentido dado pelos sujeitos que estão inseridos em uma determinada realidade a distintos processos que compõem a sociedade. Nesse sentido, torna-se possível observar o conteúdo manifestado das mensagens com vista a compreendê-lo, o que demanda uma leitura crítica atentando-se para as diversas instâncias, contextos e atores.

Dessa maneira, as comunicações são construídas pelos processos sociais, políticos e econômicos, sendo concretizadas pelos sujeitos que estão inseridos nas mais diversas realidades. Constituem-se, portanto, em formas de dar significados aos processos sociais que são viabilizados por distintos fatores, permitindo, assim, uma leitura da realidade, ao mesmo tempo em que a modifica. Sendo assim, “a intenção da análise de conteúdo é a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

Desta perspectiva, são os conteúdos manifestados nas comunicações que possibilitam a apreensão de concepções, ideias, ideologias, valores, etc. na sociedade que perpassam os variados contextos. É através desse olhar para o não expresso nas mensagens e também para os significados ocultos, que o(a) analista conseguirá realizar uma leitura dos processos sociais que fazem parte do seio social. Assim sendo, neste estudo, nos centramos no conteúdo manifestado das comunicações que correspondem aos processos das relações humanas em uma dada realidade (contexto escolar), o que nos impõe uma mirada crítica para a interpretação dos dados, assim como para a construção do conhecimento.

Este processo demanda um esforço do(a) analista com vista a “compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, *desviar* o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 2016, p. 47, grifo da autora). Em outras palavras, ao ter contato com a mensagem, é necessária mais de uma leitura do texto propriamente dito, pois é este movimento que possibilitará uma compreensão do que está sendo exposto nas entrelinhas. Este exercício é intrínseco à Análise de Conteúdo.

Ainda acerca do tópico abordado no parágrafo anterior, “a leitura efetuada pelo[a] analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano” (BARDIN, 2016, p. 47). Nesta compreensão, as comunicações carregam sentidos que para seu desvelamento precisam de um rigor com atenção não apenas para o que está sendo dito, mas também para as inferências possíveis mediante a análise das mensagens.

Além disso, a Análise de Conteúdo leva em consideração as variáveis (gênero, escolaridade, classe social, contexto, atores sociais, etc.) em que são produzidas essas comunicações, uma vez que estas fazem parte das estruturas sociais que possibilitam as práticas discursivas. Para Bardin (2016, p. 45, grifos da autora), durante o processo de análise deve-se atentar para as seguintes questões:

1. o que *levou* a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às *causas* ou antecedentes da mensagem;

2. quais as *consequências* que determinado enunciado vai provavelmente provocar?
Isso refere-se aos possíveis *efeitos* das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda).

Nesses pressupostos, Amado (2014) lança as possibilidades que esta técnica de análise viabiliza na construção de conhecimento com a aplicação de instrumentos que proporcionam, além de rigorosidade científica, a elaboração de um trabalho com vista a uma leitura da realidade. Desse modo, destaca o autor,

“podemos, pois, dizer que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção”. (AMADO, 2014, p. 304-305)

A partir dessas pressuposições, entendemos que as diferentes mensagens acerca do conselho escolar trazem em seu corpus uma leitura não só das contribuições (ou não) deste mecanismo de participação, mas, inclusive, suas possibilidades formativas nos espaços escolares que o apregoa. Por meio destas, torna-se possível, também, a construção de uma análise que venha contribuir na compreensão dos contextos escolares em que ele se faz presente. Dessa maneira, as mensagens proferidas pelos sujeitos que participam deste mecanismo de participação expressam concepções, valores, ideias, ideologias, etc. sobre este e, da mesma forma, dos processos políticos, econômicos que estão inseridos.

Nesses termos, os sujeitos têm a possibilidade de irromper ou não estruturas por meio de suas ações discursivas, podendo elas, desse modo, ser ou não também um instrumento para a mudança das relações sociais, das estruturas e dos processos formativos que são possíveis. Assim, compreendendo as ações discursivas como um elemento que possibilita apreender a realidade, bem como o contexto em que diferentes atores estão imersos, analisá-las permite desvelar os significados que perpassam as mensagens construídas pelos distintos atores sociais sobre este mecanismo de participação e também entender os impactos que este tem na concretização da gestão democrática.

Nesses moldes, a análise, ao voltar-se para o conteúdo que estas mensagens trazem, coopera para a construção de dados que dão sustentação para avançar na compreensão não apenas da relevância do conselho escolar, mas também como este traz para o contexto escolar os pressupostos e os princípios democráticos, ao mesmo tempo em que se torna possível observar em qual medida ele é uma possibilidade para a formação democrática. Para tanto, é necessário levar em consideração os diferentes contextos escolares em que este mecanismo de participação está inserido, uma vez que apresentam suas variações, pois não há uma conformidade nas práticas sociais.

Nesses termos, para a coleta e construção dos dados, fizemos uso de procedimentos metodológicos que visaram possibilitar a análise do conteúdo manifesto nas legislações que possibilitam a materialização do conselho escolar nas escolas, bem como das mensagens proferidas pelos sujeitos que participam e atuam neste mecanismo de participação. Desse modo, expomos a seguir os instrumentos que possibilitaram a análise, assim como as etapas que foram percorridas. Assim, iniciamos por meio de uma revisão da literatura para verificar o Estado da Questão com vista a construção do referencial teórico.

Neste contexto, o conselho escolar é apontado como uma instância democrática na escola pública que vem possibilitando a participação da comunidade escolar, assim como de outros segmentos, na deliberação de ações, planejamento e organização do espaço escolar, ao mesmo tempo em que está assentado nos pressupostos da gestão democrática. Após esse movimento, observamos também como os(as) autores(as) abordam outras categorias que são utilizadas nesta pesquisa. Quais sejam: Democracia liberal e participativa, Nova Gestão Pública – NGP e o Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a Educação em Pernambuco (PMGP/ME).

Nesse sentido, com relação às perspectivas democráticas (liberal e participativa), os(as) autores(as), tais como, Santos (2002a), Santos (2002b), Rosenfield (2008), Neves (2001), Lemos (2020), Pereira (2004), Paulani (1999) e Bobbio (2019) salientam a articulação destas com os processos sociais e econômicos visando uma formação social. No que diz respeito à Nova Gestão Pública – NGP, Dardot e Laval (2016), Marques (2020), Verger e Vormand (2015) destacam os princípios e as características desta gestão, ao mesmo tempo que mostram seus efeitos no âmbito do setor público e na educação. Acerca do Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a Educação em Pernambuco (PMGP/ME), Silva (2013), Silva (2016) e Cabral (2015) mostram os impactos deste programa na efetivação das políticas educacionais e no contexto escolar.

O segundo instrumento que utilizamos foi de caráter documental com vista a analisar os documentos oficiais elaborados tanto pelo Estado Brasileiro por meio do Ministério da Educação – MEC, assim como legislações no âmbito da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, sobre o Programa de Modernização da Gestão Pública – metas para a Educação em Pernambuco, Gestão Democrática e Conselho Escolar com atenção para as suas dimensões formativas no contexto escolar, ao mesmo tempo em que atentamos para os princípios e os valores expressos nestes documentos que buscam dar sustentação para a concretização deste mecanismo de participação e a atuação da comunidade escolar.

São eles:

- I. Constituição da República Federativa do Brasil – CFB (1988);
- II. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB;
- III. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024);
- IV. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Caderno 1 - Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania;
- V. Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025);
- VI. Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para Educação de Pernambuco (2008);
- VII. O programa de Educação em Tempo Integral de Pernambuco – lei complementar de Nº 125.

Nesse sentido, tornou-se possível compreender a dimensão formativa que perpassa a concepção de gestão democrática, bem como as contribuições deste tipo de gestão no âmbito da educação. Nesta perspectiva, observamos também a articulação entre a gestão democrática e a formação da sociedade que atravessa os processos educacionais, uma vez que estes são articulados com aquela. Dessa forma, a participação, por meio dos mecanismos participativos, especificamente no conselho escolar, passa a ser um instrumento formativo com o objetivo de construir uma cultura participativa, corroborando, assim, com o fortalecimento da democracia.

Como terceiro instrumento, realizamos um levantamento de dados na própria escola onde foi realizada a pesquisa com objetivo de conhecer a realidade escolar, funcionamento da instituição sobre a estrutura física da escola, número de matrículas,

formação dos professores, entre outros que possam beneficiar a pesquisa, estando esta base dados já em construção com as informações disponíveis no site do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Nesse sentido, atentamos para as possíveis atualizações desses dados.

Além disso, como quarto instrumento, realizamos questionário online¹ e entrevista semiestruturada com os sujeitos que atuam e participam do Conselho Escolar buscando compreender como eles entendem este mecanismo de participação enquanto possibilidade formativa atrelada aos pressupostos democráticos. Nesses termos, “ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2016, p. 58).

A escolha por este tipo de entrevista dá-se devido à sua arquitetura que proporciona o envolvimento dos sujeitos, pois “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o[a] entrevistado[a] tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2016, p. 58). Nesse sentido, com a realização da entrevista semiestruturada, buscamos compreender as percepções da comunidade escolar, no tocante a proeminência da participação no Conselho Escolar, observando as questões que influenciam a produção de discursos, como, por exemplo, os espaços escolares em que os sujeitos estão inseridos, considerando que cada entrevista retrata de forma distinta a realidade.

Por fim, Minayo (2016, p. 59) destaca que a entrevista oferece dados de duas naturezas, primários e secundários:

- I. os primeiros dizem respeito a fatos que o [a]pesquisador[a] poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbito e outros;
- II. os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

Dessa maneira, apresentamos o roteiro de entrevista e questionário².

¹ Devido a rotina de alguns conselheiros, usamos este instrumento de coleta de dados.

² Fonte: Elaboração própria

ROTEIRO DE ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO		
Eixo temático	Pergunta(s)	Finalidade da pergunta
Contexto histórico	Você está na escola a quanto tempo? De que modo as experiências obtidas no contexto escolar levaram a você ser membro do Conselho?	Saber quanto tempo atua na escola e quais experiências/processos que levaram a ser membros do Conselho.
Regime da escola	De que maneira o regime em tempo integral interfere na atuação no Conselho?	Identificar em que medida o regime em tempo integral e suas configurações têm afetado a realização do Conselho.
Conselho Escolar	Descreva a dinâmica do Conselho: Para você, o Conselho Escolar é importante para escola? Por quê? Qual a frequência das reuniões? Qual a dinâmica das reuniões? Todos os conselheiros têm participado regularmente? Você considera o Conselho um local de formação/aprendizagem? Por quê? Você considera que o Conselho pode contribuir para a construção de um ambiente democrático na escola? Como?	Compreender em que medida o Conselho, que está inserido em um contexto voltado para metas/resultados, tem contribuído ou não na construção de uma cultura, formação democrática e aprendizados democráticos, ao mesmo tempo saber sua dinâmica no contexto escolar pesquisado.
Conselho Escolar	O Conselho trata dos resultados obtidos nas avaliações externas (SAEB/SAEPE) pela escola? Como? Como você, enquanto conselheiro, vê essa questão das avaliações externas? Conselho discute as metas que a escola deve alcançar?	Identificar de que maneira o Conselho Escolar e os conselheiros abordam os impactos das avaliações e metas.

Desse modo, quanto à divisão dos(as) conselheiros(as) que responderam ao questionário ou a entrevista semiestruturada de forma online ou presencial ficou organizada da seguinte maneira³:

FORMA DE PARTICIPAÇÃO	
Representante dos alunos	Presencial
Presidenta do conselho	Presencial

³ Fonte: Autoria própria

Representante dos professores	Online
Representante dos pais	Online
Representante da equipe pedagógica	Presencial
Representante do administrativo	Presencial
Representante da sociedade civil	Presencial
Unidade Executora - Gestora	Presencial

Após concretização destas etapas, visamos à construção da categorização, inferência, descrição e interpretação dos dados obtidos com a utilização dos instrumentos mencionados anteriormente, buscando realizar a análise do conteúdo manifesto nas mensagens. Como traz Gomes (2016), neste momento, realizamos uma leitura exaustiva do material obtido com vista a concretizar uma leitura profunda sobre o objeto estudado. Por meio deste exercício, torna-se possível ampliar a visão acerca das particularidades que envolvem o corpus de análise.

Em seguida, organizamos os pressupostos que foram necessários para as primeiras análises dos materiais obtidos no processo de construção de dados com o objetivo de realizar inferências do conteúdo manifesto nas mensagens. Nesse contexto, escolher as categorias prévias – eixo temático – que possibilitam uma análise de conteúdo, buscando, sempre, fazer uma reavaliação destas escolhas. Depois desta etapa, definimos quais conceitos que orientaram a análise. Por fim, no que diz respeito à análise das entrevistas em si, levando em consideração as contribuições de Gomes (2016, p.83, grifos do autor), seguimos os seguintes caminhos:

1. distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise pelo esquema de classificação inicial (escolhido na primeira etapa);
2. fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos da análise, em cada classe (parte do esquema);
3. identificar, através de inferências, os *núcleos de sentido* apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação;
4. dialogar os *núcleos de sentido* com os pressupostos iniciais e, se necessário, realizar outros pressupostos;

5. analisar os diferentes *núcleos de sentido* presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais podem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisado;
6. reagrupar as partes dos textos por temas [eixo temático] encontrados;
7. seguindo os pressupostos da técnica de análise para o tratamento dos dados, elaboramos uma redação por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com o referencial teórico.

Desse modo, buscamos construir uma análise do corpus estudado que possibilite compreender o fenômeno em seu contexto de concretização. Ressaltamos que nesta etapa do trabalho utilizamos também as contribuições teóricas dos(as) autores(as) que possibilitaram a construção da fundamentação teórica, particularmente na elaboração da redação onde são apresentados os dados construídos no processo da pesquisa. Assim sendo, torna-se possível uma interpretação destes em profundidade, levando em consideração o contexto de produção e construção dos dados.

1.1 Campo empírico da pesquisa

A escola escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa é da Rede Estadual de Educação de Pernambuco e fica localizada no interior do Estado de Pernambuco – PE, mais especificamente no município de Buenos Aires, na região da Mata Norte. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (2014), o município conta com uma população de 12.974 habitantes⁴, e não há instituição privada de educação que atue com a Educação Básica no âmbito do Ensino Médio. Logo, a maior parte dos adolescentes e jovens do município estão matriculados na escola pública.

A instituição⁵ fica localizada na área urbana do município e, ao todo, atende a quinhentos e oitenta e três (583) alunos, incluindo os da Educação para Jovens e Adultos – EJA/MÉDIO, antigo e novo Ensino Médio, sendo a única a oferecer esta etapa de ensino

⁴ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/buenos-aires/panorama>>. Acesso em 03 de julho de 2021

⁵ Os dados apresentados sobre a instituição escolar, assim como os quadros utilizados, foram retirados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Destacamos que os dados foram atualizados com informações da própria escola na medida em que a pesquisa foi sendo realizada.

da educação básica no município, funcionando em três (3) turnos⁶. Dispõe de biblioteca, acesso à internet banda larga, computadores para uso dos alunos, pátio coberto, área verde, onze (17) salas de aula, uma (1) sala de professores, uma (1) sala de secretaria, uma (1) sala de diretoria e uma (1) almoxarifado.

Além disso, tem dois laboratórios para o desenvolvimento de atividades curriculares complementares, assim como calçadas, banheiros, salas adequadas para alunos com deficiência e as vias de circulação interna possuem recursos de acessibilidade. O corpo docente é composto por vinte quatro (24) professores, sendo quatro (4) efetivos e vinte (20) contratados. Uma das explicações para a diferença no quadro de docentes da instituição entre efetivos e contratos deve-se ao fato da localização do município, seja porque está situado no interior do estado, seja por ser difícil locomoção. Além disso, justifica-se também pelo motivo da escola ter aderido ao programa de educação em tempo integral, o que fez que muitos efetivos procurassem escolas regulares da rede nos municípios vizinhos.

Sobre esta última justificativa, o aumento não só na carga de trabalho, mas também a cobrança para atingir as metas estabelecidas, foram possíveis fatores que contribuíram para a saída de professores efetivos da instituição, tendo em vista que por parte da gestão escolar houve um alinhamento com as perspectivas da gestão por resultados. Assim sendo, essa responsabilidade por parte da instituição com o objetivo de bater as metas recai, nesse cenário, sobretudo nos contratados, sendo estes mais do que a maioria dos profissionais docentes. Com relação à parte administrativa, a instituição conta com três (3) profissionais entre auxiliares de secretaria e atendentes.

A escolha da instituição deu-se por esta ter um diálogo permanente com a comunidade escolar, bem como com os demais sujeitos por meio da implementação de diferentes mecanismos de participação (Conselho de Classe, Conselho Escolar, Reunião de Pais e Mestres, etc.), considerando a eleição e o diálogo como instrumentos para a tomada de decisão. É importante ressaltar que esse processo de participação dos diferentes segmentos e efetivação de distintos mecanismos de participação na escola vem ocorrendo bem antes desta fazer parte do Programa de Educação em Tempo Integral da Rede de Educação de Pernambuco, o qual será tratado nos próximos parágrafos.

⁶ Excepcionalmente, durante o ano de 2022, a escola estava funcionando em forma de jornada, devido ao grande quantitativo de matrículas efetivadas e a falta de sala de aulas necessárias para dar conta da demanda. Nesse sentido, a instituição solicitou ao governo do estado a realização de construção de mais salas de aula. Contudo, até o momento de realização da pesquisa, o governo estadual não tinha autorizado a construção de novas salas de aula.

Em 2017, a escola passou a fazer parte do Programa de Educação em Tempo Integral, funcionando de forma semi-integral. A partir de 2022, a instituição passa a funcionar em tempo integral. O programa de Educação em Tempo Integral foi implementado a partir da lei complementar de Nº 125⁷, de 10 de julho de 2008, que sofreu alterações com o decreto de Nº 346⁸, de 30 de junho de 2017, com o objetivo de adequar a legislação vigente às novas diretrizes educacionais. Nesse sentido, houve a inclusão do Ensino Fundamental e das Escolas Técnicas no programa, pois antes estava sendo implementado apenas nas Escolas de Ensino Médio Regular.

Dentre diferentes objetivos, o programa busca desenvolver políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental e Médio, bem como a qualificação profissional dos estudantes da Rede conforme as diretrizes da Secretaria de Educação (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2017). Nesse sentido, ele tem por finalidade promover inovações pedagógicas e gerenciais, capacitação de mão de obra de acordo com a necessidade regional, consolidar o modelo de gestão por resultados com o aperfeiçoamento dos mecanismos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação por meio de parceria com instituições públicas, público-privada, formação, etc. (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2017).

Nesse contexto, o programa visa estimular a participação da comunidade escolar com vista à melhoria da educação, bem como colaborar na gestão das escolas e na construção de documentos que demandam a participação. Assim sendo, a participação é vista como essencial para a implementação do programa, bem como das perspectivas formativas apregoadas no referido documento, a saber, promover uma formação para a inclusão social, combate a qualquer forma de preconceito, eliminar as desigualdades entre homens e mulheres e desenvolver o protagonismo juvenil com vista a preparar os(as) estudantes para o mundo do trabalho com mão de obra qualificada (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2017).

Em seguida, apresentamos dois quadros⁹. No quadro – 1, tratamos acerca da filosofia da escola, abarcando sua visão e seus valores. No quadro – 2, sobre a gestão

⁷Disponível em:< [Alepe Legis - Portal da Legislação Estadual de Pernambuco](#) >. Acesso em 02 de julho de 2021

⁸Disponível em:< [Alepe Legis - Portal da Legislação Estadual de Pernambuco](#) >. Acesso em 02 de julho de 2021

⁹ **Fonte:** as informações contidas nos quadros 1 e 2 foram retiradas por meio de documento próprio da instituição escolar. Já a construção dos respectivos quadros é de autoria própria.

escolar. Contudo, ambos abordam, de certa forma, a filosofia educacional da instituição, assim como dos processos formativos e pedagógicos.

QUADRO – 1

FILOSOFIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	
EREM JAIME COELHO	
MISSÃO	Garantir educação de qualidade para todos os estudantes.
VALORES	Compromisso – valorizar a participação como forma de desenvolver atitudes promotoras de realizações; Solidariedade – acreditar no aperfeiçoamento humano incentivando a capacidade de partilhar, dar e receber ajuda em colaboração para o bem comum; Ética – defender a ética como valor essencial para a formação cidadã.
VISÃO DE FUTURO	Ser reconhecida pela comunidade escolar como promotora de uma educação de qualidade acadêmica que proporciona a formação integral de seus estudantes.
GESTÃO DEMOCRÁTICA	Dirigir os trabalhos com base em parcerias, buscando a participação de todos os envolvidos na instituição escolar, objetivando analisar e discutir, em conjunto, para tomadas de decisão no coletivo.

QUADRO – 2

PERSPECTIVA DE GESTÃO ESCOLAR DA INSTITUIÇÃO		
GESTÃO POR COMPETÊNCIA		
COMPETÊNCIAS COMPORTAMENTAIS		COMPETÊNCIAS TÉCNICAS
Articulação de redes	Compromisso	Monitoramento e gestão de indicadores
Gestão de resultados	Inovação	Gestão administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal

Visão sistêmica	Proatividade	Mobilização estratégica com parceiros externos
Liderança e gestão de pessoas e	Espírito de equipe	

A seguir, apresentamos mais três quadros¹⁰ com dados que trazem o desempenho da escola em avaliações de larga escala que têm por objetivo fazer um diagnóstico da educação no país. Destacamos que os dados expostos são com relação aos anos de 2017 e 2019, quando os alunos do Ensino Médio começaram a participar das avaliações. No primeiro momento, trazemos os dados da escola do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* – SAEB e depois os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

No quadro – 3 é detalhado o quantitativo de matrículas e participantes da avaliação (SAEB) com os respectivos dados. Neste caso, ressaltamos que o total de matrícula presente no quadro é referente ao Ensino Médio, excluindo as matrículas que são de correção de fluxo.

QUADRO – 3			
DADOS DO SAEB			
Ensino Médio			
Alunos		Ensino Médio (3ª / 4ª Série)	
		Matriculados	Participantes
Total		103	101
Percentual em tempo integral		38.8	40
Idade média		17.2	17.2
Percentual de incluídos		0	0
Percentual de não aprovados		2.9	0

¹⁰ **Fonte:** Os dados apresentados para a construção dos quadros foram retirados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, correspondentes aos anos de 2017 a 2019 disponíveis no site do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

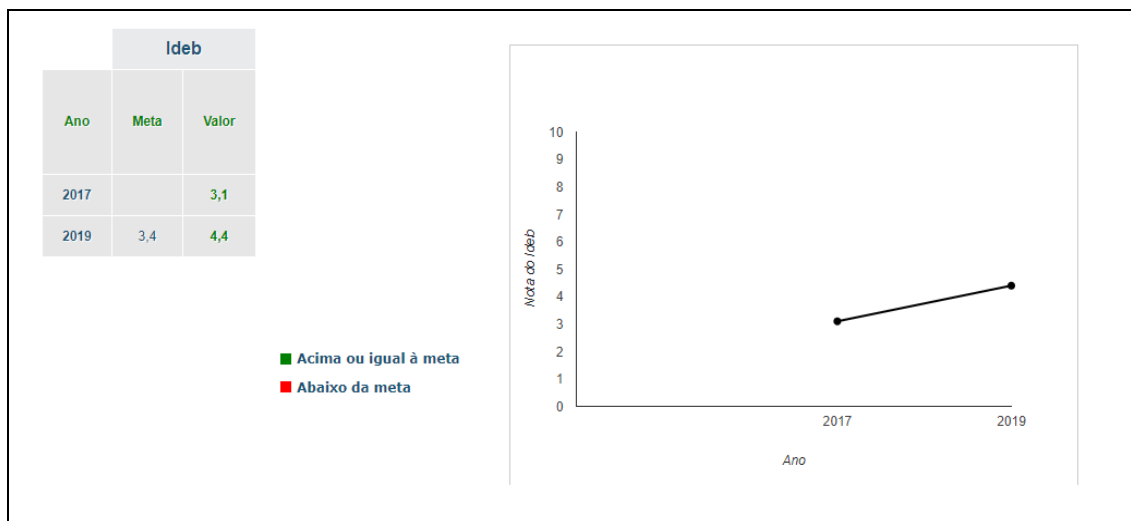
Os dados presentes no quadro – 4 fazem parte da taxa de aprovação, assim como do desempenho em si da escola no Saeb nas provas de português e matemática.

QUADRO – 4										
TAXA DE APROVAÇÃO E DESEMPENHO DA ESCOLA NAS AVALIAÇÕES DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NO SAEB										
Ensino Médio										
Ano	Taxa de Aprovação					Saeb				
	1º	2º	3º	4º	P i	Matemática		Língua Portuguesa		N i
						Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2017	98,5	98,2	100,0	--	0,99	226,2	3,2	221,5	3,1	3,18
2019	100,0	99,2	100,0	--	1,00	270,9	4,5	264,1	4,4	4,45

Os indicadores presentes no quadro – 4 indicam um avanço da instituição. Houve uma melhora nas três etapas do Ensino Médio, como mostram os dados referentes à taxa de aprovação, com destaque para o ano de 2019. Este mesmo resultado também é visto com relação à proficiência nas provas de português e matemática comparando os dois anos de participação no Saeb. Em síntese, ambos os dados mostram que a escola vem tendo um bom desempenho, conseguindo, portanto, apresentar progresso na realização do exame avaliativo.

No quadro – 5 temos as informações sobre o cumprimento das metas do Ideb por parte da escola.

QUADRO – 5
CUMPRIMENTO DE METAS NO IDEB POR PARTE DA INSTITUIÇÃO



Os dados expostos no quadro evidenciam que a escola tem conseguido avançar nos indicadores esperados desde o início de sua participação na etapa do ensino médio. Além disso, no último ano da avaliação, o resultado demonstra que a instituição ficou com a meta acima da média estipulada. Contudo, ressaltamos que os dados apresentados nos quadros acima nem sempre refletem os processos pedagógicos que são desenvolvidos no contexto da prática, o que nos leva a ter um olhar para o conjunto das ações que colaboram para esses resultados, buscando entender as concepções formativas

Nesse contexto e compreendendo que a concretização das políticas educacionais, bem como a consolidação de um processo formativo, se dá devido a diversos fatores que influenciam sua implementação, tratamos, no próximo capítulo, acerca das perspectivas democráticas que norteiam os processos formativos. Tratamos, pois, de abordar suas características, consequências e contribuições para a formação democrática em distintos contextos e espaços escolares.

2 PERSPECTIVAS DEMOCRÁTICAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar as concepções democráticas que fundamentaram a realização deste trabalho. Assim, no primeiro momento, apresentamos os elementos que constituem a democracia liberal, bem como seu redesenho no contexto neoliberal com o objetivo de mostrar como esta está relacionada com os diferentes campos sociais colaborando para a construção e materialização de uma subjetividade. Desse modo, recorreremos às contribuições de autores(as) que problematizaram esta perspectiva democrática e suas consequências na sociedade com vista a um tipo de organização social e política.

No segundo momento, apresentamos a perspectiva da democracia participativa e suas possibilidades formativas e políticas. Do mesmo modo, utilizamos contribuições teóricas que buscaram contribuir com o entendimento desta perspectiva e suas dimensões sociais. Em complementação, são discutidas suas características e potencialidades no seio social enquanto possibilidade democrática. Ao tratar de cada uma destas correntes democráticas, pretendemos contribuir com a compreensão de cada uma delas e como estas estão articuladas com diferentes processos formativos, sejam eles no âmbito educacional ou não.

Dessa forma, assumimos a perspectiva da democracia participativa para a realização do presente estudo, uma vez que esta perspectiva está articulada com os distintos processos participativos que são possíveis nas diferentes realidades escolares. Em concordância, as escolhas dos(as) autores(as) deram-se devido à nossa perspectiva formativa. Assim, esperamos que as reflexões teóricas contribuam para entender a dimensão formativa e participativa de cada uma das perspectivas democráticas, de modo a proporcionar futuras discussões sobre a temática.

2.1 A democracia liberal

Com o advento do Estado moderno fruto de lutas políticas, econômicas e sociais, novas concepções de regulação social foram colocadas em prática na sociedade com vista a possibilitar aos indivíduos a defesa e a garantia de suas liberdades individuais (ROSENFELD, 2003). Em consequência, tem-se a construção de uma cidadania que valoriza esses interesses. Além disso, tais concepções também estavam assentadas numa economia de mercado que buscava perpassar as diferentes esferas sociais, direcionando, por vezes, os rumos das ações humanas em suas distintas relações e interações.

Essas compreensões da vida e das relações sociais, seja no âmbito individual ou coletivo, entendem que os indivíduos são meros agentes que precisam ter suas ações reguladas por uma instância maior, de modo a colaborar para a concretização desse novo projeto de sociedade baseado em princípios econômicos. Nesta ótica, o econômico está acima do político, pois, como abordado anteriormente, a concepção de modernidade está estruturada numa visão de mercado das relações sociais e, consequentemente, do Estado, que atua para garantir sua efetivação por meio de suas instituições.

Deste processo advêm a construção de uma subjetividade que valoriza mais os aspectos individuais em detrimento dos coletivos, esvaziando, assim, a atuação política das relações. Portanto, a descaracterização política da vida em sociedade reduziu a atuação social em um mero ato corriqueiro sem estimular a construção de espaços participativos em diferentes contextos. É a partir destas questões que se busca a efetivação de um regime político que venha não só garantir a concretização das regulações estatais, mas também os princípios basilares deste modelo de sociedade moderna.

Assim sendo, “o espaço econômico é o lugar de uma nova instituição do político: a democracia liberal é contemporânea da sociedade moderna” (ROSENFELD, 2003, p 29). Ela está estruturada em três princípios básicos: igualdade, fraternidade e liberdade. Em articulação com a economia de mercado, esses três pilares passam a configurar a organização social com o objetivo de assegurar aos indivíduos os direitos individuais e coletivos, tais como, liberdade de expressão, liberdade de pensamento, liberdade de ir e vir, direito de eleger, direito de associação, entre outros.

Entretanto, a concretização destes direitos apresenta-se de forma limitada, pois a participação política dos indivíduos não é de maneira ampla, sendo uma das características deste modelo de democracia. A presença de instituições representativas, nesses termos, ganha um papel fundamental, pois estas buscam garantir que os sujeitos

tenham seus interesses políticos, sociais e econômicos representados. Isso significa delegar a outros a responsabilidade de tomar decisões de diferentes ordens nos espaços de participação política. Em outras palavras, “as principais deliberações políticas são tomadas por representantes eleitos” (BOBBIO, 2019, p. 74). Essa representação faz parte do ordenamento jurídico-político em que se configura o Estado liberal.

Desse modo, não há uma participação direta dos sujeitos nas decisões políticas que são tratadas nas instituições políticas e sociais. Nesta linha de pensamento, vê-se uma burocratização da democracia, uma vez que os indivíduos não podem decidir diretamente sobre os rumos da política e da sociedade. Esse processo é algo também presente na democracia liberal. Ou seja, as atuações políticas só são reconhecidas mediante a existência de espaços burocráticos legitimados pelo Estado, não reconhecendo outras possibilidades participativas.

Desta compreensão, uma das principais críticas à democracia liberal, assim como ao seu ordenamento político-jurídico, está por limitar a participação dos sujeitos sociais a determinados fins e também por desconsiderar outros espaços participativos como possibilidades de atuação política. Além disso, por não garantir uma igualdade substancial nem boas condições sociais a todos. Centra-se em possibilitar a concretização do direito às liberdades individuais sem uma ampliação dos pressupostos formativos para uma atuação dos indivíduos conectada com os processos sociais e políticos (ROSENFELD, 2003).

Nesta concepção de atuação política está a representação de uma visão limitada dos processos participativos, pois não tem como propósito ampliar os direitos políticos para além dos âmbitos institucionais e burocráticos justamente pelo fato de conceber “os direitos individuais em uma perspectiva eminentemente individualista da cidadania” (NEVES, 2001, p. 120). Portanto, caberia aos indivíduos atuar apenas para concretizar uma realização material, uma vez que em relação aos aspectos políticos já existem pessoas tomando as decisões necessárias.

Assim, a democracia liberal, ao limitar a participação política dos sujeitos sociais, pouco estaria contribuindo para que estes possam vivenciar experiências formativas do ponto vista dos valores democráticos. Ou seja, no coletivo. Deste processo, encontra-se a problematização de sua insuficiência, pois reduz a atuação política dos indivíduos apenas ao voto. Nesse contexto, a perspectiva coletiva das ações políticas não ganha espaço, uma vez que é capturada pelas concepções individualistas que norteiam as ações dos sujeitos em diferentes esferas sociais. Desta forma, problematizar as concepções democráticas

atuais requer o questionamento da subjetividade moderna, pois esta está ancorada nos marcos norteadores da economia de mercado, base das concepções liberais.

A perspectiva reducionista da cidadania aos interesses de mercado tem levado a um esvaziamento da participação dos indivíduos de modo que há uma captura da subjetividade. Este processo tem favorecido para a construção de uma cultura de desvalorização dos espaços políticos por parte das pessoas, pois são formadas para uma cidadania que tem sua concretização apregoada apenas na aquisição de bens materiais. Isso implica, por exemplo, na perda da coletividade, uma vez que a configuração das relações passa a ser enxergada para fins econômicos. Desta feita, o bem-estar material torna-se a gramática das relações sociais.

Consequência deste processo advém, também, a apatia política. A democracia liberal, portanto, configura-se como um sistema político que visa sustentar os preceitos do Estado moderno, assim como a efetivação de sua concepção de cidadania (NEVES, 2001). Os preceitos sociais, como abordado anteriormente, são reduzidos à lógica de mercado como regulador da vida e das relações em sociedade. A participação nas instâncias institucionais é vista como algo instrumental em que os indivíduos delegam a outros as decisões políticas.

Nesses termos, “o duplo processo de formação do Estado liberal pode ser descrito, de um lado, como emancipação do poder político do poder religioso (Estado laico) e, de outro, como emancipação do poder econômico do poder político (Estado do livre mercado)” (BOBBIO, 2019, p. 181). Dessa forma, as ações estatais têm buscado lograr êxito na efetivação destes regulamentos liberais de modo a levar os indivíduos a valorar sua configuração social. Com o passar dos anos, a perspectiva de cidadania liberal passa por uma redefinição e reordenamento, particularmente após a segunda guerra mundial, devido à crise de acumulação de capital, entre outros fatores.

Nesse contexto e mediante o processo da globalização neoliberal que discorreremos no capítulo três, o neoliberalismo se apresenta não só como uma resposta para solucionar a crise de acumulação de capital no cenário pós-guerra, mas também como solução para a reorganização da sociedade, seus fundamentos, reordenamentos jurídicos, sociais e dos processos formativos com o objetivo de alinhá-la à nova racionalidade econômica (LE MOS, 2020). Muito embora resgate características clássicas do liberalismo nos distintos âmbitos da sociedade, esta nova racionalidade busca usar as instituições estatais para formar sujeitos alinhados às visões e ideias do mercado de forma radicalizada (PEREIRA, 2004).

Dessa maneira, enquanto anteriormente objetiva-se formar sujeitos empoderados das questões individualistas como forma de vida que buscavam sua realização no mercado mesmo tendo uma participação política limitada, agora, busca-se formar sujeitos que tenham um pensamento que toma como base os pressupostos do mercado/empresa para a sua atuação nas mais diferentes instâncias sociais. Nesse sentido, os sujeitos devem se ver e atuar conforme os princípios de uma empresa para a organização da vida nas suas diferentes dimensões. Assim sendo, “[...] não se trata de cercear a liberdade do indivíduo, mas de redefini-la ou reorientá-la em função da liberdade econômica” (LEMOS, 2020, p. 115).

Nesse processo, o sujeito também é compreendido como um ente competitivo, uma que vez ele “é educado nesse contexto para ser o indivíduo econômico, o homem que age, que empreende, que aprende nas condições da concorrência e competitividade” (LEMOS, 2020, p. 116). Essas características passam a fazer parte das ações empreendidas por cada indivíduo em sociedade com vista a consolidar os pressupostos neoliberais, que ao redefinirem as perspectivas da cidadania liberal, vêm construindo um individualismo com outras bases e fundamentos. Isto é, “[...] o individualismo do homem-empresa” (LEMOS, 2020, p. 116), que se entrelaça com a perspectiva da concorrência como forma de organização social.

Desta feita, busca-se “mudar o próprio homem”, a fim de garantir “uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91). Portanto, a redefinição da cidadania liberal passa por uma dimensão mais ampla das relações sociais, bem como por uma compreensão dos processos formativos como instrumentos necessários para a consolidação de pensamentos e ideias. Por isso e entendendo a importância dos espaços formativos na definição dos rumos de uma sociedade, o “neoliberalismo demonstra uma capacidade insuspeitada de ocupar todos os espaços, de não dar lugar ao dissenso” (PAULANI, 1999, p. 121).

Além de outros fatores, isso ocorre porque tem por finalidade a construção de um cenário que seja favorável ao reordenamento das bases da sociedade com vista a uma formação para a racionalidade do mercado, da competitividade, da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016), transformando cada indivíduo em “uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328). Contudo, como ressaltam os(as) autores(as) citados anteriormente que tratam da questão, esse é um processo em desenvolvimento e não consolidado, o que abre

espaços para outras perspectivas de democracia e formação social, assim como de participação política, levando ao questionamento do ordenamento jurídico-político e também social das perspectivas neoliberais.

É com este ponto de vista que abordaremos na próxima seção sobre a democracia participativa, que se apresenta como uma possibilidade de questionamento da cidadania liberal e de seu novo reordenamento conforme as perspectivas neoliberais, bem como seus desdobramentos. Assim, a compreensão de participação política passa a ter novos contornos, uma vez que há a necessidade de reinventar os sentidos da democracia, da cidadania, do coletivo e da vida em sociedade, ao mesmo tempo da subjetividade. Isso possibilita a reconstrução dos instrumentos participativos que permeiam as instituições estatais, assim como considera outras possibilidades de participação com vista ao bem público.

2.2 A democracia participativa

Com vista a ampliar os processos de participação dos sujeitos nas tomadas de decisão em diferentes espaços sociais, a democracia participativa se apresenta não só para concretizar este objetivo, mas também enquanto possibilidade para a construção de uma cultura democrática em termos mais amplos (SANTOS, 2002a). Desta perspectiva, tem-se a compreensão de que as experiências democráticas podem acontecer em distintas esferas sociais contribuindo para a reconfiguração dos ambientes e instituições com vista a proporcionar alternativas participativas.

Assim, práticas articuladas aos valores democráticos possibilitam a construção de uma cultura que entende a participação como um elemento necessário nas tomadas de decisão. “A democracia, nesse sentido, sempre implica a ruptura com tradições estabelecidas, e, portanto, a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e leis” (SANTOS; AVRITZER, 2002a, p. 51). Deste ponto de vista, existe uma relação direta com os processos participativos e a formação daqueles que estão diretamente envolvidos, pois a reconfiguração dos ambientes institucionais com vista a proporcionar alternativas participativas colabora não só para ampliar a atuação política dos sujeitos, mas também para construir um ambiente favorável à aprendizagem democrática.

Desse modo, a democracia participativa compreende a importância dos micros espaços na consolidação desse processo, pois possibilitam experiências participativas e,

consequentemente, aprendizados na perspectiva democrática. Nesta linha de pensamento, “o processo de globalização suscita uma nova ênfase na democracia local e nas variações da forma democrática no Estado nacional, permitindo a recuperação de tradições participativas [...]” (SANTOS; AVRITZER, 2002a, p. 42). Nesses termos, a concretização da democracia participativa pode ocorrer, em nível global e local, com arranjos institucionais nos mais variados espaços.

Dessa maneira, os micros espaços também contribuem para a reinvenção da participação social, ocasionando, assim, a reconstrução dos pensamentos e perspectivas coletivas. Nesses termos, eles atuam para o surgimento de uma nova gramática social em que os sujeitos da prática concreta problematizam a perspectiva de cidadania fundamentada na realização individualista, possibilitando, dessa forma, a disputa das práticas políticas e maior inclusão de temáticas à democracia.

Deste ponto de vista, estas experiências, na compreensão da democracia participativa, resgatam a visão política, pública e cidadã da participação em diferentes contextos sociais, uma vez que movimentam os indivíduos para a construção de determinadas pautas políticas, econômicas e sociais. A perspectiva de participação, dessa maneira, vai mais além do que o simples ato de votar, pois requer uma atuação política mais ampla para a consolidação de um espaço coletivo com vista à sua repolitização.

Diante desses pressupostos, podemos compreender que há uma busca pelo aprofundamento dos espaços participativos com o objetivo de atender as demandas dos diferentes grupos sociais, sendo necessário, para tanto, a intensificação da participação em diferentes mecanismos, sejam eles institucionais, sejam eles alternativos, resultando, desse modo, complementares (SANTOS, 2002a). Este entrelaçamento entre estas duas possibilidades participativas com o objetivo de lograr a participação tem como horizonte, também, possibilitar uma compreensão social e política das relações coletivas.

Desse modo, a democracia participativa é um dos campos sociais e políticos de emancipação social não apenas por ampliar os espaços participativos, mas também porque possibilita a reconstrução das ações políticas em coletividade, contribuindo, assim, para aprendizados democráticos em diferentes instâncias sociais. Isso significa, por exemplo, questionar a perspectiva de uma cidadania individualista, onde a realização social está assentada apenas nos processos de conquistas individuais. Em complemento, a democracia participativa favorece para repensar a construção das subjetividades, na medida em que problematiza as decisões coletivas e os espaços públicos, o que “[...]”

implica questionar uma gramática social e estatal de exclusão e propor, como alternativa, uma outra mais inclusiva” (SANTOS; AVRITZER, 2002a, p. 42).

Nesse processo, busca-se concretizar a democracia participativa por meio das práticas que são realizadas no cotidiano pelos diferentes sujeitos, que reivindicam maior participação e reconhecimento cultural. Por isso, entre outras questões, busca-se “assegurar o pluralismo e a tolerância, sem o qual (*sic*) a democracia participativa definha” (SANTOS, 2002a, p. 555). Este caminho político e também emancipatório levam os indivíduos ao reconhecimento do outro e seu direito de participar, decidir e atuar nas esferas públicas e políticas, ao mesmo tempo em que contribuem para a democratização da sociedade.

A transformação social, nessa ótica, passaria pelos espaços sociais que buscam proporcionar experiências que estejam conectadas com as perspectivas da democracia participativa. Essa transformação social não é apenas do ponto de vista político, mas também das instituições participativas que estão à disposição dos sujeitos enquanto possibilidades de atuação política. Deste entendimento, vê-se que a democracia participativa compreende que não há apenas um mecanismo de participação ou atuação política, mas, sim, diferentes possibilidades que, assim como as demais, colaboram para a consolidação dos valores democráticos e na formação daqueles que atuam em diferentes instâncias participativas.

Santos (2002b) destaca que a democracia participativa, ademais de compreender a participação como necessária para a construção de espaços coletivos, possibilita a inclusão de alternativas democráticas que buscam dar condições para que seja possível a materialização dos processos decisórios levando em consideração os diferentes contextos sociais. Pois estes exigem um olhar para as alternativas que são possíveis com vista a atender as demandas dos sujeitos que estão inseridos em suas realidades. Deste esclarecimento, podemos entender que a democracia participativa tem outra visão de sociedade, de atuação política e participação.

Nesta perspectiva, continua Santos (2002a), sua compreensão da vida política leva em consideração que não existe uma única forma de participação, mas distintas possibilidades que são possíveis nos diferentes contextos, o que leva “[...] reconhecer que não existe nenhum motivo para a democracia assumir uma só forma” (SANTOS; AVRITZER, 2002a, p. 77). A democracia participativa busca o aprofundamento das instâncias coletivas de decisão de modo a ampliar experiências que possibilitem aprendizados que contribuam para o fortalecimento dos valores e princípios democráticos

não só no nível local, mas também global, levando ao processo de repolitização e reordenamento das práticas sociais. Em consequência, corrobora para a construção de uma cultura democrática.

Assim, espaços sociais coletivos como escolas, universidades, entre outros, são campos possíveis para possibilitar experiências na perspectiva da democracia participativa, ademais dos espaços institucionais, uma vez que não se excluem entre si. Dessa forma, estes distintos contextos tornam-se possibilidades para a reconstrução e reinvenção da democracia com o objetivo de ampliar suas dimensões da vida política, dos espaços públicos, compreendendo que, como qualquer processo formativo e político, a consolidação de novas perspectivas demanda entender os contextos, as exigências dos sujeitos sociais, bem como as dificuldades que podem surgir ao longo do processo.

A partir desses pressupostos afirmados anteriormente, podemos compreender que a democracia participativa se configura como uma possibilidade que proporciona o resgate da política em suas diferentes dimensões, ao mesmo tempo em que busca proporcionar uma formação aos sujeitos que corrobora para a compreensão da atuação política nos distintos espaços sociais por meio dos mecanismos participativos. Em concordância com este fim, redefine a construção da cidadania na medida em que leva os agentes participativos a problematizar sua subjetividade. Por fim, atua para a materialização dos paradigmas democráticos não apenas no nível institucional, mas também no nível das práticas.

Assim sendo, mediante a exposição acerca das perspectivas democráticas fica evidente que são possíveis diferentes possibilidades formativas. Nesse contexto e compreendendo que a concretização das políticas educacionais, bem como a consolidação de um processo formativo, se dá devido a diversos fatores que influenciam sua implementação, discorreremos, no próximo capítulo, acerca desses fatores que têm, de certa forma, modificado o contexto escolar, assim como as práticas que são desenvolvidas neste ambiente. Tratamos de suas características, consequências e implicações para a formação democrática em distintos contextos e espaços escolares.

3. A REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO E SUAS REPERCUSSÕES NA CONCRETIZAÇÃO DAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: os processos de influência

Neste capítulo tratamos acerca dos processos de influência na construção das políticas educacionais e efetivação das concepções e processos formativos pontuando algumas consequências no contexto escolar. Desse modo, abordamos os antecedentes que viabilizaram a construção de uma nova maneira de entender a atuação do Estado, o processo da globalização neoliberal. Mediante a ascensão deste processo, as instituições estatais têm sido reestruturadas conforme novos princípios. Assim, apresentamos os princípios, pressupostos e os efeitos na educação da Nova Gestão Pública – NGP, de modo a possibilitar a compressão dessa reconfiguração.

Por conseguinte, explicitamos acerca do Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação (PMGP/ME), que está em concordância com NGP no contexto do estado de Pernambuco e que vem reorganizando as unidades escolares. Nesses termos, elucidamos suas características e suas repercussões, seja na gestão escolar, seja na prática pedagógica. Assim sendo, buscamos colaborar na compreensão e entendimento destes fenômenos e políticas educacionais que vêm modificando a realidade de diversas escolas, impactando na consolidação de uma formação democrática.

3.1 Os antecedentes à Reforma do Estado: o processo da globalização neoliberal

Na década de 1960, as economias dos mais diversos países assumem uma atuação mais interligadas entre si, proporcionando uma modificação nas relações financeiras entre as diferentes empresas nacionais e internacionais, possibilitando, nesses moldes, a quebra das fronteiras comerciais ainda existentes. Além disso, esse movimento econômico também ampliou os pressupostos capitalistas das relações de trabalho, de mercado, bem como da própria economia, tendo impacto nos processos de acumulação de capital. Esse fenômeno ficou conhecido como globalização, que cada vez mais vem favorecendo para a implementação de novas concepções sociais, muito embora com diferentes facetas.

Nesta perspectiva, ela se apresenta como uma nova maneira para que as economias sejam, além de nacionais e locais, transnacionais, firmando distintas formas de operacionalização entre as nações. Nesses termos, “a globalização tem aparecido como uma nova diretriz para a organização da economia dos mais diferentes países do mundo, atingindo todos os setores da organização social” (PIRES e REIS, 1999, p. 30). Nesse contexto, as relações financeiras entre as nações e suas mercadorias são baseadas na especulação financeira, introdução de mecanismos tecnológicos aperfeiçoados para as transações de mercado interno e externo, assim como o fortalecimento do discurso de livre mercado.

Essas concepções implicam diretamente na reformulação do Estado para que seja possível implementar e operar os ditames desta nova globalização que ganham novos contornos com o advento do neoliberalismo, não só como forma de atuar na economia, mas também nas instituições sociais (PIRES e REIS, 1999). Nesse sentido, distintas organizações econômicas, tais como, o Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, Organismo Multilateral de Garantia de Investimento – MIGA e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, vêm impondo às nações um receituário de reformas.

Este receituário de reformas ditado por estas organizações foi elaborado com o objetivo de proporcionar a introdução dos mecanismos da globalização, assim como do neoliberalismo como forma de regulação econômica e das relações entre as nações. Nesse processo, o Estado abre espaço para que o mercado, configurado nos pressupostos da globalização e neoliberais, possa atuar e consolidar essas perspectivas, pois a performance das instituições estatais tem como objetivo eliminar as barreiras

burocráticas. Além dessas questões, o mercado passa a ser o regulador das relações econômicas, trabalhistas e sociais, de modo a construir também um ambiente social para a consolidação de suas prerrogativas.

Estas configurações assumidas por parte do Estado no contexto da globalização neoliberal coadunam com as prerrogativas do Estado mínimo. Entretanto, como ressaltam Pires e Reis (1999), isso não significa uma atuação frágil ou instituições públicas sem poder de intervenção. Pelo contrário. Há uma forte atuação para possibilitar as condições jurídicas, econômicas e sociais para a implementação dos pressupostos dessa nova globalização com vista a ampliar o poder do mercado nas esferas sociais. Por isso, os autores mencionados ressaltam a importância de compreender as configurações desse processo que vêm reestruturando as nações.

Santos (2002) afirma que a introdução da globalização neoliberal como parâmetro para regulamentar não só o mercado, mas também as instituições, tem ocasionado consequências em diferentes âmbitos, uma vez que são repensados seus princípios e valores socialmente construídos, tendo, assim, tensões dialéticas. Estas tensões variam e decorrem de acordo com os contextos, sejam globais ou locais, advindas entre Estado e sociedade, emancipação e regulação, economia e globalização. Dessa forma, a inclusão dos pressupostos da globalização neoliberal se dá de diferentes formas, pois estão condicionados a distintos fatores que colaboram ou não para sua concretização.

Nesse sentido, não há um projeto monolítico, mas, sim, propostas diversificadas para que seja possível levar para as instituições do Estado essa nova regulação da sociedade e do mercado, tendo este um maior protagonismo nas tomadas de decisões nas esferas estatais. Com isso, devemos compreender que a globalização está interligada às pressuposições do neoliberalismo, pois, ao mesmo tempo em que amplia e possibilita sua atuação nos contextos nacionais e locais, também, junto às instituições estatais, dá as condições para a sua efetivação. Dardot e Laval (2016) asseveram que a captura do Estado por parte do neoliberalismo atrelado ao processo de globalização acarreta diferentes ações.

Dentre essas ações podemos elencar algumas, tais como, desregulação da economia, cortes de gastos, aplicação da lógica de eficiência e eficácia no setor público com base no setor privado e a introdução da competitividade como uma das formas para atuação do mercado. São esses elementos que estarão sendo incorporados nas reformas institucionais e também na maneira como o Estado passa a atuar na sociedade, levando a cabo a construção de um ambiente favorável, como já mencionado.

Conforme Pires e Reis (1999), a chegada da globalização neoliberal nas instituições estatais brasileiras deu-se ainda no governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), que buscou fazer uma forte campanha com o objetivo de construir as condições políticas e econômicas para reformar o Estado começando com o programa de privatização das estatais.

Contudo, mediante o processo de *impeachment* que levou adiante sua saída do cargo de presidente, não foi possível efetivar as reformas para não só dá as condições para os pressupostos da globalização neoliberal no país, como também não houve uma modificação ampla nas estruturas do Estado que possibilitasse tais prerrogativas. Foi somente nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002) que as condições políticas e econômicas foram favoráveis para possibilitar essas reformas, permitindo, desse modo, a criação de um ministério específico, a saber, Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, sob a condução de Luiz Carlos Bresser-Perreira.

No âmbito da educação, as reformas vêm imprimindo uma visão da escola como uma empresa e que deve ser compreendida enquanto tal. Pires e Reis (1999, p. 37) destacam algumas características e consequência desse processo na Educação Pública:

- I. **Reformas** – possibilitar o alinhamento das instituições educacionais apenas com as perspectivas do mercado;
- II. **Intervenção de agências econômicas** – participação nas reformas curriculares além de financiar programas educacionais;
- III. **Incorporação da lógica de produtividade e eficiência** – mecanismos de controle e incentivo, bem como gestão por resultados;
- IV. **Uma nova racionalidade** – a construção de uma cultura de competitividade entre as unidades escolares.

Obviamente que a introdução desse processo na educação depende de diversos fatores nacionais e locais. Por isso, pode ocorrer de forma diferenciada, como mencionado antes, mas mantendo sua finalidade. Nesse cenário, a globalização neoliberal deve ser entendida como um movimento transnacional e que vem possibilitando a configuração de uma nova gestão do Estado de modo a assegurar as condições para sua efetivação no mundo do trabalho, no mercado financeiro, nas relações entre os países, além da

educação. A partir destes pressupostos, trataremos em seguida acerca dessa nova gestão e seus impactos no contexto educacional.

3.2 A Nova Gestão Pública – NGP: princípios, pressupostos e seus efeitos na educação

Com o advento da globalização neoliberal emergiu uma nova forma de entender e coordenar as instituições do Estado em distintos âmbitos com objetivo de obter maior eficiência, eficácia e economia na prestação de serviços públicos aos cidadãos (DARDOT; LAVAL, 2016). Para tanto, a atuação estatal passa a ter como parâmetro os princípios norteadores do setor privado para reestruturar o setor público além de buscar possibilitar as condições para a implementação desse novo modelo de gestão.

Essa nova forma de entender e coordenar a administração pública ficou conhecida como Nova Gestão Pública – NGP. Com a combinação de diferentes artifícios, ela “visa a mudar o Estado e, para isso, inspira-se sistematicamente em lógicas de concorrência e métodos de governo empregados nas empresas privadas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 301). Desse modo, seus objetivos são amplos e envolvem ações coordenadas entre diferentes atores que compõem as instituições sociais.

Em concordância com os autores mencionados, Marques (2020, p. 02) postula a NGP

como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas décadas do século XX: a globalização e a democracia.

Nesses termos, não apenas a intervenção estatal é repensada, mas também a lógica da coisa pública, suas bases e fundamentos, uma vez que as instituições privadas veem os cidadãos como clientes, de forma que não prevalece mais a ideia de direitos sociais, mas, sim, serviços que são prestados. Em decorrência da reestruturação da intervenção estatal nos moldes da NGP, as bases que fundamentam a necessidade desta intervenção numa visão cidadã são diluídas, potencializando a administração gerencial. Desse modo, ao entender o Estado como uma empresa, vê-se um contraponto aos princípios fundantes dos direitos sociais que devem ser garantidos a todos.

Desse processo, tem-se o fortalecimento de mecanismos considerados necessários para aumentar a eficiência dos serviços públicos por meio de avaliações, assim como de

um constante repensar das ações que devem ser realizadas pelas instituições públicas. É dessa forma que nasce também uma nova maneira de pensar as responsabilidades e os deveres do Estado, uma vez que a concretização dos princípios da NGP demanda a reconfiguração das dimensões estatais com vista a levar adiante a compreensão do setor privado sobre os serviços que devem ser oferecidos aos cidadãos.

Na visão da NGP, o setor público é considerado ineficiente e por isso não consegue oferecer um serviço de qualidade à sociedade. Assim, “o postulado dessa nova “governança” é que a gestão privada é sempre mais eficaz que a administração pública; que o setor privado é mais reativo; mais flexível, mais inovador, tecnicamente mais eficaz [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 290). Tais concepções têm legitimado a reestruturação do Estado em diferentes países, levando, dessa forma, a uma reorganização das instituições públicas.

Entretanto, ressalta-se que “la aplicación e impacto de la NGP está fuertemente condicionada por las tradiciones institucionales y las culturas profesionales que prevalecen en diferentes contextos” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 615). Desta perspectiva, no contexto da prática, a concretização dos postulados dessa gestão está subordinada a diferentes fatores que são considerados determinantes na efetivação de uma política. Nesses termos, seus impactos também são diversos nos mais diferentes âmbitos da administração pública e, do mesmo modo, na configuração da relação Estado e sociedade, particularmente no que diz respeito às demandas sociais.

Dardot e Laval (2016, p. 228-302) destacam algumas características da NGP que têm sido introduzidas nas instituições estatais concomitantemente ao processo da globalização neoliberal para reestruturar o Estado em diferentes países. São elas: Gestão por resultados, avaliação de desempenho, autocontrole dos resultados e *accountability*¹¹. Cada uma com sua particularidade e articulação entre si, vêm sendo implementadas com o objetivo de monitorar não só as ações que são realizadas pelas instituições, mas também regular as práticas.

Ao incorporar a lógica da gestão privada como forma de reestruturação de seu papel na sociedade com vista a atender ao ciclo da globalização neoliberal que demanda novas formas de organização do trabalho, da economia, da acumulação de capital, assim como

¹¹ Esse termo é usado neste trabalho no sentido de prestação de contas e, consequentemente, de responsabilização. Nesta perspectiva, as instituições públicas devem divulgar seus resultados para que seja possível avaliar seu desempenho na prestação de serviços à sociedade. Com base nesses resultados, os indivíduos podem escolher o “melhor” serviço em seu benefício.

da vida, as instituições públicas possibilitam processos de privatização dos direitos sociais, no sentido de que agora são vistos como uma mercadoria. Deste entendimento, os sujeitos devem, com base em determinados critérios, escolher os melhores serviços prestados, corroborando, assim, para uma visão individualista da sociedade.

Em outras palavras, “a reestruturação neoliberal transforma os cidadãos em consumidores de serviços que nunca têm em vista nada além de sua satisfação egoísta, o que faz que sejam tratados como tais por procedimentos [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320). Enquanto modelo que deve ser seguido em diferentes contextos, a NGP potencializa os processos que ampliam as mais diversas ações para a reestruturação do Estado, sendo estes, por vezes, híbridos, ou seja, com a combinação de instrumentos e ideias que a possibilitem. No campo da educação, pode-se observar que ações nesses moldes têm ampliado a incorporação dos princípios desse modelo de gestão.

Nesse contexto, a materialização da NGP tem ocorrido de modo distinto, ou seja, não há uma única forma, mas diferentes possibilidades conforme as realidades. Em complementação, “la NGP no es un modelo de reforma educativa monolítico ni adopta la misma forma en todos los lugares [...]” (VERGER; NORMAND, 2015, p. 600). Desta compreensão, o desenvolvimento de ações que venham colaborar para tanto encontra-se sob o signo de processos de diferentes ordens.

Desse modo, para a formulação das políticas educacionais, busca-se construí-las tendo como base os princípios da NGP que, nesta ótica, possibilitam maior eficiência na prestação de serviço educacional, melhorando não apenas a qualidade, mas também a eficácia. Isso significa a construção de procedimentos avaliativos atrelados às políticas educacionais com impacto nos distintos contextos escolares, assim como na prática pedagógica de gestores(as) e professores(as). Nesse sentido, podemos ter as seguintes configurações da NGP na construção das políticas educacionais:

TABELA 1 – PRINCÍPIOS DA NGP E POLÍTICA EDUCACIONAL

PRINCÍPIOS DA NGP	POLÍTICAS EDUCACIONAIS
Gestão profissional dos serviços públicos	- Profissionalização e empoderamento dos gestores escolares

Normas e medidas de desempenho mais explícitas	- Definição de indicadores de qualidade e de <i>benchmarks</i> sobre êxito educativo - Padrões curriculares comuns
Ênfase no controle dos resultados	- Avaliação externas dos resultados e do rendimento escolar
Desagregar o setor público em pequenas unidades de gestão	- Autonomia escolar, <i>school-based management</i>
Maior competição no setor público	- Subsídios públicos para as escolas privadas - Financiamento per capita - Publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes standardizados
Adotar o estilo gerencial do setor privado	- Flexibilização de contratação e dispensa pela escola - Estilo gerencial para direção das escolas
Restrição no uso de recursos públicos	- Financiamento das escolas com base nos resultados - Remuneração dos docentes com base em critérios de mérito e produtividade

FONTE: (VERGER; NORMAND, 2015, p. 602)

Nesse contexto, a escola passa a ser vista como uma empresa que precisa maximizar seus serviços para a obtenção de resultados considerados satisfatórios (LAVAL, 2019). São esses resultados que vão determinar a qualidade da educação, bem como se uma escola é ou não de qualidade. Além disso, eles também têm contribuído para a penalização de escolas quando não cumpridas as metas estabelecidas, acarretando, inclusive, em termos mais drásticos, na redução de verbas para determinada instituição escolar. Com isso, as práticas pedagógicas passam a ser voltadas para a obtenção de resultados que venham mostrar o desempenho das instituições de educação nas mais variadas avaliações.

No âmbito da gestão escolar, ocorre o reordenamento das práticas com o propósito de planificar o percurso a ser seguido para que seja possível, além de implementar os pressupostos da NGP, construir um ambiente propício para a realização dos objetivos e fins desse modelo. Com esta finalidade, uma série de ações são tomadas tanto pelos atores políticos, assim como pelos órgãos competentes de modo a possibilitar a incorporação desses pressupostos pelos sujeitos que compõem as escolas, ademais de capturar os espaços escolares. Isso tem levado a configuração de uma cultura por resultados, bem como o fortalecimento da lógica de produtividade desconsiderando os processos formativos para a cidadania.

Com relação às possibilidades participativas no contexto escolar, a implementação da NGP vem capturando ou até mesmo minando os espaços que possibilitam a participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, pois como as ações tanto da gestão como dos professores devem ser para a construção de resultados, inviabiliza, dessa forma, a efetivação de experiências relacionadas aos pressupostos democráticos na escola (MARQUES, 2020). Além disso, esse processo tem levado para a escola uma gramática de competitividade entre as unidades escolares e os docentes.

Porém, como destacamos no início, por não ser um modelo único para todos os contextos escolares, por vezes, tem-se a junção de mecanismos da NGP ao mesmo tempo em que há a manutenção e o fortalecimento de possibilidades formativas numa perspectiva cidadã. Assim, sua incorporação às realidades escolares dá-se por meio de um movimento contraditório em que duas perspectivas distintas estão presentes influenciando práticas, processos formativos, entre outros. Frente às diferentes dificuldades enfrentadas pelas escolas, as perspectivas da NGP têm sido defendidas como meio para solucioná-las.

Com isso, a expansão das políticas da NGP no âmbito da educação dá-se não porque são eficazes e eficientes em termos práticos e por isso resolvem os problemas educacionais, mas porque existem discursos que afirmam e buscam legitimar tais políticas como solucionadoras das distintas dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional (VERGER; NORMAND, 2015). Deste ponto de vista, os esforços colocados para a defesa dessas concepções são diversos e envolvem o engajamento de diferentes atores, como, por exemplo, o setor privado na propagação de ideias contrárias ao setor público com o objetivo de descaracterizar seu papel social na garantia de direitos sociais.

Las soluciones de NGP en educación no son adoptadas necesariamente porque “funcionan” (de hecho, hay muchos interrogantes empíricos todavía abiertos al respecto), sino porque existe una *percepción* generalizada de que son políticas que podrían solucionar una parte importante de los problemas más apremiantes de los sistemas educativos contemporáneos. (VERGER; NORMAND, 2015, p. 612, grifo dos autores)

Dessa maneira, a NGP tem modificado a forma como a gestão das políticas educacionais e também das escolas vêm sendo desenvolvidas, pois seus princípios norteadores se baseiam em uma perspectiva mercadológica da educação, assim como dos direitos sociais. Essa visão de gestão tem levado a configuração de uma nova gramática nos mais distintos espaços escolares alterando as finalidades das práticas educativas que são realizadas pelos diferentes sujeitos que compõem as escolas. Nesse sentido, os processos educativos, ao serem afetados por esta nova concepção de gestão e das relações de trabalho, ganham outros significados na formação e na atuação dos sujeitos sociais na escola.

Desta forma, enquanto possíveis consequências da NGP no contexto escolar, temos distintas configurações, como podemos observar na seguinte tabela:

TABELA 2 – POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES DA NGP NA EDUCAÇÃO

POLÍTICAS EDUCATIVAS DA NGP	POSSÍVEIS CONFIGURAÇÕES
Profissionalização/empoderamento dos diretores escolares	- Estilo de direção hierárquico vs liderança compartilhada
Definição de padrões curriculares comuns e indicadores de qualidade e de <i>benchmarks</i> sobre o êxito educativo	- Diferentes níveis de padronização e prescrição dos conteúdos e metodologias de ensino - Presença ou ausência da equidade como uma condição da qualidade educacional
Avaliação externa dos resultados e do rendimento escolar	- Avaliação somativa vs formativa - Presença de incentivos materiais, formativos ou simbólicos vinculados aos resultados das avaliações

	- Publicação ou não publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes estandardizados
Autonomia escolar: <i>school-based management</i>	- Foco da autonomia na gestão de recursos, na organização escolar e/ou em assuntos pedagógicos - <i>Locus</i> da autonomia: diretor vs comunidade escolar
Empoderamento das famílias/clientes dos serviços públicos	- Diferentes níveis e âmbitos de participação das famílias (gestão, orçamento, questões educativas, serviços periféricos) - Dar mais voz às famílias nas escolas (para que possam transmitir suas demandas e preocupações ao professorado) e fomentar que optem por eleições/saída das escolas (dinâmica do mercado)
Subsídios públicos às escolas privadas: financiamento per capita ou competitivo	- O tipo de concorrência entre as escolas (resultante do financiamento per capita) estará condicionada pelos níveis de regulação e controle da gratuidade educativa, do acesso às escolas e da eleição escolar
Financiamento das escolas e/ou docentes com base em critérios de mérito/produktividade	- Avaliações dos docentes a nível individual ou das escolas - Avaliação dos docentes baseada em seu domínio do currículo, nos resultados dos estudantes ou nos processos de ensino

FONTE: (VERGER; NORMAND, 2015, p. 617)

Diante do exposto, vemos que a NGP considera a participação como um elemento essencial para a construção da qualidade da educação, bem como para a obtenção de resultados considerados positivos para as unidades escolares. Por isso, advoga e defende a efetivação de diferentes mecanismos de participação que possibilitem a atuação da comunidade escolar buscando empoderar as famílias nos diferentes setores da escola, uma vez que estas passam a ser o sujeito avaliador do serviço que está sendo ofertado. Nesta vertente, a participação é instrumentalizada ou direcionada a uma determinada ação, que não mais às práticas formativas nos moldes democráticos.

Nesse sentido, ela entra não mais como um instrumento que coopera na formação dos sujeitos no sentido de desenvolver uma cultura democrática, mas, sim, para regular, vigiar, punir, entre outras questões, os processos educativos numa perspectiva que entende a educação como uma mercadoria, bem como a construção de uma racionalidade nesses termos. Dessa forma, tem-se uma participação redefinida, ressignificada e alinhada aos pressupostos e diretrizes da NGP, que a entende como uma prática que contribui na consolidação de suas prerrogativas.

Deste contexto, surge uma participação que visa não mais ampliar as possibilidades formativas numa perspectiva democrática, mas direcionada a operar as formas de atuação da NGP no contexto escolar, pois “a participação que pauta as prerrogativas neoliberais do Estado moderno se manifesta como característica de gestão” (BOTLER; CAVALCANTI, 2019, p. 222). Nesses termos, vê-se a caracterização de uma participação que traz as ideias e concepções neoliberais para organizar e reestruturar o contexto escolar, pautando-se em princípios e valores mercadológicos que não comungam com os processos democráticos. Desta feita, as autoras citadas afirmam que

não há, no desenho do modelo gerencial, a participação como complemento à democracia direta de forma a garantir a comunicação deliberativa na esfera pública. Desta forma, os espaços de discussão e deliberação saem da esfera pública e passam para a esfera privada, o que ocorre em diversos momentos. (BOTLER; CAVALCANTI, 2019, p. 222)

Assim, tem-se a prescrição de novas normativas, que buscam levar para o âmbito escolar concepções, ideias e valores pautados na lógica de mercado, além de colocar em riscos ganhos históricos. Pois “ao considerar a racionalidade neoliberal como fundamento para a formação do cidadão, colocam-se em ameaça a ética e as conquistas sociais” (TREVISOL; ALMEIDA, p. 207, 2019). Dessa forma, temos a desintegração dos

princípios democráticos, uma vez que os contextos escolares passam a ser compreendidos como uma empresa privada (LAVAL, 2019). Nesse sentido, ocorre a ressignificação dos mais diferentes mecanismos de participação, pois busca-se remodelar suas finalidades.

Nesta perspectiva, o conselho escolar é compreendido como um dos mecanismos que possibilita o empoderamento das famílias/clientes nos mais diferentes níveis (VERGER; NORMAND, 2015), ao mesmo tempo em que é cooptado pela lógica da gestão por resultados com vista a se tornar um instrumento avaliador da gestão, dos docentes, etc., com base nos resultados dos estudantes e também dos processos de ensino. Dessa maneira, deixa de ser visto como um espaço democrático e deliberativo com o objetivo de não apenas colaborar com a qualidade da educação, mas de possibilitar uma formação em termos participativos e democráticos.

Nesses moldes, desconsidera-se questões próprias do ambiente escolar que também influenciam nos indicadores educacionais. No cenário da sociedade brasileira, as lutas, os valores e os princípios democráticos que possibilitaram a institucionalização do conselho escolar não só como espaço deliberativo, mas também formativo, vêm sendo diluídos com a introdução das diretrizes deste tipo de gestão. Nesse sentido, vê-se uma modificação na maneira de entender e compreender este mecanismo de participação, assim como o âmbito escolar, que passam a ser operados numa racionalidade instrumental, como destacam Botler e Cavalcanti (2019).

Pois tem-se o redirecionamento de toda organização escolar e, por conseguinte, das ações dos sujeitos que fazem parte deste contexto, o que acarreta na ressignificação das práticas desenvolvidas por eles. Nesse processo, “a escola entendida como empresa se constitui como um espaço que consagra a lógica econômica. Na racionalidade neoliberal, a escola passa à sujeição à razão econômica” (TREVISOL; ALMEIDA, p. 215, 2019). Com efeito, os processos pedagógicos são desconsiderados e cada vez mais os profissionais da educação são levados a ter uma atuação com base nos princípios do mercado.

Nesses termos, continuam os autores, “a gestão da escola passa a ser regida pelos ideais empresariais de eficácia que gradativamente são medidos por critérios quantitativos (como provas, testes de desempenho, meritocracia...)” (TREVISOL; ALMEIDA, p. 216, 2019). Como consequência desse movimento no contexto escolar, vê-se uma mudança na compreensão da gestão democrática¹², que é um dispositivo jurídico que traz para a escola

¹² No capítulo 5 tratamos de modo mais abrangente os fundamentos deste tipo de gestão, bem como sua perspectiva histórica, política e formativa no âmbito da educação pública, destacando suas possibilidades

as garantias de participação e tomada de decisão coletiva entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Esta mudança na compreensão deste dispositivo jurídico tem buscado consagrar os princípios e diretrizes neoliberais através da NGP nas unidades escolares.

Nesse contexto, a NGP dá uma ênfase na gestão das escolas, pois é por meio dela que é possível reorganizar o espaço escolar assumindo outras características e finalidades. Assim,

o fundamental a reter desse culto à gestão é o fato dela ter se transformado numa verdadeira visão de mundo e num efetivo dispositivo de normatividade social, fazendo com que questões e/ou problemas de natureza política, psicossocial e/ou cultural se convertam em questões eminentemente empresariais. (GADELHA, 2017, p. 135)

Desta compreensão, vemos que, assim como a presença dos mecanismos de participação é uma defesa da NGP, pois é por meio deles que se torna possível a configuração de uma outra atuação da comunidade escolar, do mesmo modo, ocorre com a gestão democrática. Ou seja, sua continuidade no chão da escola é defendida, porém assumindo outras características. As prerrogativas da NGP levam a uma nova leitura da escola, da gestão escolar e dos processos formativos. Como mencionado em parágrafos anteriores, no contexto da prática, as unidades escolares têm suas próprias configurações, o que pode possibilitar ou não a aplicação das perspectivas da NGP nos diferentes níveis e formas.

Nesse processo, a implementação da NGP pode ocorrer de forma híbrida, ou seja, em contextos de forte defesa dos espaços democráticos e participativos, como ressaltam Verger e Normand (2015). Os autores destacam que este fenômeno pode estar presente em distintas realidades, uma vez que não há uma única configuração da NGP, mas diferentes possibilidades devido a questões próprias de cada realidade. Com isso, torna-se necessário observar as unidades escolares com vista a demonstrar como elas lidam com as políticas educacionais nesses moldes e, ao mesmo tempo, mantendo os processos democráticos e participativos numa perspectiva cidadã.

No Brasil, os postulados da NGP entraram nas estruturas do Estado de modo mais amplo no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002), com a criação do MARE, como destacado antes. Dessa maneira, as concepções da NGP

no chão da escolar, sendo esta considerada uma conquista histórica de toda a sociedade, bem como dos profissionais da educação.

passam a incorporar as ações estatais sendo também recomendadas aos estados e municípios da federação com o discurso de melhoria dos serviços públicos prestados aos cidadãos visando gestão por resultados. Assim, foram realizadas uma série de reformas nas diferentes instituições públicas com o objetivo de implementar as orientações dessa gestão na prestação de serviços.

Sendo assim, buscou-se atrelar a liberação de verbas públicas para estados e municípios, bem como para instituições públicas de áreas específicas, conforme o cumprimento de metas. Além disso, mecanismos de avaliação para mensurar o desempenho e a eficácia de investimentos nestas instituições foram criados com vista a correlacionar também, nesse contexto, os processos de prestação de contas. Desta feita, a liberação de mais verbas para as instituições passou a ser condicionada à execução e efetivação dos planos estabelecidos.

Como forma de incentivar as instituições públicas, assim como os distintos sujeitos que fazem parte destas a adotarem os princípios e pressupostos da NGP, foi criada a política de bonificação em diversos estados e municípios. Na próxima seção, tratamos de abordar a implementação dessa nova gestão pública no Estado de Pernambuco, especificamente no âmbito da educação com a criação de um programa que serve para nortear as ações estatais que devem ser realizadas na construção de políticas educacionais, bem como na atuação da gestão escolar.

3.3 Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a educação de Pernambuco (PMGP/ME)¹³ e suas implicações

Entendo o Estado como um campo de disputas ideológicas e implementações de concepções, valores e princípios, as políticas públicas refletem e sofrem influências de diversos fatores sociais. Além disso, estas disputas se inserem dentro de um movimento histórico que dialogam com os acontecimentos contemporâneos. Nesse sentido, o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a educação de Pernambuco (PMGP/ME) tem sido um dos principais subsídios para a apreensão da perspectiva ideológica que tem norteadado a elaboração e materialização das políticas educacionais no Estado de Pernambuco – PE.

¹³ Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>>. Acesso em 02 de julho de 2021

A construção de um cenário propício para a implementação das bases ideológicas desse programa em Pernambuco deu-se na gestão do então governador Jarbas Vasconcelos, candidato do PMDB, que obteve duas vitórias eleitorais (1999 - 2002/ 2003 -2006), (SILVA, 2013). Jarbas Vasconcelos durante os seus governos manteve uma política econômica conectada às visões liberais, incorporando-as a distintas áreas sociais com a realização de ajustes fiscais que possibilitaram a corrosão das condições de trabalho em diversas instituições públicas, especificamente no âmbito da educação (CABRAL, 2015).

Somado a estas questões, estava em curso a concretização de uma política neoliberal que impulsionou ainda mais a desconstrução da coisa pública numa perspectiva de assegurar a todos os cidadãos o bem-estar social por meio de uma forte atuação do Estado com a construção de políticas públicas em diferentes ramos da sociedade. Embora os governos do candidato do PMBD tenham servido para a chegada das concepções neoliberais nas instituições públicas, é apenas com a vitória de Eduardo Campos (candidato do PSB), em 2006, para o cargo de governador que esse ambiente ganha espaço para sua consolidação em Pernambuco (SILVA, 2013).

Com a chegada ao governo em 2007, Campos teve um alinhamento mais direto com os pressupostos e princípios que nortearam a reforma da gestão pública em nível federal, tendo implementado, em 2008, no âmbito da educação, o PMGP/PE em toda Rede Estadual de Educação com o propósito de melhorar os índices educacionais focando gestão por resultados (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2008). O então governador encontrou um cenário político propício para a implementação do programa, pois se buscava afirmar discursivamente atuar em prol de melhorar os indicadores educacionais do estado visando equiparar aos de outros estados do país que apresentavam melhores índices no âmbito da educação.

Além disso, somava-se ao discurso de melhoria dos índices educacionais a ideia de que a oferta de uma educação de qualidade teria reflexo também no âmbito econômico, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento do estado. Embora tendo como princípio e pressupostos a lógica do mercado para pensar o setor público, a construção e implementação desse programa no contexto educacional de Pernambuco defende a democracia e a participação da comunidade escolar com o objetivo de desenvolver uma cultura democrática nas escolas da rede (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2008).

Nesse ínterim, houve a realização de parceria público-privada para colocar em práticas as ideias e objetivos do PMGP/ME com o Movimento Brasil Competitivo (MBC)

e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), que auxiliaram o governo do estado de diversas formas para implementar esta perspectiva, seja na formulação de base diagnóstica, seja em planejamento e gestão. Dessa maneira, foram criadas as metas que as escolas da rede deveriam atingir levando em consideração sua realidade com vista a melhorá-la, buscando as devidas soluções para os problemas apresentados.

Para o governo do estado (2008), ao mesmo tempo em que as metas servem como um dos estímulos para as práticas que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos que atuam nas escolas, também são interpretadas como indicadores com foco na melhoria dos resultados. Nesta linha de pensamento, foi criado pela Secretaria de Educação de Pernambuco o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, que combina os dados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE e do fluxo escolar para avaliar o desempenho dos alunos do estado.

A combinação de dados dos sistemas avaliativos citados atua para fornecer um diagnóstico da rede e para a formulação de ações que venham colaborar para o melhorar os índices. Assim, eles operam como uma forma de monitoramento do desempenho da educação de Pernambuco articulando os processos de gestão por resultados, configurando, nesse sentido, as perspectivas do PMGP/ME. Além disso, o governo do estado buscou construir as condições a nível de corpo técnico para que a concretização dos objetivos do programa fosse alcançada.

Como destaca Cabral (2015), junto com a secretaria de educação, o governo estadual realizou uma série de ações, tais como, nomeações de pedagogos, construção de comitê de busca para selecionar gestores, avaliação de desempenho dos alunos por meio do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* – SAEB realizado anualmente, gratificação para as escolas que atingissem as metas estabelecidas com busca de resultados que pudessem alavancar os indicadores educacionais com a finalidade ser modelo a nível nacional. Com isso, o governo de Pernambuco não só impulsionava a concretização do PMGP/PE nas estruturas das instituições e na secretaria de educação, mas também busca consolidar uma cultura de resultados nas unidades escolares.

Como forma de levar os profissionais da educação a aderir ao PMGP/PE, foi criado o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, que é um incentivo financeiro a todos das unidades escolares que atingirem as metas estipuladas. A escola que atingir 50% da meta, recebe a metade do bônus, considerando um intervalo de 10% com o objetivo de atingir 100% da meta (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2008). A configuração deste incentivo

é uma forma de possibilitar a introdução dos princípios e pressupostos do PMGP/ME no ambiente escolar a fim de possibilitar práticas pedagógicas nesse sentido.

Nesse contexto, Silva (2016) destaca que este modelo implementado no âmbito da gestão do estado de Pernambuco, mas especificamente na educação, tem levado a construção de uma cultura de competitividade entre as unidades escolares e, conseqüentemente, entre os profissionais da rede. Ademais desta implicação no contexto educacional, esta política de gestão por resultados vem colaborando para a descaracterização da gestão escolar numa visão democrática e participativa, uma vez que as ações dos gestores devem ser voltadas apenas para a melhoria dos índices educacionais desconsiderando outros processos formativos.

Cabral (2015) salienta que o PMGP/ME responsabiliza os profissionais da educação pelos resultados obtidos nas avaliações de desempenho, penalizando as escolas que não atingem as metas estipuladas. Uma das formas de punição é o não recebimento por parte destas escolas do bônus, além de reforçar o processo de competitividade e concepção mercadológica da educação. Assim, as práticas pedagógicas são regidas sob o signo desta cultura que, em termos mais amplo, descaracteriza a função formativa da escola que não apenas busca formar para o mercado de trabalho, mas também para a cidadania e os processos democráticos.

Além deste caráter, Laval (2019) afirma que a introdução destas concepções no âmbito educacional tem contribuído para a descaracterização da escola como um dos espaços para a formação democrática, mingando as experiências e vivências que têm como pano de fundo uma concepção nesses termos. Pois, justamente pelo fato de ela passar a ser entendida como uma empresa que vende um produto no mercado (neste caso, a educação), o foco de suas ações e também de sua organização tem de voltar-se para os resultados propriamente ditos, como mencionado em parágrafos anteriores.

E, como ressaltamos na seção anterior, ao introduzir os princípios e os pressupostos do setor privado para pensar o setor público, muda-se também a maneira de enxergar os direitos sociais, bem como a compreensão e concretização destes, pois, como traz Marques (2020), são concepções antagônicas. Nesse contexto, as unidades escolares, que fazem parte do Estado, são vistas como uma empresa que devem atuar apenas em prol de resultados como indicadores de boa qualidade da educação, tendo conseqüências também na prática docente.

Silva (2016) afirma que a concretização do PMGP/ME e suas conseqüências na educação traz uma face do modelo gerencial de gestão pública que tem seus fundamentos

no neoliberalismo, que, por sua vez, está ancorado nos princípios e valores do setor privado. A introdução desses elementos, como destacado anteriormente, é um fenômeno global que tem atravessado as fronteiras políticas e ideológicas, embora sejam concretizados conforme a realidade de cada país, estado ou município. Por isso, é necessário observar as formas de como esse modelo de gestão da educação vem sendo materializado pelos sujeitos da prática (gestores, professores, etc.), uma vez que também são fazedores de política.

Além disso, o PMGP/ME afirma que busca consolidar uma cultura de democracia e participação popular nas unidades escolares (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2008), destacando a importância da participação como característica necessária para a concretização de suas normativas. Dessa forma, assim como a NGP, o programa advoga a participação das comunidades escolares com vista a colaborar na implementação da gestão por resultados, ademais de levar para o chão da escola princípios empresariais para pensar o setor público. Como destacam Botler e Cavalcanti (2019), nesse contexto, tem-se uma participação instrumentalizada desconectada dos ideais formativos em termos democráticos.

Nesse processo, a gestão democrática é recontextualizada, pois é por meio dela que as diretrizes do PMGP/ME também são colocadas em prática. Assim, usa-se de um dispositivo jurídico para mudar os espaços participativos, bem como a forma da gestão escolar. Como resultado deste movimento, vê-se uma gestão revestida de concepções e valores de uma administração de empresa, pois esse conjunto de reformas tem mudado a compreensão da escola como um espaço formativo numa perspectiva republicana. Todavia, assim como a NGP, a concretização do PMGP/ME está subordinada a questões próprias das unidades escolares.

Isso pode levar, no contexto da prática, a um processo de hibridismo entre as perspectivas do PMGP/ME e os ideais democráticos no chão da escola. Desse modo, identificar de que maneira este programa vem impactando os espaços formativos que têm por finalidade possibilitar outras experiências aos diferentes sujeitos que fazem da comunidade escolar, torna-se essencial para compreender como os sujeitos da prática lidam com estas questões, já que elas estão em concordância com os postulados da NGP no contexto escolar ressignificando a gestão, as práticas pedagógicas, os processos formativos, bem como o próprio ambiente escolar.

É a partir desta compreensão que buscamos, no próximo capítulo, abordar acerca da gestão democrática e do conselho escolar enquanto órgão colegiado, destacando suas

potencialidades formativas, bem como sua articulação com processos sociais mais amplos que permeiam o chão da escola. Visamos, portanto, colaborar na apreensão deste mecanismo de participação como instrumento que visa contribuir na construção e consolidação de uma formação democrática e participativa no ambiente escolar. Com este fim, recorreremos não só as legislações que oficializam a institucionalização este tipo de gestão, assim como do conselho escolar no âmbito educacional, mas também as contribuições de teóricos(as) que abordaram sobre da temática.

4 O CONSELHO ESCOLAR COMO ESPAÇO FORMATIVO: O Estado da Questão

Neste capítulo tratamos de categorias essenciais para entender o processo de instauração de uma cultura participativa no espaço escolar. Por isso, buscamos abordar sobre a gestão democrática e sua relação com a gestão escolar, assim como acerca do Conselho Escolar, pois são elementos constitutivos dos processos democráticos que têm ocorrido em diferentes contextos escolares. A escolha do referencial teórico deu-se devido à nossa orientação educacional, que visa compreender e contribuir na consolidação de espaços participativos no ambiente escolar, de modo que os sujeitos que estão neste ambiente tenham a possibilidade de vivenciar experiências pautadas na democracia.

Falar acerca destas categorias requer fazer um resgate de acontecimentos históricos que influenciaram na construção das políticas educacionais no contexto da educação brasileira. Nesse sentido, o percurso que fazemos é de trazer legislações que possibilitam a materialização de distintos mecanismos participativos na escola. Ao mesmo tempo, apresentar as contribuições teóricas de pesquisadores(as) da área para aprofundar nossa análise que entendem a necessidade de consolidar processos formativos que busquem concretizar uma cultura democrática. Assim, impõe-se o desafio de colaborar para a problematização dessas categorias.

Propomo-nos, desse modo, ao trazer as concepções dos(as) estudiosos(as) referenciados(as), atentar para questões imprescindíveis para a configuração de uma gramática social no ambiente escolar que não apenas valorize os espaços participativos, mas também práticas sociais que busquem afirmar a democracia, entendendo este processo como algo em construção e em constante modificação. Pois são diferentes fatores que, no contexto da prática, atuam para que sejam possíveis ou não ações nesses termos.

4.1 Os postulados democráticos na Escola Pública: a gestão democrática

O processo de redemocratização no país na década de 1980 proporcionou e possibilitou a reconfiguração das instituições sociais com vista a colaborar na concretização dos princípios e valores democráticos almejados pelas entidades representativas de educação, pela sociedade civil organizada, assim como por outros atores sociais. Em consonância com estes pressupostos, a educação pública passa a ser reformulada com vista a colaborar na formação de sujeitos que apreçoem e estejam articulados com estes princípios e valores. Desse modo, muda-se o papel social da escola com o objetivo de atuar em conformidade com os processos democráticos em curso no país.

Assim sendo, “o processo de democratização no Brasil contribuiu para a mudança de abordagem do papel da escola. Nesses termos, a função social desta instituição adquire hoje novos contornos, pois amplia a área de atuação educacional” (SANTOS, 2009, p. 45). Desta feita, o espaço escolar não está apenas para proporcionar a transmissão de conhecimento, mas também para experiências formativas que devem estar conectadas com os ideais democráticos. Dessa maneira, conforme os novos paradigmas educacionais, a reformulação da gestão escolar possibilitou novos processos formativos e práticas sociais dentro do espaço escolar.

Para tanto, os sistemas de ensino, a saber, federal, estaduais e municipais, passaram a ser regidos pela gestão democrática do ensino público. Este tipo de gestão, ademais de ampliar as possibilidades formativas, atua para a efetivação da participação dos sujeitos que estão no contexto escolar em diferentes instâncias. Desse modo, distintos documentos oficiais que regulam os sistemas de ensino fazem referência à gestão democrática reafirmando os postulados e os princípios democráticos, possibilitando, dessa forma, a participação.

Diante do exposto, encontramos na atual Constituição Federativa do Brasil – CFB (BRASIL, 1988), especificamente no artigo 206, inciso VI, a citação acerca da gestão democrática nos termos desta lei a ser seguida nos diferentes sistemas de ensino. Esta é uma das primeiras referências à gestão democrática após a reabertura democrática, viabilizando, dessa forma, espaços para que os demais documentos oficiais posteriores, no âmbito da educação pública, reafirmem o compromisso em concretizar esta gestão.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a gestão democrática ganha mais espaço em

termos jurídicos reafirmando o compromisso com os princípios e os valores democráticos apregoados nos espaços escolares, que passam a ampliar as dimensões de formação por meio de diferentes mecanismos de participação. Desse modo, mudar a gestão escolar tendo os pressupostos democráticos como princípios evidencia o necessário cambio das práticas sociais que são desenvolvidas no contexto escolar, pois, de maneira explícita, esta lei corrobora para a concretização da gestão democrática.

Desta feita, acerca desse assunto, a LDBN, em seu artigo 14, traz:

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. 14)

Assim, vemos que a gestão democrática ganha corpo com possibilidades de materialização, pois o presente artigo esclarece e aborda acerca dos mecanismos de participação para que seja possível sua efetivação. Além de reafirmar este tipo de gestão, amplia as garantias de participação para aqueles que fazem parte da comunidade escolar assegurando os pressupostos democráticos. Ainda, evidencia um contexto escolar que colabora para a construção de uma cultura democrática, pois, ao possibilitar a participação dos que fazem parte desse contexto, proporciona práticas coletivas.

Destacamos que, nos termos desta lei e nestes pressupostos, os mecanismos de participação, tais como, Grêmio Estudantil, Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Conselho de Classe, entre outros, visam a colaborar não apenas para a concretização da gestão democrática, mas também para a construção de uma cultura democrática na escola pública. Além disso, como aborda Assis (2007), os mecanismos de participação são instâncias democráticas que proporcionam o desenvolvimento de práticas e de ações que corroborem com o fortalecimento dos novos princípios e valores democráticos assumidos durante o processo de redemocratização no país.

Nesta linha de pensamento, os sujeitos sociais que fazem parte da comunidade escolar passam, em certo sentido, a ter voz, pois conseguem meios que possibilitam sua participação nos processos decisórios que são realizados no ambiente escolar. A reconstrução deste ambiente tendo como parâmetro as legislações, passa a favorecer a resolução de conflitos e a construção de projetos para o desenvolvimento de ações que contribuam para a consolidação da democracia, ao mesmo tempo em que corrobora para

a construção de uma cultura nesse sentido, mesmo que venha enfrentar alguns desafios que fazem parte do contexto escolar.

Dessa forma, com a promulgação do atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), dentre uma das metas para o âmbito da educação nacional está, mais uma vez, a reafirmação da gestão democrática a ser seguida nos sistemas de ensino. Desse modo, observamos a ampliação de documentos oficiais que, ao tratarem do tema, corroboram para a construção de uma escola e de uma gestão mais participativa com vista a melhorar sua relação com a comunidade escolar (LÜCK, 2013a). Com isso, a gestão escolar e os demais sujeitos que estão na escola devem atuar em conjunto para a materialização dos mecanismos de participação, levando a uma modificação deste ambiente.

Ainda, sobre o PNE (2014 – 2024), temos a meta 19 visando, entre outras questões,

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014, p. 313)

Nesta perspectiva, vemos que a gestão democrática do ensino público aparece com o objetivo de possibilitar sua concretização nos espaços escolares, a fim de consolidar a participação, ressaltando sua necessidade de efetivação nos sistemas de ensino. Além desses pressupostos, esta gestão está amparada em diferentes prerrogativas para que seus objetivos e fins sejam realizados, de modo a corroborar na construção de uma cultura democrática no espaço escolar (MARQUES, 2006). Dessa forma, temos os seguintes princípios norteadores para a configuração da gestão democrática:

Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14 da LDB), acrescentando-se, ainda, “estimular a participação e a consulta de alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (PNE 2014-2024, Estratégia 19.6). (BRASIL, 2014, p. 317)

A partir desta citação, vemos que a participação, assim como outros elementos, é considerada indispensável para a efetivação da democracia, visando à consolidação da gestão democrática dentro da escola. Assim, a possibilidade de participar das diferentes

atividades que são desenvolvidas nesta instituição, assegura a participação enquanto direito dos que fazem parte da comunidade escolar. Para tanto, como traz o próprio PNE (2014 – 2024), os diferentes mecanismos de participação na escola pública atuam, para além de deliberar acerca de questões que envolvem o coletivo, na formação dos sujeitos que estão nesta instituição.

Desta maneira, a consolidação de um novo paradigma educacional assentado nos princípios e valores democráticos se apresenta como marco a ser seguido nos diferentes sistemas de ensino, que “corresponde a uma visão de mundo que permeia todas as dimensões da ação humana” (LÜCK, 2013b, p. 39). Dessa forma, a gestão democrática mostra-se como um instrumento que possibilita a construção de mecanismos que tenham em seus constructos e concretização não apenas questões de ordem burocráticas, mas também experiências formativas que possibilitem aos sujeitos que estão no cotidiano escolar lidar com questões integradas que envolvem o coletivo.

Mediante a garantia de vias jurídicas para a materialização da gestão democrática, ressaltamos a relevância do cotidiano escolar como campo de consolidação das políticas educacionais, ideias e concepções fundantes das práticas sociais desenvolvidas neste âmbito, sendo, portanto, o *locus* de concretização dos projetos de educação em disputa. Nesse sentido, entendemos que são “as práticas assumidas no cotidiano escolar, as quais permitem efetivar o Direito, o que conduz nossa curiosidade para o âmbito da micropolítica e da microsociologia” (BOTLER, 2020, p. 27).

Esse olhar para a micropolítica e a microsociologia da escola possibilita compreender como se efetiva, no contexto da prática concreta, os arranjos que são feitos para concretizar as concepções educacionais e também perspectivas sociais. Por isso, é necessário atentar-se para os processos formativos que são constituídos nos ambientes educacionais realizados pelos sujeitos, uma vez que estes atuam diretamente com as possibilidades que são possíveis nesse contexto. Em corroboração com esta perspectiva, a construção de espaços formativos democráticos na escola pública envolve a compreensão da dimensão das concepções democráticas para a consolidação da gestão democrática. Por esse motivo, precisamos ter em mente que

a democracia deve se constituir como cultura na gestão das escolas e dos sistemas educacionais, efetivando-se através dos diferentes mecanismos de participação, como os conselhos escolares, conselhos municipais de educação, conselhos do Fundeb, conselhos de alimentação escolar, conselhos de transporte escolar, além da eleição dos dirigentes escolares. (MARQUES, 2014, p. 464)

A gestão democrática requer uma abordagem abrangente dos processos culturais que influenciam o contexto escolar, assim como das práticas realizadas neste âmbito. Assim sendo, a concretização das leis passa, também, por compreender questões necessárias para sua efetivação, uma vez que podem ser ou não assumidas nas práticas dos distintos sujeitos. Com isso, destacam-se as limitações das leis para a construção de novos processos culturais, embora possibilitem a afirmação de valores (MEC, 2004). Contudo, estas, ao evidenciarem a necessidade de mudança na concepção da gestão escolar com o objetivo de consolidar a democracia na escola, possibilitam projetos possíveis.

A gestão democrática, nesse cenário, amplia os processos formativos que são possíveis na escola pública, destacando a necessidade de participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar. Nesse contexto, é possível observar que não apenas os princípios democráticos estão presentes neste tipo de gestão, mas também seus postulados para a construção de espaços participativos numa perspectiva cidadã. Por isso, “a gestão democrática na escola deve ser entendida como uma prática que envolve a efetiva participação nas decisões dos segmentos que compõem a comunidade escolar” (MARQUES, 2014, p. 464).

Nesses termos, no atual Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) a gestão democrática ganha destaque por suas possibilidades de melhoria na qualidade da educação, bem como no contexto escolar com a implementação de diferentes mecanismos de participação que ensejam a participação da comunidade escolar, dos profissionais da educação, dos alunos e demais segmentos na formulação de projetos e construções coletivas para a resolução de distintos problemas. Busca-se “fortalecer a gestão democrática e contribuir com a melhoria da qualidade do ensino [...]” (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2015, p. 100).

Contudo, é importante destacar que tanto no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) como no Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025), a gestão democrática aparece relacionada, por vezes, às perspectivas da NGP ao ser “associada a critérios técnicos de mérito e desempenho” (BRASIL, 2014, p. 313), o que leva à sua ressignificação no contexto escolar, uma vez que são pautadas ações gerenciais que compreendem a escola como uma empresa desconsiderando os aspectos pedagógicos, que são próprios das unidades escolares. Nesse contexto, tem-se uma gestão democrática pautada nos ideais empresariais.

Mediante as reflexões feitas, bem como a partir da problematização no capítulo 3 acerca da NGP e sua implementação no contexto educacional, vê-se que as concepções empresariais no contexto escolar chegam nas escolas não solicitando a revogação da gestão democrática, mas por meio dela, fazendo uso de uma conquista jurídica durante o processo de redemocratização do país. Nesse sentido, especificamente à rede de ensino que foi pesquisada neste trabalho, o Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) reitera que a política de gestão da rede busca seguir a diretriz do PMGP/ME, ou seja, a gestão por resultados por meio da implementação de mecanismos avaliativos, como mencionado antes.

Desta forma, a gestão democrática passa a ser ressignificada com vista a atender aos pressupostos do PMGP/ME, que também defende a participação da comunidade escolar de modo a descentralizar as tomadas de decisão, bem como a responsabilização pelos resultados obtidos no âmbito das diferentes avaliações que as escolas são submetidas. Dentro desse cenário, deve-se observar como a gestão democrática vem se consolidando nos espaços escolares, pois pode estar sendo colocada em prática por meio de um movimento híbrido, que combina prerrogativas democráticas e gerenciais.

Desta compreensão, deve-se entender a gestão democrática como um processo em construção e ainda em concretização, pois não é algo dado em si mesma, uma vez que depende de outros fatores para sua efetivação nos diferentes âmbitos em que é apregoada, lidando, inclusive, com distintos desafios. Nesse ínterim, levar em consideração o cotidiano escolar como um espaço em constante modificação que proporciona instrumentos que incorporam os pressupostos que norteiam a gestão escolar, com vista a uma articulação entre os paradigmas educacionais e o contexto da prática, assegurando mecanismos para que sejam possíveis processos educacionais em consonância com o projeto de educação.

4.2 Os mecanismos de participação como instrumento de formação democrática: o Conselho Escolar

Conforme abordamos na seção anterior ao tratar da gestão democrática e suas dimensões, os mecanismos de participação na escola pública constituem-se em instâncias democráticas que possibilitam não apenas a deliberação de questões pedagógicas e administrativas, mas também processos formativos em articulação com perspectivas emancipatórias, de modo a levar os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e os

profissionais da educação a refletir sobre o espaço escolar, construindo meios para a superação dos eventuais obstáculos que possam surgir na concretização de diferentes ações coletivas, (ASSIS, 2007). Dessa forma,

Os conselhos de educação inserem-se na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada, para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes. (BRASIL, 2004, p. 24)

Com isso, tais mecanismos trazem elementos que atuam em conjunto com o objetivo de concretizar vivências comprometidas com o coletivo, colaborando com a melhoria do ambiente escolar, implicando, também, uma visão global deste. Desta compreensão, emergem possibilidades com vista a materializar os fins e os objetivos dos mecanismos de participação dentro da escola, pois ampliam as dimensões formativas para os sujeitos, de modo que estes encontram um ambiente favorável para uma atuação mais ativa. Nesse sentido, os mecanismos de participação estão em direta articulação com os princípios participativos e, por consequente, com a gestão democrática.

Assim sendo,

no processo da gestão democrática da coisa pública, consignada pela constituição de 1988, os conselhos assumem uma nova institucionalidade, com dimensão de órgãos de Estado, expressão da sociedade organizada. (BRASIL, 2004, p. 20)

Nesse sentido, o conselho escolar se apresenta como “uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã” (BRASIL, 2004, p. 33). Por isso, ao proporcionar vivências coletivas, a cultura democrática pode ser impulsionada nos distintos espaços escolares contribuindo na formação dos sujeitos que fazem parte destes. Desta propositiva, entendê-la como um processo em construção, pois exige um constante repensar das práticas que são desenvolvidas no cotidiano escolar.

Nesse processo, vemos que este mecanismo de participação possibilita um ambiente favorável para a democracia na escola pública e, por sua vez, para a construção e a formação de sujeitos que valorizem e apregoem os princípios democráticos. Desse modo, constrói-se um ambiente propício para a construção de ações que corroborem com o coletivo, o que não significa que será um processo sem embates, mas toma o diálogo como fio condutor para se chegar a um denominador comum preservando as garantias

democráticas. Por isso, “o Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 36).

A incorporação destas prerrogativas democráticas no processo formativo busca garantir a consolidação de uma cultura democrática (LÜCK, 2013b). Assim sendo, compreendemos que o conselho escolar, entre outros mecanismos de participação, se tornou um meio para efetivação do diálogo entre os pares com o objetivo de materializar a gestão democrática na escola pública. Do mesmo modo, por proporcionar meios reais de formação democrática, já que a busca por resolução de conflitos tem um direcionamento para práticas sociais vinculadas aos princípios da gestão democrática. Consequentemente, assegurando a participação dos diferentes segmentos.

Por isso que “[...] a composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade” (BRASIL, 2004, p. 37). Nesses termos, encontramos um espaço para o aprendizado democrático dentro da escola pública, ampliando as dimensões e os processos formativos que são possíveis com possibilidades de repensar as ações realizadas. Desta forma, o conselho escolar passa a ser um meio para reafirmar os processos democráticos na escola criando condições para a configuração de outra realidade no contexto da prática. Pois está em conexão direta com os desafios e as barreiras que compõem o chão da escola.

Ao possibilitar a resolução de conflitos, este mecanismo de participação configura-se em um espaço de democracia participativa, uma vez que os diferentes atores sociais têm a possibilidade de tratar não apenas de questões burocráticas, mas também na tomada de decisões significativas (MARQUES, 2014). Nesse sentido, “o Conselho Escolar se constitui na própria expressão da escola, como seu instrumento de tomada de decisão”. (BRASIL, 2004, p. 36). Com isso, vê-se a possibilidade de construir uma gramática social no espaço escolar com vista a apregoar os princípios e os valores democráticos neste ambiente e, consequentemente, na sociedade. Assim sendo, os processos democráticos proporcionados por este mecanismo de participação valorizam e abrem caminhos para tanto.

Em consonância com os objetivos e as questões que envolvem a formação nos espaços formativos, o conselho escolar direciona as ações dos sujeitos que estão na escola para um aprendizado coletivo, pois não apenas um segmento escolar participa deste, mas diferentes atores sociais, que atuam conectados na escola para um bem comum. Por isso,

sua presença no contexto escolar traz possibilidades reais de consolidação de uma cultura democrática, de modo a favorecer práticas sociais que resgatem a atuação participativa.

Assim sendo, contribui também “no enfrentamento de posturas autoritárias, podendo, assim, ter papel fundamental na construção de uma cultura democrática nas escolas públicas” (MARQUES, 2014, p. 469). Nesse ínterim, as divergências de opinião, assim como as disputas de espaço, características de ambientes democráticos, são pautados pelo diálogo entre os pares, uma vez que o exercício da democracia requer uma atuação consciente e responsável, que deve ser, também, entendido como um processo em construção, como qualquer processo formativo.

A atuação dos diferentes segmentos que compõem o conselho escolar materializa a conquista do direito à participação, pois “a ideia de democracia passa pelo direito de participar, de escolher, de tomar decisões” (DRESCHER, 2014, p. 22). Portanto, ademais de cumprir questões de ordem burocráticas, este mecanismo de participação pode atuar em colaboração para a consolidação dos processos democráticos necessários com vista a garantir vivências e experiências formativas que fortaleçam a democracia na escola. A compreensão da educação, nesses termos, leva em consideração a formação de maneira mais ampla.

Esses pressupostos atuam não apenas para o melhoramento do ambiente escolar, mas também para a configuração de uma gestão pautada na participação. Assim, “a democratização da gestão pública pode e deve ser iniciada na escola, através da criação e do funcionamento do Conselho Escolar, através do exercício da participação, de discussão e de tomada de decisão” (DRESCHER, 2014, p. 25). Com isso, a construção de um ambiente escolar que propague os princípios e os valores democráticos dá-se por meio da efetivação de mecanismos que vão mais além do que apenas instrumentos deliberativos. Nesses moldes, os “conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado” (BRASIL, 2004, p. 19).

Além das questões mencionadas anteriormente, “a criação e implantação dos Conselhos Escolares torna-se uma alternativa de aproximar a escola, a família e a comunidade local, envolvendo todos os segmentos na busca de uma educação melhor” (DRESCHER, 2014, p. 24). Essa interação entre estes atores sociais, assim como a participação destes na escola por meio dos mecanismos de participação, consolida a construção de um envolvimento mais ativo em distintas ações, possibilitando, assim, o fortalecimento entre os pares e da gestão democrática. Por isso, a presença do conselho escolar nas unidades escolares é indispensável nesse processo.

Contudo, é imperativo entender e compreender que o conselho escolar, por si só, não consolida uma formação e uma cultura democrática no ambiente escolar. Arelado a isso, também apresenta suas limitações em cada contexto em que está inserido. Entretanto, articulado com outras possibilidades de formação democrática na escola, torna possível não só a participação como mecanismo para a conquista de direitos, mas também a construção de um ambiente em que os sujeitos possam vivenciar e consolidar relações democráticas.

Desta propositiva, evidencia-se a necessidade de criar condições para que sejam possíveis atuações que venham estar conectadas com os pressupostos democráticos afirmados nos diferentes documentos oficiais já mencionados. Assim sendo, vemos que o ambiente escolar passa a ser um espaço propício para o desenvolvimento de práticas articuladas com esses pressupostos. Desta afirmação, entendemos que:

a presença do Conselho Escolar é imprescindível, uma vez que, como instância colegiada, com a representação dos diversos segmentos da escola e da comunidade local, cabe-lhe coordenar e acompanhar as discussões concernentes às prioridades e objetivos da escola, analisar e encaminhar os problemas de ordem administrativa ou pedagógica, conhecer as demandas e potencialidades da comunidade local, estimular a instituição a práticas pedagógicas democráticas e transparentes, e incentivar a co-responsabilidade no desenvolvimento das ações de todos os que integram a comunidade escolar. (AGUIAR, 2008, p. 140)

Nesses pressupostos, a participação e, do mesmo modo, a cultura política são elementos necessários para a consolidação de uma cultura democrática na escola, uma vez que também criam as condições para práticas articuladas com os princípios da democracia (FERREIRA, 2012). Desta feita, enquanto espaço participativo em diferentes contextos escolares, o conselho escolar pode ampliar e potencializar as possibilidades democráticas que são possíveis no ambiente escolar, levando em consideração o contexto da prática, pois este apresenta as reais condições para sua implantação, assim como para a superação de eventuais dificuldades. Dessa maneira, os mecanismos de participação possibilitam diversos processos formativos.

Assim,

“são muitas as formas de organização e as funções atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas” (BRASIL, 2004, p. 19)

A nível local, no âmbito do campo de estudo da presente pesquisa, o conselho escolar é entendido como um instrumento fundamental para o melhoramento da gestão democrática no contexto escolar. Nesses termos, o Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) destaca a relevância do conselho escolar para a efetivação da gestão democrática. Em outras palavras, afirma que “para qualificar a gestão democrática é necessário, no contexto educacional da educação básica, participação de todos os segmentos de instâncias colegiadas, como o conselho escolar [...] (GOVERNO DE PERNAMBUCO, 2015, p. 98). Assim, a participação, neste mecanismo, passa a ser direito assegurado a comunidade escolar, aos profissionais da educação, bem como aos alunos.

O documento também destaca que o conselho escolar tem sido um dos principais instrumentos que tem possibilitado a reconfiguração da gestão escolar da rede, assim como as tomadas de decisão, uma vez que concentra a participação de distintos atores no processo de fiscalização das ações, na construção de projetos, articulação em prol do bem comum, entre outras possibilidades. Muito embora esta concepção se faça presente, deve-se destacar que este mecanismo de participação é visto no Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) como um instrumento fiscalizador que colaborará para a gestão por resultados. Nesses moldes, ele é ressignificado, assim como todo ambiente escolar, podendo assumir outras finalidades.

Nesse cenário, ressalta-se que conforme a NGP e o PMGP/ME os mecanismos de participação são redesenhados com vista à gestão por resultados, atuando como mecanismos que possibilitam o empoderamento das famílias com o objetivo de fiscalizar os processos educacionais na escola. Certamente, a introdução destas perspectivas no contexto escolar mostra que pode haver uma contradição entre o que diz as prerrogativas jurídicas acerca do conselho escolar e o que ocorre no chão da escola, uma vez que a mudança de compreensão dos mecanismos participativos nesse contexto acarreta na modificação de sua concretização. Destacamos que este mecanismo de participação tem uma relação direta com os princípios democráticos, como abordado antes.

Neste sentido, sua presença nos espaços escolares traz elementos democráticos que contribuem para a construção de sujeitos mais ativos e participativos. Entretanto, tais perspectivas nesse cenário de mudanças nas políticas educacionais podem levar a processos contraditórios no contexto da prática. Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre a defesa do conselho escolar enquanto espaço participativo e democrático, pode ter a compreensão deste mecanismo conforme as perspectivas da NGP e do PMGP/ME. Desse

modo, as contradições ou formas híbridas de implementação de uma política educacional podem fazer parte de diferentes realidades escolares.

Isso nos leva a buscar compreender esse movimento nas unidades escolares, já que, como destacam Verger e Normand (2015), as formas híbridas de concretização das políticas educativas estão presentes devido a influência de diversos fatores. Assim sendo, no capítulo seguinte trazemos as falas dos sujeitos que participam do conselho escolar acerca das possibilidades democráticas que este mecanismo de participação permite, apresentando trechos que venham contribuir e ampliar a compreensão do objeto de estudo neste ambiente de implementação do PMGP/ME que está de acordo com as diretrizes da NGP.

5 AS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: o que dizem os sujeitos sociais que participam do Conselho Escolar

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e questionário com os sujeitos que participam do Conselho Escolar com o objetivo de compreender como estes o veem enquanto uma possibilidade para a formação democrática na Escola Pública, ao mesmo em que observamos o papel social deste mecanismo de participação no contexto escolar. Com este objetivo, articulamos a análise com as contribuições dos(as) autores(as) utilizados(as).

Para uma melhor compreensão da análise das falas dos conselheiros, usaremos os seguintes identificadores:

CONSELHEIROS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO	QUANTIDADE
REPRESENTANTE DOS ALUNOS	RA.	8
PRESIDENTA DO CONSLEHO	PC.	
REPRESENTANTE DOS PAIS	RP.	
REPRESENTANTE DOS PROFESSORES	RPROF.	
REPRESENTANTE DA EQUIPE PEDAGÓGICA	REP.	
REPRESENTANTE DA EQUIPE ADMINISTRATIVA	REA.	
REPRESENTANTE DA SOCIEDADE CIVIL	RSC.	
REPRESENTANTE UNIDADE EXECUTORA – GESTORA	RUEG.	

Assim sendo, alguns dos representantes estão a pouco tempo na escola, o que tem sido um processo de grande aprendizado para eles. Contudo, a maioria deles já estão na instituição há bastante tempo, e isso tem sido relevante para a participação no conselho. Assim, explicitam distintas experiências que tiveram durante o percurso formativo e que colaboraram para estar no conselho como representante. De modo geral, destacam a

importância das vivências possibilitadas pelo contexto escolar, que somadas possibilitaram a compreensão do espaço escolar como formador de sujeitos ativos e participativos no meio em que estão inseridos.

Mais especificamente quanto à representante dos(a) alunos(as), ela destaca a relevância dos debates estudantis que realizou junto a seus colegas, e que ampliaram o entendimento dos processos participativos na escola. Nesse sentido, eles a levaram a estar no conselho. A representante dos(as) professores(as) destaca sua intenção em ajudar o contexto escolar, bem como ser essa voz dos docentes neste espaço coletivo que é o conselho escolar na instituição. Já a representante dos pais, traz a filosofia da escola como um dos fatores relevantes para a sua atuação como conselheira. Ambas afirmações podem ser atestadas nos seguintes trechos:

RA: [Estou] há 2 anos na escola. Os debates estudantis me levaram a estar no conselho.

RP: Há mais de 20 anos. Foi com a intenção de colaborar quando necessário e ter um espaço para falar pelos professores.

Nesse ínterim, a representante da equipe pedagógica traz alguns pontos que contribuíram para sua presença no conselho. Em primeiro lugar, destaca sua vivência no contexto escolar como importante para a compreensão dos processos formativos que são possíveis na escola. Ou seja, traz como ponto de destaque o espaço profissional na formação das pessoas. Em segundo lugar, pontua sua formação acadêmica, no sentido de estar qualificada para representar a equipe pedagógica. Por fim, reforça sua qualificação profissional como aporte nesse processo de representação. Nesse sentido, ela afirma:

REP: [Estou] aqui há mais de dezesseis anos. Quer dizer, efetivamente, porque com contrato eu tenho cinco anos também. Então, nisso já passa somando mais de vinte um ano por aí. [...] tudo isso vai dando experiência, até porque o campo pedagógico, de uma forma ou de outra mesmo que no tradicional, nunca deixou de ter reuniões pedagógicas, encontros pedagógicos e também a formação no espaço de trabalho, no espaço profissional, mas a formação individual também que sempre cuidei. Então, tudo isso, essas experiências foram dando pra mim suporte para que eu venha a ter, vamos dizer, esse campo de experiência e esse embasamento pedagógico porque, além de estudar e está pesquisando sobre esse campo de trabalho, eu também já me especializei em Coordenação Pedagógica pela federal de Pernambuco.

A representante da equipe administrativa também destaca sua experiência profissional no contexto escolar, assim como o foco em ajudar os(as) alunos(as) no

processo de aprendizagem, sendo estes alguns dos motivos que a levou a estar como conselheira. Da mesma maneira, a representante da sociedade civil também traz a vivência no contexto escolar, seja como estudante, seja como mãe de estudante, como fator de contribuição para estar no conselho. A representante da unidade executora coloca a formação profissional, bem como a troca de experiências e conhecimentos, que possibilitou estar no conselho. Tais afirmações ficam explícitas nas falas abaixo:

REA: [Estou] há doze anos. Entrei como técnica educacional e hoje sou analista. Mudou a nomenclatura, e, assim, a gente faz um trabalho bem interessante, porque a gente trabalha com os dados, né?! E a gente mostra pra o aluno o que ele precisa melhorar, o que ele tá devendo ainda na sua construção, na construção do conhecimento. Eu gosto de ser analista. É..., assim, a gente viu as necessidades do aluno, porque as vezes o aluno, ele precisa de uma atenção maior.

RSC: Desde o ano trasado [2021], né? Porque foi quando ela [filha] entrou no primeiro ano. Desde o ano passado. Eu acho que também foi porque eu estudava aqui. Eu estudei até o ano passado. Aí eu fui por isso mesmo: eu era estudante e mãe de estudante.

RUEG: [Estou] desde fevereiro de 2018. O estado de Pernambuco não coloca a gente em gestão nem em conselho sem dá uma preparação, não. Sempre tem cursos, viu?! Tem cursos, tem capacitações. É...tem momento de encontro na regional, tem formações como eu já disse. Então, a gente vai trocando experiências com os pares e vai adaptando logicamente com a realidade que a gente tem.

Assim sendo, o espaço escolar, que tem possibilitado diferentes experiências para os representantes, foi colocado como um lugar formativo, assim como importante, contribuindo para que eles estejam no conselho. Por isso, as experiências vivenciadas por eles neste contexto se apresentam de grande relevância e consolidação deste espaço coletivo que tem sido o conselho escolar. Tais falas reafirmam a colocação de Santos (2009) sobre a ressignificação do espaço escolar no cenário de redemocratização do Brasil, quando passou a ser entendido como importante para a consolidação dos processos formativos democráticos, além de possibilitar a transmissão de conhecimento.

Desse modo, o contexto escolar torna-se um lugar que possibilita diversas experiências colaborativas para a efetivação de projetos de sociedade e, nesse processo, formação de sujeitos. Mediante as vivências dos representantes, a realidade escolar pesquisada tem sido um campo de resistência contra os processos de exclusão da concepção pedagógica numa visão de resultados, que vem sendo introduzida pelas políticas de cunho neoliberal. Assim sendo, fica evidente o papel da escola na formação

dos sujeitos e na consolidação de perspectivas de sociedade por meio dos distintos mecanismos formativos.

Nesse cenário e como explicamos no capítulo quatro (4), a lei complementar Nº 125, de julho de 2008, que regulamenta o Programa de Educação em Tempo Integral na Rede Estadual de Educação de Pernambuco, que sofreu alterações para se adequar às novas legislações educacionais por meio do decreto de Nº 346, de 30 de junho de 2017, traz em seu corpus a filosofia e a concepção de sujeito que este regime educacional busca formar nas escolas integrais da rede. Desse modo, este programa está conectado com o PMGP/ME, que, por sua vez, está ancorado nos princípios da NGP.

Nesse sentido, a nível de gestão, este programa educacional busca consolidar a gestão por resultados nas escolas de tempo integral da rede por meio de modelos e planejamento gerenciais junto a parcerias com instituições públicas ou privadas. Assim sendo, faz uso de avaliações para mensurar a qualidade do ensino, bem como a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar. Além disso, busca proporcionar uma formação visando a inclusão social, combate a qualquer forma de discriminação, eliminar as desigualdades entre homens e mulheres, estimular o protagonismo juvenil e mão de obra qualificada.

Dessa forma, estimular a participação da comunidade escolar de modo a contribuir na melhoria da educação, assim como colaborar na gestão escolar e ações que venham possibilitar a participação. Diante disso, a instituição escolar pesquisada construiu um documento¹⁴ explicitando suas concepções, valores e missão, de modo a articular às diretrizes que regem as escolas de tempo integral de Pernambuco. Desta feita, tem por objetivo garantir uma educação de qualidade a todos, valorizar a participação como forma de atuação na escola e assume a ética como um valor essencial da formação.

Outrossim, pretende ser reconhecida pela comunidade escolar, tem a gestão democrática como forma de atuação por meio dos mecanismos de participação com a participação de todos os envolvidos para tomadas de decisão no coletivo. Em continuação, assume a gestão por resultados para o desenvolvimento das ações, monitoramento e indicadores, articulação com parceiros externos, proatividade e inovação. Assim, vemos que a instituição buscou incorporar a filosofia do regime em tempo integral. Contudo, isso não significa que no contexto da prática estas concepções se efetivem.

¹⁴ Explicito na tabela sobre a instituição no capítulo - 4

Nesse ínterim, ao perguntar aos conselheiros sobre de que maneira o regime em tempo integral interfere nas decisões do conselho escolar, a maioria deles responderam que este regime aproxima os(as) alunos(as) da escola, assim como a relação professor-aluno. Ou seja, veem como algo benéfico porque contribui para uma ampliação da formação dos educandos e, nesse contexto, podem passar mais tempo com eles. Desse modo, fica claro, na visão dos conselheiros, que este processo amplia a esfera pedagógica do professor com os(as) alunos(as) com vista a uma educação de qualidade, como podemos observar nas falas da presidenta do conselho e do representante dos professores:

PC: [...] a gente tem uma convivência maior com os alunos. Então, eu acho muito importante esse contato com os alunos, porque ou a gente tá nas salas, ou então a gente tá dando a nossa carga horária, mas essa nossa carga horária a gente tá fazendo projetos, trabalhando com alunos, dando intervenção com os alunos, criando projetos com os alunos. Então, o contato que a gente tem em um regime integral com o aluno é muito maior, o contato, digo, assim, com aluno realmente, é muito maior que uma escola regular, que a carga horária é menor e a gente não tem aquele tempo necessário. E a partir daí a gente tem aquele contato com o aluno e, quer queira, quer não, aproxima mais aluno e professor.

RPROF: O regime em tempo integral é importante porque passamos mais tempo aqui na escola e consequentemente com os alunos. E isso ajuda realizar mais atividades, embora às vezes com um tempo menor.

Os representantes explicitam que o regime da escola interfere nas tomadas de decisão no conselho escolar, assim como nas demandas da comunidade, uma vez que impacta toda organização da instituição. Assim sendo, mediante a inclusão da escola neste programa escolar, houve modificação na execução das ações. Inclusive, nos mecanismos participativos, como é o caso do conselho, no sentido de reservar momentos para debater e planejar acerca dos processos relacionados às diretrizes do PMGP/ME, que somados buscam construir uma nova gramática no contexto escolar, um sujeito com uma racionalidade mensurada por resultados (DARDOT; LAVAL, 2016). Nos trechos abaixo fica explícito a interferência deste regime escolar:

RP: [o regime] a educação integral interfere o conselho de escolar nas demandas da comunidade, bem como nas ações a serem definidas e de como aplicar de certa forma esses recursos destinados a unidade.

REP: [o regime em tempo integral] interfere nas tomadas de decisões, né, que o conselho, ele sempre está é... atuando em tomadas de decisões viáveis pra escola. [...] Então, tudo isso tem interferido sim na formação pedagógica, na decisão do rumo de se tomar diante da aprendizagem,

No âmbito escolar estudado, o conselho é apontado como um dos mecanismos participativos que tem colaborado no fortalecimento do regime integral, uma vez que colabora para que os sujeitos possam tomar decisões que venham favorecer a todo o contexto escolar, bem como à aprendizagem dos(as) alunos(as), pois veem esse processo como benéfico. Dessa maneira, alguns deles consideram que as interferências do programa de educação em tempo integral são positivas, seja porque aproxima as relações, seja porque possibilita mais tempo para debater acerca do aprendizado escolar, como destacam as seguintes falas dos representantes:

REP: O conselho está atuante, e também o conselho não é uma indicação qualquer. É o corpo docente e toda comunidade escolar que se encontra para fazer a eleição e eleger as pessoas que vão representar. [...] O conselho também se reúne pra tomadas de decisões que venha colaborar para que o ensino integral seja fortalecido dentro da escola. Inclusive, temos Paula a presidente do conselho atualmente.

RSC: [...] Tem mais tempo pra debater, mais aprendizado.

Apesar de destacarem esse processo, é pontuada a dificuldade em relacionar a carga horária de aula com os encontros do conselho:

RA: [O regime em tempo integral] interfere um pouco porque quando tem aula a tarde os professores estão ocupados com as aulas. Então, não têm muito tempo para o conselho.

RUEG: [...] fica evidente que o regime integral torna um pouco a impossibilidade do encontro dos membros do conselho devido à carga horária dos professores, de alguns funcionários.

Nesse cenário, podemos concluir que o regime em tempo integral vem modificando a realidade escolar, de modo que o conselho tem sido usado para debater acerca das questões que envolvem este modelo de educação. Assim sendo, vemos também que os elementos que caracterizam este programa, tais como, os resultados obtidos pelos(as) alunos(as) e sua aprendizagem são algumas das pautas que o conselho tem de debater e tentar encontrar saídas para superar as dificuldades, assumindo, de certa forma, a responsabilidade pelos resultados.

Esse processo de responsabilização, como traz Cabral (2015), tem sido uma das consequências do PMGP/ME no âmbito educacional da rede estadual. Os profissionais de educação se veem ou são levados a se tornar responsáveis pelos resultados dos processos pedagógicos que ocorrem em diferentes cenários. Assim sendo, questões externas que influenciam no desempenho escolar durante os estudos dos(as) estudantes

são desconsideradas, particularmente quando ocorre a realização de avaliações em larga escala. Dessa maneira, as unidades escolares são penalizadas devido aos seus resultados que nem sempre são condizentes com o esperado pelas metas estipuladas pelos órgãos educacionais que implementam esta política educacional.

Nesse sentido, as diretrizes da NGP e do PMGP/ME, que foram documentos que nortearam a política educacional do estado e que possibilitaram a construção do decreto que explicita a filosofia de gestão e educação das escolas em tempo integral da rede estadual de Pernambuco, estão, em certa medida, mudando a concretização do conselho escolar no que diz respeito às tomadas de decisão que devem ser debatidas pelos representantes. Nesta linha de pensamento, determinados encontros são destinados para esta finalidade. Contudo, é importante destacar que, mesmo com a introdução desta forma de atuar no conselho escolar, na escola pesquisada, a racionalidade pedagógica tem-se sobressaído, definindo a maneira como os representantes enxergam a relevância deste mecanismo de participação.

Porém, mesmo que o PMGP/ME tenha buscado construir uma outra forma de atuação nos espaços participativos deixando cada vez mais de lado a importância do pedagógico na construção de ações coletivas, ainda assim, há uma concepção muito forte de que o conselho escolar é, além de democrático, o espaço onde a concepção pedagógica dos representantes tem prevalecido. Dessa forma, existe uma releitura e manutenção dos princípios que possibilitam a concretização deste mecanismo de participação no cenário escolar estudado.

Quando perguntado sobre a dinâmica do conselho, das reuniões, bem como sobre a participação dos representantes, a partir das falas dos sujeitos, podemos perceber que a dinâmica do conselho é bem diversa e a frequência das reuniões vai de acordo com necessidade da escola. Sempre que tem alguma decisão que envolva o coletivo, o conselho é convocado para deliberar sobre as pautas das reuniões. Na maioria das vezes, todos os membros participam e buscam expor suas opiniões. Conseguimos inferir também que participar do conselho escolar como representante dos diferentes segmentos está sendo uma experiência nova para alguns deles, simbolizando um espaço de grandes aprendizados, como podemos atestar nas falas abaixo:

RPROF: Reunião bimestral. Todos conselheiros participam assiduamente.

RA: Participar do conselho traz aprendizagem porque ajuda a entender como a escola funciona e também a dinâmica do conselho.

REP: [...] o conselho pode se reunir a qualquer momento diante de situações emergentes que possa acontecer.

RUEG: A EREM Jaime Coelho, ela não se encontra com nenhuma regularidade que esteja previsto em nenhum documento. Geralmente quando a gente recebe um documento perguntando a rotina dos encontros, já vem as opções assim: mensal, bimestral, semestral ou anual. A daqui foge a tudo isso. A gente se encontra toda vez que a gente se encontra pra resolver um problema. Se tiver uma reunião, se tiver um encontro dentro da escola para resolver qualquer questão o conselho tá de dentro, até porque a maioria do conselho escolar já faz parte da escola, porque tem a representação dos professores, do administrativo, dos funcionários, da gestão, dos alunos...então toda vez que a gente tem uma coisa pra deliberar o conselho tá dentro. Eu acho, vou lhe falar a verdade, no mínimo, no mínimo, no mínimo, a gente se encontra uma vez por mês. E olhe que já teve mês, três vezes no mês.

PC: Então, com certeza é extremamente importante e estou gostando, né... de está aprendendo sempre e vendo as necessidades, escutando as necessidades.

Assim, os representantes afirmam que o conselho escolar é importante para a escola porque possibilita a participação de todos, de modo a conseguir resolver as dificuldades enfrentadas por toda a comunidade escolar, assim como colaborar com a gestão e andamento das atividades pedagógicas. Além disso, continuam os sujeitos, sua presença no espaço escolar, ao possibilitar a participação, traz para o chão da escola elementos democráticos, assim como aprendizados coletivos, tais como, debates, resolução de conflitos e a presença das diferenças. Nesta ótica, vemos que o conselho escolar é compreendido como um órgão que vai mais além do que um instrumento burocrático, como se observa nos seguintes trechos:

RA: Sim, [o conselho] ajuda no processo democrática na escola porque, como no conselho a gente tem de ouvir a opinião de todo mundo, então é bom para esse processo de aprendizagem.

PC: [A importância do conselho na escola] extremamente! Com toda certeza, porque, assim, a partir das discussões que ocorrem nessas reuniões é que a gente vai trabalhar justamente os problemas pra definir as soluções do que a gente vive aqui na nossa escola. Então, a fala dos alunos é muito importante, a fala dos professores e, sobretudo, a fala dos pais, da comunidade, que tem o representante da comunidade. Então, assim, a partir das indicações deles que a gente vai tentar trazer as soluções. Então, é muito importante. Com toda a certeza, o conselho escolar tem uma importância muito grande, porque aí a gente vê aí a questões das políticas públicas que têm de ser vivenciadas aqui na escola.

REA: [O conselho] é importante porque, assim, ele ajuda ao diretor, ao professor e ajuda ao aluno. Então, o conselho ele existe para isso: para fortalecer o ambiente escolar.

No contexto escolar pesquisado, ele apresenta-se para os sujeitos como um espaço para efetivar o direito de participar, de tomar decisões coletivas, de atuar junto à gestão escolar, minando as tomadas de decisão individuais. Como traz Drescher (2014), ele tem possibilitado o exercício da participação, ampliando a compreensão do espaço escolar e suas possibilidades formativas. Os representantes compreendem este órgão colegiado como indispensável no contexto escolar para a resolução de conflitos, uma vez que tem a participação de todos os segmentos que fazem parte da escola elencando os objetivos em prol do bem comum, como assinalam nos fragmentos:

RP: Com toda a certeza, o conselho escolar tem uma importância muito grande, porque aí a gente vê aí a questões das políticas públicas que têm de ser vivenciadas aqui na escola. E sem o conselho, como era que a gente ia discutir isso?! A gente sempre tem de tá ouvindo, né?! Pra pontuar na gestão e tentar melhorar.

REP: Então, acredito que no mês de abril tenhamos uma reunião para rever essa prática pedagógica, o caminhar da escola, né, que não se faz sozinho, tem de se fazer no coletivo e, inclusive, eu acredito que o conselho escolar, ele realmente precisa atuar para democratizar o caminhar da escola. [se o conselho é importante para a escola] considero! Por que eu considero importante? Porque ele caminha para que não seja tomada decisões aleatórias nem decisões individuais. Pronto, o gestor é o gestor, só ele vai tomar decisão de tal coisa. Não! [...] Porque ele segura a base da gestão democrática na escola, de não deixar que a gestão sozinha tome posse ou de uma decisão que não venha fortalecer a escola.

REA: Então, o conselho ele existe para isso: para fortalecer o ambiente escolar.

Nesse processo, eles também apontam o conselho como necessário, pois é por meio dele que se torna possível pensar estratégias, organizar os objetivos. Como traz Aguiar (2008), ao considerar este mecanismo de participação como necessário ao exercício da gestão escolar como apontado nas falas dos sujeitos, ele deixa de ser apenas um órgão meramente formal que está na escola, pois passa a ter um papel essencial e colaborativo na atuação dos(as) conselheiros(as), assim como na formação. Ademais, eles destacam a importância do conselho para a concretização da gestão democrática, já que ele se articula aos processos formativos democráticos.

Desse modo, fica evidente que para os representantes não é possível ter uma gestão democrática sem o conselho escolar, pois ela se concretiza no chão da escola por meio dos mecanismos participativos. Em virtude disso, consideram este órgão colegiado como indispensável para tratar dos assuntos que estão relacionados à realidade escolar. Por

outro lado, os sujeitos também ressaltam a relevância das diferenças presentes no conselho como uma característica importante para a construção coletiva, pois são elas que afirmam o processo democrático dentro da escola, uma vez que traz distintos olhares sobre uma pauta a fim de chegar a um denominador comum, como expressa a fala da presidenta do conselho:

PC: Então, a fala dos alunos é muito importante, a fala dos professores e, sobretudo, a fala dos pais, da comunidade, que tem o representante da comunidade. Então, assim, a partir das indicações deles que a gente vai tentar trazer as soluções.

Esta compreensão dos sujeitos se conecta com os princípios da democracia participativa, na medida em que esta coloca as diferenças como elemento necessário para a consolidação dos espaços participativos nas distintas esferas sociais, colaborando, dessa forma, com uma formação que toma o coletivo como um meio para pensar o espaço público (SANTOS, 2002a). Outro ponto exposto nas falas dos representantes e que merece destaque, é o conselho como espaço de escuta, de diálogo, de agregar debates entre os pares para a melhoria do contexto escolar. Este processo, destacam os representantes, fortalece a comunidade escolar, assim como a gestão democrática.

Os representantes seguem apontando o conselho escolar como um espaço que contribui para diversos aprendizados, especificamente no coletivo. Desse modo, destacam a contribuição deste órgão colegiado na construção de um ambiente escolar mais democrático, seja por garantir a participação, seja por possibilitar que distintas visões possam expressar suas opiniões. Desta compreensão, vê-se que a promoção da democracia na escola ocorre devido a dinâmica de representação e organização do conselho, pois é por meio dele que se expressam as diferentes apreciações, pontos de vista, possibilitando, assim, aprendizados coletivos.

Como traz Marques (2014), esse entendimento por parte dos sujeitos acerca do conselho escolar corrobora para destacá-lo como espaço de aprendizado coletivo, assim como sua contribuição no enfrentamento de posturas autoritárias, uma vez que não é apenas um sujeito deliberando sobre os mais diferentes assuntos, mas, sim, um conjunto de representantes. Ao mesmo tempo em que fortalece a gestão democrática por reafirmar os elementos basilares que constituem a democracia, o conselho, no contexto pesquisado, coloca-se como expressão desta gestão por ser um órgão colegiado que envolve os distintos segmentos.

Nas palavras de Drescher (2014), esse movimento é extremamente importante porque é por meio dele que se consegue construir um ambiente favorável não só para o enriquecimento deste espaço coletivo, mas também para uma cultura participativa e, conseqüentemente, democrática, entendida como um processo contínuo. Outrossim, os sujeitos destacam o conselho como um lugar de aprendizados. Como abordado antes, afirmam que estes aprendizados são diversos, que vão desde o processo de escuta, de ouvir, de falar, assim como acerca da organização escolar, como funciona determinadas atividades na escola e o próprio conselho.

Na percepção dos representantes, estes aprendizados contribuem na gestão escolar porque estão caminhando juntos. Do mesmo modo, colaboram também na formação educacional e democrática. Neste contexto, como traz Santos (2009), destaca-se o papel da escola em proporcionar experiências que venham colaborar na formação de sujeitos que vivenciem processos formativos articulados às perspectivas democráticas pensadas durante o processo de redemocratização do país. E o conselho, apontam os sujeitos em suas falas, tem sido esse lugar de escuta, diálogo, debate, construção coletiva, bem como expressão democrática na escola.

Para eles, o conselho é o lugar onde suas vozes são ouvidas, respeitadas, mesmo com as possíveis diferenças de opinião, sendo justamente estas que compõem o processo de aprendizado. Ou seja, as diferenças são apontadas como eixo central na configuração do conselho, não se tratando de eliminá-las, mas de incluí-las para construir um ambiente democrático dentro da escola. Como aborda Santos (2002a), isso evidencia a dimensão formativa dos mecanismos participativos, possibilitando o desenvolvimento de uma democracia participativa, assim como demonstra a contribuição na formação de sujeitos que valorizem os princípios que advêm deste cenário.

Os representantes veem na composição do conselho, nos aprendizados, assim como nas possibilidades de participação, elementos de contribuição formativa e, do mesmo modo, para a consolidação de uma gestão democrática. É por meio dele que se faz presente a possibilidade de mudança, de construção coletiva, de reconhecimento das diferenças, na medida em que são colocados como constitutivos dos processos decisórios que competem a todos os segmentos. Corroborando com Lück (2013b), esse processo possibilita a construção de uma escola e gestão mais democráticas, ao mesmo tempo em que fortalece a existência do conselho.

Ao perguntar se o conselho escolar pode contribuir para a construção de um ambiente democrático, ambos representantes são categóricos quanto à contribuição deste

órgão colegiado na consolidação de um espaço mais participativo e, conseqüentemente, democrático. Assim, a presença de uma cultura democrática se faz presente na instituição escolar por meio deste mecanismo de participação, que tem possibilitado distintas experiências, tais como, debate, resolução de conflitos, que vêm ampliando as vivências democráticas na escola.

Nesse processo, destacam os representantes, características da democracia como a eleição para representante do conselho como sendo uma expressão desse movimento com vista à construção de um ambiente democrático. Mais uma vez a possibilidade de debate, de expressão das opiniões, de ter voz, são colocados pelos sujeitos da pesquisa como elementos simbólicos dessa escola democrática que busca alcançar melhorias em prol da educação, da aprendizagem dos(as) alunos(as). Do mesmo modo, por ajudar no direcionamento das atividades, das ações que devem ser realizadas na escola. Nesta linha de pensamento, afirmam a necessidade do conselho na escola, como ressalta a seguinte fala:

PC: [Se o conselho pode contribuir para um ambiente democrático] A primeira coisa, de fato, pela eleição, né?! Então, a partir do momento que a gente elege/escolhe isso já é um fato democrático, assim como também as escolhas dos outros, dos alunos, assim que a gente foi, a gente escolheu, justamente pelos históricos deles. Então, com certeza é uma democracia. Não foi nada de quem indique, foi realmente uma eleição. Então, a gente realmente vive a democracia dessa forma. [...] O conselho escolar tem uma importância muito grande, porque aí a gente vê aí a questões das políticas públicas que têm de ser vivenciadas aqui na escola. E sem o conselho, como era que a gente ia discutir isso?

Além disso, os conselheiros asseveram que não têm como pensar a escola sem este órgão colegiado, pois é com e por meio dele que é possível consolidar essa democracia na escola, assim como articular as ações pedagógicas. Assim sendo, vemos que o conselho, na percepção dos representantes, se caracteriza como um meio de incentivar uma cultura democrática na escola ao trazer para o contexto escolar elementos e características que constituem um ambiente democrático (BRASIL, 2004). Dessa forma, cada vez mais amplia-se a concretização de uma formação que articula os diferentes pontos de vista com uma formação que compreende a perspectiva coletiva como necessária no espaço público.

Ademais, a valorização do conselho por parte dos representantes coloca-o como uma instância democrática dentro da escola por proporcionar distintas experiências que juntas somam forças e potencializam este órgão como um espaço para a formação de

sujeitos conscientes da importância de uma escola participativa (ASSIS, 2007). Nesse sentido, vê-se que é no cotidiano escolar que as perspectivas formativas se tornam possíveis por meio dos diferentes espaços participativos. Desta compreensão, percebemos que o conselho escolar é colocado pelos sujeitos como instrumento de consolidação da gestão democrática.

Posto isso, fica claro que eles assumem este órgão colegiado como um instrumento onde cada um pode expressar suas apreciações sobre o que está sendo debatido, assim como o veem como necessário para solucionar as diversas dificuldades que surgem no processo pedagógico. Com isso, é possível observar que é na microssociologia e micropolítica da escola que se torna viável a construção de uma formação conectada às perspectivas democráticas, uma vez que os representantes a tomam como um elemento do espaço escolar (BOTLER; CAVALCANTI, 2019). Desse modo, vemos a relevância do cotidiano escolar como *lócus* de concretização de projetos de sociedade, de educação, de sujeitos por meio dos espaços participativos.

Nesse contexto, percebemos que o conselho é considerado um instrumento necessário para a concretização da gestão democrática, pois se configura como um órgão de tomadas de decisão coletivas. Do mesmo modo, a compreensão da importância de participar por parte dos representantes tem possibilitado a consolidação do conselho como esse ambiente que proporciona atuar de modo democrático, seja nos debates, seja nos momentos de expressar opiniões. Assim sendo, a comunidade escolar enxerga-o como uma instância participativa que coopera para o andamento da escola, da gestão, dos aprendizados do(as) alunos(as).

Nesse íterim, ao perguntar aos representantes acerca dos fatores externos que influenciam as práticas pedagógicas no contexto escolar, especificamente quanto aos resultados obtidos pela instituição nas avaliações, eles afirmam que nas reuniões do conselho têm um momento para debater acerca dos resultados. Desse modo, compreendemos que é reservado um momento para que os sujeitos possam problematizar esses resultados por considerá-los relevantes para a realidade escolar, assim como para as práticas realizadas por todos que fazem parte da instituição. E dentro desse movimento buscam fazer um planejamento para que seja possível alcançar as metas estipuladas, como observamos nos seguintes trechos:

PC: Sim, sim, sim...inclusive na outra reunião a gente debateu, a gente não tinha ainda os resultados, né, porque saiu agora, e a gente já tinha

feito a reunião. A gente não tinha o resultado, mas tinha uma previsão, né, porque os professores... eles corrigiram e tinham uma média mais ou menos, né, dos acertos...então, foi discutido isso e a partir dessa discussão a gente já vê nosso planejamento, de que forma a gente pode trabalhar, porque a gente tinha ano passado aulões do SAEPE, aulões do SAEB. Então, assim, a partir das questões que foi visto na prova a gente começou a remeter qual a forma no caminho a ser orientado pra esse ano.

RPROF: Sim, debatendo os resultados a pactuando metas para as próximas avaliações.

Nesse sentido, vemos que os resultados ocupam um espaço no conselho escolar tendo em vista a política educacional assumida pela Rede Estadual de Educação de Pernambuco concretizada por meio do PMGP/ME, assim como pela perspectiva de penalização que as instituições da rede sofrem ao não cumprirem as metas estabelecidas, como destaca Cabral (2015). Além disso, é importante destacar que a escola pesquisada faz parte do regime de educação em tempo integral, que, no contexto de Pernambuco, está alinhado aos processos neoliberais que têm sido colocados em prática em diferentes sistemas de ensino no país, modificando as diferentes realidades escolares.

Dada a importância às avaliações externas como forma de mensurar a qualidade da educação, vê-se que elas têm sido para os representantes uma forma de avaliar o seu trabalho pedagógico, a educação que estão oferecendo aos educandos, assim como imprimem a lógica de responsabilização pelos resultados dos(as) alunos(as), de modo que sempre têm de encontrar meios para recuperar esses números quando negativos. Assim sendo, podemos perceber que esse processo é consequência das políticas educacionais pautadas numa ótica neoliberal, pois trazem elementos do setor privado para o contexto do setor público.

Verger e Normand (2015) ressaltam que essa pressão sofrida por distintas realidades escolares vem modificando não só a gestão escolar, mas também a maneira como os sujeitos atuam nos espaços formativos. Por isso, o conselho na realidade pesquisada tem dedicado momentos para tratar dos resultados, assim como as implicações deles para toda a comunidade escolar. Nesse cenário, os autores destacam que não há uma única maneira desse processo acontecer, mas diferentes formas que podem ocorrer ao mesmo tempo. A partir das falas dos sujeitos, podemos observar também que há uma captura deste espaço participativo por parte dessa política de resultados da rede.

Sobre este fenômeno, Marques (2020) resalta que as perspectivas formativas numa visão democrática podem encontrar um cenário desfavorável para sua atuação, pois os espaços participativos e deliberativos que deveriam atuar em prol de ações pedagógicas

que venham beneficiar a todos considerando também outras formas de formação, estão sendo redesenhadas e redefinidas. Além disso, é possível compreender que os sujeitos são levados a abrir espaço no conselho para abordar sobre as avaliações externas e seus impactos, o que tem modificado não só a concretização dos mecanismos de participação, mas também as pautas das reuniões.

As falas dos representantes demonstram que, de certa forma, há uma adesão às políticas do PMGP/ME, pois não veem as avaliações externas como algo que venha prejudicar a unidade escolar. Contudo, fica claro que para eles a interpretação dos resultados obtidos, assim como o ato de planejar e estabelecer metas para toda a comunidade escolar, assume mais um caráter pedagógico. Ou seja, na medida em que eles têm de tratar dos aspectos que estão relacionados a esta política educacional da Rede Estadual de Educação, correlacionam estes aos processos pedagógicos, o que evidencia uma modificação na interpretação desse processo por parte dos representantes, como trazem os trechos:

RA: Essa prova ajuda pra saber o conhecimento do aluno e serve como um norte para saber como é que tá o nível dos alunos. [As avaliações externas] são benéficas porque isso é uma maneira de a gente aprender outras coisas que não aprendemos nas aulas.

PC: Então, assim, a partir das questões que foi visto na prova a gente começou a remeter qual a forma no caminho a ser orientado pra esse ano. Então, com certeza a gente trabalha.

RP: [...] Vejo como positivo.

REA: Acredito que seja boa, sabe por quê? Porque ela mostra pra gente com outro olhar, porque na medida que o professor tem a avaliação bimestralmente, aí isso já virou rotina. Na medida que vem a avaliação externa, mostra outra visão daquilo que o menino construiu, né?! É, assim, em nível de estado, em nível de Brasil.

RSC: [sobre as avaliações] Eu vejo como algo bom. É um incentivo, é um incentivo pra o futuro de cada um, né?

Alguns deles em seus discursos expressam que compreendem e entendem os objetivos e finalidades do PMGP/ME implementado no contexto educacional, uma vez que ressaltam as consequências nas unidades escolares, tais como, competitividade entre as escolas, assim como uma pressão por parte da secretaria de educação do estado para bater as metas estabelecidas, desconsiderando outras possibilidades formativas. Como esclarece Verger e Normand (2015), esse movimento por parte dos sujeitos em concordar com determinados aspectos do PMGP/ME e, ao mesmo tempo, rejeitam outros, tem se caracterizado como contraditório.

Pois defendem processos formativos democráticos, mas também não negam determinadas características do PMGP/ME como benéficas para a instituição e para os(as) alunos(as), muito embora a leitura que se sobressai sobre esta política educacional é mais pedagógica, no sentido de usar os resultados e debatê-los de forma coletiva com vista à melhoria da formação dos educandos. Podemos perceber também a existência de um modelo híbrido tanto de implementação das diretrizes do PMGP/ME quanto de concretização do conselho, tendo em vista que buscam intercalar as exigências do programa sem desconsiderar os processos democráticos, sendo estes mais evidentes.

Outrossim, os resultados nesse cenário de gerenciamento das unidades escolas têm sido um mecanismo de controle das práticas pedagógicas a fim de obter bom desempenho nas avaliações externas. Essa característica, na realidade escolar pesquisada, tem causado mudanças no chão da escola e o conselho tem se apresentado como esse espaço para questionar essa valorização dos resultados em detrimento de outras ações que contribuem na formação dos(as) alunos(as). Além disso, como traz Dardot e Laval (2016), é possível observar que a ação de mostrar os resultados da instituição, bem como dos(as) alunos(as) obtidos nas avaliações externas, está conectada, de certa forma, com o processo de *accountability*, que é a prestação de contas pelo esforço empreendido por todos, porém, como debatido antes, assumindo uma ação mais pedagógica.

Essa política no contexto educacional, como destaca Botler e Cavalcanti (2019), tem instrumentalizado a participação nos diferentes órgãos colegiados, porém os sujeitos que estão no chão da escola reinterpretam as concepções formativas e pedagógicas que as políticas educacionais representam, podendo ou não as colocar em prática. Nesse sentido, vemos que os representantes da unidade escolar pesquisada, dentro de suas possibilidades e apesar da pressão sofrida, têm buscado fortalecer os processos democráticos que o conselho escolar representa.

Desse modo, mesmo que no contexto da rede estadual de Pernambuco o conselho tem sido usado como um órgão fiscalizador das práticas pedagógicas, assim como dos resultados das instituições, nesse cenário de implementação do PMGP/ME, é possível perceber, a partir das falas dos representantes, que esse processo não se efetiva tal como estabelecido pelo governo estadual. Contudo, vem modificando a realidade escolar, no sentido de que ela tem de buscar fazer um determinado alinhamento às diretrizes do PMGP/ME, com vista a apresentar os resultados esperados pelos órgãos educacionais da rede estadual.

Nas falas dos conselheiros, vemos também que há uma atuação das instituições da secretaria de educação para que a escola consiga alcançar bons resultados na perspectiva do PMGP/ME. Porém, a compreensão de avaliação que está presente na atuação dos sujeitos no conselho é de cunho mais pedagógico, o que coloca uma barreira para a lógica de resultados se tornar a gramática de atuação no contexto escolar. Assim, constrói-se um movimento de resistência, uma vez que a grande maioria dos representantes valorizam mais a concepção pedagógica das avaliações do que os aspectos de competitividade:

PC: Eu vejo uma pressão que vem da GRE, né, sobre isso, sobre esse impacto diz que a escola é uma escola de impacto por conta do número de alunos que têm, mas, assim, interferência até agora a gente não tem. A gente faz o que é pedido, a gente sempre colabora, mas interferir...num não tem interferência. Tem no sentido de ajudar. Logico que sempre ajuda. Lógico que a gente sempre quer o melhor para a escola. A gente quer ter bons resultados, mas não, ao meu ver, não só existe isso. Não é só o SAEPE. Tem as outras coisas que poderia investir mais aqui. E é um dos pontos que vou trabalhar na próxima reunião. É sobre isso.

REP: É.. e também o outro lado negativo é que geral agora, assim, muitas concorrências de escola para escola [...]. Ela precisa ser revista, seja a prática docente, prática de gestão, prática de todos envolvidos dentro da escola. Então tudo isso perpassa por uma prática, que ela é pedagógica, que é profissionalizada

Desse modo, vê-se que as diretrizes do PMGP/ME, que estão alinhadas aos princípios da NGP no contexto educacional, têm modificado a concretização do conselho, na medida em que os representantes têm de reservar momentos para debater acerca de suas configurações no contexto escolar, tais como, avaliações externas, controle dos resultados e mudança nas práticas pedagógicas. Além disso, vêm levando os sujeitos a considerarem determinadas ações como benéficas, seja para a instituição, seja para os(as) alunos(as). Entretanto, a partir das falas dos(as) conselheiros(as), vemos que esse processo na realidade escolar encontra forte resistência mediante a concepção pedagógica que prevalece na atuação dos membros no conselho.

Nesse contexto, dois movimentos estão ocorrendo, embora contraditórios entre si. Quanto às avaliações, os(as) representantes as veem como algo bom porque contribuem para o trabalho pedagógico com vista a melhorar a formação dos educandos, assim como auxiliam no estabelecimento de metas a serem alcançadas pela instituição, sendo também essa uma cobrança das instituições que pertencem a secretaria de educação. Já com relação aos princípios constitutivos do conselho escolar nesse cenário, vemos que os

representantes por meio de suas ações numa visão pedagógica estão constantemente reafirmando-os, visto que consideram necessários para uma gestão e uma escola democráticas.

Nesse processo, mesmo que o PMGP/ME, assim como a NGP no âmbito da educação, venha ressignificando tanto a gestão democrática quanto os mecanismos de participação, no contexto escolar, as diretrizes dessas políticas educacionais podem ressoar de outra maneira, tendo em vista que estão condicionadas a diversos fatores. No contexto escolar pesquisado, a compreensão da importância do pedagógico na formação, na organização, nos debates e na gestão escolar tem levado à manutenção dos princípios democráticos que consolidaram a presença dos mecanismos de participação nas escolas.

Isso nos leva a compreender que o conselho escolar na instituição pesquisada assume um espaço também de resistência, além de ser um ambiente para a construção coletiva de diferentes ações entre os pares. Mesmo inserido num contexto escolar que juridicamente está sendo regulamentado pelos princípios neoliberais, o que tem levado a algumas mudanças, ele ganha força como espaço democrático devido também à percepção dos membros, que o veem como um ambiente de expressão participativa, onde podem falar, escutar, ouvir, e nesse processo, agregar muitos aprendizados, como explicitado nas falas dos conselheiros:

REP: (O conselho escolar) Ele pode (contribuir no fortalecimento da democracia na escola) porque o conselho dentro da escola é um órgão que perpassa todos os espaços da escola. Então, ele pode contribuir bastante dentro da escola porque ele aponta necessidades da escola aponta prioridades, seleciona prioridades, e aí passa para a discussão, até porque dentro próprio PPP da escola também tem algo que está lá com decisões do conselho escolar.

RA: [O conselho como espaço de contribuição democrático], com certeza! Assim, por enquanto, eu espero que ele melhore, porque eu já participei de encontro gestão e conselho, e conselho tem mais força.

RUEG: [O conselho como espaço de aprendizagem democrático] com certeza! Acabei de dizer a você na pergunta anterior, porque, se o conselho ajuda a administrar enfocando nas dificuldades que tem para sanar, logicamente que isso é uma gestão democrática. Com certeza! E como é [uma gestão democrática]! Com certeza! As dinâmicas das reuniões, é bom quando a gente assiste uma. Eu não sei, porque a gente já tem o costume de tratar com a verdade numa e crua, pronto, a confusão tá armada: não pera aí, não é assim não. Gente tem de fazer assim, assim, mas não é assim. Quando ele defende os pontos de vistas, a gente precisa elencar as prioridades, mas é importante porque dentro dessa dinâmica, que parece conturbada, mas é onde acontece a formação social do conselho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como abordamos no primeiro capítulo, as mudanças de perspectivas durante e após o processo de redemocratização do Brasil na década de 1980 trouxeram para o contexto escolar diferentes possibilidades formativas com o objetivo de colaborar na construção e consolidação dos princípios e valores democráticos nos distintos espaços sociais. Nesse contexto, as instituições educacionais apresentam-se como ambientes propícios para o desenvolvimento de uma formação democrática devido ao seu papel social na efetivação dos projetos de sociedade. Assim sendo, não apenas a sala de aula está para a formação dos sujeitos, mas também todo o espaço escolar.

Dessa maneira, os mecanismos de participação não apenas possibilitam uma atuação efetiva entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar com vista ao bem comum, mas também experiências formativas conectadas aos processos democráticos que se fazem presentes no contexto escolar. Nesta perspectiva, o conselho escolar, além de representar um órgão colegiado, também se coloca como um espaço formativo que traz para o chão da escola características próprias do processo democrático, tais como, eleição, tomada de decisão coletiva, divergências de opinião, trocas de aprendizado, além de ser um instrumento da gestão democrática.

Contudo, mediante os processos de mudança no âmbito econômico, político e social, em um cenário de globalização neoliberal crescente que tem quebrado as barreiras entre as nações, o contexto educacional tem sido objeto de reformas com vista a alinhar as perspectivas formativas ao modelo econômico e de sociedade que surgem nesse panorama. Dessa forma, no contexto da sociedade brasileira, a década de 1990 representa um grande movimento nesse sentido com a reconfiguração das instituições sociais, políticas e econômicas. Assim, representou grandes modificações no contexto escolar.

Deste cenário, emergiu a NGP, uma nova maneira de compreender o papel das instituições do Estado, bem como as suas finalidades. Desse modo, foi possível observar a introdução de princípios que por vezes não dialogam com as perspectivas democráticas, na medida em que se toma os valores e princípios do mercado para pensar o setor público. Como apresentado no terceiro capítulo, as perspectivas da NGP na educação têm modificado as diferentes práticas pedagógicas, além de redefinir a gestão escolar nos moldes de uma empresa, levando a ressignificação de sua atuação.

Nesse íterim, estados e municípios seguiram esse modelo de gestão. No Estado de Pernambuco, como tratado no capítulo três (3), houve a construção e implementação do

PMGP/PE, que busca modernizar a gestão das instituições, e no cenário educacional tem por objetivo também aumentar os índices educacionais por meio da gestão por resultados que vem mudando os processos formativos das unidades escolares da rede. Nesse processo, os espaços escolares são redefinidos com vista a colaborar na efetivação deste programa que tem sido um dos grandes elementos para compreender as ideologias que perpassam as políticas educacionais da rede estadual.

Desse modo, os mecanismos de participação também ganham outras atribuições com o objetivo de alinhar-se aos pressupostos do PMGP/PE, sendo até mesmo ressignificados nesse contexto de gestão por resultados na rede estadual de educação de Pernambuco. Porém, devido a diversos fatores, nem todas as realidades escolares cooperam para a efetivação deste programa. Dessa maneira, a partir das falas dos conselheiros, podemos perceber que, mesmo tendo o conselho escolar que abrir espaço para tratar de questões que envolvem a implementação do PMGP/PE, ainda assim, ele é compreendido pelos integrantes como um órgão de expressão democrática na escola.

Diante desta compreensão dos conselheiros, o conselho escolar tem sido, de certa forma na realidade escolar pesquisada, um espaço de resistência contra os processos de redução das experiências participativas numa perspectiva democrática que os princípios e valores do PMGP/PE, que está em conexão com a NGP, têm impulsionado. Ambos instrumentalizam os mecanismos de participação, assim como a atuação dos sujeitos nesse processo, entretanto, a percepção da comunidade escolar tem sido de ver no conselho uma representação de voz ativa, de aprendizados, de trocas de conhecimentos, bem como de fortalecimento da gestão democrática.

Por isso, afirmam os sujeitos, que o conselho escolar é necessário para tratar dos processos formativos dos educandos, assim como dos seus integrantes, na medida em que atuam de forma coletiva. De modo geral, podemos concluir que para os conselheiros este mecanismo de participação representa os processos e princípios democráticos na escola favorecendo ao bem comum. Além disso, este órgão colegiado é a possibilidade de participar, de expressar uma opinião sobre determinado assunto que está na pauta das reuniões. Nesta perspectiva, é nesse processo que ocorre os aprendizados democráticos, no sentido de ouvir o outro e nisso debater e encontrar propostas coletivas.

Sob este ponto de vista, destacam a importância das diferenças como elemento formativo democrático no conselho escolar, pois é a partir delas que compreendem os princípios e os valores democráticos, ademais de outros elementos que constituem esse processo. Nesse sentido, o conselho escolar é para eles o lugar que possibilita essa

formação conectada à valorização da democracia na escola, onde a participação ganha uma relevância singular para os sujeitos. Assim sendo, sua presença no contexto escolar traz impactos formativos significativos para os membros na medida em que garante a eles tomadas de decisões coletivas que envolvem os processos democráticos.

Desse modo, eles se veem como sujeitos atuantes e participativos nesse contexto. Como tratado no capítulo um (2), essa perspectiva dos conselheiros de entender a importância das diferenças, bem como as divergências de opinião que o conselho traz e possibilita na sua composição como elementos constitutivos dos aprendizados democráticos, coadunam com a democracia participativa, uma vez que esta os compreende como necessários para a construção de um ambiente e sociedade democráticos. Contudo, como já tratado antes, há de se reconhecer uma mudança de atuação dos sujeitos mediante a implementação do PMGP/PE, assim como a incorporação da unidade escolar ao programa de educação integral.

Como explicitamos no quarto capítulo, este programa traz para o contexto escolar elementos do setor privado para a gestão escolar pública, bem como mecanismos avaliativos que, em certa medida, desconsideram os processos pedagógicos que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, e tem se tornado uma política da rede estadual de educação de Pernambuco expressa nos diferentes documentos oficiais analisados. Juntos, eles vêm incorporando nas instituições educacionais um novo modelo de gestão, atuação pedagógica e concepção de formação. Porém, na realidade escolar estudada, os sujeitos vêm ressignificando os processos de implementação deste programa.

Por vezes, os representantes consideram esses processos como importantes, por outros, os desconsideram por compreender que o contexto escolar demanda outras práticas. Nesse sentido, vê-se um movimento híbrido e contraditório, tanto com relação às perspectivas do PMGP/PE, como a defesa dos processos democráticos. Pois não negam a adesão a algumas práticas nos moldes do PMGP/PE por considerarem positivas para a escola, assim como para o aprendizado dos alunos, ao mesmo tempo em que defendem perspectivas formativas democráticas por meio do conselho escolar e outros espaços.

Apesar deste processo ser visível nas falas de alguns conselheiros, também fica nítido que a concepção e compreensão pedagógica dos espaços participativos e dos processos formativos, como é o caso do conselho escolar, são muito fortes no contexto escolar pesquisado. Dessa forma, concluímos que o conselho escolar, nesse cenário, vem apresentando impactos positivos, na medida em que é compreendido como um espaço que possibilita aprendizados democráticos, mesmo sofrendo influências das concepções

neoliberais implementadas pelo conjunto de reforma que o sistema educacional brasileiro vem passando nos últimos anos, seja no contexto local ou nacional.

Os resultados nos indicam a importância do conselho escolar para a construção de um ambiente educativo democrático, assim como na colaboração de uma sociedade que preze por esse processo educacional, uma vez que escola e sociedade estão conectadas na consolidação de projetos sociais, políticos e econômicos. Como apontam os(as) autores(as) utilizados(as) na construção da fundamentação teórica deste trabalho, o conselho escolar é uma instância democrática no chão da escola que amplia os processos formativos dos sujeitos devido às experiências possibilitadas aos seus membros. Assim sendo, vemos que os conselheiros explicitam a contribuição e relevância deste órgão colegiado para a sua formação enquanto instrumento da gestão democrática e participativa.

Portanto, a presença do conselho nas diferentes realidades escolares pode trazer contribuições significativas para a construção de um espaço democrático promovendo diversos aprendizados coletivos entre os pares. Além disso, traz para o espaço escolar elementos que constituem os processos participativos, tais como, as diferenças, distintos sujeitos, assim como o debate de ideias. Desse modo, sua defesa como esse lugar de construção coletiva se apresenta como uma prerrogativa para uma escola verdadeiramente democrática, assim como das legislações que o legitima, para, assim, ser possível consolidar e possibilitar cada vez mais experiências nesses termos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar, Curitiba**, n.31, p. 129-114, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09>>. Acesso em 22 de set. de 2020.

ASSIS, Ana Claudia Lima de. **Conselho Escolar, instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais**: experiências em questão no município de Baturité. 2007. 274f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5912>>. Acesso em 17 de jun. de 2019.

AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRÉ, Marli. LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. P. 292.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 de jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 junho 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em 24 de jul. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Caderno 1 - Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares/** Brasília – DF Novembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Consescol/ce_cad1>. Acesso em 22 de set. de 2020.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BOTLER, Alice Miriam Happ. **Juventude e escola**: violência e Princípios de justiça em escolares de ensino médio. Happ Cad. Cedes, Campinas, v. 40, n. 110, p.26-36, Jan. - Mar., 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v40n110/1678-7110-ccedes-40-110-0026.pdf>>. Acesso em 23 de jul. de 2020.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: em defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 301 p.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas; BOTLER, Alice Miriam Happ. Razão instrumental no contexto da reforma administrativa em Pernambuco: como fica a participação cidadã? In: Ana Lúcia Felix dos Santos, Edson Francisco de Andrade, Luciana Rosa Marques (organizadores). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco: discursos, tensões e contradições**. Recife: Ed. ANPAE, 2019.

CABRAL, Carla Cristina de Moura. **Os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar na rede estadual de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14906>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 413 p.

DRESCHER, Carla Hulda Pfeifer. **A importância do conselho escolar para a gestão democrática**. 2014. 52 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Agudo, RS, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3128/Drescher_Carla_Hulda_Pfeifer.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 11 de set. de 2020.

FERREIRA, Lindomal dos Santos. **Conselhos municipais de educação: participação e cultura política para a construção democrática**. São Leopoldo, 2012. Tese (doutorado) - UNISINOS, Centro de Ciência Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/h/UNISINOS/6685>. Acesso em 20 de jun. de 2019.

GADELHA, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista, Curitiba, Brasil**, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. **Lei_ nº 15.533**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Pernambuco. Secretaria de Educação de Pernambuco, Disponível em: [Plano Estadual de Educação. versão final_ Lei_ nº 15.533 DOE.pdf](http://educacao.pe.gov.br/Plano_Estadual_de_Educacao_versao_final_Lei_n%C2%BA15.533_DOE.pdf) (educacao.pe.gov.br). Acesso em 05 de julho de 2021.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão: o que é BDE**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html>. Acesso em 23 de set. de 2020.

GOVERNO DE PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão da Educação de Pernambuco**. Secretaria de Educação: Recife, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em 22 de set. de 2020.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, S. C. M. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 95 p.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Volume II. Rio de Janeiro: Vozes, 2013a. 132 p. (Série Cadernos de Gestão).

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Volume III. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b. 125 p. (Série Cadernos de Gestão).

LAVAL, Cristian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LE MOS, Adriane Guimarães de Soqueira. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n 1, p. 108-122, jan/abril. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61148>>. Acesso em 23 de junho de 2021.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife, 2006. Tese (doutorado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Sociologia. Recife, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9709>>. Acesso em 28 de jun. de 2019.

MARQUES, Luciana Rosa. Gestão democrática da educação: Os projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul./dez, 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 12 de out. de 2020.

MARQUES, Luciana Rosa. **Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e 69772, p.1-19, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69772>> Acesso em 03 de out. de 2020.

MINAYO, S. C. M. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, S. C. M. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 95 p.

MINAYO, S. C. M. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, S. C. M. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 95 p.

NEVES, M. **Justiça e diferença numa sociedade global complexa**. In: SOUZA, J. Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática. Brasília, DF: UNB, 2001. p. 329-363.

PAULANI, L. M. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 115–127, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/e>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

PEREIRA, William Eufrásio Nunes. Do Estado liberal ao neoliberal. **INTERFACE** - Natal/RN - v.1 - n.1 - jan/jun 2004. Disponível em: <Untitled-1 (ifrn.edu.br)>. Acesso em 05 de julho de 2021.

PIRES, M. F. C.; REIS, J. R. T. Globalização, neoliberalismo e universidade: algumas considerações. **Interface _ Comunicação, Saúde, Educação**, v.3, n.4, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-328313. Acesso em 12 de fev. de 2021.

ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2008. 95 p.

SANTOS, José Everaldo. **A Eleição de Diretores em Pernambuco**: Entre a Indução Democrática e a Autonomia da Comunidade Escolar. Recife, 2009. Dissertação (Mestrado) - UFPE, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/1234567>>. Acesso em 04 de mar. de 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Editora, Civilização Brasileira, 2002a. 678 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. As concepções não-hegemônicas da democracia na segunda metade do século XX. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Editora, Civilização Brasileira, 2002b. 678 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Teses para o fortalecimento da democracia participativa. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Editora, Civilização Brasileira, 2002a. 678 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Cadernos democráticos, 2002b. 38 p.

SILVA, Ítalo Agra de Oliveira. **O Programa de Modernização da Gestão Pública**: uma análise da Política de Responsabilização Educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011). 2013, 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – 136. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4742?loBR>. Acesso em 20 de jan. de 2021.

SILVA, Cezar Gomes da. **O programa de modernização da gestão pública do estado de Pernambuco e a política de bônus: o olhar de professores e gestores da Gre -Mata Sul**. 2016, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

TRIVIÑIOS, Augusto Nibaldo Silva, 1928-T759Í. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nibaldo Silva Triviños. São Paulo: Atlas, 1987.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.

VERGER, A. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 132, p. 625- 646, jul. – set., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>.> Acesso em 01 de set. de 2020.

ANEXOS

EIXO TEMÁTICO – CONTEXTO HISTÓRICO		
PERGUNTAS	REPRESENTANTES	RESPOSTAS
Você está na escola a quanto tempo? De que modo as experiências obtidas no contexto escolar levaram você a ser membro do Conselho?	REPRESENTANTE DOS ALUNOS	[Estou] há 2 anos na escola. Os debates estudantis me levaram a estar no conselho.
	PRESIDENTA DO CONSELHO	Aqui na escola, no Jaime, eu estou há 3 anos. Como a nossa gestora ela é muito organizada, sempre constantemente ela faz reuniões, então ela pede sempre a presença de todos os funcionários. Então, assim, eu sempre vivenciei essas reuniões. Aí, quando foi agora, foi que foi feito essa eleição, de forma democrática, e foi escolhida como a presidente. Então, foi dessa forma.
	REPRESENTANTE DOS PROFESSORES	Há mais de 20 anos. Foi com a intenção de colaborar quando necessário e ter um espaço para falar pelos professores.
	REPRESENTANTE DOS PAIS	Faz bastante tempo, já são três filhas estudando nesta instituição, fui convidada e acredito na filosofia da escola.
	REPRESENTANTE DA EQUIPE PEDAGÓGICA	[Estou] aqui há mais de dezesseis anos. Quer dizer, efetivamente, porque com contrato eu tenho cinco anos também. Então, nisso já passa somando mais de vinte um ano por aí. Experiência justamente de ter trabalhado com é... em todas

		etapas de ensino que já passei antes de assumir a coordenação pedagógica. Então, já trabalhei com educação infantil, educação fundamental – I, fundamental – II, ensino médio e a modalidade EJA. Então, tudo isso vai dando experiência, até porque o campo pedagógico, de uma forma ou de outra mesmo que no tradicional, nunca deixou de ter reuniões pedagógicas, encontros pedagógicos e também a formação no espaço de trabalho, no espaço profissional, mas a formação individual também que sempre cuidei. Então, sempre trabalhando com o corpo docente que a gente também aprende trabalhando com docentes, como também aprende com aluno. Imagina com docentes, né?! Então, tudo isso, essas experiências foram dando pra mim suporte para que eu venha a ter, vamos dizer, esse campo de experiência e esse embasamento pedagógico porque, além de estudar e está pesquisando sobre esse campo de trabalho, eu também já me especializei em Coordenação Pedagógica pela federal de Pernambuco. Então, e aí já fiz também colegiado de gestores, especialização pra essa área na federal de Pernambuco. Já fiz especialização na federal de Pernambuco em Educação em Direitos Humanos, que é um curso que amei mais do que todos no mundo, e eu digo até que todo profissional deveria fazer esse Educação em Direitos Humanos, é muito importante, é muito interessante. Então, tudo isso fortalece a minha área que vivo atuando como coordenação pedagógica.
--	--	--

	REPRESENTANTE DO ADMINISTRATIVO	[Estou] há doze anos. Entrei como técnica educacional e hoje sou analista. Mudou a nomenclatura, e, assim, a gente faz um trabalho bem interessante, porque a gente trabalha com os dados, né?! E a gente mostra pra o aluno o que ele precisa melhorar, o que ele tá devendo ainda na sua construção, na construção do conhecimento. Eu gosto de ser analista. É..., assim, a gente viu as necessidades do aluno, porque as vezes o aluno, ele precisa de uma atenção maior. E a gente como conselho, a gente orienta isso pro professor, entendeu?! Isso que me deixou mais a vontade de ser conselheira.
	REPRESENTANTE DA SOCIEDADE CIVIL	Desde o ano trasado [2021], né? Porque foi quando ela [filha] entrou no primeiro ano. Desde o ano passado. [colaboração das experiências] eu acho que também foi porque eu estudava aqui. Eu estudei até o ano passado. Aí eu fui por isso mesmo: eu era estudante e mãe de estudante.
	UNIDADE EXECUTORA - GESTORA	[Estou] desde fevereiro de 2018. Assim, filho, o estado de Pernambuco não coloca a gente em gestão nem em conselho sem dá uma preparação, não. Sempre tem cursos, viu?! Tem cursos, tem capacitações. É... tem momento de encontro na regional, tem formações como eu já disse. Então, a gente vai trocando experiências com os pares e vai adaptando logicamente com a realidade que a gente tem. Então, não é uma coisa de pegar você e jogar. Primeiro, pra você chegar hoje numa direção de uma escola do estado, você tem de ter o PROGEPE, que é o curso de gestor, né?! E nele, no próprio PROGEPE, já tem uma disciplina que trata especificamente do conselho escolar. Deixa você muito a par, muito à

		vontade para atuar no conselho porque delibera sobre as questões das leis, das necessidades da escola, onde atuar, o fiscalizador. Então a gente fica, quem presta bem atenção, fica bem baseado pra trabalhar no conselho.
--	--	---

EIXO TEMÁTICO – REGIME DA ESCOLA		
PERGUNTA	REPRESENTANTES	RESPOSTAS
De que maneira o regime em tempo integral interfere na atuação no Conselho?	REPRESENTANTE DOS ALUNOS	[O regime em tempo integral] interfere um pouco porque quando tem aula a tarde os professores estão ocupados com as aulas. Então, não têm muito tempo para o conselho.
	PRESIDENTA DO CONSELHO	Assim, ao meu ver, ao meu ver, é muito importante [o regime em tempo integral] porque, assim, realmente a gente vive aqui dentro da escola, mantém dez turnos aqui. Então, a gente tem uma convivência maior com os alunos. Então, eu acho muito importante esse contato com os alunos, porque ou a gente tá nas salas, ou então a gente tá dando a nossa carga horária, mas essa nossa carga horária a gente tá fazendo projetos, trabalhando com alunos, dando intervenção com os alunos, criando projetos com os alunos. Então, o contato que a gente tem em um regime integral com o aluno é muito maior, o contato, digo, assim, com aluno realmente, é muito maior que uma escola regular, que a carga horária é menor e a gente não tem aquele tempo necessário. E a partir daí a gente tem aquele contato com o aluno e, quer queira, quer não, aproxima mais aluno e professor. Essa é a minha opinião. Eu gosto do sistema integral. É cansativo, é! Porém, é melhor os alunos estarem aqui na escola do que fora.

	REPRESENTANTE DOS PROFESSORES	O regime em tempo integral é importante porque passamos mais tempo aqui na escola e consequentemente com os alunos. E isso ajuda realizar mais atividades, embora às vezes com um tempo menor. Então, a interferência é boa porque temos mais tempo.
	REPRESENTANTE DOS PAIS	[o regime] a educação integral interfere no conselho escolar e nas demandas da comunidade, bem como nas ações a serem definidas e de como aplicar de certa forma esses recursos destinados a unidade.
	REPRESENTANTE DA EQUIPE PEDAGÓGICA	[o regime em tempo integral] interfere nas tomadas de decisões, né, que o conselho, ele sempre está é... atuando em tomadas de decisões viáveis pra escola. O conselho está atuante, e também o conselho não é uma indicação qualquer. É o corpo docente e toda comunidade escolar que se encontra para fazer a eleição e eleger as pessoas que vão representar. Então, tudo isso tem interferido sim na formação pedagógica, na decisão do rumo de se tomar diante da aprendizagem, que é importante, o foco é esse. O foco é o estudante. Se o foco é o estudante, então, o foco também é a aprendizagem do estudante. Então, o conselho também se reúne pra tomadas de decisões que venha colaborar para que o ensino integral seja fortalecido dentro da escola. Inclusive, temos Paula a presidente do conselho atualmente.
	REPRESENTANTE DO ADMINISTRATIVO	Interfere nisso, né?! Porque a contribuição de todos para que a escola se desenvolva melhor, e gere conhecimento para o aluno.

	REPRESENTANTE DA SOCIEDADE CIVIL	Por parte interfere positiva. Tem mais tempo pra debater, mais aprendizados.
	UNIDADE EXECUTORA - GESTORA	Como o conselho é formado por todos os segmentos da escola, fica evidente que o regime integral torna um pouco a impossibilidade do encontro dos membros do conselho devido à carga horária dos professores, de alguns funcionários. Então, que interfere um pouco, interfere sim, mas quando é um grupo organizado, que a vontade realmente de ajudar, a gente sempre encontra uma forma, um meio de se encontrar, colocar os assuntos em pauta, discutirem colegiado e levar ao grande grupo. Interfere um pouco, mas impossibilita não.

EIXO TEMÁTICO – CONSELHO ESCOLAR		
PERGUNTAS	REPRESENTANTES	RESPOSTAS
Descreva a dinâmica do Conselho: Qual a dinâmica das reuniões? Todos os conselheiros têm participado regularmente? Por quê? Qual a frequência das reuniões? Para você, o Conselho Escolar é importante na escola? Você considera o Conselho um local de formação/aprendizagem? Por quê? Você considera que o Conselho pode contribuir para a construção de um ambiente democrático na escola? Como?	REPRESENTANTE DOS ALUNOS	Por enquanto, não estamos tendo reunião do conselho. Então, eu realmente não sei como responder isso, mas a última reunião foi ano passado. Participar do conselho traz aprendizagem porque ajuda a entender como a escola funciona e também a dinâmica do conselho. Sim, [o conselho] ajuda no processo democrático na escola porque, como no conselho a gente tem de ouvir a opinião de todo mundo, então é bom para esse processo de aprendizagem.
	PRESIDENTA DO CONSELHO	Vê, como foi agora, né?! Foi recente essa eleição, foi no final do ano passado (2021), finalzinho mesmo do ano passado (2021), que fez essa nova eleição, porque encerrou a equipe anterior, iniciou essa nova, né, com os novos membros. Então, assim, eu não tenho tanta experiência. Fizemos só a primeira reunião esse ano (2022) com a participação de todos os conselheiros, todos estavam: os pais representantes, os professores que também são, o pessoal da gestão, eu estava, vice (presidenta) também. Então, todos estavam na reunião, que inclusive só foi uma reunião que a gente fez, até agora, porque começou agora o ano. Então, a gente não teve, nessa nova gestão, a gente não teve muitas reuniões ainda. [A

		importância do conselho na escola] extremamente! Com toda certeza, porque, assim, a partir das discussões que ocorrem nessas reuniões é que a gente vai trabalhar justamente os problemas pra definir as soluções do que a gente vive aqui na nossa escola. Então, a fala dos alunos é muito importante, a fala dos professores e, sobretudo, a fala dos pais, da comunidade, que tem o representante da comunidade. Então, assim, a partir das indicações deles que a gente vai tentar trazer as soluções. Então, é muito importante. Com toda a certeza, o conselho escolar tem uma importância muito grande, porque aí a gente vê aí a questões das políticas públicas que têm de ser vivenciadas aqui na escola. E sem o conselho, como era que a gente ia discutir isso?! [O conselho como espaço de aprendizagem] com certeza, eu estou aprendendo, estou aprendendo. É... como eu até falei pra tu, né, naquela primeira conversa, como eu vim de uma escola privada, né, particular, então eu não sabia da existência de fato, só de papel no tempo de faculdade. Então, quando eu vim aqui pra o município, pra o estado, então, eu tive o contato, o contato, assim, né, vi como é, como é trabalhado, e agora estou nessa experiência de presidente. Então, com certeza é extremamente importante e estou gostando, né... de está aprendendo sempre e vendo as necessidades, escutando as necessidades. A gente sempre tem de tá ouvindo, né?! Pra pontuar na gestão e tentar melhorar. [Se o conselho pode contribuir para um ambiente democrático] com toda certeza! A primeira coisa, de fato, pela eleição, né?! Então, a partir do momento que a gente elege/escolhe isso já é um fato democrático, assim como também as escolhas dos outros, dos alunos, assim
--	--	--

		que a gente foi, a gente escolheu, justamente pelos históricos deles. Então, com certeza é uma democracia. Não foi nada de quem indique, foi realmente uma eleição. Então, a gente realmente vive a democracia dessa forma.
	REPRESENTANTE DOS PROFESSORES	Reunião bimestral. Todos conselheiros participam assiduamente. Sim, é importante. Sim porque os alunos, professores e pais tem a oportunidade de se pronunciar. O conselho contribuí sim com o ambiente democrático da escola.
	REPRESENTANTE DOS PAIS	Poucas, porém os conselheiros frequentam. Sim, pois agrega muitas decisões, é um local de muitas informações.
	REPRESENTANTE DA EQUIPE PEDAGÓGICA	Bom, a frequência de reuniões, a gente teve uma reunião no início deste ano, num foi, Paula?! No início deste ano já tivemos reunião e justamente nesta reunião foi para eleger os novos componentes, os novos membros, e acredito que agora no início de abril ou no final, teremos de fazer outro encontro com conselho escolar, até porque...é...temos nova gestão, tá se mudando de gestão, e também temos aí no Novo Ensino Médio, né?! O Novo Ensino Médio está aí. A gente está com duas modalidades dentro do integral ou dentro do próprio integral, mas que precisa também ter um acompanhamento, monitoramento, ver o que está dando certo, o que não está dando. Então, acredito que no mês de abril tenhamos uma reunião para rever essa prática pedagógica, o caminhar da escola, né, que não se faz sozinho, tem de se fazer no coletivo e, inclusive, eu acredito que o conselho escolar, ele realmente precisa atuar para democratizar o caminhar

		da escola. [se o conselho é importante para a escola] considero! Por que eu considero importante? Porque ele caminha para que não seja tomada decisões aleatórias nem decisões individuais. Pronto, o gestor é o gestor, só ele vai tomar decisão de tal coisa. Não! Então, o conselho pode se reunir a qualquer momento diante de situações emergentes que possa acontecer. Então por isso que ele é importante porque ele segura a base da gestão democrática na escola, de não deixar que a gestão sozinha tome posse ou de uma decisão que não venha fortalecer a escola. Então, quando o conselho se junta, então, dá-se a entender que ali está havendo um espaço de escuta, de diálogo, discussão para se chegar um senso comum em prol da melhoria, da qualidade do ensino. [o conselho como espaço de aprendizagem] Considero! Por que eu considero? Porque eu já participei muito de formações, é... do conselho escolar. E ele não é um processo aleatório existente dentro da escola. Ele tem embasamento na Constituição, na LDB. Então, ele não é aleatório. E eu acredito muito na força tem o conselho, desde que ele seja bem organizado e que as pessoas entendam e compreendam o objetivo do conselho escolar dentro da escola. [o conselho como possibilidade para construir um ambiente democrático] Pode! De que forma ele pode? Ele pode porque o conselho dentro da escola é um órgão que perpassa todos os espaços da escola. Então, ele pode contribuir bastante dentro da escola porque ele aponta necessidades da escola aponta prioridades, seleciona prioridades, e aí
--	--	---

		passa para a discussão, até porque dentro próprio PPP da escola também tem algo que está lá com decisões do conselho escolar.
	REPRESENTANTE DO ADMINISTRATIVO	Não... Sempre tem, né?! E assim, mas quando há necessidade do conselho escolar, não é assim, precisa a gente sempre se reúne. Sempre, sempre, sempre semestralmente. [O conselho] é importante porque, assim, ele ajuda ao diretor, ao professor e ajuda ao aluno. Então, o conselho ele existe para isso: para fortalecer o ambiente escolar. [O conselho como espaço de aprendizagem] sim, sempre tem, porque, na medida que a gente escuta, a gente aprende. E na medida que a gente aprende, também a gente vai dizer nossos conhecimentos, né?! Juntos, todo mundo junto, e constrói o maior: desenvolvimento do conselho da escola. [O conselho como espaço de contribuição democrático], com certeza! Assim, por enquanto, eu espero que ele melhore, porque eu já participei de encontro gestão e conselho, e conselho tem mais força. E nesta gestão agora que está findando, graças a Deus, ela era muito presa, eu acho que era muito amarrada. O que o conselho achava que era o certo, ela não queria, batia de frente. Mas, assim, ele contribuiu muito sim! E é preciso que esse conselho exista. Pois é, né?! O conselho tem uma força. É todo mundo junto pra uma luta de uma escola melhor. Então, se esse conselho deixa de existir, aí a escola volta pra ser uma escola passada. Então o conselho vem pra isso: fortalecer e dinamizar a escola, né?! Porque a escola não tem mais espaço sem o conselho. O conselho está aí pra isso, entendesse?!

	REPRESENTANTE DA SOCIEDADE CIVIL	Eu vejo como importante [o conselho]. Sobre a reunião, assim, eu mesmo até só participei de uma, foi no final de ano passado, e acho que participava todas as pessoas que são membros participaram, suficiente, bastante mesmo. [o conselho como espaço de aprendizagem] ensina...é talvez ensina porque tem coisas que você não sabia, que faz parte da escola, e passa a ficar sabendo, né?! Coisa que você nem imaginava que acontecia na escola e acontece. [o conselho como contribuição democrática] eu acho que porque ali no momento tem os debates, cada um dá sua opinião, o que pode ser feito, o que pode deixar de ser feito na escola, né? Essas coisas.
	UNIDADE EXECUTORA - GESTORA	A EREM Jaime Coelho, ela não se encontra com nenhuma regularidade que esteja previsto em nenhum documento. Geralmente quando a gente recebe um documento perguntando a rotina dos encontros, já vem as opções assim: mensal, bimestral, semestral ou anual. A daqui foge a tudo isso. A gente se encontra toda vez que a gente se encontra pra resolver um problema. Se tiver uma reunião, se tiver um encontro dentro da escola para resolver qualquer questão o conselho tá de dentro, até porque a maioria do conselho escolar já faz parte da escola, porque tem a representação dos professores, do administrativo, dos funcionários, da gestão, dos alunos...então toda vez que a gente tem uma coisa pra deliberar o conselho tá dentro. Eu acho, vou lhe falar a verdade, no mínimo, no mínimo, no mínimo, a gente se encontra uma vez por mês. E olhe que já teve mês, três vezes no mês. [se o conselho é importante na escola] demais! Aqui e em qualquer

		lugar da face da terra! É... deixa eu tentar dizer o meu porquê, certo?! Há dezesseis anos e cinco meses no cargo de gestão, a gente já aprendeu que uma pessoa sozinha não administra. Ela pode só orientar. Ela pode só mostrar a parte do horizonte que a gente tem de chegar, mas precisa de todos os outros. E o conselho, ele tem olhar especial, por quê? Porque se eu tenho um enfoque do aluno, o aluno vai me dizer pra onde ele tá olhando, o que é que ele quer, no que é que ele precisa, no que tá fazendo falta. O professor da mesma forma, os funcionários da mesma forma, o representante da sociedade civil, tá vendo a escola do lado de fora, então ele vai me dizer o que é que a gente precisa, no que precisa avançar, porque a minha visão é uma coisa, mas a gente só se vê bem nos olhos dos outros. Então, é infinitamente importante trabalhar juntamente com o conselho, dividir as dificuldades, pegar as sugestões, trabalhar com as forças que a gente tem pra eliminar as fraquezas, que as vezes tem tantas que você não conhece. Porque você não consegue abarcar tudo dentro de uma escola. Então, o conselho, nos seus setores específicos, consegue trazer pra você e você delimitar por onde a gente vai. [o conselho como espaço de aprendizagem democrático] com certeza! Acabei de dizer a você na pergunta anterior, porque, se o conselho ajuda a administrar enfocando nas dificuldades que tem para sanar, logicamente que isso é uma gestão democrática. Com certeza! E como é [uma gestão democrática]! Com certeza! As dinâmicas das reuniões, é bom quando a gente assiste uma. Eu não sei, porque a gente já tem o costume de tratar com a verdade numa e crua, pronto, a confusão tá armada: não pera aí, não é assim não.
--	--	--

		Gente tem de fazer assim, assim, mas não é assim. Quando ele defende os pontos de vistas, a gente precisa elencar as prioridades, mas é importante porque dentro dessa dinâmica, que parece conturbada, mas é onde acontece a formação social do conselho.
--	--	---

EIXO TEMÁTICO – CONSELHO ESCOLAR		
PERGUNTA	REPRESENTANTES	RESPOSTAS
O Conselho trata dos resultados obtidos nas avaliações externas (SAEB/SAEPE) pela escola? Como? Como você, enquanto conselheiro, vê essa questão das avaliações externas? Conselho discute as metas que a escola deve alcançar?	REPRESENTANTE DOS ALUNOS	Não, eu não acho que [as avaliações externas] interfiram na escola, por conta que não é uma prova?! Essa prova ajuda pra saber o conhecimento do aluno e serve como um norte para saber como é que tá o nível dos alunos. [As avaliações externas] são benéficas porque isso é uma maneira de a gente aprender outras coisas que não aprendemos nas aulas. Tipo, com outras aulas, com outros professores, pra gente aprender essas coisas. [O conselho] discute! Um exemplo disso são as eletivas, que como as eletivas são tipo, uma aula extra para os alunos aprender outras áreas de conhecimento, então é uma boa oportunidade.
	PRESIDENTA DO CONSELHO	Sim, sim, sim...inclusive na outra reunião a gente debateu, a gente não tinha ainda os resultados, né, porque saiu agora, e a gente já tinha feito a reunião. A gente não tinha o resultado, mas tinha uma previsão, né, porque os professores... eles corrigiram e tinham uma média mais ou menos, né, dos acertos...então, foi discutido isso e a partir dessa discussão a gente já vê nosso planejamento, de que forma a gente pode trabalhar, porque a gente tinha ano passado aulões do SAEPE, aulões do SAEB. Então, assim, a partir das questões que foi visto na prova a gente começou a remeter qual a forma no caminho a ser orientado pra esse ano. Então, com certeza a gente trabalha. (Como ela vê a questão das

		avaliações externas) vê, interferência?... Eu vou ser bem sincera, aqui a gente num interfere muito com relação a essa avaliação. Interferir realmente a gente não interfere. Realmente a gente faz o que tem de ser pedido. Né, assim? Sempre tem de estar estimulando os alunos de fato, discutir os resultados, mas interferir realmente não. A gente realmente colabora, né, quando traz a proposta. Então a gente colabora. Só que é uma opinião minha, que, assim, eu vejo que o foco aqui é muito grande no SAEPE. E aqui de fato, no Jaime, esquece um pouco do ENEM, da UPE, do SSA, entendesse? E isso é uma coisa minha e que alguns professores também concordam comigo com relação a isso. Eu vejo uma pressão que vem da GRE, né, sobre isso, sobre esse impacto diz que a escola é uma escola de impacto por conta do número de alunos que têm, mas, assim, interferência até agora a gente não tem. A gente faz o que é pedido, a gente sempre colabora, mas interferir...num não tem interferência. Tem no sentido de ajudar. Logico que sempre ajuda. Lógico que a gente sempre quer o melhor para a escola. A gente quer ter bons resultados, mas não, a meu ver, não só existe isso. Não é só o SAEPE. Tem as outras coisas que poderia investir mais aqui. E é um dos pontos que vou trabalhar na próxima reunião. É sobre isso. [sobre o conselho debater as metas da escola] Sim, com certeza. Por que, qual escola que não quer alcançar metas, né? Qual a escola? E se a gente não tem metas como é que a gente vai analisar as situações, planejar? Todo mundo tem um planejamento a seguir, toda casa, toda escola. Então, a gente tem todo início do ano, a gente as metas a serem alcançadas e o conselho sempre vai tá presente. Toda reunião. É
--	--	---

		a primeira reunião que a gente sempre faz, que já foi feita. Então, a gente tá presente e deixa bem claro o que a gente quer, que a gente pretende fazer. Nem sempre dá certo, né? Ao longo do caminho vai acontecer algumas intercorrências, que é natural, mas a gente tem o nosso planejamento fixo. A gestora, ela deixa muito bem claro isso. E é uma coisa que eu aprendi com ela realmente. A gente tem de planejar direitinho pra no final a gente tentar conseguir aquilo ali, aquele plano A. Nem sempre a gente vai conseguir. Aí a gente tem de ter um plano B, mas o foco é um plano A pra dá certo. E com certeza é muito importante a gente trabalhar isso no conselho. Tudo vem de investimento a gente trabalha no conselho. A gente pede a opinião dos professores, dos funcionários, o que está necessitando. Por exemplo, essas tendas foi uma sugestão do conselho porque vai vir eventos e a gente sabe que a escola vai sofrer e a gente pretende, e espero que construam as salas. Então, a gente vê que aqui é pequeno, o espaço é pequeno. A gente não tem auditório. Então, quando tem um movimentão: vamos colocar uma tenda pra melhorar porque quando tiver uma reunião coloca o pessoal mais pra 'li pra não ficar no sol. Então isso foi uma das coisas que a gente do conselho pediu e a gestora, ela conseguiu e não só isso e outras coisas também para o laboratório, pra biblioteca e cozinha. Então, o conselho estava presente e justamente por conta dessa reunião que a gente conseguiu e a gestora foi e adquiriu pra gente
--	--	--

	REPRESENTANTE DOS PROFESSORES	Sim, debatendo os resultados a pactuando metas para as próximas avaliações.
	REPRESENTANTE DOS PAIS	Sim, geralmente e discutido e analisado os resultados, vejo como positivo.
	REPRESENTANTE DA EQUIPE PEDAGÓGICA	Os eles apresentados à comunidade escolar, né?! Primeiro a gente recebe do CAED, da GRE, da Secretaria de Educação do Estado, e a gente apresenta a comunidade escolar, também a Secretaria de Educação alinhado à GRE, nos convoca para mostrar como é que está a nossa situação e nos mobiliza para rever a necessidade dos nossos educandos; os indicadores de processos, indicadores de resultados. Nessa dimensão é preciso que a escola se prepare para..é... preparar aulas, não é, embasadas nesses contextos em que os alunos não alcançaram os níveis. Se o aluno ficou no elementar – 1, elementar 2, no básico desejável. Então, a gente tem de fazer um novo direcionamento para acontecer a qualidade e a proficiência, que é preciso essa proficiência. Então nisso aí a gente sempre está alinhado em rever justamente os processos de indicadores que a escola não está alcançando. [sobre as avaliações externas] olhe, é bom porque assim... o sentido de dizer que a gente vai acompanhando nosso trabalho, nosso processo de ensino, até ponto a gente está caminhando para que qualidade aconteça, para que a formação dos nossos estudantes também seja eficaz, eficazes, nesse caso. É.. e também o outro lado negativo é que geral agora, assim, muitas concorrências de escola para escola, essa...mas equilibra um pouco porque o processo de democratização também passa por esse processo de ver

		quem está a frente, quem está, não é?! Mas aí também não é no sentido de desqualificar, mas no sentido de orientar e de rever na prática, porque a prática pedagógica, ela não é feita só por fazer. Ela precisa ser revista, seja a prática docente, prática de gestão, prática de todos envolvidos dentro da escola. Então tudo isso perpassa por uma prática, que ela é pedagógica, que é profissionalizada, mas que também depende de muitos. Ninguém faz sozinho. Então, por isso, que esse, esse, esse processo de avaliação externas também traz coisas, benefícios pra escola, pá gente, alertar, alinhar, se rever, discutir, e estudar mais e fortalecer, né, o vínculo com a educação, que é importante. [sobre as metas] sim, ainda, quando Ceça, semana passada foi?! É nos encontramos para discutir metas bimestrais. Então, nesse processo a gente já está vendo, logo no início, do bimestre, do ano, em que meta a gente vai alcançar com números de alunos que estejam reprovados, que não estejam. Tudo isso é um processo de mobilização pedagógica, um processo de mobilização, é... com os estudantes. Distribui também isso depois em reunião com os pais para que eles também tomem posse do que acontece dentro do espaço escolar. Então são essas dimensões.
	REPRESENTANTE DO ADMINISTRATIVO	Com certeza! Veja só, a gente metas a alcançar, né?! E na medida que as vezes o menino, o aluno se sente prejudicado, você tá aqui pra ajudar, entendesse? E pra...assim, não só ajudar o menino a passar, pra que a gente oriente os professores, quando se junta, pra dizer que esse menino precisa de uma orientação melhor, pro conhecimento dele. [como ela enxerga as avaliações

		externas] Acredito que seja boa, sabe por quê? Porque ela mostra pra gente com outro olhar, porque na medida que o professor tem a avaliação bimestralmente, aí isso já virou rotina. Na medida que vem a avaliação externa, mostra outra visão daquilo que o menino construiu, né?! É, assim, em nível de estado, em nível de Brasil. [Se o conselho discute as metas] a gente já começou a fazer agora, né?! Semana passada foi uma reunião. A gente tem as metas mensalmente, bimestralmente. Aí a cada bimestre a gente tem, em cada disciplina, tem uma meta a alcançar pra melhorar o conhecimento do aluno, avançar na aprendizagem.
	REPRESENTANTE DA SOCIEDADE CIVIL	É...pergunta sobre isso. Fala os alunos que estão ruins nas avaliações, outros que estão melhores. Por exemplo, se o ano letivo terminasse tal dia a quantidade de alunos que teria (bons e ruins). Desse tipo assim. E eu acho que isso é importante, né? Porque, na situação que tá...aí eu acho muito importante esse assunto ser tratado. [sobre as avaliações] eu vejo como algo bom. É um incentivo, é um incentivo pra o futuro de cada um, né? [sobre as metas da escola] Essa parte não cheguei a falar não.
	UNIDADE EXECUTORA - GESTORA	Isso aí a gente faz em uma reunião específica. Não é necessariamente o conselho. É todo colegiado, é toda a comunidade escolar. Inclusive, tá aqui na minha mesa já pra gente fazer a pactuação das metas pra 2022, a pactuação interna. Então, não é uma coisa restrita ao conselho. É... ele é amplo. Então, a gente trabalha amplo. Então, a gente começa a fazer isso no início do ano. Assim que a gente

		tem o resultado. A gente já recebeu a proficiência de 2021, que caiu em relação a 2019, mas isso aí não é novidade pra você. A pandemia, ela deu uma parada grande e eu não achei que a gente desceu tanto assim, não. Descer nove pontos percentuais em proficiência, eu não achei tanto não, viu!? Porque foi uma luta difícil. Foi uma luta de foice. Então, é assim que a gente trabalha. [as avaliações externas) interferem e eu vejo positivo, e eu vou dizer porquê. Elas norteiam, no currículo, o que precisar ser repassado ao aluno. Antigamente, que eu já tou com trinta anos de serviço, antigamente, o professor fazia seu planejamento, o de português. Se tivesse outro de português, o planejamento era outro. Da outra escola era outro. Então, vejo o pecado, o aluno saía transferido dessa escola pra aquela outra, o conteúdo tava tudo perdido. Hoje com o trabalho de currículo, então, está unificada a situação, e quando unificou o currículo a gente vai mostrar ou o aluno vai nos mostrar o que ele aprendeu para aquela série, naqueles conteúdos. Então eu acho extremamente benéfico. E quando o aluno sai de uma série, digamos, o primeiro ano para ir para o segundo ano do ensino médio, o professor basicamente, ele sabe, o que o aluno já viu no primeiro ano, de onde ele tem de partir pra dá continuidade no segundo. Extremamente, benéfico. [sobre as metas] a gente pactuar metas. Agente vai fazer um estudo com o resultado de 2019 com 2021, que é um estudo de fazer, porque ele tem peculiaridades, 2021, tem peculiaridades demais. A gente vai fazer um estudo socioeconômico, questão da mentalidade dos alunos. A gente tem muito aluno doente. Vou dizer doente, mas não é por causa da pandemia não. Doente que
--	--	---

		passou praticamente um ano e meio, assim, por escolha própria pra ficar a vontade. Alguns estudavam só um turno, em uma escola de um turno, e caiu paraquedas em uma escola de dois turnos integral todo dia. Então, deixou...ainda tá adequando a rotina na cabeça de alguns alunos. A gente ainda tá adequando, compreende?! Então, é... a gente precisa estudar o que tou lhe dizendo, esses indicadores, o que a gente teve, e vê o que a gente pode projetar com o que a gente tem. Agora tem que ser muito baseado na realidade. Nada de idealismo: Eu quero que ao fim do ano todos os alunos recuperem os dois anos que ficaram pra trás e 100% de alunos aprovados. Mentira! E pode até ser! Mas a gente vai trabalhar sistematicamente, paulatinamente, gradativamente, bimestre, a bimestre. A gente começou hoje, dia 23 e vai até o dia 29 de março, a avaliação diagnóstica. Importantíssima, como o próprio nome já diz: vai diagnosticar até onde o aluno foi, ou até onde ele ficou, que é o que acho que a gente vai descobrir mais, até onde ele ficou. Que é pra gente dá uma ajustada nos conteúdos pra trazer o aluno para os conteúdos de agora. Até essa avaliação diagnóstica, ela vai ser amplamente estudada pelos professores, os resultados, o que é foi notado nessa avaliação diagnóstica, que é que a gente precisa fazer agora pra trazer o aluno pra cá, pra gente seguir em frente.
--	--	---