

GESTÃO DEMOCRÁTICA: HÁ PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL?

Maria das Graças Correia Gomes*

Resumo

Este artigo tem o objetivo de expor um recorte de uma pesquisa sobre a participação da comunidade escolar nas escolas públicas municipais de Maceió – AL. Aportou-se em Luck (2006), Paro (2001), Hora (2007), Araújo (2007). A pesquisa delimitou o tempo de análise, que correspondeu ao período de 2005 a 2008. Inicialmente, foram expostas algumas questões que envolvem a gestão democrática na Secretaria Municipal de Educação de Maceió, órgão gerenciador das escolas. As questões tinham também como finalidade mensurar a influência desse órgão no processo democrático vivenciado por essas escolas. Em seguida, iniciou-se o trabalho de campo. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a observação, entrevistas semiestruturadas com diretores, professores e técnicos administrativos e grupos focais com alunos e pais. Na análise dos dados foram elencadas cinco categorias, mas neste trabalho a ênfase será dada em duas: ações de participação da comunidade escolar e os seus entraves. Observou-se a existência de espaços participativos, mas sem a essência do exercício democrático de participação nas tomadas de decisões.

Palavras-chave: Participação. Gestão democrática. Escola pública

Abstract

This article aims to expose a part of a study on the participation of the school community in public schools in Maceio - AL. It is based on Luck (2006), Paro (2001), Time (2007), and Araújo (2007). The survey limited the analysis time, which corresponded to the period from 2005 to 2008. Initially, we exposed some aspects of the Democratic Management of the Municipal Education Secretariat of Maceio, the department that manages the schools. The questions were also intended to measure the influence of this organ in the democratic process experienced by these schools. Then have begun the work field. This qualitative research, have used observation, semi-structured interviews with principals, teachers and administrative staff and focus groups with students and parents. In the data analysis were listed five categories, but in this work the emphasis is on two: participatory action of the school community and its obstacles. We observed the existence of participatory spaces, but without the essence of the exercise of democratic participation in decision-making.

Keywords: Participation. Democratic management. Public School

*Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas
gracac.gomes@hotmail.com.

Introdução

O interesse em investigar os espaços de participação democrática na rede municipal, em Maceió-AL, surgiu a partir de um trabalho de acompanhamento realizado com as escolas, como técnica pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental (DEF), da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). Observou-se que, apesar da institucionalização, desde o ano de 1993, de uma política de governo de gestão democrática, amparada por uma documentação legal para todas as secretarias, ainda em 2010, persistem práticas de gestão reveladas pela ausência de diálogo entre as pessoas que fazem parte da escola. Informações que não são socializadas, discussões em pequenos grupos que não envolvem toda comunidade escolar denunciam a predominância no cotidiano das escolas de relações pautadas numa gestão marcadamente tradicional.

Diante disso, há alguns questionamentos: que espaços de participação são proporcionados à comunidade escolar (funcionários, pais, alunos e professores)? De que forma as ações são orientadas no sentido de uma gestão democrática? É inquietante, sobretudo, como ocorre a participação dos pais e alunos. Sempre convidados, porém nunca envolvidos ativamente nesse processo de decisões dentro da escola. Entender como se dão as relações entre os sujeitos implica entender como se efetiva a gestão democrática no interior das escolas públicas municipais.

A implantação da gestão democrática teve início em Maceió a partir de 1993, nas unidades escolares da rede municipal. No entanto, não será explicitado o período da implantação já que o trabalho insere-se em um tempo delimitado: 2005 a 2008. O período selecionado para a pesquisa justificou-se por ser o período da mudança de um grupo partidário, Partido Socialista Brasileiro (PSB), que permaneceu no governo do município de Maceió por 12 anos (1993 a 2004), tendo, em 2005, assumido a prefeitura de Maceió outro grupo de oposição ao anterior. Assim, fez-se necessário pesquisar o nível de influência dessa mudança nos espaços de poder da Secretaria, no cotidiano das relações democráticas nas escolas.

Caminhos Metodológicos

A pesquisa caracterizou-se por ser de natureza qualitativa, pois possibilitou ao pesquisador ter maior proximidade com o objeto da pesquisa, no contato direto com os pesquisados, na utilização de entrevistas e observações, na análise e interpretação dos dados, relacionando-os à teoria estudada e demonstrando sua visão sobre o objeto de estudo.

Como foi mencionada na lista de características, a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. Isso introduz um leque de questões estratégicas, éticas e pessoais em relação ao tópico e ao processo de pesquisa qualitativa. (LOCKE et al, 2000 apud CRESWELL, 2007, p. 188).

Foi o que o investigador buscou nessa pesquisa, com as observações realizadas nas escolas e interpretações dos dados coletados, feitas no contexto das interações humanas:

investigar que espaços de participação foram proporcionados pela escola e como se davam as relações entre pais, professores, direção, funcionários e alunos. Essa busca determinou a necessidade de ouvir depoimentos desses segmentos.

Para tal, foram organizados alguns critérios para a amostragem, partindo do universo da rede pública municipal de Maceió, que se compõe de 128 (cento e vinte e oito) unidades escolares, divididas em oito regiões administrativas. Os critérios para a composição da amostragem foram: capacidade de atendimento (escolas com mais de 600 matrículas); níveis de escolaridade oferecidos (escolas que contemplassem do 1º ao 9º ano); localização (bairros periféricos e bairros centrais); tempo de funcionamento (mais de cinco anos) e onde já tivesse ocorrido a eleição direta para diretor.

Assim, foram pré-selecionadas 26 escolas, organizadas em duas categorias: médio e grande porte e região administrativa. Diante desses dados, foi organizado um quadro com as regiões administrativas, quantidade de alunos, ano de inauguração que culminou numa segunda seleção que reduziu o campo de pesquisa para quatro unidades escolares, considerando o tempo e a exequibilidade da pesquisa. Os sujeitos envolvidos foram os diretores, professores, técnicos administrativos, pais e alunos.

No que tange aos professores, priorizaram-se aqueles que atuavam nas séries ou anos iniciais do ensino fundamental¹, por estarem por um tempo maior na escola e com mais disponibilidade para a entrevista com o pesquisador, o que não impediu a participação dos professores dos anos finais. Em relação aos técnicos administrativos, os que demonstravam interesse em participar da pesquisa. Quanto aos pais, foram selecionados aqueles que mais compareciam à escola ou que atuavam no conselho escolar. Para os alunos, os que atuavam como representantes de turma e cursavam do 6º ao 9º ano². Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa e contribuir com ela, independentemente de pertencerem ou não ao conselho escolar.

Uma das questões principais da coleta de dados foi o cotidiano das escolas, com a técnica da observação nos seguintes momentos: reunião de pais e mestres, reunião de conselho, mostra literária, plantão pedagógico³, nos quais foram registrados esses espaços de participação. No desenvolvimento do trabalho, houve necessidade de incluir a SEMED, por ser o órgão que gerencia as escolas, com coleta de dados das escolas e realização de entrevistas com dois técnicos do Departamento de Gestão Democrática (DGD).

Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, para se entender que proporcionou ao pesquisador um contato direto com o entrevistado, o qual ocasionou uma melhor interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, pois Szymanski (2004) enfatiza que:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Outra técnica utilizada foi o grupo focal com pais e alunos, um grupo só com pais e outro só com alunos, uma forma de ouvir esses segmentos da escola, pois cada grupo tem seus interesses. Foram selecionados de sete a dez pais e alunos, pois alguns grupos tiveram 7 (sete), outro 8 (oito), e outro 9 (nove), até 10 (dez). Essa técnica possibilitou a escuta de

diversas falas que contribuíram de forma significativa para a análise dos dados. Gatti (2005) enfatiza:

[...] é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. (GATTI, 2005, p. 8).

Nessa condução do grupo, houve o cuidado da pesquisadora em não se posicionar, pois com certeza poderia influenciar na opinião dos participantes. Procurou-se fazer questionamentos, caso o grupo não avançasse ou mudasse de tema. Como as entrevistas, essa técnica também foi gravada para melhor fidelidade aos depoimentos.

Para registro, houve a observação de vários eventos: reunião de pais, conselho escolar, plantão pedagógico e mostra literária com crianças de 1^a a 4^a séries (2^o ao 5^o ano). Segundo Moreira e Caleffe (2006):

Os dados coletados por meio de observação sistemática diferem dos dados coletados por meio da observação participante de várias maneiras. Primeiro, na observação sistemática o pesquisador assume uma posição à margem dos eventos sociais... Segundo, a observação sistemática raramente é usada como método exploratório para tratar de problemas, temas e cenários, pois é mais apropriada para os estágios de aperfeiçoamento e verificação do processo de pesquisa. Terceiro a observação sistemática é usada quando os pesquisadores necessitam de relatos abrangentes, detalhados e representativos dos comportamentos dos indivíduos (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 196).

Os dados foram organizados por escola, considerando os segmentos, e por categoria. Neles ocorreu o levantamento de cinco categorias⁴, mas são expostas, neste artigo apenas duas ações de participação e os seus entraves. Houve uma minuciosa análise do material coletado para ver como os entrevistados de cada escola enfocaram a ações de participação e seus entraves, a fim de que o pesquisador fizesse a comparação dos dados de uma mesma escola, a partir de visões diferentes.

A política pública de gestão da rede de ensino de Maceió após 12 anos de implantação (2005 a 2008)

Para entender um pouco a organização da rede municipal de Maceió na atualidade, faz-se pertinente se reportar ao ano de 1993, que trouxe mudanças estruturais significativas. Nesse período, houve a necessidade de várias mudanças na SEMED, no que tange à organização de sua estrutura interna, para que, posteriormente, isso se refletisse nas escolas. Para tanto, houve uma divisão em três diretorias: Ensino (DIGEN), Gerenciamento Escolar (DGE) e Administração. Dentro da DGE foi criado o Departamento de Gestão Democrática (DGD)⁵, responsável por acompanhar, nas escolas, as eleições para diretores e a formação dos conselhos escolares. Segundo Lima (2003) “[...] foi um equívoco, pois sendo a gestão democrática um princípio unitário, não poderia se resumir às ações relativas às eleições dos diretores e conselhos escolares” (LIMA, 2003, p. 115).

Além da dissertação de Lima (2003), outra obra que retratou o processo de gestão democrática da Rede é o livro de Araújo⁶, que enfatizou seus debates até o ano de 2004.

Não vimos necessidade de retornarmos ao período de 1993 a 2004. Nosso olhar se debruçou sobre o período de 2005 a 2008, quando já havia 12 anos de legalização de gestão democrática na rede de ensino de Maceió e se iniciou a implantação das eleições para diretores e formação dos conselhos escolares nas unidades escolares.

Em 2004, o grupo do PSB que estava no poder há doze anos perdeu as eleições, em 2005, assumiu o poder municipal um candidato de oposição. Houve, nesse momento, uma preocupação por parte dos que compunham a rede pública de ensino, no que diz respeito à consolidação de alguns processos democráticos já conquistados e que necessitariam de continuidade para alcançar melhores resultados.

A partir de 2005, com a chegada do novo grupo, a Secretaria Municipal de Educação se caracterizou pela troca constante de secretários. Assumiram cinco secretários, no período de quatro anos⁷. Ainda, a Prefeitura adotou como política financeira de centralizar todos os recursos na Secretaria de Administração, eliminando uma conquista da Educação, antes gerenciadora de seus próprios recursos.

Entre 2005 a 2008, houve uma expansão física da rede, que de 93 passou a ter 128 escolas⁸, a maioria instalada em prédios alugados, com estruturas inadequadas. O início dessa expansão ocorreu com o primeiro secretário de educação dessa gestão, que permaneceu no cargo durante um ano e dois meses e teve como maior preocupação a expansão de matrículas.

Para absorver esse impacto da expansão, muitos prédios foram alugados, na maioria casas que não apresentavam uma estrutura adequada para funcionamento das escolas. Não se percebia um planejamento para organização de metas no aumento das matrículas, tudo sendo feito de forma aligeirada. Como o objetivo principal era aumentar as matrículas, não importavam as reais condições do local: salas minúsculas e escuras, sem pátio para o lazer das crianças, telhado de alumínio, ausência de refeitório e muitos outros problemas.

Com a saída do primeiro secretário, em 2006, assumiram outros três que não chegaram a cumprir, juntos, 8 meses de mandato. Em 2006, assumiu o quinto secretário que permaneceu por 2 anos, até o início de 2009⁹.

Ao assumir o quinto secretário, em 2007, surgiu a preocupação com a estrutura física das unidades da rede e se organizavam mutirões que envolviam técnicos da Secretaria, a comunidade escolar e as igrejas para a limpeza das escolas, na perspectiva equivocada de se perceber o voluntariado como uma ação participativa afeita a um modelo de gestão. Segundo Hora (2007):

É preciso perceber a tênue e proposital, porém, fundamental diferença entre compartilhar e democratizar a gestão. A gestão compartilhada, indicada nos programas e projetos implementados pelas políticas educacionais centrais, significa uma suposta concessão de poder maior, que impulsiona os profissionais da educação a buscarem parceiros de boa vontade, que estejam interessados em salvar a escola pública, sem, entretanto, esclarecer as causas que justificam a situação de precariedade em que a instituição pública se encontra, nem identificar a responsabilidade e os determinantes desse cenário (HORA, 2007, p. 68).

Nessa visão equivocada de gestão democrática, como aponta Hora (2007), verifica-se a decorrente descontinuidade do gerenciamento da SEMED, a qual provocou

uma grande instabilidade nas orientações político-administrativas, principalmente no funcionamento das escolas, em que essa instabilidade se refletiu mais diretamente. São ressaltados também os postos de chefias, cargos de comissão, geralmente ocupados por pessoas não integrantes do quadro de efetivos da SEMED e, portanto, vulneráveis a cada mudança de secretário.

O DGD, departamento responsável por trabalhar com as escolas os princípios da gestão democrática, principalmente em relação aos conselhos escolares e eleição para diretores, promoveu conferências, seminários e algumas palestras dentro do projeto Formação de Conselheiros, com o intuito de um trabalho de formação para diretores e conselheiros escolares, segundo entrevista dada por um de seus técnicos.

As ações mencionadas pelo técnico demonstraram também uma preocupação em relação aos aparatos legais, tanto na formação do conselho escolar como nas eleições para diretores: sustentáculos da participação representativa das escolas, pois ambos foram eleitos pela comunidade escolar. Além do acompanhamento às escolas para os processos democráticos, o departamento oferecia a formação continuada aos conselheiros, algo que, a partir de 2005:

A secretaria ficou funcionando, mas em um regime que visava mais um projeto político partidário... Nós tínhamos formação continuada com os conselheiros de forma constante e ostensiva e caiu mais, porque desde que a nova gestão assumiu, o que a gente ouviu falar é que a secretaria sempre está com dificuldades financeiras, e a gente sempre ver restringida as ações do departamento, não só desse como os demais. Fala-se muito em gestão democrática, entretanto, a gente não viu caminhar muito nesse sentido de dá prosseguimento, ao contrário, muita coisa parou, muita coisa foi enterrada. Até os transportes que nós tínhamos para fazer esse trabalho nas escolas ele deixou de existir. (Técnica do DGD).

Percebe-se no depoimento da técnica que a pouca permanência dos secretários no cargo afetou a rede escolar, que se viu em situação de abandono, sem continuidade das ações implantadas e carentes de recursos para a manutenção da estrutura física. A política de democratização nas escolas, ainda em fase de implantação, ficou ameaçada, pois houve falta de diálogo entre a comunidade escolar e os técnicos pedagógicos da SEMED.

Ainda com relação à troca constante de gestores da secretaria, um diretor fez o seguinte comentário:

Eu me lembro que quando entrei, em 1996, eu percebi umas mudanças para melhor, em vários aspectos, na questão da formação com bons formadores, uma aproximação maior Universidade com a SEMED, com a preocupação de fazer com que os profissionais da rede municipal, possam se qualificar cada vez mais, então a universidade permite esse nível, desde aquela época. De lá para cá houve algumas quedas, a própria formação continuada, essa rotatividade de secretários, sai um, entra outro, houve uma quebra, houve uma fragmentação, isso deixa a desejar em muitas coisas, vamos dizer assim algumas ações públicas por parte da SEMED (Vice-diretor da escola D).

Essa fala do vice-diretor demonstra a preocupação com a mudança dos secretários, uma fragmentação do processo, assim, percebeu-se um desgaste muito grande de um órgão, SEMED, que se predispõe a acompanhar as escolas e oferecer todo suporte pedagógico. Pois, como reforça Santos (2002),

Para efetivar a gestão democrática, a SEE e seus órgãos administrativos e técnicos devem agir dentro dos princípios de coerência e equidade,

incentivando a corresponsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação de serviços educativos. ... A educação escolar é algo muito sério para ser administrada com autoritarismo, improvisação, o que leva para estagnação e o conformismo (SANTOS, 2002, p. 27).

Todas essas questões levantadas em relação à gestão da SEMED revelaram como um gestor interfere na forma de adotar posturas democráticas ou não; como suas atitudes demonstraram seus interesses e o viés das suas intenções, e que muitas vezes não são contestadas e sim cumpridas. Não havia reivindicações ou lutas para mudar esse quadro. Mesmo quando eram adotadas políticas repressoras e centralizadoras, que impediam qualquer manifestação ou até mesmo ação com base nos princípios da gestão democrática, não havia qualquer movimento contra tais práticas. Os indivíduos lotados na escola sempre esperam dos gestores o favorecimento desses espaços de participação.

Os espaços concedidos à participação

Neste tópico, adentramos no campo de pesquisa, isto é, no espaço de observação da efetivação da gestão democrática enquanto política implantada a partir de 1993: nas unidades escolares municipais em Maceió e, mais especificamente, no cotidiano das quatro escolas selecionadas. Em cada unidade escolar, foram entrevistados seus diretores, quatro professores, três a quatro técnicos administrativos. Ainda, foram organizados um grupo focal de pais e um grupo focal de alunos

Em cada uma das escolas foram considerados como sujeitos: o diretor e vice-diretor, professores, técnicos administrativos, pais e alunos. O resultado e análise dos dados estão apresentados por escola e agrupados por categorias relacionadas à participação.

A gestão participativa na perspectiva dos segmentos que atuam na escola: formas de participação e seus entraves

Em relação a essas categorias: formas de participação e seus entraves, os diretores da escola as relacionavam como ações de participação: eventos, atividades comemorativas, reuniões de pais, professores e técnicos administrativos, desenvolvimento de projetos, a atualização, a cada dois anos, do Projeto Pedagógico (PP) e elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE). Essas ações ocorriam com a participação de professores e técnicos administrativos da escola, mas que demonstravam ser exclusivas para cada segmento, em que cada um ficava responsável por suas atividades. Algo que não se diferenciou das ações que já eram realizadas pelas escolas públicas, tais como: reunião de pais, eventos, elaboração de documentos, anteriormente ao processo de adoção de uma política de gestão democrática.

Em relação aos espaços de participação promovidos pela escola, houve a intenção de saber como foi elaborado o PP¹⁰, segundo a diretora a construção se deu na gestão anterior, mas com atualização na gestão em vigor. Surgiu, então, a figura do coordenador pedagógico como principal responsável pela sua construção. Seria o caso de se indagar

quais espaços são dados pela escola para que todos se envolvam e discutam as dificuldades vivenciadas, não ficando ao encargo de apenas uma pessoa.

Como forma de participação, o mais citado pelos diretores foi o conselho escolar. No entanto, dos entrevistados, só uma professora, que atuava como coordenadora, participou como membro representante docente. Os outros, por não serem membros, não participavam, alegavam não ter tempo, desconheciam os dias das reuniões e não eram convidados a participar. Apesar de ser reconhecido como um espaço de participação, o conselho escolar não era utilizado como tal, pois servia mais como prestação de contas. Paro (2001, p. 85) atribui: “A baixa participação em dois aspectos à questão da vulnerabilidade que envolve a participação e o outro do não oferecimento das mínimas condições para a comunidade participar”.

Ao questionar a função do conselho, a professora Marlene falou:

“O objetivo do conselho, por causa da fiscalização também das verbas que entram na escola, coisas pra comprar se aquilo é mesmo necessário, tem muita coisa que tem mais urgência de comprar que outras, a gente tem que fiscalizar isso aí também”.

Essa visão do conselho como fiscalizador era muito presente nas escolas, como se fosse a única função.

Dentre outras ações citadas pelos professores, havia as reuniões de pais e de professores, mas só se fossem realizadas no seu próprio turno de trabalho. Como relata a coordenadora pedagógica, da escola:

“Não tem como, olha vou te contar: você acredita que conheci a coordenadora da manhã na SEMED, por acaso, eu estava lá participando da reunião ela estava também, mas assim, é muito difícil porque quando dá o horário do pessoal cada um do seu horário vai embora, acabou, não tem essa questão, a outra coordenadora colocou essa dificuldade dos três turnos ter esse entrosamento. É cada um no seu turno, ali acabou.”

Nesse contexto, em que coordenadores de uma mesma escola não se conhecem, há de se refletir o sentido de coletividade dentro da escola, quando cada um é preocupado com o seu espaço, sem uma ideia do todo, e sem compartilhar momentos de discussões e sugestões, delegando esse papel de pensar o todo apenas à direção. Hora (2007) expõe a necessidade de articulação:

[...] a articulação orgânica da relação pedagógica entre democracia e educação escolar requer ações concretas de revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de construção de conhecimentos (Hora, 2007, p. 32).

O autor acrescenta a necessidade do caráter coletivo para a melhoria da revalorização das relações, principalmente no âmbito escolar, com ações que visem à articulação entre todos na escola, com momentos de discussões com a participação e envolvimento de todos.

Além das reuniões de pais, havia o plantão pedagógico. A escola suspendia as atividades para receber os pais, os professores ficavam disponíveis para recebê-los, com o intuito de mostrar os resultados das notas a cada final de unidade, o que gerou reclamação geral em relação ao desempenho dos filhos. Havia muitas queixas dos professores em relação ao envolvimento dos pais:

“[...] é um ponto crítico que eu observo, muitas vezes os pais ainda estão muito ausentes. É claro que têm aqueles pais participativos, mas infelizmente não é a grande maioria, até tem tempo, mas que não se dispõem a participar da vida escolar dos filhos, que a gente acaba sentindo falta disso”. (professor Luciano).

A não participação dos pais foi muita evidenciada nas falas de professores e técnico-administrativos.

Outra questão bem evidenciada nos relatos era que só compareciam aqueles cujos filhos obtinham bom desempenho nas notas bimestrais, ou eram “bem comportados”. Será que esse fato não se deve à tradição das escolas em sempre expor somente as dificuldades dos alunos? Geralmente são evidenciadas apenas situações negativas, para as quais os pais evitam ir à escola, pois não terão que ouvir tantas reclamações de seus filhos. É preciso que a escola modifique as estratégias de convite aos pais, para que se torne valioso ir à escola para falar do seu filho e se envolver nas ações, como reforça Paro (2000, p. 120): “uma dimensão importante da participação dos pais na escola [...] é a da atenção que se deveria ter para com os motivos dessa participação, procurando saber qual o ponto de vista dos usuários a respeito”.

Em relação aos representantes de turma, quando questionados, a maioria dos professores disse não ver finalidade em ter representantes de turma, principalmente quando não há grêmio estudantil. Acrescentando ainda que não valia a pena um representante em sala apenas para anotar os nomes dos outros que não estavam cumprindo com as atividades ou eram indisciplinados.

Diante dos relatos dos professores, faz-se necessário refletir se é na escola que deve acontecer o aprendizado. É na escola que o aluno deve aprender a ser um representante, sendo necessário oferecer conhecimentos que demonstrem essa ação e não, simplesmente, deixar de realizar a tarefa ou fazer de forma equivocada. O aluno precisa saber o que envolve uma representatividade, como se faz uma eleição; aprender sobre ética, cidadania, valores humanos, respeito ao outro. Tudo isso é um processo, ocorre gradativamente.

Nas entrevistas realizadas com diretores, professores e técnicos, constataram-se muitas ações ocorridas na escola com um caráter mais festivo do que pedagógico, não se dava relevância às questões que dificultavam o aprendizado dos sujeitos, tais como: problemas com indisciplina, falta de interesse, incompreensão dos conteúdos e outros. Num desabafo, a professora Augusta falou:

[...] as normas que se têm na escola não deixa claro que o foco principal é a educação, os alunos, eles tem que está na sala, você não ver um trabalho periciado para a educação dos alunos, uma preocupação porque os alunos não estão melhorando, ou porque está havendo essa indisciplina, se convive com o problema e se deixa passar.

Observa-se na fala da professora a falta de momentos coletivos de discussão dos problemas que ocorrem na escola para levantamentos de propostas que ajudem a saná-los.

O que transparecia no depoimento dos funcionários era: reuniões para situações que precisavam ser resolvidas no curto espaço de tempo, outras que surgiam no dia a dia; não havia, contudo, um cronograma planejado para momentos de diálogo, estudo ou reflexões.

No que diz respeito às ações já relacionadas anteriormente pela escola A, não houve muita diferença. O que diferiu foi o atendimento aos pais. A escola B reservava um momento às sextas-feiras, após o intervalo, para os professores conversarem com os pais e elaborarem o seu planejamento. Na maioria das ocasiões, os pais eram convidados a assistir às apresentações e/ou tomar conhecimento das resoluções definidas pela escola. Entretanto, em uma reunião de pais, observou-se que não houve o envolvimento dos que estavam presentes, com propostas ou decisões. Apenas ouviam as informações repassadas pela direção da escola, apesar de sempre ser colocado, durante a reunião, que poderiam falar ou fazer qualquer pergunta. Isso demonstrou o quanto é difícil uma participação com tomada de decisão, que implicava em compartilhar poder (LUCK, 2006).

Diante desse quadro, percebeu-se que os espaços de participação dentro da escola eram reduzidos, não se verificavam momentos para diálogo, nem debates de problemas do cotidiano. As falas dos professores denunciaram centralização da direção. Esta planejava ações para os professores executarem, algo que ficou enraizado nas relações dentro da escola.

A maioria dos diretores expunha que não havia envolvimento dos professores e técnicos, assim, com receio de que não ocorressem as ações, os diretores foram levados a tomar iniciativas e pensarem em alternativas para que a escola não ficasse resumida às práticas de sala de aula, mesmo que para isso não contassem com a participação dos professores nesse planejar.

Nas falas dos entrevistados, percebeu-se que a construção e reformulação do PP era função do coordenador pedagógico, tanto que a escola, pelo fato de não ter coordenador, não tinha o PP. Diante desse fato, constatou-se como era difícil buscar espaços de participação. Não houve mobilização de nenhum professor ou qualquer outro membro da comunidade escolar para garantir a construção desse documento, considerado o projeto da escola e que deveria ser construído através de momentos de discussão e reflexão.

Em relação aos técnicos administrativos, percebeu-se o fato de cada um se preocupar apenas com sua função na escola, não demonstraram interesse em buscar por esses espaços de participação. Não havia reivindicação por momentos coletivos de discussão, ficando apenas centralizado na direção em convocar.

Na escola C, no que diz respeito às ações que ocorrem na escola com o envolvimento de todos os segmentos, foi citado o conselho escolar e sua participação nos projetos da escola. Expuseram ainda outras ações: a presença dos pais nos momentos de culminâncias, festas em datas comemorativas, plantões pedagógicos, reuniões de pais e reuniões de professores.

Em relação ao planejamento dessas ações, no decorrer das entrevistas, ficou claro que era o grupo próximo à direção que atuava:

“[...] não, no caso, assim, no planejamento em si dessas atividades não, só somos nós o corpo técnico, os docentes da escola, mas no desenvolvimento desses projetos a gente sempre conta com parceria e com ajuda dos pais”.

As ações realizadas, como: reunião de pais, plantão pedagógico, reunião de professores, eventos, não diferiam das já citadas pelas demais. No entanto, acrescentaram-se outras, como por exemplo: jogos de praia, projeto das debutantes e programa Escola Aberta¹¹, com cursos, oficinas e atividades recreativas nos finais de semana. A direção

aderiu a tais projetos por achar importante a presença da comunidade na escola, principalmente nos finais de semana, como forma de interação e envolvimento, apesar de não estar satisfeita com o nível de participação:

“A comunidade não participa como deveria”.

Outra ação dessa escola foi estimular a participação dos pais para assistir às apresentações dos seus filhos, a escola os recebia com o intuito de mostrar como os alunos estavam aprendendo e para que os pais ou responsáveis conhecessem o processo que eles estavam vivenciando. Para falar do rendimento escolar dos alunos, também organizavam o Plantão Pedagógico. No entanto, mais uma vez, a falta de envolvimento dos pais ganhou destaque:

“Não muitos pais, há sim alguns, mas é muito pouco a frequência de pais na escola. É uma questão de interesse da parte dos pais, do comprometimento, entendeu, a gente faz o Plantão Pedagógico, de 40 pais a gente conta com 10, 20.” (professora Carla)

Os técnicos administrativos quando questionados sobre os momentos de reuniões, afirmaram que ocorriam de acordo com a necessidade da escola:

“É porque não existe assim, marcada, existe uma muito boa no início do ano e fica assim, quando há escassez de funcionários, aí ela reúne aquele segmento pra redistribuir os serviços”.

Já na escola D, os diretores expuseram que uma das maiores dificuldades observadas na instituição, e não é exclusividade dela, era conseguir reunir todos os que nela trabalhavam em um momento coletivo de debate sobre os problemas que a afetavam, não só na discussão, mas também pensar em sugestões coletivas para amenizá-los. Para Paro (2001, p. 74) “[...] é preciso uma consciência política mais desenvolvida e voltada para todos na escola. E essa consciência tem que ser de cada um como necessária a reivindicar por espaços de participação, não só como ouvintes, mas atuantes nas decisões a serem tomadas”. Algo imprescindível na participação democrática a interferência nas decisões.

Ao elencar as formas de participação no âmbito da escola, tais como: reuniões do conselho escolar, comemorações na escola, festas de datas comemorativas, reuniões de pais, plantão pedagógico, culminância de projetos e encontros para atualização do PP, foram relacionados momentos formais concentrados e limitados. São ações que envolviam pais, alunos, professores, técnicos administrativos, sempre individualmente, nunca ocorria a participação de todos os segmentos, embora os diretores afirmassem que havia reuniões envolvendo todos os segmentos para a atualização do PP. Acrescentaram, porém, que o envolvimento de pais e alunos no processo de discussão era pouco, transformando-se em um documento que era mais da escola que da comunidade, o que contrariava o que se propunha enquanto ser o PP uma construção coletiva, como reforça Souza e Corrêa (2002):

O projeto pedagógico necessita escutar o que a prática dos sujeitos que o constroem tem a dizer, ao mesmo tempo em que deve amadurecer neles a ideia de que o princípio de autonomia implica o compromisso de decidir e assumir ações coletivas no âmbito da escola. Esse trabalho sugere que sua elaboração fundamente-se em um referencial teórico consistente e respaldado na pesquisa constante das práticas desenvolvidas pela escola, não se devendo abrir mão da participação coletiva nesse processo. (SOUZA; CORREIA, 2002, p. 52)

Faz-se necessário na construção do PP o envolvimento de toda a comunidade escolar, pois cada projeto é único, de acordo com o contexto de cada escola, que implica na sua autonomia nos direcionamentos propostos.

Nos momentos em que eram questionados sobre a participação da comunidade escolar, os diretores se voltavam para os pais, apesar de sempre estarem sendo lembrados que todos os que atuavam na escola faziam parte dessa comunidade. Em relação aos professores e funcionários, os diretores diziam que havia participação, mas faltava disponibilidade, envolvimento e interesse, como afirmou a diretora:

[...] olha, a dificuldade nossa é o seguinte: é reunir o pessoal, quando a gente vai fazer qualquer documento na escola, geralmente a gente faz assembleia, todo segmento pode participar, segmento aluno, segmento pai, segmento professor, segmento funcionário, só que nem todo mundo pode participar, então o quantitativo que tiver para participar a gente faz, até porque a escola não pode parar [...]

Em todas as respostas sobre os momentos coletivos de participação na escola, a direção sempre se referia a uma grande dificuldade: a falta de tempo dos professores para realizar esses momentos. Não havia decisões conjuntas devido à impossibilidade de juntar os três turnos, o que impedia uma perspectiva global da escola. Tal situação ocorria, segundo os diretores, devido aos vários vínculos empregatícios dos professores, à falta de tempo, à preocupação apenas em dar sua aula, sem se envolver com as questões gerais da escola. Como expõe a diretora da escola A:

Eu sinto eles mais afastados, o professor não tem tempo, alguns que participam, quando a gente diz assim: tem um projeto acadêmico, ah não dá, e mil e um obstáculos [...] até quando é para renovar o conselho escolar é um deus nos acuda, porque ninguém quer participar, minha gente é uma reunião por mês, o que é uma reunião, você vir para aquela reunião e participar, você ser o porta voz da sua categoria.

Apesar de quase não ocorrerem esses momentos, podia-se comprovar que essa escola tinha um conselho bastante atuante na busca de soluções para os problemas que enfrentou, como falta de professor, estrutura inadequada para receber os alunos de 1º ano. Foi ainda graças à atuação do conselho, através de movimentos realizados, que se elaboraram documentos para recorrer ao ministério público, no sentido de garantir, através de ações judiciais, direitos não efetutados na prática, como falta de professores e estrutura inadequada. Uma ação que demonstrava a atuação significativa do conselho escolar.

Nas entrevistas realizadas na escola, tanto com os diretores quanto com professores e técnicos administrativos, evidenciou-se que o conselho escolar era elemento importante para a escola, reconheceu o vice-diretor:

[...] das discussões sobre o conselho escolar, participar do conselho escolar, a gente mobiliza muito, tanto que nós temos hoje um conselho que, vamos dizer assim, é considerado um conselho atuante, entendeu? Com as suas deficiências, mas vamos dizer que a gente teve um grande avanço nessa área.

A própria diretora, quando questionada sobre as ações de participação, colocou de imediato a presença do conselho escolar. Um aspecto peculiar a esse conselho era o fato de o presidente ser um professor da escola e não a diretora, como era o caso das outras três escolas pesquisadas. Já que o estatuto do conselho, na Seção III, art.10, parágrafo único expõe: “o presidente e o tesoureiro do Conselho Escolar deverão ser representados pelos

segmentos professor e servidor (técnico administrativo)”, não dando exclusividade ao diretor, algo que ocorria antes da aprovação do estatuto.

Quando se perguntou sobre o PP, mesmo os que já fizeram parte do conselho, não se lembravam do documento, não haviam participado de sua construção ou reformulação. Desconheciam a importância de participar da reformulação ou construção do PP.

Até o momento, as análises feitas dizem respeito aos segmentos que trabalhavam diretamente na instituição escolar. No próximo tópico será realizada a análise de dados dos grupos focais com pais (com maior participação de mães) e alunos.

A gestão participativa na perspectiva dos segmentos usuários da escola: formas de participação e seus entraves

Na escola A não foram muitas as ações elencadas pelos alunos. Reclamavam que quase não são oportunizados momentos com eles e lembravam atividades de anos anteriores, como visitas a museus e teatros. Não havia atividades extraclasse, tudo se resumia à sala de aula. Nesse ano também não houve eleição para representantes de turma, pois só acontecia quando alguém da escola passava nas salas para organizar, ou seja, havia uma dependência das determinações da escola. Os alunos tinham dificuldades em conquistar os seus espaços, esperavam que a direção os chamasse, ou promovesse atividades. Não havia uma autonomia para tomarem iniciativas e reivindicar esses espaços.

Dentre as inúmeras dificuldades registradas, a maioria são problemas que ocorrem no cotidiano da sala de aula, reclamações de colegas que não queriam estudar e só atrapalhavam, e de professores com posturas inadequadas e que não se preocupavam com a aprendizagem dos alunos.

É necessário que a escola se relacione mais com seus alunos. A escola existe para atender a quem? Os princípios democráticos também devem focar no aluno, para que ele possa ser um sujeito capaz de lutar por seus direitos, e isso não está acontecendo dentro da escola. Isso é tão notório que os alunos que participaram do grupo focal nunca ouviram falar sobre o grêmio estudantil.

Essa análise realizada não diferiu muito da escola B, grupo de alunos do 6º ao 9º ano, período noturno. Os alunos também sentiam necessidade de serem ouvidos dentro da escola. Segundo eles, a escola ainda promoveu reuniões com os alunos, mas:

Promove reuniões, só que nunca sai o assunto que a gente quer, porque as vezes como ela falou, violência na sala, professor que não dá aula, quando vem é só pra falar o que, de verbas, de contas da escola quer mostrar que tá tudo em dia, as contas, as merendas e não é isso que a gente quer saber, a gente quer resolver o assunto da sala, dos professores, os horários dos professores, que vem quando quer. (Aluno da escola B).

A escola Promoveu também palestras, que segundo os alunos:

[...] a gente nem sabe o tema; é obrigado a assistir; as palestras são como não existissem, não acrescentam nada para nosso desenvolvimento; o som é péssimo, não dá pra ouvir, entender nada, ouvir você ouve um reco-reco, mas entender você não entende nada. (Aluno da escola B).

A escola organizou também a Feira de Ciências, mas reclamavam o fato de o tema ser escolhido pela direção. Apesar de a escola promover atividades, como: palestras, feira de ciências, reuniões, os alunos não participavam desse planejamento; apenas eram comunicados e obrigados a participar dessas ações, e que por não entenderem seus objetivos, faziam muitas críticas à escola.

Também como na escola A, as dificuldades apontadas recaíam sobre a sala de aula, principalmente em relação aos professores. Os alunos sentiam-se sozinhos e sem assistência para o seu aprendizado.

Diferentemente das características dos grupos da escola A e B, na escola C foram alunos representantes de sala, do 6º ao 9º ano, do turno diurno, com idade de 12 a 17. Em relação às ações promovidas pela escola, apareceram outras, como: atividades nos finais de semana, jogos de praia, passeios, todas elencadas pelos alunos como algo diferente promovido pela escola.

Como na escola C, na escola D também foram alunos do diurno que participaram do grupo focal, numa mesma faixa etária. Eles comentavam sobre os passeios, como uma atividade muito interessante e necessária, mas discordavam de não serem todos contemplados e da forma como eram selecionados. Segundo eles, havia uma seleção de dois alunos por turma, tendo alguns critérios:

“[...] os alunos que tiveram notas melhores, que tiveram o máximo de duas faltas e que são comportados”.

Expuseram os projetos desenvolvidos pela escola, mas relataram que muitos deles eram cancelados pela indisciplina dos alunos, como a festa junina. Tal fato os deixava desestimulados e criticavam essa postura da escola, pois achavam que não era o caminho correto para lidar com esse problema:

“[...] a escola promove muitos eventos, só que a diretoria acaba sempre desmarcando e isso não fica bom pra gente, porque ela fala que nós somos bagunceiro [...] e eu acho que ela deveria promover mais eventos”.

Já o aluno Gerson dava uma alternativa para essa questão:

“[...] deveria criar um projeto, ela não devia só dizer: eu não vou fazer! vocês são bagunceiros! um projeto pra poder fazer com que eles respeitem ela, que entendam ela, como eu e outros alunos daqui respeitam”. (alunos da escola D)

Colocaram como uma das atividades mais estimulantes e prazerosas na escola as modalidades esportivas, o que já fazia parte da matriz curricular:

“é que à tarde, eles oferecem esportes, handebol, vôlei, alguns esportes, e eles ajudam muito no entendimento da gente, pra que a gente possa desenvolver e não está no mundo”.

Mas outros alunos relatavam algumas dificuldades como: poucas aulas, deveria ter um maior investimento, quadra descoberta, no sol forte e na chuva não tinha atividade, a alergia causada pela areia da quadra de areia. Eles sentiam necessidade nos grupos focais de expor a falta de estrutura da escola, apesar do pesquisador sempre querer retomar ao objeto de estudo.

Diante de tais relatos, é preciso pensar até que ponto os espaços de participação não são uma prática do dia a dia que, mais do que qualquer outra coisa, dificulta a gestão democrática, através de uma cultura já arraigada no cotidiano escolar que reflete o que

acontece ao nível da própria sociedade. O que fazer para reverter esse quadro? Os alunos que participaram da pesquisa não viam na escola espaços para participação democrática, reclamavam que não eram ouvidos e valorizados no ambiente escolar, pois eram apenas receptores e não partícipes desse processo.

Outro segmento ouvido foram os pais, e assim como as outras análises, também serão observadas as categorias que envolvem as formas de participação e seus entraves, elencando cada escola.

Ao ouvir os pais no grupo focal, percebia-se que a participação dos pais ocorria através da ajuda de serviços à escola:

“Fazer algum trabalho aqui no colégio nunca fiz, não, assim ajudar aqui em alguma coisa, na merenda, porque tem vez que tem mãe que é convidada para merenda, assim, ajudar na cozinha. Eu nunca fui chamada para nada disso não”.

Essa visão mais uma vez refletia na forma como eles eram tratados na escola, em que momentos eles eram convidados a participar.

Das dificuldades para participação, não conseguiram se expressar. Houve necessidade do grupo em se queixar de ações e de uma estrutura que a escola não oferecia aos seus filhos, tais como: aulas de informática, esportes, abrir nos finais de semana para atividades recreativas, biblioteca e espaço recreativo. Observou-se que essas reivindicações refletiam na qualidade do ensino para os seus filhos, o que em muitas escolas públicas já era uma realidade.

Os oito pais da escola B que participaram do grupo focal tinham filhos do 1º ao 5º ano, nenhum deles fazia parte do conselho. Gostavam do ensino da escola, mas também reclamavam da falta de estrutura:

“a escola deveria oferecer para os alunos dias educativos como: brincar, educação física, jogos, porque eles ficam sempre na sala escrevendo”.

E Fabrícia completou:

“é uma escola excelente, mas precisa de atividades diferentes”.

Nesse contexto, havia uma consciência do que gostariam que existisse para seus filhos. Expuseram ainda a falta de espaços para o lazer das crianças e a dificuldade em conseguir uma vaga. Muitas mães disseram que dormiram na rua para matricular seu filho na escola.

Já o grupo focal de pais da escola C foi composto por 7 (sete) mães, sendo duas membros do conselho escolar. Estas atuantes e bastante participativas nas questões que envolviam a escola, desde o acompanhamento aos alunos a passeios e limpeza dos banheiros, ações de ajuda na escola. Cometeu-se o mesmo equívoco de que participar era ajudar com mão de obra dentro da escola, serviços que seriam da obrigação do órgão mantenedor, recaíam sob a responsabilidade dos pais, eximindo-se de cumprir com suas funções.

As atividades relacionadas davam ênfase às oficinas e cursos proporcionados pela escola nos fins de semana, mas reclamavam da ausência dos outros pais nesse momento, pois eram oferecidos espaços, mas com pouca participação.

Para finalizar, o grupo de pais da escola D, composto por 6 (seis) mães e 1 (um) pai. Das mães, duas fazem parte do conselho escolar. Os pais viam a escola como a melhor do bairro, elogiavam pelo fato da escola estar sempre aberta para eles, tinham acesso à direção e eram bem recebidos, sentiam liberdade em tomar decisões dentro da escola, no caso dos pais que participavam do conselho escolar.

Elencaram uma série de entraves que dificultavam as ações na escola: não havia momento de discussão entre os pais, falta de participação nas reuniões e nos plantões pedagógicos; descaso do gestor maior com a educação; mudança constante de secretários da educação; interesses político-partidários, não havia atendimento à escola por parte dos órgãos responsáveis.

Verificou-se nesse grupo uma maior politização em relação às reivindicações para a escola, havia uma busca para a garantia de direitos, não ficavam esperando, procuravam agir com atitudes fundamentadas e coerentes. Entretanto, isso só ocorria quando surgiam problemas sérios. Não era uma prática constante na busca da melhoria do ensino. Todavia era o início de uma participação democrática, pois buscavam espaços para que os problemas fossem resolvidos através de muita luta e não só esperavam que a solução acontecesse.

Considerações Finais

A escola, muitas vezes, reproduz a forma como ela é tratada no contexto das ações dos gestores maiores, pois ela depende dos recursos materiais e humanos para o seu funcionamento. E o órgão que é responsável em oferecer todo esse suporte- a SEMED, por conta de uma política partidária, modificada no período de 2005 a 2008 (cinco secretários), não ofereceu as condições adequadas para seu aperfeiçoamento e evolução.

Com a indicação dos cargos de secretário, diretores, coordenadores de departamentos e de outros cargos que compõem a SEMED, sem levar em conta os interesses da população e a realidade educacional, ficou até um tanto contraditório falar de gestão participativa e democrática, se a própria sede demonstrou centralização e autoritarismo ao escolher seus dirigentes.

Nessa análise crítica dos espaços de participação democrática, havia toda uma conjuntura que remetia ao fato de que a participação democrática ainda não era algo concreto nas escolas públicas de Maceió. Na escola eram criados espaços de participação, mas da forma como aconteciam não eram exercícios democráticos, pois não havia o envolvimento nas tomadas de decisões dos que atuavam na escola e nem dos que a ela frequentavam. A postura centralizadora ainda era dominante dentro da escola. Por sua vez, os envolvidos nesse processo não reivindicavam esses espaços e se mostravam passivos diante da situação.

No entanto, perceberam-se alguns resquícios de luta por melhores condições na escola, porém, resumido a um pequeno grupo, este muitas vezes perseguido por incomodar tanto. Há uma participação muito limitada, a comunidade escolar participa mais como ouvinte do que como atuantes no processo de decisão.

Notas

- 1- Anos iniciais correspondem a 1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano.
- 2- Anos finais correspondem a 5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano.
- 3- Plantão pedagógico é um momento em que os professores recebem os pais para comunicar o aproveitamento dos alunos.
- 4- As cinco categorias elencadas foram: concepção de participação, percepção de participação, as formas de participação, como se deu a evolução e as dificuldades ou entraves para que ela ocorresse.
- 5- Dentro de cada diretoria foram criados vários departamentos, mas foi citado apenas o Departamento de Gestão Democrática, devido a sua relevância para a pesquisa.
- 6- Capítulo II, o processo de implantação da gestão democrática na rede de ensino de Maceió. Araújo, Sérgio O. S. *Gestão Democrática? Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica.*
- 7- Dados do departamento de comunicação da SEMED.
- 8- É importante salientar que nesse período havia um grande interesse em aumentar o número de alunos do ensino fundamental devido ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), período de 2005 a 2006, e depois com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujos recursos destinados são por aluno, portanto quanto mais aluno, mais recurso.
- 9- Neste ano assumiram outros quatro secretários. Totalizando, de 2005 a 2009, a entrada e saída de nove secretários.
- 10- A rede pública municipal de Maceió trata o Projeto Pedagógico da escola como Projeto Político Pedagógico, mas usarei a sigla PP., pois entendo que todo Projeto Pedagógico já é político.
- 11- Programa do governo federal, cujo objetivo é abrir a escola para a comunidade nos finais de semana, quando são oferecidos cursos, oficinas e atividades recreativas.

Referências

- ARAÚJO, Sérgio O. S. **Gestão democrática?** os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica. Maceió: EDUFAL, 2007.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.
- HORA, Dinair L. da. **Gestão educacional democrática.** Campinas, SP: Alínea, 2007.
- LIMA, Vera L. F. de. **Pelos caminhos da democratização:** possibilidades e implicações na Educação Municipal de Maceió 1993/1996. Maceió, 2003b. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)–Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.
- LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PARO, V. H. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. **Educação para a democracia:** o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, 23. Caxambu - MG, 24 a 28 de setembro de 2000. Acesso em: 25 mar. 2009.
- SANTOS, B de S. (org.) **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SEMED. Diretoria de Gerenciamento Escolar. Departamento de Gestão Democrática. **Estatuto do Conselho Escolar**, 2006.

SOUSA, José Vieira; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia L. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.