

# A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

Mônica Silveira Santana \*

Heike Schmitz \*\*

## RESUMO

A gestão escolar do ensino público baseia-se no princípio democrático, conforme a legislação brasileira, abrindo espaço para a participação da comunidade escolar na definição da proposta pedagógica da escola pública. Estudos científicos mostraram, contudo, certas dificuldades na implantação da gestão democrática. Pergunta-se, por isso, como se apresenta a situação atual da gestão democrática após mais de duas décadas. Objetiva-se identificar as possibilidades e limites da participação da comunidade escolar e local na gestão escolar da escola pública. Em um estudo de caso em duas escolas da rede municipal de Aracaju (SE), Brasil, foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico das referidas escolas e levantada a percepção da sua comunidade sobre a participação na gestão escolar por meio de entrevista, aplicação de questionário e dinâmica de diagnóstico participativo. A pesquisa revela a necessidade de melhor consolidar uma gestão democrática eficaz e de se exigir maior aproximação entre escola e comunidade por meio de uma gestão estratégica.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática Participativa. Escola. Comunidade.

## ABSTRACT

### THE PERCEPTION OF THE SCHOOL COMMUNITY ABOUT PARTICIPATION IN SCHOOL MANAGEMENT: A CASE STUDY

The school management of public education is based on democratic principles, according to Brazilian legislation, offering opportunities for the school community to participate in the construction public school pedagogical proposal. Scientific studies, however, have revealed some difficulties in implementing democratic school management. The following research question was therefore formulated: What is the present situation of democratic school management after over two decades of implementation? The objective of this work is, thus, to identify the possibilities and limits of school and local community in the management of public school. In a case

\* Aluna do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura. Endereço para correspondência: Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze – CEP: 49100-000 – São Cristóvão – Sergipe. monicasantana-ufs@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze – CEP 49100-000 – São Cristóvão – Sergipe. hs.contato.ufs@gmail.com

study developed in two public schools in the city of Aracaju / Sergipe, Brazil, their political pedagogical projects were analyzed in order to investigate the community perception about participating in the management of those schools, by means of interviews, questionnaires and participatory diagnosis. The research reveals that there is still demand for consolidating efficient democratic management which requires closer articulation between school and community through strategic management.

**Keywords:** Democratic Participatory Management. School. Community.

## Introdução

A Constituição do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), estabelecem a democratização da gestão escolar no Brasil. A educação é, conforme Capítulo III, artigo 205 da Constituição de 1988, “direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” e regida, de acordo com o Artigo 206, VI, pelo princípio da “gestão democrática do ensino público na forma da lei” (BRASIL, 1988). Esse princípio é, mais uma vez, ancorado na LDB. Em seu artigo 2º, constitui-se a corresponsabilidade pela educação entre Estado e família; já no artigo 3º inciso VIII, declara-se o princípio de gestão democrática. Também, o ECA aborda os direitos da participação da comunidade em assuntos da gestão escolar. Segundo o seu artigo 53, parágrafo único, os pais/responsáveis usufruem o direito de ter “ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990).

Como subsídio para efetivação desse modelo de gestão, abordado e defendido na legislação brasileira, é prevista a criação de órgãos colegiados nas instituições de ensino público de todo país. Destaca-se, entre eles, o Conselho Escolar, composto por representantes dos segmentos da comunidade escolar.

No município de Aracaju, local da pesquisa aqui apresentada, a legislação prevê na Lei n. 3.074, Art. 2, que o Conselho Escolar se componha por representantes de alunos, pais/responsáveis de alunos, servidores públicos municipais do quadro de magistério, e administrativos em efetivo exercício

nas unidades escolares (ARACAJU, 2002). Para a referida Lei, cabe aos Conselhos Escolares exercer funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras – tanto nas questões de ordem pedagógica, como também de ordem administrativa e financeira, e “propor mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar no âmbito das funções dos conselhos” (ARACAJU, 2002).

A legislação educacional brasileira prevê a participação da sociedade e, principalmente, dos pais/responsáveis para eles contribuírem na forma e na organização da concepção pedagógica, como também nos processos decisórios na gestão da escola. Não compreende a participação como atuação cooperativa em executar tarefas esporádicas ou isoladas.

Por conseguinte, na fase de implantação de uma gestão democrática, estudos científicos, como os de Paro (2004) e de Peters, Gonçalves e Tizzei (2006), revelaram dificuldades e desafios no que diz respeito a sua operacionalização. Oliveira e Araújo (2010), inclusive, constataram que a relação entre família e escola ainda é um campo de estudos que exige maior exploração, pois as publicações relacionadas a esse tema são insuficientes para proporcionar conhecimento que gere avanços nessa área.

Diante disso, as autoras propõem que novas pesquisas sejam realizadas para disponibilizar propostas a fim de melhorar e ampliar a participação da comunidade nos processos de gestão participativa, viabilizando conhecimentos que possibilitem efetivar essa atuação.

Busca-se, por isso, investigar como, atualmente, após mais de 20 anos desde que a gestão democrática foi estabelecida por lei, acontece a participação na gestão escolar. Dessa forma, foram propostos os seguintes questionamentos: Pode-se constatar uma consolidação da gestão democrático-participativa da escola ou ainda existem dificuldades? Quais são

os limites e as possibilidades vigentes da participação da comunidade local na gestão escolar? Como a comunidade percebe a gestão democrática?

Parte-se aqui do pressuposto de que a legislação e a política educacional em si não garantem a mudança de comportamento organizacional num sentido de relação causal. Leis e políticas nem sempre desencadeiam mudanças desejáveis. O fato é que se efetivamente acontecer uma mudança de comportamento – nesse caso, de uma gestão tradicional para uma gestão democrática – depende não apenas do tal chamado estímulo, mas principalmente do receptor. A estrutura e a percepção dos destinatários são fatores importantes quando se discute se a política e/ou a lei estão sendo implantadas como foram desejadas. Por isso, enfatizou-se, nesse primeiro momento, a percepção da comunidade escolar e local sobre a gestão democrática.

A pretensão dessa contribuição científica foi a de revelar os possíveis limites e possibilidades da participação da comunidade local por meio de uma pesquisa com caráter de estudo de caso em duas escolas da rede municipal de Aracaju, Sergipe. Nessa fase da pesquisa, objetivou-se, principalmente, tornar compreensível a proposta do modelo da gestão democrática participativa; examinar o contexto sociogeográfico da comunidade local das instituições e avaliar a escola como instituição capaz de interceder por meio dos conhecimentos pedagógicos em prol da validação da participação da comunidade local nas tomadas de decisões da escola.

Para alcançar os objetivos aqui propostos foram levantados, em um primeiro momento, por meio das palavras-chave *gestão participativa*, *gestão escolar*, *gestão democrática*, *comunidade escolar*, artigos científicos no banco de dados da *Scielo Electronic Library Online* e na Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe. Das fontes secundárias encontradas, selecionaram-se artigos para uma leitura crítica, servindo para definir critérios e indicadores de limites e possibilidades de participação.

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa em campo. Vale ressaltar que a discussão ora apresentada faz parte de uma pesquisa ainda em andamento, intitulada *Mediações entre avaliação e gestão: o uso de um software de avaliação para a gestão da educação municipal*, que

objetiva desenvolver um software para a gestão educacional. Para essa pesquisa, optou-se por um estudo de caso em duas escolas públicas da rede municipal de Aracaju com foco na primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).<sup>1</sup>

As escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Aracaju. Ambas estão localizadas no bairro América do referido município. A proximidade local foi uma exigência da pesquisa em virtude da necessidade de um trabalho, no decorrer da investigação, com representantes da comunidade local.

A Escola A, que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II, conta atualmente com 1.904 alunos matriculados, 4 coordenadores (geral, administrativo e 2 coordenadoras pedagógicas), 70 professores, 5 especialistas, 19 estagiários, 13 agentes no âmbito administrativo e 4 no setor de serviços gerais.

A evolução do Índice do Desenvolvimento da Educação (IDEB), referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, revela uma tendência negativa. O IDEB da escola A, registrado para o ano de 2007, alcançou o índice de 4,4; em 2009, essa média baixou para 3,9. Contudo o índice alcançado atinge a meta estabelecida de 3,8. Os recém-publicados dados do IDEB de 2011 revelaram um aumento dessa média, alcançando 4,5 e superando a meta esperada de 4,2. (BRASIL, 2012)

A Escola B oferece o Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrange 552 alunos matriculados, 3 coordenadores (geral, administrativo e pedagógico), 37 professores, 10 agentes no âmbito administrativo e 7 funcionários no setor de serviços gerais. Ela não alcançou a meta do IDEB de 2009, isto é, 3,4. O IDEB da Escola B baixou de 2,9, em 2007, para 2,3, em 2009. Em 2011, por sua vez, o IDEB obteve o índice de 3,4 ficando melhor que o anterior, mas ainda abaixo da meta esperada de 3,9 (BRASIL, 2012).

A pesquisa em campo foi iniciada em agosto de 2011. Desde então, são realizadas visitas semanais às duas escolas; as observações são registradas em um diário de campo. Além disso, foi realizada, no início do ano letivo 2012, em cada uma das duas unidades, uma dinâmica com representantes da co-

1 A referida pesquisa tem a coordenação da Profa. Dra. Heike Schmitz e é registrada no Sistema SIRPE da Universidade Federal de Sergipe e no sistema SIGAA da mesma instituição; seu prazo de execução vai de fevereiro de 2011 a janeiro de 2014.

munidade escolar para diagnosticar a sua situação atual nas instituições. Participaram do encontro 52 pessoas da comunidade escolar da Escola A e 24 pessoas da Escola B. Nessa oportunidade, foram aplicados também questionários, de caráter semiaberto, aos coordenadores, professores e servidores presentes com a finalidade de conhecer a compreensão deles sobre gestão democrática no que diz respeito a processos de tomada de decisão e participação em órgãos colegiados.

Por meio de uma pesquisa documental realizada com base em documentos escolares identificou-se a proposta de gestão democrática e as estratégias definidas para articular escola e comunidade.

As impressões espaciais das localidades próximas às duas escolas foram adquiridas fotografando as ruas, praças e estabelecimentos nos arredores. Recorreu-se também à construção do perfil sociogeográfico da comunidade local da escola em âmbito quantitativo, utilizando-se banco de dados de órgãos governamentais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED), Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED).

Para conhecer a história da comunidade local, utilizou-se como fonte o livro de Emanuel Souza Rocha e Antônio Wanderley de Melo Corrêa intitulado *Bairro América: a saga de uma comunidade*.

Além desta introdução e da conclusão, este artigo se divide em mais duas seções. Na primeira, serão apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica, discutindo os benefícios esperados quando há uma maior participação da comunidade na gestão escolar, como também as dificuldades e os desafios da sua operacionalização. Já na segunda, serão discutidos os resultados parciais da pesquisa empírica, contrastando as colocações de representantes da comunidade escolar com a proposta estabelecida no PPP de cada unidade escolar investigada.

## **Gestão democrática: obstáculos e benefícios**

Desde os anos 1980, existem políticas públicas que visam ao envolvimento da sociedade e ao incremento do controle social na gestão pública. Isso

acontece diante da crise do sistema político que, por um lado, precisa, após longo período de regime militar, confirmar sua legitimidade, comprovando a sua capacidade de governar, e, por outro lado, vê-se frente a uma sociedade moderna, diversificada e difícil de ser governada.

Portanto pode-se afirmar que o processo de transformação atual por que passam tais sociedades políticas remete-nos, de fato, a uma dupla crise de governança e governabilidade, as duas faces de Janus: de um lado, a crise de governabilidade refere-se à capacidade de formulação, gestão, implementação e articulação das políticas públicas; do outro lado, a passagem da lógica de governo a uma dinâmica de governança põe em xeque a legitimidade do Estado enquanto ator e arena política do processo decisório (MILANI, 2006).

Sendo assim, a partir da década de 1980, busca-se descentralizar a gestão pública, abrindo mão do monopólio do Estado e inserindo a população civil nas tomadas de decisões. Houve uma luta pela participação da sociedade civil em diferentes setores da administração pública, influenciando, conseqüentemente, a formação de Conselhos Municipais de Educação. Estes são compreendidos “como locus de discussão e de participação nas questões de educação” (TEIXEIRA, 2004, p. 697). Análogamente, prevê-se, no âmbito da gestão escolar, em instituições do ensino público, a implantação de Conselhos Escolares; por conseguinte, a participação da sociedade civil exige como pressuposto:

[...] a existência de cidadãos e sujeitos coletivos informados e atentos à evolução da coisa pública, capazes de utilizar as regras e recursos existentes de modo reflexivo (ação reflexiva); a existência de processos políticos que contemplem oportunidades de desenvolvimento das capacidades argumentativas dos cidadãos na definição da vontade coletiva e na elaboração institucional de espaços abertos à participação [...] (MILANI, 2006, p.186).

Diante disso, torna-se relevante o fato de que, no Brasil, desde a década de 1980, registram-se, como entraves da democracia, uma baixa filiação a órgãos de classe, sindicatos e organizações comunitárias, falta de associativismo e comodidade por parte da população. Além disso, há fatores socioeconômicos, tanto de forma simbólica, como política, que atuam como barreiras para a partici-

pação, aprofundando desigualdades nos meios que deveriam ser participativos (SANTOS, 1987 apud MILANI, 2006).

A forte presença do autoritarismo e de políticas de apadrinhamento, em que aqueles que possuem os meios de produção e têm melhor poder aquisitivo decidem pelos demais, colaboram não apenas para o desânimo da população, como também para a falta de confiança e de credibilidade dos governantes; conseqüentemente, provoca na sociedade o sentimento de que a mudança é, praticamente, impossível (MILANI, 2006).

Esses obstáculos ou limites também se refletem no campo da gestão educacional, em geral, e da gestão escolar, em específico. Um estudo de Ghanem (2004) que examina 60 publicações, no período de 1995 a 2003, sobre a participação de membros da comunidade escolar (docentes e funcionários) e local (pais/responsáveis) revela que, por um lado, a gestão democrática participativa é vista como algo positivo e que esta deve ser, de fato, uma medida adotada para a melhoria da educação no Brasil. Por outro lado, observou-se que, na maioria dos casos, não ocorre efetivamente uma ação participativa com a comunidade, e que a escola passa por um isolamento em relação à realidade que a cerca, e se subordina a um sistema chamado órgão público, posto que, na maioria das vezes, as necessidades da comunidade não são colocadas em pauta para uma discussão democrática.

A proposta da participação de representantes da comunidade local (pais/responsáveis) na gestão da escola revela um grau de complexidade e de dificuldade diante das características da sociedade contemporânea. A jornada de trabalho, por exemplo, que, em grande parte, distribui-se em oito horas diárias, ou mais, nos turnos matutino e vespertino, pode ser apontada como um dos fatores responsáveis pela ausência de aproximação e contribuição dos pais/responsáveis nas tomadas de decisões da escola, pois geralmente as reuniões acontecem num desses dois turnos. Contudo apontar apenas esse fator seria um olhar restrito. Pressupõe-se que a vida moderna, com seu ritmo acelerado, as dificuldades atuais de mobilidade urbana, além da diversificação de valores sociais, esconde diversos motivos que implicam uma menor participação na vida escolar dos filhos ou até envolvimento em relações sociais,

como se pode observar nas mudanças da estrutura familiar (PETERS; GONÇALVES; TIZZEI, 2006).

Dois pesquisadores britânicos, Cullingford e Morrison (1999), motivaram-se para realizar uma etnopesquisa sobre a participação dos pais/responsáveis justamente pelo paradoxo que, por um lado, responsabilizam-nos pelo fracasso escolar de seus filhos; entretanto, por outro lado, almejam transferir-lhes mais e mais poderes sobre as decisões escolares. A pesquisa verificou que a comunidade escolar compreende que a escola, em isolamento, não pode funcionar (CULLINGFORD; MORRISON, 1999). Em contrapartida, mostrou também que, mesmo quando os pais/responsáveis e a escola estão dispostos a cooperar, essa colaboração mostra-se difícil. Isso vale especialmente para pais/responsáveis de nível socioeconômico mais baixo, pois acreditam que não deveriam intervir nas tomadas de decisões da escola.

Assim, leva-se ao fenômeno de que a pequena parte daqueles pais e responsáveis que mostram interesse em se envolver são justamente aqueles que, em específico, na opinião dos professores não “precisariam” participar, já que seus filhos não apresentam problemas no processo de ensino e aprendizagem (CULLINGFORD; MORRISON, 1999).

Schargel e Smink (2002) presumem que a ausência ou distância dos pais, que devem estar presentes nessas discussões no campo escolar, tem a ver com suas próprias trajetórias acadêmicas, ou seja, o que eles pessoalmente passaram quando eram alunos.

Além disso, o sentimento de impotência e de inferioridade das pessoas também pode levá-las a um receio em participar das definições das propostas educacionais e de colaborar com as tomadas de decisões da escola, sentindo-se incapazes de analisar e elaborar propostas de um assunto do qual não têm conhecimento científico prévio e poder de argumentar com os gestores escolares (PARO, 2004).

Aurin (1998) confirma na sua pesquisa que, por um lado, há uma percepção dos pais/responsáveis de que a cooperação entre escola e família é importante; no entanto, por outro lado, eles sentiram que o seu engajamento foi percebido e compreendido como intrometimento e temeram que uma crítica no que diz respeito ao trabalho escolar pudesse ocasionar desvantagens para seus filhos.

Os conflitos em busca da democracia dão-se principalmente pela ausência de homogeneidade dos objetivos tanto da escola como da comunidade. O indivíduo, ou o grupo do qual ele faz parte busca satisfazer interesses próprios que podem, inclusive, ser conflitantes com os interesses dos demais. Vale o mesmo para os membros da comunidade escolar. Uma gestão democrática, contudo, não existe se a comunidade não for efetivamente parte integrante, pois sem sua inserção torna-se difícil atender à contextualização de ensino e aos objetivos sociais da educação. O envolvimento dos pais/responsáveis, como também de outros membros da comunidade local, em assuntos escolares é importante para garantir uma coerência entre valores ensinados à criança e ao jovem e um maior compromisso de todas as pessoas engajadas nos processos educacionais.

Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2010) apontam a diferença dos papéis da família e da escola. À instituição familiar cabe o papel de educar e preparar o indivíduo para viver socialmente, ensiná-lo sobre os costumes e comportamentos adequados para os padrões sociais vigentes. Nessa primeira fase, chamada de educação primária, conforme Oliveira (2002 apud OLIVEIRA; ARAUJO, 2010, p. 101), “a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época, torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo.” Já à instituição escolar compete o papel de possibilitar e sistematizar a construção do saber em distintas áreas da vida. Os papéis da família e da escola complementam-se tendo em vista que “Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (REALI; TANCREDI, 2005 apud OLIVEIRA; ARAUJO, 2010, p. 100).

Para Oliveira e Araújo (2010, p. 102), faz-se “[...] necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas”. Sendo assim, uma caminhada unida das duas instituições para obter o mesmo objetivo promete grande sucesso; assim, uma gestão escolar relacionada à demanda da sociedade e construída em cooperação com ela levará a maiores benefícios e ao alcance das metas coletivamente estabelecidas, pressupondo que, por

ser planejada em conjunto, a sua execução também encontrará apoio coletivo. Espera-se, com isso, melhor adaptação das ações da escola às demandas da comunidade, de forma análoga à conjectura da municipalização, no momento em que vinculava a inserção da sociedade na gestão municipal à expectativa de que o serviço público aproximava-se de seu usuário, como constatam Oliveira e Araújo (2010).

Nesse contexto, torna-se interessante o ponto de vista da Teoria da Democracia Participativa (SCHMIDT, 1995). Nessa teoria, não se parte do pressuposto de que haja necessidade de um interesse em comum para estimular a participação. Ao contrário, esta é compreendida como oportunidade de formar interesses, entender os interesses dos outros e trabalhar interesses conflituosos. O interesse, dessa forma, não é apenas ponto de partida para a cooperação e a participação, mas também resultado delas.

A reflexão até aqui revela que não basta estabelecer leis e normas, ou seja, intenções políticas. É preciso também se preocupar com a forma de operacionalizá-las, implantá-las e consolidá-las, posto que, ao perceber obstáculos na realização das intenções políticas, como é o caso da democratização da gestão escolar, exige-se uma avaliação não só do resultado final, mas dos processos de implantação para refletir sobre estratégias políticas contextualizadas, ou seja, atuações políticas adequadas, que ajudem a levar aos resultados desejados. No caso específico da participação dos pais/responsáveis na gestão escolar, faz-se necessário, como mostrou o estudo da literatura, investigar os motivos da não-participação e das compreensões e atitudes das pessoas envolvidas.

Diante disso, surgiu o nosso interesse em conhecer como se apresenta a percepção dos limites e as possibilidades da participação na gestão escolar. A seguir, serão apresentados dados do estudo de caso realizado em duas escolas municipais, localizadas em Aracaju.

### **Possibilidades e limites da participação na gestão escolar: a percepção da comunidade**

Este tópico está organizado em três partes. Na primeira, será realizada uma breve descrição das

experiências vivenciadas pela comunidade em que estão localizadas as escolas participantes da pesquisa, no tocante a sua mobilização em assuntos públicos do bairro. Posteriormente, na segunda subseção, será apresentada a percepção da comunidade escolar sobre possibilidades e limites para participar na gestão escolar, com uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>2</sup>, contrastando-o com os resultados dos questionários semiabertos aplicados aos representantes da comunidade escolar. Na terceira subseção serão discutidos os resultados de uma dinâmica, cujo objetivo é o de explicar sobre a situação atual das unidades escolares.

## 2.1 Participação da comunidade em assuntos públicos do bairro

A cidade de Aracaju é a capital do estado de Sergipe e está localizada na mesorregião leste sergipano. Ela é banhada ao leste pelo oceano Atlântico e cortada pelos rios Sergipe e Poxim. Sua população atual é de 570.937 habitantes, sofrendo um acréscimo em sua densidade populacional de quase 70% em razão da influência das áreas adjacentes como Nossa Senhora do Socorro, São Cristóvão e Barra dos Coqueiros, cujos habitantes vão até a capital em busca de emprego e serviços, entre os quais: saúde, escola e comércio. O Produto Interno Bruto (PIB) de Aracaju é de 6 milhões e 759.000 reais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2008), tendo como principais recursos financeiros os setores de serviços, indústria e turismo. Aracaju é dividida em zona Norte-Sul, Leste-Oeste e conta com um total de 39 bairros.

O bairro América, no qual as duas escolas estão localizadas, encontra-se na zona oeste de Aracaju. Desde a sua criação, os limites desse bairro sofrem alterações. Marcado pelas áreas de alagados com intensos pontos de mangues, o bairro América era a principal área rural de Aracaju, predominando no início do século XX a plantação de mandioca, legumes e árvores frutíferas. De acordo com o

mapa oficial de Aracaju, os limites geográficos atuais do bairro América são: ao norte, a Travessa Porto Alegre; ao sul, a Rua D, ligando a Avenida Tancredo Neves à Rua Acre, envolvendo a sede da Petrobrás, separando-o do bairro Ponto Novo; a oeste, a Avenida Tancredo Neves, fazendo fronteira com os bairros Capucho e Jabotiana; a leste, a Rua Acre, iniciando a partir dali o Siqueira Campos. O banco de dados do IBGE não disponibiliza dados atuais referentes ao número de habitantes por bairros. Entretanto, segundo o site oficial da Prefeitura de Aracaju, em 1996 o bairro América contava com o registro de 17.282 habitantes e uma densidade demográfica de 14,2 hab/km<sup>2</sup> (ARACAJU, 1996).

Ambas as escolas participantes desta pesquisa estão localizadas numa comunidade na qual existem diversos pontos comerciais que vão desde a venda de produtos alimentícios até a venda de roupas, calçados, móveis e utensílios para o lar. Existe também uma praça que possui uma quadra de esportes, pistas de skate, bancos para sentar e parque infantil.

Sendo o foco deste estudo o (possível) envolvimento de representantes da comunidade local na gestão escolar de instituições de ensino, foi realizado um breve olhar histórico para capturar a tradição de envolvimento em assuntos da coletividade.

Um dos principais fatos históricos da ocupação do bairro América foi a chegada do complexo penitenciário, inaugurado em 9 de outubro de 1926, renomeado como Casa de Detenção de Aracaju (CDA), a partir da década de 1980.

Foi justamente a existência do presídio que também mobilizou a comunidade a se envolver politicamente. Com a superlotação do presídio e o aumento da violência as condições de estada tornaram-se cada vez mais insalubres. Com o aumento da população, o número de traficantes, de violência e de fugas dos presos passou a amedrontar a comunidade do bairro. Foi esse o motivo que fez com que algumas pessoas se organizassem e realizassem passeatas com manifestações contra o presídio em 2003 e 2004. Tendo mais de 1.500 participantes, entre eles fiéis da paróquia são Judas Tadeu, líderes comunitários da Associação de Moradores e Amigos do Bairro América (AMABA) e também policiais (ROCHA; CORRÊA, 2009).

<sup>2</sup> O Projeto Político Pedagógico é um documento escolar que aborda a visão, a missão, os valores e os fundamentos norteadores da escola, como também os objetivos a serem alcançados, as metas e as estratégias. Os PPPs da escola A e da escola B foram elaborados no ano de 2006 e estão, atualmente, em fase de revisão e atualização. Para manter o sigilo das escolas participantes não revelaremos mais detalhes sobre os referidos projetos.

Essas manifestações foram imprescindíveis para compelir a desativação do presídio (ROCHA; CORRÊA, 2009). Por conseguinte, as ocorrências de violência no bairro durante a fase da superlotação do presídio marcaram a imagem da localidade até hoje.

Outro envolvimento que vale ressaltar na história do bairro é seu agir coletivo no combate à poluição ambiental, causada pela Fábrica de Cimento. A população, juntamente com a igreja, organizou-se em passeatas, até conseguir a retirada da fábrica.

Esses dois exemplos mostram que a história do bairro comprova que um agir coletivo pode levar a sucessos e melhorias na qualidade de vida da comunidade. Percebe-se, assim, que, na sua história, há uma tradição de luta coletiva e que, dessa luta, parte a associação de moradores.

Entretanto a baixa filiação de pessoas a associações comunitárias, sindicatos e demais órgãos de classe desde a década de 1980, que foi constatada por Milani (2006), também foi confirmada nesta pesquisa. Um representante da Paróquia, que assumiu um importante papel na mobilização da comunidade, apontou, na entrevista, o fato de que, no bairro América, atualmente, não há mais a organização que a comunidade mantinha há, pelo menos, dez anos e que a cada dia que passa o número de pessoas engajadas em solucionar ou reivindicar melhorias para os problemas sociais do bairro diminui.

São essas as circunstâncias que a escola pública encontra para promover uma gestão democrática, buscando um maior engajamento da comunidade escolar e local nos assuntos escolares. A particularidade do bairro é a história do seu envolvimento comunitário para a melhoria de qualidade de vida; no entanto, atualmente, perguntamos: A escola trabalha com o resgate desse espírito solidário? Ela busca inserir na sua proposta pedagógica os estabelecimentos (mercadorias, praças) existentes ao seu redor para contextualizar o ensino ou diversificar suas atividades oferecidas? Buscando responder a essas questões, serão analisados, a seguir, o Projeto Político Pedagógico de cada escola confrontando-o com a percepção da comunidade escolar.

## 2.2 A proposta pedagógica x percepção da comunidade escolar

Reconhecendo a importância de os pais/responsáveis participarem na construção da proposta pedagógica, consta no documento escolar – PPP da escola B – que este é o resultado de ideias e sugestões compartilhadas entre membros da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) quando todos puderam se manifestar. Também a escola A ressalta a relevância da participação da comunidade na elaboração do seu PPP.

Contudo, os resultados dos questionários aplicados denotaram que na Escola A: 6 pessoas da comunidade escolar conhecem e concordam com o atual PPP; 11 o conhecem, mas gostariam de mudanças; e 6 confessaram desconhecerem o atual PPP. Como o PPP foi elaborado em 2006, perguntou-se sobre a participação nesta produção. Daqueles que preencheram o questionário, 10 pessoas contribuíram, 22 não participaram e 12 não faziam parte da equipe docente na época.

Já na Instituição B, 3 pessoas confirmaram o conhecimento do atual PPP e ratificaram não concordarem com ele na atual versão; 8 pessoas o conhecem, mas preferem uma modificação; e 9 não o conhecem. Quanto à elaboração nessa última escola, também ocorrida em 2006, 3 pessoas da comunidade escolar participaram, 11 não fizeram parte do processo e 6 não faziam parte da equipe docente no período de construção.

Também foi perguntado aos coordenadores se a comunidade escolar está ciente do atual PPP. Na opinião da equipe gestora da Escola A, existem pessoas da comunidade escolar que o desconhecem. Como motivo, duas das quatro coordenadoras apontaram a falta de interesse da comunidade em participar das ações desenvolvidas na escola, tendo em vista que alguns membros assumem funções em outras instituições – o que pode impedir a participação em reuniões e a rotatividade de pessoal.

A rotatividade também foi um dos motivos identificados por um dos coordenadores da Escola B. Os coordenadores da Escola B constatam que todos sabem da existência de um PPP, mas, em virtude da falta de interesse e da rotatividade de pessoal, nem todos o conhecem. A atualização do PPP é uma das próximas tarefas de ambas as escolas.

No que diz respeito à participação da comunidade escolar no momento da tomada de decisão, os coordenadores da Escola A disseram que os demais membros participam, frequentemente, mencionando, de forma específica, as reuniões do Conselho Escolar. Já a opinião dos coordenadores da Escola B diverge. Um afirma a participação, confirmando, inclusive, que ocorrem mais de cinco reuniões com o Conselho Escolar por ano, mas outro considera a participação rara.

Referente à compreensão sobre princípios pedagógicos, solicitou-se aos membros da comunidade escolar que formulassem o entendimento deles sobre visão e missão da escola. Constatou-se que a maioria dos professores e coordenadores da Escola A apontou que a escola tem como principal missão educar com qualidade, formando bons cidadãos para viver em sociedade, bem como ser um ambiente de integração da escola com a comunidade. Os resultados da Escola B não se diferenciaram muito, pois a maioria dos professores e coordenadores confirmou que o principal objetivo da escola é formar pessoas para serem bons cidadãos e conduzi-las a uma boa convivência em sociedade, como também desenvolver uma aprendizagem coletiva.

O corpo de funcionários em serviços administrativos e gerais da Escola A colocou, na sua maioria, ensinar e educar. Três especificaram ainda mais, apontando o desenvolvimento psicológico e cognitivo e a formação para cidadania, e a integração sociocultural e religiosa. Os servidores da Escola B também mencionaram a integração da escola na comunidade e o preparo para o mercado.

Perceber essa missão da escola não se distingue dos objetivos propostos nos PPPs. O PPP da Escola B estabelece como objetivo geral da escola prover o ensino fundamental e a formação para o desenvolvimento de competências e capacidades em prol da autorrealização e autocognição, cidadania e do preparo para o mercado de trabalho. A Escola A afirma que se deve, em prol da qualidade de ensino e autonomia coletiva, buscar uma integração harmônica e participativa de todos os segmentos da escola.

Alusivo à inserção participativa da comunidade, no PPP da Escola B constam reuniões de conselho pedagógico para planejar, repensar, avaliar e coordenar as ações gerais da instituição. Além

disso, a existência de um conselho de classe que se reúna frequentemente, e a pesquisa periódica com pais/responsáveis por meio de formulários para fins de sondar o desempenho da escola. Essa escola assume que, conforme os resultados de um diagnóstico, existe a necessidade de que ela se envolva mais na comunidade local, e pretende melhorar essa relação partindo da demanda da comunidade. Como possíveis canais de aproximação entre escola e comunidade, o PPP da Escola B prevê cinema na escola, eventos socioculturais, reuniões de debate que propiciem a relação da escola com a comunidade.

No PPP da Escola A consta suporte pedagógico por meio de visitas ocasionais e reuniões, prevendo também o envolvimento da comunidade em eventos socioculturais, mas não especifica quais são eles. No que diz respeito aos órgãos colegiados no PPP da Escola A, não há nenhum ponto que garanta a presença efetiva dessas organizações, contudo a maioria dos professores e servidores da escola confirma a existência de um Conselho Escolar. Na Escola B há em seu PPP a garantia da existência de reuniões organizadas do conselho pedagógico para planejamentos e da existência de conselhos de classe, e, assim como na Escola A, a maioria do corpo docente e do corpo de servidores apontou a existência do Conselho Escolar.

Perguntou-se aos professores e servidores o que pensam sobre participar em um órgão colegiado como, por exemplo, o Conselho Escolar. Da escola A, 5 professores e 1 servidor declararam que participam ou gostariam de participar de órgãos colegiados; já 19 professores e 5 servidores confessaram que ainda não pensaram sobre uma participação nesses órgãos; e 11 professores e 2 servidores disseram que não participam e não têm interesse em participar.

Quanto à participação em órgãos colegiados na Escola B, 2 professores e 1 servidor que declararam que ou participam ou desejam participar; 4 professores e 1 servidor não pensaram ainda sobre a participação; e 7 professores e 2 servidores não participam ou não têm interesse em participar de órgãos colegiados.

Os servidores das Escolas A e B que participam/gostariam de participar veem no Conselho Escolar um órgão que permite a participação direta na

tomada de decisões. Aqueles que não participam/não gostariam de participar justificaram sua opinião por serem pouco qualificados para essa atividade, ou por serem muito atarefados. Um servidor que já atuou anteriormente declarou não ter mais interesse por não ter gostado da sua experiência anterior. Os professores das Escolas A e B que são a favor da participação também apontaram a vantagem da participação direta na tomada das principais decisões e o fato de que essa participação permite conhecer melhor o funcionamento da escola. Aqueles que pronunciaram não participarem e também não gostariam de participar colocaram como motivos, entre outros: pouca preparação, ausência de experiência e/ou de tempo. Nesse caso, por assumirem responsabilidade ampla, ministrando aulas nas turmas, além de manterem vínculos com outras instituições, sendo ainda citado o desinteresse por assuntos burocráticos. Também foi posto que não se acredita no efetivo funcionamento desse órgão, ou seja, que ele não resolve os problemas da instituição.

Ao ser solicitada a opinião dos professores e dos servidores em relação à participação dos pais/responsáveis no processo de tomada de decisão sobre os assuntos da escola, 25 professores da Escola A e 12 professores da Escola B, e 8 servidores da Escola A e 6 servidores da Escola B declararam serem a favor. Da Escola A, 8 professores disseram que têm tanto argumentos favoráveis quanto contrários à participação, e 2 professores não concordam com essa participação. Os demais membros da comunidade escolar, tanto da Escola A como da Escola B, não responderam à pergunta.

Alguns daqueles que responderam também justificaram sua opinião. Há professores que apontaram a (co) responsabilidade dos pais/responsáveis na solução dos problemas; outro informou que são eles os maiores interessados no processo. Alguns professores entendem a participação como possibilidade de melhor integração das necessidades da comunidade; outro vê nela um momento para conhecer melhor a comunidade. Aponta-se ser direito dos pais/responsáveis conhecer o que se passa na escola, e compreende-se a participação como chance de mostrar também os seus deveres. Alguns professores associaram a participação também à esperança de se ter um maior comprometimento

na participação de ações, o que também pode se refletir no acompanhamento do rendimento escolar das crianças.

Já no que diz respeito aos argumentos sobre a não participação dos pais, existe o receio, por parte de alguns professores, de que os pais/responsáveis não tenham condições de entender a dinâmica do trabalho do professor e da escola; outro considera que algumas questões são de ordem exclusiva do interior da escola.

Perguntou-se à comunidade escolar sobre a forma de tomada de decisão. Nem todos responderam essa pergunta. Da Escola A, 3 professores disseram que o responsável por cada setor (administrativo, financeiro, pedagógico, cozinha, biblioteca, sala de informática, entre outros) toma as decisões individualmente; 8 professores e 3 servidores confirmaram que as decisões referentes a determinada área são tomadas, de forma coletiva, pelas pessoas que atuam em cada uma das seções. No ponto de vista de 3 professores, as decisões sobre todos os setores são tomadas, de forma coletiva, por um órgão colegiado com representantes de cada segmento; 10 professores e 2 servidores declararam que as decisões referentes a todos os setores são tomadas coletivamente com todos os membros da comunidade escolar (coordenadores, funcionários/auxiliares, professores, pais/responsáveis e alunos). Ressalta-se que 13 professores e 4 servidores não souberam informar.

Na Escola B, nenhum dos professores apontou a existência de tomadas de decisões individuais, contudo 2 professores e 1 servidor apontaram que as decisões referentes a determinada área são tomadas coletivamente pelas pessoas que atuam naquela área. Um professor e 4 servidores apontaram que as decisões sobre todos os setores são tomadas coletivamente por um colegiado; 3 professores e 2 servidores consideraram as decisões referentes a todos os setores tomadas de maneira coletiva com todos os membros da comunidade; e 8 professores e 1 servidor não souberam informar.

Conforme os dados até aqui apresentados, é possível perceber a indicação de que, por um lado, o PPP não está sendo incorporado plenamente pelo corpo docente – o que pode levar a uma divergência de percepções de objetivos da escola. Também se mostra a necessidade de reflexão sobre o funciona-

mento do Conselho Escolar para que a participação dele se torne mais atraente para representantes da comunidade escolar. Precisa-se compreender que sua atualização não é apenas uma demanda da Secretaria de Educação, mas uma necessidade para o próprio planejamento estratégico.

Relativo à participação dos pais/responsáveis na gestão escolar por meio de órgãos colegiados, reflete-se, em geral, a experiência descrita por Cullingford e Morrison (1999). No discurso se estabelece uma aceitação, porém não se podem negligenciar os argumentos apresentados para justificar os ainda existentes receios, isto é, falta de preparo, caráter burocrático e falta de tempo. Argumentos como o desconhecimento dos representantes da comunidade do trabalho do professor e a percepção de que a gestão escolar seja assunto interno revelam a necessidade de maior conscientização sobre a proposta da gestão democrática – isso, inclusive, vale também para os processos de tomada de decisão. A diversidade de respostas nos faz refletir sobre a existência ou de diversas formas de tomada de decisão ou sobre os diferentes graus de envolvimento das pessoas.

Vale como futuro passo da pesquisa investigar se a diversidade de tomada de decisões é justificada pelo caráter específico de cada assunto, ou se ela depende do dirigente, de determinado setor ou de agrupamento de pessoas que se envolvem enquanto outras são excluídas desse processo.

Por meio de uma dinâmica, buscou-se captar a percepção da comunidade escolar sobre a escola dentro do seu contexto. Os resultados dessa dinâmica serão apresentados na seção a seguir.

### 2.3 Diagnóstico participativo da situação atual da escola

Para compreender a percepção da escola sobre a comunidade, foi realizado um diagnóstico com a ferramenta SWOT, que permite efetuar o levantamento de informações sobre o ambiente interno e externo.

O termo SWOT vem da língua inglesa e cada letra representa uma palavra: S – *Strengths* (Forças), W – *Weaknesses* (Fraquezas), O – *Opportunities* (Oportunidades) e T – *Threats* (Ameaças). O

SWOT serve como ferramenta da gestão estratégica, avaliando uma dada situação (institucional) para gerar opções de ações e estratégias no processo de tomada de decisões.

Essa ferramenta pode ser aplicada tanto para o âmbito organizacional, como também para reflexões em momentos de decisões individuais. Parte, como já mencionado, de uma perspectiva interna e uma perspectiva externa, buscando forças e fraquezas da própria organização (ou do sujeito) e chances e riscos no redor/meio da organização (ou da pessoa), sendo as forças e as fraquezas (S e W) compreendidas como valores internos, e as oportunidades e ameaças (O e T) como valores externos (BRAVO, 2011).

Nessa dinâmica, revelou-se que as estratégias colocadas no PPP não fazem parte da memória coletiva. Dos aspectos internos mencionados na Escola A, as fraquezas mais apontadas foram: autoritarismo, ausência de união, de cumplicidade e de coesão. As fortalezas mais citadas foram: disposição dos colegas ao diálogo, interesse do professor, cooperação e liberdade de atuação. Desse modo, observa-se aqui a aparente oposição entre o que foi citado – por exemplo, autoritarismo e liberdade de atuação como também a falta de cumplicidade e de cooperação. Vale ressaltar que esses opostos dependem da percepção de cada sujeito e de suas experiências vividas.

Já como aspectos externos, as oportunidades citadas foram: a diversidade cultural, a presença da igreja no bairro, a participação de alguns pais/responsáveis, a disposição da comunidade em estar presente nas atividades, quando solicitada. Quanto às ameaças, foram citadas: a violência do bairro, a ausência dos pais/responsáveis, a realidade familiar dos alunos e a falta de sentimento de pertencimento da comunidade para com a escola. Mostra-se aqui novamente a importância de trabalhar as diferentes percepções, pois enquanto alguns pais/responsáveis não participam, outros demonstram interesse. Sendo assim, a escola precisa pensar em estratégias diferentes para estimular a participação desses atores.

A diversidade de percepção dos processos internos da escola e do seu redor foi revelada também na dinâmica realizada na Escola B. Como resultados internos, obtiveram-se, entre as fraquezas:

indisciplina, falta de companheirismo, de interesse dos alunos e de planejamento. Como fortalezas, foram citados: compromisso dos professores e da gestão, coleguismo, o gosto dos alunos pela escola e a existência de trabalho em conjunto.

No que diz respeito aos aspectos externos, as oportunidades foram: a religião, a presença de alguns pais/responsáveis, um número pequeno de famílias que têm esperança e que acreditam na educação e a cultura, mesmo sendo pouco valorizada; alguns também apontaram a inexistência de aspectos que oportunizam uma boa relação da escola com a comunidade. Quanto às ameaças, as principais delas foram: a influência das drogas, a violência, o descaso da família, a falta de segurança pública e a ausência de apoio dos pais/responsáveis para realizar as tarefas de casa.

A diversidade de percepção não é um fator desvantajoso para a gestão democrática. Ao contrário, é essa diversidade que justifica a necessidade de gerir a instituição pública com envolvimento das comunidades escolar e local, principalmente no momento do diagnóstico, tornando-se importante levantar e discutir as diferentes percepções e experiências para aproveitar de forma mais efetiva os recursos existentes na escola e em seu entorno, buscando identificar a prioridade para que a gestão escolar possa garantir as melhores condições possíveis para um ensino de qualidade. O que, em primeiro momento, está sendo percebido como uma ameaça para a escola ou uma fraqueza dela pode se tornar não só objetivo prioritário, mas também um motivo para buscar maior envolvimento com representantes da comunidade local. A gestão escolar necessita do apoio externo para poder assegurar as oportunidades que se oferecem, pois com esse apoio, suas fortalezas, já existentes, consolidam-se ainda mais com o passar do tempo.

### 3. Considerações (não) finais

A gestão democrática aponta para a necessidade da validação dos direitos constituídos nas leis nacionais, tais como a LDB e o ECA, que instituem a participação dos pais/responsáveis para elaborar e definir propostas educacionais, além de estabelecer responsabilidade compartilhada entre Estado e sociedade na construção do ser social. Para tal,

exige-se uma maior aproximação da escola com a comunidade.

No que diz respeito à inserção da comunidade local, principalmente dos pais/responsáveis, a pesquisa de Oliveira e Araujo (2010) foi importante, por estimular a curiosidade em conhecer como as duas escolas comunicam aos pais/responsáveis e à comunidade local os valores, costumes e os comportamentos por elas ensinados. A análise do PPP mostrou que há preocupação com a comunicação entre os pais/responsáveis; entretanto, em sua maioria, refere-se à estratégia para trabalhar com situações pontuais, como cinema na escola e eventos socioculturais, e não uma estratégia de comunicação sistemática e permanente. O representante da comunidade entrevistado também não constatou a existência de uma comunicação sistemática entre escola e comunidade.

Os dados levantados dão suporte ao estudo de Milani (2006), que alerta para a mera consulta simbólica de processos democráticos e participativos. O que pôde ser observado em campo é que o PPP de cada escola, ainda que defenda a atuação da comunidade nos processos de gestão da escola, não é amplamente conhecido por toda comunidade escolar. Além disso, em virtude do tempo decorrido desde sua elaboração, nem todos da comunidade escolar atual participaram da sua formulação.

Já o artigo de Peters, Gonçalves e Tizzei (2006), que caracteriza a escola como espaço de troca de saberes, teceu reflexões sobre o que a escola aprende com a comunidade. Isso nos estimulou a investigar a percepção da comunidade escolar também no nosso estudo de caso. Percebemos que o discurso dos profissionais das duas escolas sustenta a ideia de troca de saberes por meio da participação dos pais/responsáveis, apontando a responsabilidade desses no processo de aprendizagem do aluno. Contudo, na percepção sobre as formas de tomadas de decisões, constatou-se que não há uma cultura organizacional coerente. Experiências como cooperação e abertura para o diálogo de alguns agentes não foram e/ou não estão sendo compartilhados por todos.

Também a ausência de interesse em participar de órgãos colegiados pelos próprios membros da comunidade escolar é considerada alarmante e indica a necessidade de trabalhar melhor não somente

o esclarecimento da gestão escolar, como também a participação da comunidade.

Observa-se que os professores concordaram com a importância de os pais/responsáveis participarem nos processos decisórios; por conseguinte, ao mesmo tempo, justificaram a ausência da presença do próprio corpo docente com falta de tempo, sobrecarga de tarefas e até falta de preparo. Assim, precisa-se alertar de que a jornada de trabalho como obstáculo para a participação, como colocaram Peters, Gonçalves e Tizzei (2006), não é problema apenas dos pais/responsáveis, uma vez que também atinge os professores.

Além disso, alguns professores confessaram que não veem os pais/responsáveis suficientemente qualificados para tomar decisões referentes aos assuntos escolares. Entretanto essa capacitação, como apontou Milani (2006), é requisito para uma gestão democrática participativa. É necessário prepararem-se os pais/responsáveis como também conscientizar os professores sobre o caráter da contribuição dos representantes da comunidade local.

É salutar que a sociedade não deve contentar-se apenas com a criação de um Conselho Escolar, pois é imprescindível haver um esforço coletivo para a democratização da gestão escolar não permanecer nos meros discursos políticos.

Os resultados permitem acreditar que a gestão democrática e seus princípios foram assumidos no discurso da comunidade escolar das escolas participantes desta pesquisa. Contudo há uma carência da efetivação de processos democráticos. Exigem-se melhores condições para operacionali-

zar a participação. Entre elas, recomenda-se aqui a dedicação exclusiva de professores a uma única escola, capacitação *in loco*, comunicação com maior clareza entre escola e comunidade e rápido acesso a dados escolares pelos agentes que participam nos processos decisórios.

Cabe refletir aqui, também, sobre o papel dos estagiários dentro do corpo docente e da gestão democrática. Não se pode considerá-los como membros “passageiros”; é necessário integrá-los na tomada de decisão.

Sendo assim, vale atentar para o fato de que somente com a mobilização da comunidade escolar e local é que será possível superar estruturas hierárquicas, lembrando que a democracia nos processos de tomada de decisão é fator primordial para garantir a autonomia da escola.

Não obstante, uma gestão democrática participativa precisa apresentar mais o caráter de uma gestão estratégica, pois para que a participação de representantes da comunidade local ultrapasse o mero papel de executor de tarefas é preciso lhes dar a oportunidade de decidir, com a comunidade escolar, o rumo que a escola pretende tomar.

É possível afirmar, portanto, que a gestão escolar será gestão democrática quando houver participação nos processos de tomada de decisão, transparência no diagnóstico de fortalezas e fraquezas das instituições escolares e suas ameaças e oportunidades externas, como também no momento de planejar estrategicamente, isto é, definir objetivos e metas, estratégias de operacionalização (inclusive distribuição de recursos) e métodos, bem como ao avaliar e interpretar os resultados.

## REFERÊNCIAS

ARACAJU. Prefeitura Municipal. **Lei 3.074**, de 30 de dezembro de 2002. Cria os Conselhos Escolares de Ensino da Rede Municipal de Aracaju. Disponível em: <[http://www.sindipema.org.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=66](http://www.sindipema.org.br/index.php?option=com_docman&Itemid=66)>. Acesso em: 5 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Distribuição da população por bairros de Aracaju** – 1996. [online]. Disponível em: <[http://www.aracaju.se.gov.br/aracaju/?act=fixo&materia=bairros\\_populacao](http://www.aracaju.se.gov.br/aracaju/?act=fixo&materia=bairros_populacao)>. Acesso em 10 jun. 2012.

AURIN, Kurt. Konsens und Kooperation – Strukturelemente demokratisch gestalteter Schulkultur. In: KEUFFER, Josef. et al. (Ed.). **Schulkultur als Gestaltungsaufgabe**: Partizipation, Management, Lebensweltgestaltung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1998. p. 119-137. (Studien zur Schul-und Bildungsforschung, v. 7).

BRAVO, Ismael. **Gestão educacional no contexto municipal**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação: IDEB**. [online]. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336)>. Acesso em: 01 out. 2012.

CULLINGFORD, Cedric; MORRISON, Mary. Relationships between parents and schools: a case study. **Educational Review**, v. 51, n. 3, p. 253-262, 1999.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**. [online], São Paulo, v. 30, n. 1, p. 161-188, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a09v30n1.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Produto Interno Bruto (PIB) – 2008** [online]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

MILANI, Carlos R. S. Políticas públicas locais e participação na Bahia: o dilema gestão versus política. **Sociologias** [online], Porto Alegre, n. 16, p. 180-214, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a08n16.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. A relação família-escola: interseções e desafios. **Estudos de Psicologia** [online], Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

PARO, Vitor Henrique. A participação da comunidade. In: \_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p.15-27.

PETERS, Saete; GONÇALVES, Gustavo; TIZZEI, Raquel. Uma Experiência em Psicologia, Educação e comunidade. **Psicologia & Sociedade** [online], Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 82-87, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a12v18n3.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

ROCHA, Emanuel Souza; CORRÊA, Antônio Wanderley de Melo. **Bairro América: a saga de uma comunidade**. Aracaju: Info Graphics, 2009.

SCHARGEL; Franklin; SMINK, Jay. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Tradução de Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SCHMIDT, Manfred G. **Demokratiethorien: eine Einführung**. Opladen: Leske+Budrich, 1995.

TEIXEIRA, Lucia Helena G.. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a09v34123.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2012.

*Recebido em 04.07.12*

*Aprovado em 26.08.12*