



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CEP ESCOLA DE
MÚSICA DE BRASÍLIA: ESTUDO DAS PRÁTICAS DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA
QUALIDADE EDUCATIVA E ADMINISTRATIVA NA
ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração
e Organização Escolar**

Edilene Maria Muniz de Abreu Bianchine

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DEZEMBRO 2020



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CEP ESCOLA DE MÚSICA
DE BRASÍLIA: ESTUDO DAS PRÁTICAS DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA
QUALIDADE EDUCATIVA E ADMINISTRATIVA NA
ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar**

Edilene Maria Muniz de Abreu Bianchine

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

AGRADECIMENTOS,

Quanto tenho que agradecer por realizar esta escrita. Uma caminhada cercada de desafios que foram superados pela fé inabalável em Deus e por diversos anjos que me cercam.

Agradeço ao meu esposo Denilson Bianchine que em todo momento esteve presente com um olhar diferenciado que me impulsionou a continuar.

Ao meu filho, Iago Abreu, que às vezes sem perceber me deu forças principalmente nos momentos mais difíceis quando pensava em desistir e seu olhar penetrava minha alma que sabia ter que encontrar forças para lhe dar exemplo.

A minha mãe, Dalva Abreu pelos telefonemas e no auge dos seus noventa e três anos me disse sempre que eu conseguiria. E que me fez literalmente juntamente com minha família ter condições de chegar até aqui.

Ao meu pai, Raimundo Abreu, que embora esteja em outro plano espiritual me fez ter força sempre.

Ao meu professor orientador, Carlos Estêvão pela perseverança frente às minhas dificuldades.

A minha amiga, Jucilene, que ofereceu sempre ajuda a todo tempo e hora.

Gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que concluísse o mestrado mesmo vivenciando no trabalho inúmeros desafios e mesmo frente a uma pandemia inclusive aos revisores que incansavelmente estiveram ao lado sempre.

RESUMO

A gestão democrática e aplicabilidade no CEP Escola de Música de Brasília e o estudo das práticas da gestão democrática escolar na promoção da qualidade educativa e administrativa na escola é o tema desta pesquisa de mestrado. Para tanto parte-se do seguinte problema: a gestão democrática contribui para obtenção de resultados de qualidade? O objetivo visa elucidar questionamentos que dirão respeito à gestão democrática como modelo de gestão que pode contribuir para obter resultados, nesta perspectiva com vistas a atingir o objetivo geral foi organizado um caminho teórico-metodológico. A metodologia pauta-se na abordagem qualitativa. Para tanto foi aplicado questionário para professores e comunidade em geral do CEP EMB, entrevista para um número restrito de gestores do nível central da SEEDF assim como observação nas reuniões do conselho escolar. Os resultados apontam que apesar de um longo caminho ainda precisar ser percorrido para consolidação da gestão democrática no CEP EMB, é inegável que a qualidade educativa e administrativa depende e é resultante da prática do gestor escolar e o fato da adoção da gestão democrática no CEP EMB teve como consequência ações e decisões mais coletivas e resultados mais satisfatórios.

ABSTRACT

The main subject of this Master degree thesis is the democratic management, its applicability and the study of the practical field on democratic management at school with the objective to improve the educational and administrative quality, at CEP Escola de Música de Brasília. Therefore, it starts from the following problem: does democratic management contribute to obtain quality results? The main objective aims to elucidate questions that will concern democratic management as a management model wich can contribute to obtain results. To achieve the general objective, a theoretical and methodological path was organized. The methodology is based on the qualitative approach. A questionnaire was applied to teachers and the general community of CEP EMB, an interview with restricted number of managers at the central level of SEEDF, as well as observation at school board meetings. The results demonstrate that although there is still a long way to go in order to consolidate democratic management at CEP EMB, it is undeniable that the educational and administrative quality is the result and depends on the practice of the school manager. The implementation of democratic management at CEP EMB resulted in more collective actions and decisions with satisfactory results.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Organização como lugar de vários mundos	32
Figura 2. Fatores e modelo organizacional.....	33
Figura 3. Domínio Legítimo	34
Figura 4. Modelos organizacionais.....	37
Figura 5. Modelos de organização escolar	40
Figura 6. Processo de Observações	65
Figura 7. Conselho Escolar do CEP	67
Figura 8. Sem a presença do Conselho Escolar.....	69
Figura 9. Com a presença do Conselho Escolar	70
Figura 10. Questionários.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cargo de diretor de escolas pública do DF	19
Quadro 2. Participantes da pesquisa	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Você conhece a lei da Gestão democrática?	77
Gráfico 2. Importância da Gestão.....	79
Gráfico 3. Prática de uma Gestão Democrática.....	81
Gráfico 4. Você teve acesso a construção dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas	82
Gráfico 5. Conselho Escolar da sua Escola	83
Gráfico 6. Participação no Conselho Escolar	84
Gráfico 7. Gestão democrática e compartilhada ao mesmo tempo	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASEB ¹	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEMAB	Centro de Ensino Médio Ave Branca
CEMEB	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CEMVL	Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos
CEP	Centro de Educação Profissional
CIVEBRA	Curso Internacional de Verão de Brasília
CPA	
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EMB	Escola de Música de Brasília
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FIC	Formação Inicial e Continuada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RA-I	Região Administrativa I
RAs	Regiões Administrativas
REB	Rádio Educadora de Brasília
REPPC	Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto – Cruzeiro
SAGE	Sistema de Gerenciamento Acadêmico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCG	Teatro de Câmara Carlos Galvão
TEMB	
U.E.	

¹ Criada em 22 de dezembro de 1959 pelo Decreto nº 47.472. Ginásio da CASEB - Primeiro estabelecimento oficial de ensino médio do Distrito Federal - Inaugurado a 16 de maio de 1960.

INDICE

AGRADECIMENTOS,	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	VI
LISTA DE QUADROS.....	VII
LISTA DE GRÁFICOS.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	IX
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO DF E A LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	17
1.1 Histórico do Processo de Democratização da Educação Brasileira	17
1.2 A Gestão Democrática e a função social da escola.....	20
1.3 O conselho escolar e sua importância na gestão democrática	23
CAPÍTULO 2 - MODELOS ORGANIZACIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA .	29
2.1 A correlação entre a autonomia, a política e a burocracia na gestão educacional com ênfase nas formas de poder e gestão.....	29
2.2 Modelos organizacionais	32
2.2.1 <i>Modelo racional burocrático</i>	33
2.2.2 <i>Outros modelos organizacionais</i>	36
CAPÍTULO 3 - A GESTÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA E SUAS ESPECIFICIDADES.....	42
3.1 O CEP Escola de Música de Brasília (estrutura e histórico)	42
3.2 A gestão democrática na escola de música de Brasília frente às suas especificidades	433
CAPÍTULO 4 - PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS	45
4.1 Marco Referencial - Descrição da EMB que queremos: onde desejamos chegar? .	45
4.1.1 <i>Marco Situacional</i>	466
4.1.2 <i>Marco Filosófico</i>	466
4.1.3 <i>Marco Operativo</i>	477
CAPÍTULO 5 - CMETODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO	555
5.1 Opção metodológica.....	555

5.2	Contextualização.....	555
5.3	Procedimentos metodológicos.....	626
5.4	Procedimentos de coleta de dados da pesquisa.....	64
5.4.1	<i>Observação.....</i>	<i>655</i>
5.4.2	<i>Análise documental.....</i>	<i>711</i>
5.4.3	<i>Questionário.....</i>	<i>722</i>
5.4.4	<i>Entrevista.....</i>	<i>755</i>
CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS.....		766
6.1	Análise e interpretação dos questionários.....	766
6.2	Análise e interpretação de outras fontes.....	87
CONCLUSÃO.....		90
REFERÊNCIAS.....		94

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha carreira profissional, realizei diversas leituras de artigos, livros, periódicos e documentos sobre gestão democrática, mas foi como gestora, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, que surgiu realmente o desejo ou a necessidade de aprofundar minhas reflexões, estudos e pesquisas sobre o assunto gestão democrática. Isso me levou a decidir pelo título “A gestão democrática no CEP Escola de Música de Brasília: estudo das práticas da gestão democrática escolar na promoção da qualidade educativa e administrativa na escola” para minha dissertação de mestrado. A intencionalidade de refletir sobre o tema e o dilema da equação que envolve a gestão democrática, seus reflexos e resultados relacionados à escola pública será de grande valia para minha prática nesse contexto.

A gestão democrática vem sendo estimulada desde a década de 80 no Brasil, principalmente a partir das diretrizes traçadas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – 1980/1985 (III PSECD); no III Plano Nacional de Desenvolvimento – 1979/1985 (III PND); e, posteriormente, no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – 1986-1989 (I PND-NR) que propõe a democratização da Educação em duas dimensões: ampliação das oportunidades educacionais e gestão da educação como produtividade.

Inicia-se, pois, uma abertura para a gestão descentralizada no sistema educacional, o que se constata nos planos educacionais da década de 90 mediante uma proposição de reformulação da agenda, privilegiando o eixo qualidade e modernização da gestão. As ideias e ideais da globalização perpassam as discussões, as agendas, as reflexões sobre as políticas e as práticas de educação explicitadas e debatidas, o que se constata em uma das obras do professor Carlos Estêvão, a qual se constitui em ponto de partida neste trabalho.

Estêvão (2002) instiga a reflexão sobre princípios burocráticos, especialmente com relação à globalização, na qual as metáforas observadas jamais poderão ser comparadas e ou redutíveis a imagens planas e racionalidades lineares derivadas dos princípios burocráticos. Weber (1991), por sua vez, traz um novo conceito de burocracia ao afirmar que esta é um tipo de poder que é igual em qualquer tipo de organização. É, assim, um sistema racional em que a divisão de trabalho se dá racionalmente com vistas aos fins. A ação burocrática é a coerência da relação entre meios e fins visados (Weber, 1991 como citado em Tavares, 2014, p. 157). Estas questões, relativas ao modelo burocrático, foram refletidas neste trabalho em que uma das intencionalidades é buscar o entendimento sobre como ocorre o processo burocrático nos espaços educativos, na perspectiva de analisar a burocracia, não com o olhar meramente administrativo, mas como parte do processo educacional. Vale salientar que o processo

educacional, que passou por necessidades de adequação frente aos avanços de teorias e práticas, ao longo dos anos, ainda clama por ajustes.

Com relação à gestão democrática temos como foco: a escola pública no desempenho de suas funções; o papel dos gestores escolares; e o entendimento de qualidade por parte dos gestores públicos. Será de fundamental importância o estudo de uma palavra extremamente abrangente para o entendimento dos pontos estabelecidos, que é autonomia. Segundo Gadotti (2001), de nada adianta uma lei de gestão democrática do ensino público, que concede autonomia pedagógica administrativa e financeira às escolas, se todos os entes envolvidos desconhecerem o significado político de autonomia.

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, razão de ser dos instrumentos democratizantes desse tipo de gestão. Os principais instrumentos que visam garantir a gestão democrática são: o projeto político pedagógico da escola (PPP) e o Conselho Escolar. Também podemos citar instâncias auxiliares desse processo: a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil (Libâneo, 2001. p. 63).

Mesmo que já seja evidente o fato de a gestão democrática fazer parte da luta de todos os envolvidos por mais autonomia nas escolas e, ainda, as diversas situações de anseios por democracia, que são implícitas quando nos referimos às escolas públicas, não se pode deixar de confrontar: a teoria com a realidade da prática; os pensamentos defendidos com as ações realizadas; a vontade de todos por uma gestão/educação democrática, igualitária com as ações para de fato realizá-las, de modo a garantir resultados ou instituições públicas consolidadas em princípios democráticos. Diante do exposto, a necessidade de pensar e repensar a gestão democrática é uma aliada neste trabalho, lembrando que, de acordo com Paro (2006, p. 25), “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

A partir desse ponto de vista, foram levantadas duas hipóteses a quais foram trabalhadas neste estudo, são elas: as práticas dos gestores escolares condicionam o sentido da qualidade educativa; e as práticas de gestão escolar no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP EMB) apresentaram novos resultados após a adoção da gestão democrática. Nesse sentido, o problema que se coloca é se a gestão democrática, quando aplicada ao modelo de gestão de uma escola, contribui para a obtenção de melhores resultados. Vale acrescentar que foi necessário estudar e pesquisar, também, se os atores envolvidos no processo de gestão/ensino/aprendizagem dominam o conceito de democracia, com a finalidade de comparar, entender, refletir e propor algo acerca da questão.

Para ampliar entendimento sobre a gestão democrática, como modelo de gerenciamento e seus reflexos para o aprofundamento e atualização do tema, foi necessário contextualizar, do ponto de vista histórico, os processos democráticos na educação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9394/96), as normas de gestão estão definidas da seguinte forma:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (Lei nº 9394, 1996).

Nesse contexto, depreende-se que apesar de, formalmente, a gestão democrática constar na legislação (LDB) e de ser um dos princípios constitucionais do ensino público, muitos autores defendem a ideia de que este é o ponto que justifica o incentivo, ao longo do tempo, para a implementação da gestão democrática como modelo de gerenciamento nas escolas públicas do Distrito Federal, sem que talvez houvesse um estudo aprofundado das bases para sua implementação.

Paro (2017) e Luck (2017) apontam diversos aspectos acerca da gestão democrática como grandes desafios para a sua aplicabilidade como modelo de gestão que envolve a participação de todos. Tais desafios tornaram-se pontos fundamentais também para esta pesquisa. Daí a necessidade de aprofundar o entendimento sobre que modelo faz, de fato, conexão com a gestão das organizações educacionais em termos de modelo organizacional.

Estêvão (2018) reflete e explica a importância desse aprofundamento em relação ao modelo burocrático racional desenvolvido por Weber (1964), citando-o:

Na verdade, segundo este autor, a organização é primordialmente um problema político, uma “forma de dominação legítima”, porquanto concretiza a dominação legal assentes em critérios racionais. Mas a organização é também instrumental, ao serviço de metas e interesses diferenciados. Neste sentido, a organização burocrática apresenta um conjunto de dimensões que idealmente distinguem e que dão à burocracia, segundo Weber, uma clara superioridade técnica sobre outras formas ou modelos organizacionais alternativos.

A afirmação de Estêvão (2018) aponta para a necessidade de reflexão sobre esse modelo e sua significação para a gestão democrática. A esse propósito, Veiga (1997) afirma que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre

o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (p. 18).

A abordagem dada por Veiga (1997) direciona, neste trabalho, a análise da gestão democrática em seu percurso no contexto do cenário educacional, ao longo dos anos, até a realidade atual. Essa reflexão possibilita visualizar as mudanças de paradigmas na prática pedagógica, o que poderá ou mesmo deverá implicar em uma revisão de atitudes, ações e conceitos capazes de facilitar aos educadores a se assumirem, cada vez mais, como protagonistas no e do ambiente escolar como um todo.

Nessa ótica, Gadotti (2002) vai além, alertando que não só os educadores, mas todos os envolvidos deverão ser protagonistas. Todos, inclusive o Estado como ressalta Cunha:

a gestão democrática da escola pública não deve ser entendida como uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades ou para criar uma escola de qualidade inferior para os carentes, respaldada na participação da comunidade, resultando no barateamento do currículo especialmente no ensino da leitura e da escrita (Cunha, 1991, p. 395).

Segundo Antunes (2002, p. 133), a gestão democrática da escola pública deve ser entendida e defendida “como meio de mudar o caráter da escola atual, de mudar sua função social, reconhecendo e assimilando a diversidade não como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a superação das desigualdades sociais”. Diante desse posicionamento, buscou-se enriquecer a reflexão, para a superação dos desafios e para a tessitura construtiva deste trabalho, acrescentando o pensamento de Vallim (2004, p.): “ser democrático é respeitar os ritmos, as dificuldades, a linguagem e a cultura de cada um, em suas diferenças. As propostas não podem ser impostas. Precisam ser construídas e reconstruídas com as pessoas envolvidas”.

Para continuidade de sustentação dos propósitos acima colocados, torna-se necessário, ainda, explicitar métodos, procedimentos e aporte teórico. Com relação aos fins metodológicos e procedimentos utilizados, no desenvolvimento da pesquisa, optou-se por uma proposta metodológica com enfoque qualitativo. O trabalho se ampara nas afirmativas de Weber, em que o foco da investigação se centra na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, neste caso, predominantemente, no contexto escolar, tendo a dialética como grande base filosófica de sustentação.

Os métodos utilizados para as coletas de dados foram a observação de reuniões do Conselho Escolar do CEP EMB, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas através da escuta e a pesquisa e análise documental. O campo foi o CEP BEM, e os sujeitos da pesquisa foram a maioria dos envolvidos no processo da gestão democrática no CEP BEM, sendo

professores, equipe gestora, conselho escolar, subsecretários, pais de alunos. Acrescenta-se, ainda, que foram realizadas observações, aplicação de questionários, e entrevistas com alguns integrantes do nível central da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

Vale acrescentar que os dados foram analisados à luz dos seguintes teóricos: Maria Cecília Minayo, Pedro Demo, Max Weber, Carlos Vilar Estêvão, M. Paz Sandin Esteban dentre outros.

Finalmente, cabe reafirmar a intenção de buscar compreender como a gestão democrática foi idealizada, como está sendo colocada em prática e quais os resultados no processo ensino/aprendizagem nas Escolas que a adotaram como modelo de gestão.

CAPÍTULO 1 - O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO DF E A LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

1.1 Histórico do Processo de Democratização da Educação Brasileira

A promulgação da Constituição brasileira, em 1988, para além de várias mudanças, tornou obrigatória a adaptação das Constituições dos Estados assim como das leis orgânicas do DF e municípios ao capítulo que trata da Educação e cita a Gestão Democrática como um dos princípios do ensino público (inciso VI do artigo 206). Inicia-se, pois, de fato, um debate e um interesse sobre o tema nas unidades federativas do Brasil.

Conforme as pesquisas de Erasto Fortes sobre a gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros, intitulada *A intenção e o Gesto* (Mendonça, 2000), constata-se que mesmo antes da gestão democrática ser incorporada à Constituição de 1988 já aconteciam mobilizações em torno de sua introdução na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Coube, pois, ao deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresentar um projeto de lei à Câmara Federal, partindo de um estudo de Dermeval Saviani (1988) publicado na revista da ANDE e substituindo o componente sobre financiamento da educação por um texto mais detalhado, baseado em estudos realizados por Jacques Velloso e José Carlos Merchior. O projeto apresentado não continha nenhuma referência explícita sobre a gestão democrática como princípio do ensino público, apesar de, naquele momento, esse já ser um ponto conquistado na Constituição recentemente promulgada.

A mobilização do Fórum em prol da introdução na LDB da gestão democrática no ensino público foi ponto de partida inclusive transformando-o em Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB, levando à ampliação de sua base de representação e contando com a participação de diversas entidades. Podemos citar, entre essas entidades que integravam o FNDEP em 1991: entidades nacionais de natureza acadêmico-científica: CEDES, ANDE, ANPED, SBPC, ANFOPE, CBCE; entidades especialistas em educação: ANPAE, FENOE, FENASE; entidades de caráter sindical: CNTE, ANDES-SN, CNTEEC, CUT, CGT, FASUBRA; entidades de dirigentes estaduais e municipais de educação: CONSED, UNDIME; entidades de reitores de universidades: CRUB; entidades de estudantes: UNE, UBES, ANPG; além da OAB.

O substitutivo Jorge Hage (PSDB-BA), como ficou conhecido, incorporou, no entanto, importantes avanços no campo da democratização da educação, inclusive de sua gestão democrática, por meio de mecanismos como a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares, bem como de descentralização dos sistemas de ensino.

Foi aprovado pelo plenário da Câmara Federal somente em 13 de maio de 1993, quando a correlação de forças políticas já havia se alterado e seguiu para o Senado Federal, onde já havia sido apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) outro projeto, em 20 de maio de 1992. O Senado Federal teve, então a incumbência de analisar o projeto aprovado na Câmara Federal e o originado na própria casa. Tendo passado por um período de intensa turbulência, em sua tramitação no Senado, a LDB finalmente foi promulgada em dezembro de 1996 como Lei 9394/96 e terminou por contemplar de maneira direta ou indireta a gestão democrática do ensino público.

Vale ressaltar que a LDB de 1996 cita a forma de gestão democrática no mínimo três vezes: quando estabelece os princípios com base nos quais o ensino deveria ser ministrado, no seu inciso VIII artigo 3º; quando determina como competência dos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público, em seu artigo 14; e quando cita a questão da educação superior em seu artigo 56 e parágrafo único.

Direcionando nossa análise agora ao Distrito Federal, vale ressaltar que de 1980 até 1995 o Brasil se encontrava envolvido pelo contexto do neoliberalismo e em 1995, no Distrito Federal, o governo acata um acordo coletivo que tinha como finalidade a eleição dos diretores que estariam à frente das escolas públicas no DF. Este acordo incluiu a condição de os diretores eleitos serem nomeados como “cargo de confiança”. Mas mesmo com todo o aspecto de interferência direta do governo, o fato de haver eleição nesse momento representou um avanço e um grande passo na busca de um modelo de administração mais participativo.

Assim, assume, no final de 1988, como governador indicado, Joaquim Roriz, que era filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e permanece no cargo de 1991 a 1995. Roriz logo revoga o acordo coletivo, retornando assim ao modelo de escolha de diretor das escolas públicas por meio de indicação. Embora nesse período o mesmo tenha sido eleito, ele mantém o modelo de indicação para escolha para os diretores inclusive justificando ser desnecessário o processo eleitoral nas escolas, uma vez que o povo lhe confiou a cidade nas urnas.

A primeira lei da gestão democrática das escolas públicas do DF é promulgada em 1995 (Lei n. 957/1995). Cristovam Buarque, do Partido dos Trabalhadores, é o governador eleito e garante o princípio dessa lei para a escolha dos diretores da rede pública, com participação da comunidade escolar.

No ano de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos, que estabelece os objetivos e as metas para a gestão democrática da educação brasileira. Podemos dizer que o plano apresenta 25 objetivos e metas relativos à gestão.

Frente ao estabelecido na Constituição de 88, na LDB e no PNE2001-2010 (Lei 10.172, 2001), as legislações dos sistemas estaduais e municipais de educação implementaram, na época, dispositivos que trataram principalmente de questões relativas à descentralização administrativa, à autonomia das e nas escolas, à gestão colegiada e à eleição de diretores. Nesse momento iniciam-se as diferentes interpretações sobre “gestão” e “democracia” e também “autonomia”.

Independentemente das formas de interpretação sobre as questões que a gestão democrática envolve, nota-se que o seu surgimento vem como uma possibilidade libertária ou mesmo como uma forma de se desligar das amarras e marcas de um período de autoritarismo que imperava nas escolas e só a possibilidade dessa proposição de uma gestão democrática já trouxe, na época, a sensação de mudança nos processos de autoridade no ambiente escolar.

Alguns autores defendem, inclusive, que o fato de o Estado aceitar a gestão democrática pode ser entendido como uma forma que o Estado encontrou para se desobrigar de suas responsabilidades. Dois dos defensores dessa tese são Noma e Carvalho (2007, p. 232), quando afirmam que “no atual contexto, a tão propagada gestão autônoma e participativa significa, sim, desresponsabilização do Estado, senão integral, pelo menos parcial, pela manutenção da escola pública”.

Cunha, por sua vez, afirma que “[...] a gestão democrática da escola pública não deve ser entendida como uma forma de desobrigar o Estado de suas responsabilidades ou para criar uma escola de qualidade inferior para os carentes, respaldada na participação da comunidade, resultando no barateamento do currículo especialmente no ensino da leitura e da escrita” (Cunha, 1991, p. 395).

Para melhor exemplificar o período de 1995 a 2012 e as formas de provimento ao cargo de diretor de escolas públicas do DF, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 1 - Cargo de diretor de escolas pública do DF

Modelo de escolha de diretor	Normatização	Período de vigência	Governo
Eleição direta	Lei nº 957/1995	1995/1999	Cristovam Buarque (1995 - 1999) governador
Lista tríplice com indicação do governador	Lei nº 247/1999	2000/2007	- Joaquim Roriz (1999-2007) governador - Maria de Lourdes Abadia (2002-2007) vice-governadora
Processo seletivo com eleição	Lei nº 3046/2007	2008-2011	- José Roberto Arruda (2007-2010) governador
			- Paulo Octavio (2007-2010) vice-governador
			- Wilson Lima (2010) governador

Modelo de escolha de diretor	Normatização	Período de vigência	Governo
			- Rogerio Rosso (2010) governador
Eleição direta	Lei nº 4751/2012	2012 até a presente data	- Agnelo Queiroz (2011-2014) governador
			Rodrigo Rolemberg (2015-2018) governador

Fonte: Mendes (2012)

A Lei nº 4.751/2012, que vigora até a presente data, garante a eleição do diretor escolar. No ano de 2019, foi apresentada como política de governo uma coexistência da gestão democrática e compartilhada com a polícia militar do DF em algumas escolas da rede pública do DF. Essa proposta começou a vigorar no início de 2019 em escolas que, segundo o governo, apresentavam índices extremamente baixos de resultados e incidência de violência. Assim, podemos verificar que o processo de democratização da educação e seu histórico demonstram o caminho percorrido e suas fragilidades, bem como as marcas das influências políticas.

1.2 A Gestão Democrática e a função social da escola

Quando citamos o termo democracia, naturalmente brota um pensamento de liberdade de ações e, quando citamos gestão, por outro lado, naturalmente brota um pensamento sobre controle, mas esses pensamentos que naturalmente afloram nos fazem refletir sobre como equacioná-los e também como entender melhor as teorias e as práticas em relação ao assunto, e a gestão democrática leva-nos diretamente também ao estudo da função social da escola.

Importante se faz citar que apesar de o Brasil ser um país democrático, tendo o seu povo o poder do voto, assim como a existência de leis que afirmam garantir direitos iguais para todos, concorda-se com Manzini-Covre (1996, p. 67) no sentido de que para a maior parte da população brasileira a existência de cidadania será resultado de muita luta social. A garantia, pois, de direitos sociais ainda depende no nosso país de uma luta incessante e persistência e a escola não é exceção a essa regra.

Tratar do tema gestão democrática para um sistema de ensino público que garante a escolha do dirigente escolar e uma participação mais efetiva nas decisões administrativas e pedagógicas por parte da comunidade implica um avanço quando pensamos na possibilidade da autonomia na participação, assim como na possibilidade de direcionar a escola pública para um engajamento na luta social e persistência da existência ou mesmo subsistência da cidadania. É interessante esta citação no contexto deste capítulo que aqui apresentamos:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (Freire, 1997, p. 91).

Educar para a cidadania precisa ser uma meta em tempos de gestão democrática, e o papel social da escola exige, por sua natureza precípua, formar cidadãos críticos. Levando em consideração e transpondo a questão da democracia unicamente para o âmbito escolar, constatamos ainda que: “[...] uma escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por suas ações pedagógicas e essencialmente educativas”. (Fonseca, 1994, p. 49). Este autor toca no ponto essencial para a reflexão quanto ao papel da escola em uma gestão democrática.

Vê-se, pois, que a gestão democrática almejada, ou mesmo preconizada para a escola pública caminhará sempre em sentido contrário ou mesmo antagônico do que se pode definir como administração escolar pura e simplesmente, sendo muito mais que um sinônimo de administrar, pois engloba o sentido social, pautado em decisões coletivas. A afirmação de Bordignon (2001, p. 47): “[...] a gestão democrática da escola pública aparece como uma nova alternativa para o processo político administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” nos leva a entender o porquê de o trabalho coletivo ser ponto de diversos estudos apontados por pesquisadores como a melhor alternativa ou o melhor caminho para alcançar avanços e novas finalidades na educação como um todo. A participação de todos os envolvidos no processo nas decisões e planejamento almejando o coletivo com autonomia embasará e sustentará o papel social da escola com realismo, viabilizando uma escola de fato baseada nos preceitos da gestão democrática.

O poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois essas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (Bordignon & Gracindo, 2002, pp. 151-152).

A gestão democrática está intrinsecamente ligada à função social da escola e à participação efetiva dos diferentes segmentos da sociedade que a compõem. A relação de poder,

por seu lado, está diretamente relacionada ao nível de participação efetiva de todos e de cada um.

O fortalecimento da escola, juntamente com a conquista da autonomia político-pedagógica são condições indispensáveis para promover a qualidade da educação. Segundo Paro, esses fatores constituem-se em instrumentos de construção de uma nova cidadania, ou seja, a democratização das ações nas escolas constitui um caminho para que a prática pedagógica torne-se de fato prática social.

A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade (Paro, 1993, p. 167).

Paro nos remete também ainda ao assunto da forma de organização da e na escola para garantir o trabalho coletivo e cooperativo em busca da realização social e da vontade coletiva. O mesmo afirma que:

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma ‘vontade coletiva’ em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (Paro, 1996, p. 160).

Por fim, não podemos deixar passar despercebido que a gestão democrática deverá ser propagada “[...] como meio de mudar o caráter da escola atual, de mudar sua função social, reconhecendo e assimilando a diversidade não como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a superação das desigualdades sociais.” (Antunes, 2002, p. 133).

Após toda essa análise, gostaríamos de lembrar a afirmativa de Estevão (2018, p. 11 e 57) de que estudar a escola como organização não é tarefa fácil. Na verdade, a sua estrutura e funcionamento, os seus processos, as suas dinâmicas, as práticas que ocorrem em seu interior obedecem a várias lógicas e racionalidades que nem sempre são fáceis de analisar.

Ainda segundo Estevão, se a vida social é organizada segundo vários referenciais reguladores e segundo diferentes princípios de justiça tal como defendem Boltanski e Thevenot (1991), então também será legítimo defender que a organização em geral e a organização educativa em particular atuam “em vários mundos” ou como o mesmo prefere dizer: “como lugar de vários mundos”. O mesmo esclarece a organização educativa como “organização

fractalizada, apresentando um funcionamento político e multidiscursivo, em resultado de elas apresentarem várias faces, várias vozes, várias racionalidades, várias justificações.

A gestão democrática poderá ser, pois, encarada como uma conquista social, garantindo a educação escolar como um direito social e garantindo a função social da escola como meta. O conselho escolar terá função fundamental como instrumento de democratização e de realização das ações de fortalecimento e garantia do papel social da escola na gestão democrática, equacionando seus vários mundos.

1.3 O conselho escolar e sua importância na gestão democrática

Etimologicamente,

[...] o termo conselho vem do latim consilium. Por sua vez, consilium provém do verbo consulo/consulere, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido [...] (Cury, 2001, p. 47).

A importância do conselho escolar no processo de gestão democrática é precípua para que de fato ocorra o diferencial da aplicabilidade da autonomia e não centralidade das ações e decisões, pois esse órgão, que é consultivo, deliberativo e representativo dos demais representantes da comunidade escolar garantirá a exequibilidade do princípio da gestão democrática, da autonomia e participação coletiva, e com sua participação efetiva fará diferença para que as decisões sejam de fato coletivas, autônomas e sociais. “O Conselho Escolar representa as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade”. (Navarro, 2004, p. 33).

Para se efetivar a definição dos caminhos para a tomada das devidas decisões e/ ou deliberações, é necessária a participação plena, assim como o conhecimento e a sistematização dos documentos que direcionam os trabalhos no interior do estabelecimento. Logo, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o próprio Estatuto do Conselho Escolar devem ser conhecidos e construídos pelos participantes do órgão, bem como por toda a comunidade.

O trabalho desenvolvido pelos conselhos escolares precisa ser processual e contínuo para uma intervenção autônoma e independente e para uma construção coletiva em prol da comunidade escolar como um todo. Ressalta-se que participar vai além das presenças em reuniões, discussões e puras decisões automáticas. Também “é entendido como intervenção

constante nas definições e nas decisões das políticas públicas, tornando-se uma prática social efetiva que sedimenta uma nova cultura de cidadania”. (Antunes, 2002, p. 98).

Nos termos da LDB, art. 14, o Conselho é formado por representantes da comunidade escolar, escolhidos por seus pares por meio de votação. Sua composição é de forma paritária, sendo garantido o mesmo número de participantes de cada segmento (atores internos – professor, pedagogo, funcionário administrativo e funcionário de apoio; atores externos – aluno, Grêmio Estudantil, pais, APMF ou comunidade civil; e finalizando com a direção do estabelecimento).

O órgão colegiado, em defesa de uma coletividade, desempenha algumas funções em seu exercício, que Bordignon (2004, p. 42) e Navarro (2004, p. 39) identificam como: deliberativas, consultivas, fiscais, mobilizadoras e pedagógicas. Do ponto de vista da qualidade social, a educação deve estar voltada a “formar um tipo de homem socialmente definido para desempenhar um papel na luta pela transformação histórica” (Prais, 1996, p. 27). Percebe-se, pois, que para alcançar a qualidade social e o compromisso, a comunidade escolar deve estar voltada a essas reflexões.

A importância da participação efetiva dos membros do conselho escolar para consecução das ações que levem a uma escola que tenha como marca a qualidade social partirá da possibilidade desse diálogo que leve a decisões coletivas e que pode ser concretizado por meio de um colegiado em que, com “[...] a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos, vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade.” (Libâneo, 2003, p. 114). Essa participação também se deve ao fato de que “[...] ser usuário da escola pública é mais do que ‘fazer uso’ de um serviço, mas, representa ser sujeito na concretização de um direito, uma vez que o ensino público é um bem social, produzido a partir da repartição da renda dos trabalhadores. [...]” Participar da gestão da educação por meio dos diferentes conselhos (conselhos de escola, conselhos municipais e estaduais de educação, conselhos de acompanhamento do Fundeb, entre outros) e da gestão escolar é, assim, exercício do controle democrático legítimo, direito de todo cidadão. (Garcia & Correa, 2009, pp. 226-227).

Assim, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, a escola precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de um conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção. (Oliveira, 2013, p. 246, grifo do autor).

Candido (1983) define a escola como uma unidade social, argumentando que

[...] Ela é uma ‘unidade social’, determinando tipos específicos de comportamento, definindo posições e papéis, propiciando formas de associação. As suas relações com as instituições sociais, e a circunstância de receber estatuto, normas e valores da sociedade, não nos deve tornar incapazes de analisar o que nela se desenvolve como resultado da sua dinâmica própria. Os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos **de fora**; em parte redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devidos a estas condições. Longe de serem um reflexo da vida da comunidade, as escolas têm uma atividade criadora própria, que faz de cada uma delas um grupo diferente dos demais. (Candido, 1983, pp. 12-13, grifo do autor).

É importante salientar que a gestão de uma unidade escolar é um trabalho complexo, e sendo ela regida pela gestão democrática a complexidade aumenta, pois ali é o espaço do passado, do presente e do futuro. Do passado, porque carrega as marcas históricas de uma sociedade e de cada sujeito envolvido no processo. Do presente, uma vez que é espaço de formação e vivência diária de educadores e educandos inseridos no contexto da atualidade. Do futuro, na medida em que participa ativamente da reprodução e transformação da sociedade.

Ganzeli (2011) corrobora o pensamento de Candido (1983) de que a escola reproduz os valores da sociedade e é compreendida como uma “unidade social”. Em decorrência, cada unidade escolar constrói sua história e possui traços comuns em relação às demais e também possui singularidades que a distingue e lhe confere identidade própria. De acordo com essa concepção, fica claro que a escola deve oportunizar ao educando processos de aprendizagens que lhe assegurem a transmissão do saber acumulado pela sociedade, como também lhe garantam a possibilidade de construção de novos saberes. Deve ainda proporcionar meios para o exercício de sua cidadania e, por fim, qualificá-lo para o mundo do trabalho. (Ganzeli, 2011, p. 10).

A Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, e que no capítulo I trata dos seus princípios, enfatiza, conforme citado a seguir, a participação efetiva da comunidade escolar e vários aspectos que direcionam a importância do conselho escolar.

O Artigo 2º do Capítulo I das Finalidades e dos Princípios da Gestão Democrática dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar; II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede

Pública de Ensino do Distrito Federal; III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento; VII – valorização do profissional da educação.

Nota-se, na Lei, a preocupação de diferenciar a gestão democrática e otimizá-la, citando os mecanismos de participação para a construção coletiva e garantia da gestão democrática. Pode-se notar isso pelo Capítulo IV da lei que segue:

CAPÍTULO IV DA GESTÃO DEMOCRÁTICA Seção I Das Disposições Iniciais
 Art. 9º A Gestão Democrática será efetivada por intermédio dos seguintes mecanismos de participação, a ser regulamentados pelo Poder Executivo: I – órgãos colegiados: a) Conferência Distrital de Educação b) Fórum Distrital de Educação; c) Conselho de Educação do Distrito Federal; d) Assembleia Geral Escolar; e) Conselho Escolar; f) Conselho de Classe; g) grêmios estudantis; II – direção da unidade escolar.

A lei cita os diversos mecanismos de participação, incluindo o conselho escolar, que contará com a representatividade de toda a comunidade escolar. Importante citar sua composição, atribuição e competência conforme a lei versa, para enfatizar a sua importância no processo de gestão democrática nas escolas.

Segue detalhamento conforme a lei, da composição, atribuições e competências:

Subseção V Do Conselho Escolar Art. 24. Em cada instituição pública de ensino do Distrito Federal, funcionará um Conselho Escolar, órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, regulamentado pela SEDF. Parágrafo único. O Conselho Escolar será composto por, no mínimo, cinco e, no máximo, vinte e um conselheiros, conforme a quantidade de estudantes da unidade escolar, de acordo com o Anexo Único desta Lei. Art. 25. Compete ao Conselho Escolar, além de outras atribuições a serem definidas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal: I – elaborar seu regimento interno; II – analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da unidade escolar sobre a programação e a aplicação dos recursos necessários à manutenção e à conservação da escola; III – garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar; IV – divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, à qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos; V – atuar como instância recursal das decisões do Conselho de Classe, nos recursos interpostos por estudantes, pais ou representantes legalmente constituídos e por profissionais da educação; VI – estabelecer normas de funcionamento da Assembleia Geral e convocá-la nos termos desta Lei; VII – estruturar o calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente; VIII – fiscalizar a gestão da

unidade escolar; IX – promover, anualmente, a avaliação da unidade escolar nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos; X – analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar; XI – intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar; XII – propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência; XIII – debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos. § 1º Em relação aos aspectos pedagógicos, serão observados os princípios e as disposições constitucionais, os pareceres e as resoluções dos órgãos normativos federal e distrital e a legislação do Sistema de Ensino do Distrito Federal. § 2º Quando se tratar de deliberação que exija responsabilidade civil ou criminal, os estudantes no exercício da função de conselheiro escolar serão representados, no caso dos menores de dezesseis anos, ou assistidos, em se tratando de menores de dezoito anos e maiores de dezesseis anos, por seus pais ou responsáveis, devendo comparecer às reuniões tanto os representados ou assistidos como os representantes ou assistentes.

Art. 26. Os membros do Conselho Escolar serão eleitos por todos os membros da comunidade escolar habilitados conforme o art. 3º, em voto direto, secreto e facultativo, uninominalmente, observado o disposto nesta Lei. § 1º As eleições para representantes dos segmentos da comunidade escolar para integrar o Conselho Escolar se realizarão ao final do primeiro bimestre letivo, sendo organizadas e coordenadas pelas comissões central e local referidas no art. 48. § 2º Poderão se candidatar à função de conselheiro escolar os membros da comunidade escolar relacionados no art. 3º, I a VII. Art. 27. O Diretor da unidade escolar integrará o Conselho Escolar como membro nato. Parágrafo único. Nas ausências e impedimentos no Conselho Escolar, o diretor será substituído pelo vice-diretor ou, não sendo isto possível, por outro membro da equipe gestora. Art.

28. O mandato de conselheiro escolar será de três anos, permitida uma reeleição consecutiva. Art. 29. O exercício do mandato de conselheiro escolar será considerado serviço público relevante e não será remunerado. Art. 30. O Conselho Escolar elegerá, dentre seus membros, presidente, vice-presidente e secretário, os quais cumprirão tarefas específicas definidas no regimento interno do colegiado, não podendo a escolha para nenhuma dessas funções recair sobre membros da equipe gestora da unidade escolar. Parágrafo único. Compete ao presidente do Conselho Escolar dirigir a Assembleia Geral Escolar. Art. 31. O Conselho Escolar se reunirá, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, a qualquer tempo, por convocação: I – do presidente; II – do diretor da unidade escolar; III – da maioria de seus membros. § 1º Para instalação das reuniões do Conselho Escolar, será exigida a presença da maioria de seus membros. § 2º As reuniões do Conselho Escolar serão convocadas com antecedência mínima de quarenta e oito horas. § 3º As reuniões do Conselho Escolar serão abertas, com direito a voz, mas não a voto, a todos os que trabalham, estudam ou têm filho matriculado na unidade escolar, a profissionais que prestam atendimento à escola, a membros da comunidade local, a movimentos populares organizados, a entidades sindicais e ao grêmio estudantil. Art. 32. A vacância da função de conselheiro se dará por renúncia, aposentadoria, falecimento, desligamento da unidade de ensino, alteração na composição da equipe gestora ou destituição, sendo a função vacante assumida pelo candidato com votação imediatamente inferior à daquele eleito com menor votação no respectivo segmento. § 1º O não comparecimento injustificado de qualquer conselheiro a três reuniões ordinárias consecutivas ou a cinco alternadas implicará vacância da função. § 2º Ocorrerá destituição de conselheiro por deliberação

da Assembleia Geral Escolar, em decisão motivada, garantindo-se a ampla defesa e o contraditório. § 3º As hipóteses previstas nos §§ 1º e 2º não se aplicam aos conselheiros natos. Art. 33. Caso a instituição escolar não conte com estudantes que preencham a condição de elegibilidade, as respectivas vagas no Conselho serão destinadas ao segmento dos pais e mães de alunos. Parágrafo único. A comunidade escolar das unidades que atendem estudantes com deficiência envidará todos os esforços para assegurar-lhes a participação, e de seus pais ou responsáveis, como candidatos ao Conselho Escolar. Art. 34. Os profissionais de educação investidos em cargos de conselheiros escolares, em conformidade com as normas de remanejamento e distribuição de carga horária e ressalvados os casos de decisão judicial transitada em julgado ou após processo administrativo disciplinar na forma da legislação vigente, terão assegurada a sua permanência na unidade escolar pelo período correspondente ao exercício do mandato e um pelo período correspondente ao exercício do mandato e um ano após seu término.

Segundo Libâneo (1985, p. 12), a democracia da escola pública deve ser entendida como “ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares” e que, a partir disso, tais oportunidades atendam às necessidades dessas camadas relacionadas à melhoria de vida e à inserção no projeto coletivo de mudança da sociedade.

Muitos autores e pesquisadores enfatizam que a gestão democrática e seus resultados positivos e diferenciados estarão ligados intrinsecamente ao grau de envolvimento e discernimento do conselho escolar que compõe a gestão democrática.

CAPÍTULO 2 - MODELOS ORGANIZACIONAIS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

2.1 A correlação entre a autonomia, a política e a burocracia na gestão educacional com ênfase nas formas de poder e gestão

Trataremos, inicialmente neste capítulo, de mencionar as definições e pontos de vista acerca de autonomia, política e burocracia segundo alguns autores. Barroso (1996, p. 17) aponta que a autonomia poderá ser analisada por duas perspectivas: autonomia decretada, que reflete o ponto de vista jurídico-administrativo, e é decretada nos normativos legais, e a autonomia construída, que é uma vertente da própria organização. Tratando agora sobre política, nos lembramos inicialmente de uma frase do filósofo Aristóteles: “O homem é um animal político”, frase esta que nos faz entender que o mesmo queria chamar atenção para o fato de que a política está diretamente relacionada ao bem público, à vida em sociedade, à vida nas cidades, e é uma forma de regular as relações de poder entre os homens, assim como regular possíveis conflitos entre os mesmos. Em relação ao termo burocracia, quando buscamos seu significado encontramos as palavras poder, controle e resultado, sempre como sustentação do seu significado e sua exequibilidade.

Diante do exposto, faremos um paralelo mais direcionado às escolas, respectivamente no que concerne à autonomia, à política, à burocracia, ao poder e às influências desses temas na gestão, especificamente das escolas.

Iniciaremos apontando que em 1998 acontecia a promulgação da Constituição Federal do Brasil que apresenta como ponto marcante a valorização da cidadania e da soberania popular. Estabelece inclusive o princípio da gestão democrática do ensino público.

Consta no artigo 205 da Constituição e no artigo 2º da LDB que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Importantes, nesta perspectiva, os apontamentos teóricos que seguirão para uma reflexão.

Afonso (2000) afirma que a escola precisa ser capaz de gerir de forma eficaz as relações existentes e dessa forma produzir identidade, afirmando-se assim como identidade política e social. Politicamente nas escolas a autonomia surge como meio no processo de descentralização do poder, porém muitas vezes passa a ser um mero procedimento de legitimação do poder central. Para Bolívar (2000), a identidade política e social de uma determinada entidade escolar não é algo que possa ser decretada por uma lei. Os desafios existentes em cada escola são peculiares e inerentes à sua comunidade. Podemos constatar esse fato lembrando a promulgação da Constituição em 1998 com artigos que asseguravam a cidadania e a gestão

participativa nas escolas como direito, mas que de fato não garantiram a exequibilidade, conforme demonstrado em capítulos anteriores deste trabalho.

A escola, enquanto sistema social, assume um papel de destaque, político e diferenciado no que tange às possibilidades de mudanças e de fomento inclusive em relação às possibilidades de transformações sociais, e constata-se, pois, a sua relação e posição de poder.

Assim, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, a escola precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de um conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção. (Oliveira, 2013, p. 246, grifo do autor).

De acordo com Estevão (2004, p. 88), a escola “é a cidade que forma cidadãos”, e, segundo Crahay, “se se quer uma justiça social, torna-se necessária uma justiça escolar”. (Crahay 1994 como citado por Estevão, 1998, p. 129).

A garantia de uma formação igualitária e que assegure sucesso escolar será sempre o grande desafio das escolas e principalmente das escolas que utilizam na sua gestão o modelo da gestão democrática. Escolas que sejam eficazes com o “sucesso justo” como meta, uma vez que possuem como objetivo precípua a formação de cidadãos e a garantia da participação efetiva de todos os entes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo Estevão (2013, p. 83), a autonomia é usada nas escolas para ultrapassar “aquilo que alguns teóricos apelidam de disfunções organizativas” e “pode funcionar perfeitamente como um mecanismo cujo único resultado é tornar as desigualdades socialmente mais suportáveis pelo respeito e por sentimentos de compreensão”.

O mesmo autor ainda alerta para o perigo da fabulação de soluções no campo da educação como as da autonomia, que disfarçada por um discurso crítico de bem comum e justiça, apenas funciona como instrumento de atualização da racionalidade econômica e das dinâmicas empresariais e de resultado.

É importante citar que, conforme Ganzelli,

A gestão de uma unidade escolar é um trabalho complexo, pois ali é o espaço do passado e do futuro. Do passado, porque carrega as marcas históricas de uma sociedade e de cada sujeito envolvido no processo. Do presente, uma vez que é espaço de formação e vivência diária de educadores e educandos inseridos no contexto da atualidade. Do futuro, na medida em que participa ativamente da reprodução e transformação da sociedade (Ganzelli, 2011, p. 9).

Como já citado, tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ofereceram, desde 1998, possibilidades para que ocorra a institucionalização dos mecanismos de participação efetiva da comunidade nos sistemas educacionais, assim como na gestão escolar, porém caberá à escola se organizar para colocar essa participação de fato em prática. Segundo Antunes:

Se a educação que defendemos é aquela que contribui para a democracia, a escola deve começar por ela mesma a se organizar como campo de relações democráticas que antecipem uma ordem social mais coletiva, mais participativa, mais igualitária, mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa (Antunes, 2005, p. 26).

A autonomia, a política, a burocracia e a democracia, cada uma e todos os seus reflexos na gestão educacional terão a ênfase de acordo com o poder da organização de cada escola, assim como das formas de poder ou de regulação social que são desenvolvidas nas mesmas ou sob as quais as mesmas estão submetidas.

Estevão (2018, pp. 11-12) enfatiza que “estudar a escola como organização não é tarefa fácil. Na verdade, a sua estrutura e funcionamento, os seus processos, as suas dinâmicas, as práticas que ocorrem no seu interior, obedecem a várias lógicas e racionalidades que nem sempre são fáceis de analisar”.

O autor esclarece inclusive que o funcionamento de uma escola como organização pode ser comparado à existência de vários mundos, uma “organização fractalizada”, caracterizada pelo seu funcionamento político e multidiscursivo.

Os vários mundos que o autor cita são: 1- o mundo doméstico, que se caracteriza pelos valores advindos da família e suas virtudes, regras e hierarquias e tradições; 2- o mundo industrial, que se caracteriza pelos valores da eficiência e da eficácia dos resultados conforme regras formais e métodos; 3 – o mundo cívico, que se caracteriza pelo valor à solidariedade, ao coletivo, à democracia, ao altruísmo, tendo a Declaração dos Direitos Humanos como base; 4-o mundo mercantil, que apresenta características similares ao mundo industrial tendo como diferencial a ênfase à riqueza; 5 – o mundo mundial, que apresenta como característica a articulação e a capacidade de adaptação e visão global para estabelecer pontes. O autor parte do pressuposto de que esses mundos coabitam em graus diferentes nas escolas do ponto de vista das mesmas como organizações.



Figura 1. Organização como lugar de vários mundos

Fonte: Elaborada pela autora

Estevão prossegue na sua explanação demonstrando: a relação entre esses mundos e valores; a relação entre esses mundos nas escolas e as imagens das escolas; a relação entre mundos, imagens de escola e o projeto político pedagógico, conforme quadros que colocaremos a seguir.

O autor aponta que, de acordo com o fato de entendermos a escola como um lugar de vários mundos e multiplicidade de princípios, seremos direcionados à análise das dinâmicas nas escolas utilizando a perspectiva teórica das relações entre os mundos de acordo com a imagem da escola, o estilo da gestão e o sentido da gestão. Assim, ele nos proporciona uma visão mais atual, aberta e dinâmica dos processos internos de cada organização, da visão das organizações educativas e uma análise dos seus modelos organizacionais.

2.2 Modelos organizacionais

O que seria mesmo um modelo organizacional? Chiavenato nos diz que “o mundo em que vivemos é uma sociedade institucionalizada e composta por organizações” e que estas organizações são extremamente diferentes e diversificadas, com objetivos diferentes, de tamanhos e estruturas diversas. Com o passar do tempo, foram sendo apresentadas, por meio

de estudos diversos e diferentes categorizações, classificações das organizações fruto do aprofundamento do estudo das teorias da administração, das teorias organizacionais e até os modelos organizacionais. “A estrutura organizacional constitui uma cadeia de comando, ou seja, uma linha de autoridade que interliga as posições da organização e define quem se subordina a quem” (Chiavenato, 2004, p. 84). É importante citar os fatores que determinam um modelo organizacional, pois todos apresentarão e serão diferenciados pelo grau de relevância de cada fator.

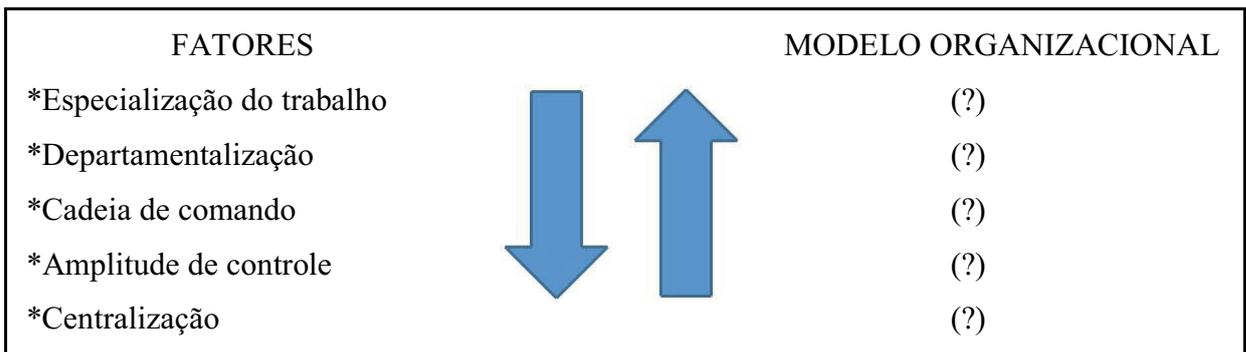


Figura 2. Fatores e modelo organizacional

Fonte: Elaborada pela autora

2.2.1 Modelo racional burocrático

Mencionado por diversos autores como primordial para a compreensão do funcionamento das organizações, “o modelo burocrático racional dá uma imagem altamente predeterminada, integrada e fechada das organizações onde se consegue facilmente prever o comportamento dos agentes envolvidos em todo processo” (Firestone & Herriott, 1982 como citado em Estevão, 1998, p. 179). Estevão (1998) ainda cita que o modelo tem merecido atenção e destaque da comunidade científica relativo ao estudo das organizações educativas, pois o mesmo detém um conjunto único de objetivos claros que orientam seu funcionamento.

O conceito weberiano de Burocracia se enquadra na sua tipologia das formas de dominação. Para Weber, a burocracia funciona de uma forma específica e apresenta seis tópicos básicos:

I – Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas. (...)

II – Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores. (...)

III – A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço. (...)

IV – A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. (...)

V – Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido. (...)

VI – O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. (...) (Weber, 1982, pp. 229-231).

Weber apresenta uma distinção entre domínio legítimo e ilegítimo.

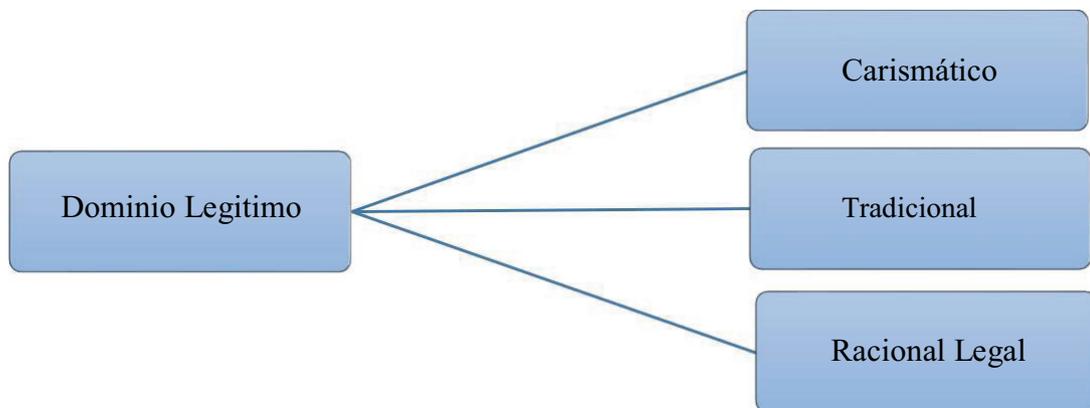


Figura 3. Domínio Legítimo

Fonte: Elaborada pela autora

O autor define então a burocracia como a estrutura administrativa que apresenta o mais puro tipo de dominação: a racional legal. Weber, para além do estudo da burocracia, construiu e apresentou um modelo dinâmico histórico de análise, considerando em primeiro lugar alguns pressupostos que foram historicamente importantes para o surgimento e a formação dos aparelhos burocráticos e, também, os potenciais conflitos entre atividades políticas e a burocracia (Gouvêa, 1994; Pinheiro, 1996; Reis, 1989).

Afirmava Weber (1994, p. 147): “Administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseada no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional”.

O autor afirmou que a burocracia é como uma máquina moderna, e outras formas organizacionais podem ser comparadas aos métodos de produção não mecânicos, ou seja, as

burocracias apresentam uma rotina nos processos administrativos assim como as máquinas apresentam uma rotina no processo de produção. O caráter “legal” é base para esta forma de organização, segundo o autor, e o caráter legal da burocracia está ligado à autoridade ao implicar um sistema de regras e procedimentos formais.

Estevão, ao apresentar o modelo burocrático, o tipifica como burocrático racional e ressalta que:

Embora criticado com frequência, e veemência, por muitos autores, este modelo tem-se constituído, todavia, como um dos mais perenes a que o pensamento organizacional não tem conseguido escapar, dando-se razão, neste aspecto a W.Ouchi (1989:8) quando assinala que ‘Potencialmente, cada teórico da organização baseia o seu trabalho implícita ou explicitamente no modelo weberiano’ (Estevão, 2018, p. 15).

O autor ressalta que enquanto teoria e na sua dimensão sociológica, a teoria da burocracia desenvolvida por Weber (1964) constitui uma das abordagens mais coerentes para a compreensão das organizações.

É fato que a escola como organização é fonte de estudo de vários autores; dentre eles, citaremos: Lima (2001) e Estevão (2018), por seus estudos nos passarem uma ideia de complementariedade e ainda serem mais direcionados às organizações educativas, que são o nosso foco.

Para Lima (2001), a escola é uma “organização complexa e multifacetada” (p. 10). Em relação à organização escolar, Lima (2001) estabelece, baseado em Ellstron (1993), quatro modelos organizacionais: modelo político, modelo de sistema social, modelo racional/burocrático e modelo anárquico.

Em relação ao modelo político, o autor destaca “a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo de racionalidade – a racionalidade política” (p. 17).

Em relação ao modelo de sistema social, o autor destaca que esse modelo privilegia “o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade” (p. 19).

Em relação ao modelo racional/burocrático, o autor destaca, com ênfase, a existência de regras claras com processos e tecnologias, segundo ele, claros e transparentes.

Em relação ao modelo anárquico, o autor destaca o mesmo como sendo o oposto do racional/burocrático.

A escola, como organização, segundo Lima (2001), torna-se burocrática pela rigidez das leis e regulamentos, na hierarquia, na forma da sua organização formal, na especialização e em outros elementos que aparecem marcantes e são comuns às organizações burocráticas.

Os conflitos organizacionais são considerados como parte de um universo denominado pelo autor de “não oficial”, assim como as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais, caracterizando o modelo anárquico e se contrapondo assim ao modelo apresentado pelo autor como racional burocrático (Lima, 2001, p. 28).

Lima cita também que o contraste com a organização burocrática se apresenta pela anarquia organizada que se caracteriza pela desconexão entre as estruturas, atividades, objetivos, decisões e realizações. A imagem da anarquia organizada também é representada pela metáfora do caixote de lixo (Lima, 2001) que se caracteriza pela “falta de intencionalidade de certas ações organizacionais e de se contrapor ao modelo burocrático e ao seu conhecido circuito sequencial – identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação” (p. 33).

Lima (2001) destaca que a escola não tem um modelo exclusivo de organização. O autor classifica que o funcionamento da escola pode ser denominado em alguns momentos por conjuntivo e em outros por disjuntivo e explica que na escola “ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se reproduzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de fato” (p. 47). O mesmo ainda cita: “A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas” (p. 47).

2.2.2 Outros modelos organizacionais

Segue um resumo da visão de Lima quanto aos modelos que o mesmo apresenta e defende, e suas conectividades com a organização escolar.



Figura 4. Modelos organizacionais

Fonte: Elaborada pela autora

Citaremos agora as observações de Estevão:

Estevão (2018), ao repensar a escola como organização e ao apresentar a escola como lugar de vários mundos, sinaliza como modelos organizacionais mais relevantes para compreensão e análise da organização escolar os seguintes: burocrático racional, político, comunitário/colegial, de ambiguidade, institucional, de mercado e simbólico/cultural.

Em relação ao modelo burocrático racional, o autor destaca a existência da orientação por metas, controle, processos racionais.

Em relação ao modelo político, o autor ressalta a existência de processos complexos de negociação com diferentes metas, valores com processos de decisão eminentemente políticos.

Em relação ao modelo comunitário/colegial, o autor destaca a existência do consenso pela negociação, relações holísticas, divisão mínima do trabalho sendo o mesmo estratificado de maneira igualitária de acordo com o ideal da comunidade, regras baseadas em apelo morais, valorização da solidariedade, formalidade das regras quase inexistente.

Em relação ao modelo de ambiguidade, o autor salienta uma menor ênfase na ordem e na racionalidade organizativa, tecnologias pouco claras, participação fluida, metas ambíguas.

Em relação ao modelo institucional, o autor destaca o caráter institucional como regra, ou mitos institucionalizados como regra.

Em relação ao modelo de mercado, o autor realça a lógica produtiva, lucro, competição.

Em relação ao modelo simbólico cultural, o autor destaca a importância dada às interpretações dos fatos segundo as ideologias, crenças e valores dos envolvidos no processo decisório à elaboração simbólica das metas, normas e formas de poder e resolução de problemas.

Estevão, depois de chamar a atenção para a questão das especificidades e complexidade das organizações educativas e a correlação com o modelo burocrático racional, afirma o seguinte em relação ao modelo político:

O modelo político dá relevo a outros conceitos e a outras problemáticas necessárias também para a explicação das dinâmicas organizacionais (G. Morgan, 1986). Partindo do facto de haver em qualquer organização uma diversidade de interesses que os actores perseguem por vias frequentemente diferenciadas, este modelo considera que a atividade política é uma dimensão das organizações, a par de reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em factores significantes da promoção de mudanças. (Estevão, 1998, p. 184)

O mesmo autor, ao concluir sua análise teórica sobre o modelo político, observa:

Depois deste relance por alguns desenvolvimentos do modelo político, podemos concluir que este oferece uma alternativa ou um complemento analítico ao modelo burocrático racional – embora quando aplicado às escolas a linguagem das análises políticas apareça por vezes mais como um “mecanismo de sensibilização” (sensitizing device) do que como “uma ferramenta analítica explícita”, no dizer de S. Bacharach e B. Mundell (1993, p. 424) -, evitando nomeadamente a reificação das organizações em virtude de se atribuírem os interesses e os poderes a indivíduos e a grupos humanos e de se especificar o processo como as preferências são impostas à organização pela agência humana, contribuindo assim para dar uma imagem mais diferenciada e até fragmentada, da construção da ordem organizacional interna. (Estevão, 1998, p. 190).

Sobre o modelo da ambiguidade, Estevão assinala que o mesmo é considerado um contraponto aos teóricos dos sistemas racionais.

Em contraste com muitos dos teóricos dos sistemas racionais que atendem sobretudo à estrutura organizacional, como vimos, os defensores deste modelo afirmam que os mecanismos estruturais formais nem sempre se apresentam muito conexos e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na acção do que é previsto nomeadamente no modelo burocrático racional. (Estevão, 1998, p. 197).

O autor cita, ainda:

É precisamente sob as condições da “anarquia organizada” (J. March & J. Olsen, 1974) brotando do contexto de um enquadramento mais geral de ambiguidade na tomada de decisões, que designadamente a ambiguidade de escolha atinge o seu auge e que surge

a imagem estranha do “caixote do lixo” (M. Cohen, J. March & J. Olsen 1972) onde problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha aparecem como fluxos relativamente independentes dentro e ambiente externo. (Estevão, 1998, p. 198).

É de se notar as características anárquicas existentes no modelo da ambiguidade na afirmação do autor que segue.

São, de facto, as características anárquicas relacionadas com “tecnologias pouco claras”, “participação fluida”, “preferências inconsistentes” e “mal definidas”, “metas ambíguas”, que tornam a estrutura das organizações essencialmente problemáticas, distinguindo-se os actores e as próprias organizações como entidades capazes de suplementar a tecnologia da razão com a “tecnologia da insensatez” (technology of foolishness). (Estevão, 1998, p. 199).

Segue um resumo da visão de Estevão quanto aos modelos que o mesmo apresenta e defende, e suas conectividades com a organização escolar.

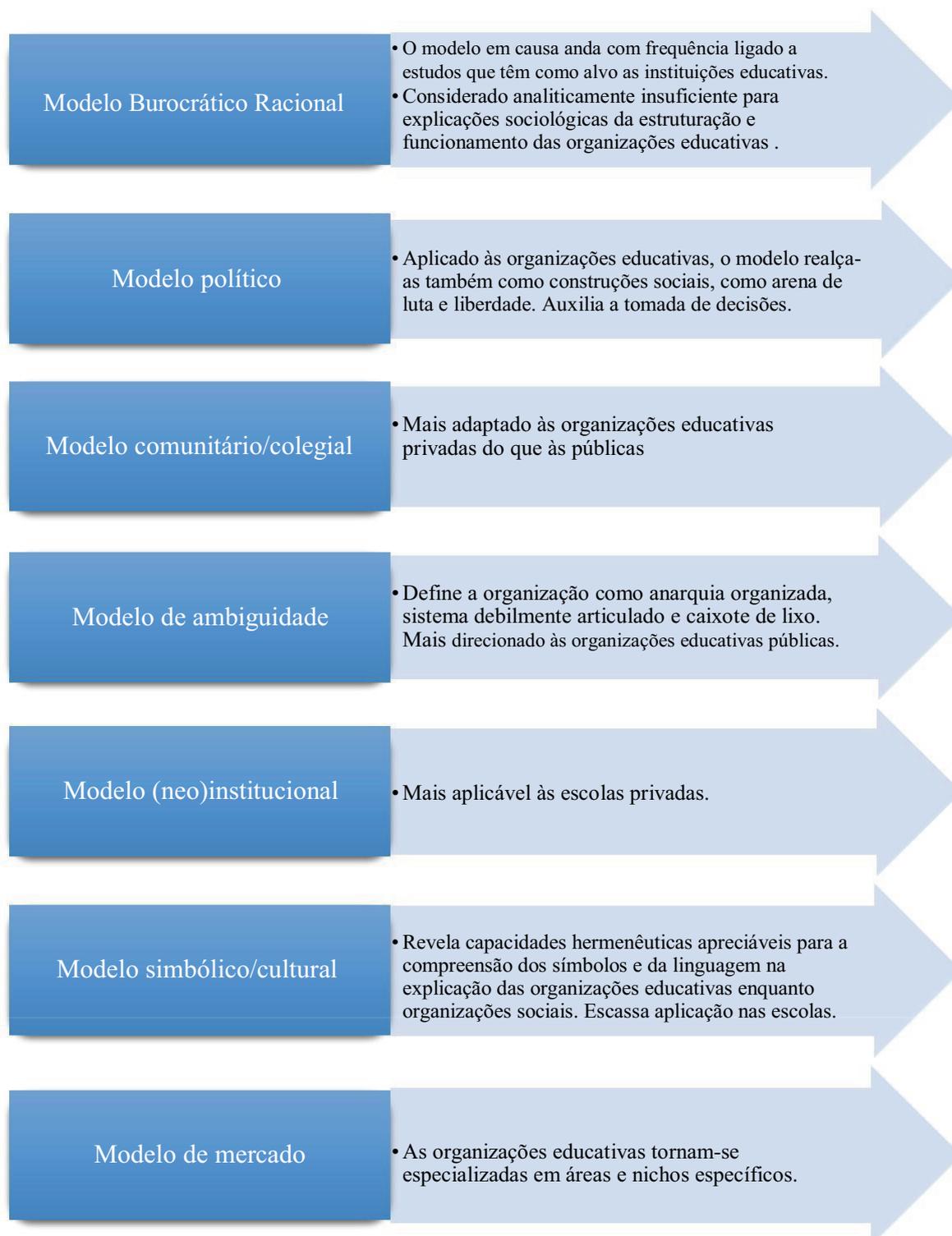


Figura 5. Modelos de organização escolar

Fonte: Elaborada pela autora

A opção de apresentar um resumo destacando as principais características de cada modelo organizacional na visão dos autores escolhidos ocorreu com a intencionalidade de nos abrir um leque para de fato constatar o quão amplo é esse campo do estudo dos modelos

organizacionais quando nos referimos ao meio educacional. A evidência de que, em se tratando das organizações educacionais que por sua natureza apresentam uma complexidade peculiar chamada escola, citada inclusive como uma “organização complexa e multifacetada”, assim como um “lugar de vários mundos”, exige acima de tudo um olhar aprofundado e individual, primeiramente para a própria organização educativa com ênfase nas suas concepções, peculiaridades e objetivos, com a garantia de definir a sua realidade e quais são os modelos organizacionais ou suas junções que têm possibilidade de aplicabilidade à realidade educacional em questão.

Encerraremos este capítulo citando, novamente, Antunes, por entender a importância desta colocação:

Se a educação que defendemos é aquela que contribui para a democracia, a escola deve começar por ela mesma a se organizar como campo de relações democráticas que antecipem uma ordem social mais coletiva, mais participativa, mais igualitária e mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa. (Antunes, 2005, p. 26).

CAPÍTULO 3 - A GESTÃO DA ESCOLA DE MÚSICA DE BRASÍLIA E SUAS ESPECIFICIDADES

3.1 O CEP Escola de Música de Brasília (estrutura e histórico)

A Escola de Música de Brasília é um CEP, um Centro de Educação Profissional e possui uma trajetória bem diferente e específica.

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-BEM) situa-se no Plano Piloto de Brasília – Região Administrativa I (RA-I), centro do aglomerado demográfico do Distrito Federal (composto, ainda, de outras 30 RAs) que é, de forma destacada, a Região Administrativa que mais atrai trabalhadores de outras RAs em busca de ocupação na administração pública federal e distrital (Codeplan, 2013).

Possui uma área total de terreno de 41.176m², sendo que apenas 7.186m² são ocupados por edificações destinadas às atividades pedagógicas e administrativas compostas por um conjunto de salas de aulas individuais e coletivas, sala de ensaios, auditórios (TEMB e TCG) e espaços que abrigam os setores de Suporte Técnico-Pedagógico (Instrumentoteca, Musicoteca, Biblioteca, Discoteca e CPA).

Pela condição de ser única, a EMB atrai estudantes de todas as regiões do Distrito Federal (e do entorno) em busca de Educação Profissional Técnica na área de música por meio da aprendizagem de um instrumento musical, alguns visando à profissionalização para futura inserção no mercado de trabalho da música, e outros, a continuidade, como conexão vertical em estudos posteriores de nível superior ou, ainda, o aprimoramento da formação musical que já possuem.

O atendimento a esse público é realizado no decorrer do ano letivo, semanalmente, em três turnos: matutino das 8h às 12h; vespertino das 14h às 18h e noturno das 19h às 23h. Atende em média três mil e oitocentos alunos com uma faixa etária de oito anos a oitenta anos. Em média possui trezentos e vinte professores e é uma escola específica e com muitas especificidades, com uma estrutura física e humana complexa.

Constam nos apontamentos do CEP EMB que o seu surgimento se deve a dois movimentos de grupos musicais interessados em difundir a educação musical no Distrito Federal. O primeiro movimento teve início por volta de 1961 em Taguatinga, por ocasião do ingresso de Levino de Alcântara na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que proporcionava atividades de canto coral junto com um pequeno núcleo de instrumentos de orquestra no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB) (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 1). Em 2014, assume a gestão do CEP-EMB o professor Ayrton Pisco por meio de eleição.

Em 2016, assume a gestão do CEP-EMB a equipe interventora indicada pela SEEDF formada pelos professores: Edilene Abreu e o professor Davson de Souza (flautista).

Em 2017, assumem, após eleição pela comunidade para um triênio, os professores Edilene Abreu e Davson de Souza.

Em 2019, assumem a direção, após eleição pela comunidade escolar para um triênio, os professores Davson de Souza e Daniel Baker.

3.2 A gestão democrática na escola de música de Brasília frente às suas especificidades

N a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, e na Lei nº 4.751 de 07/02/2012-SINJ-DF encontramos os direcionamentos legais para a execução e acompanhamento de uma gestão democrática.

Pensar a aplicabilidade da gestão democrática em uma Escola que apresenta três mil e oitocentos alunos com faixa etária de oito a oitenta anos de idade e em média trezentos e vinte professores é pensar como se aplica a gestão democrática na Escola de música de Brasília.

Segundo Libâneo (2001) e a partir da concepção de Gestão Democrática e sendo a Escola de Música de Brasília uma escola da rede pública, a ideia de participação e envolvimento nas ações com um trabalho realizado em conjunto pelos trabalhadores da educação se refletirá na qualidade social; constata-se, pois, na realidade atual, que muito ainda temos que caminhar e adequar para chegarmos a uma verdadeira qualidade social na educação para todos.

É importante citar que a Escola de Música de Brasília está inserida na modalidade profissionalizante e é a única gratuita e gerida pela gestão democrática na América Latina.

Frente às especificidades do CEP BEM (Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília) já citados, como sua amplitude e variedade de público em termos de idade, o número de profissionais envolvidos, assim como o número de alunos e a comunidade em geral, que compoem sua estrutura serão ponto fundamental na condução do processo na gestão democrática, estratégias foram e serão necessárias para garantir a participação e driblar as fragilidades inerentes às suas especificidades.

O CEP, Escola de Música de Brasília, atende aproximadamente 3800 estudantes por semestre proporcionando ensino de música de qualidade reconhecida em toda a América Latina e promove concertos, recitais, shows e apresentações artísticas gratuitas de altíssima qualidade à comunidade de todo o GDF e entorno. Também proporciona máster-classes, workshops, simpósios, debates etc.

O CEP – Escola de Música de Brasília atende a comunidade do Distrito Federal e Entorno com excelência e qualidade reconhecida internacionalmente. Na UEE encontram-se estudantes de todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal e Entorno, onde adquirem formação e conhecimentos para possível inserção no mundo de trabalho. Ainda que eventualmente não venham a ingressar no mundo do trabalho/música, o CEP-EMB oportuniza aos estudantes acesso à cultura local e mundial por intermédio das artes, ampliando assim os horizontes de cada estudante.

Segue considerações constantes no Projeto Político Pedagógico do CEP EMB que foi primeiramente elaborado para o triênio que acompanha a gestão eleita de 2017 a 2019 com ajustes em cada ano. As considerações a seguir retiradas do PPP2017/2019 retratam as especificidades do CEP EMB.

CAPÍTULO 4 - PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS

4.1 Marco Referencial - Descrição da EMB que queremos: onde desejamos chegar?

“O Marco Referencial é a tomada de posição da instituição (...) Expressa o ‘rumo’, o horizonte, a direção que a instituição escolheu fundamentado em elementos teóricos (...)”. (Vasconcellos, 2009, p. 182).

Somos uma instituição educativa e partimos do pressuposto de que uma Escola de Educação Profissional que visa realizar ações intencionais precisa considerar os problemas advindos das relações que se estabelecem no contexto na qual ela está inserida, pois a compreensão do mundo e dos problemas presentes em seu entorno poderão apontar em que direção nossa Escola deve caminhar. Em outras palavras, acreditamos que é a partir da observação e da tomada de consciência das tramas estabelecidas nessas relações, de onde nascerão possibilidades efetivas de contribuir para que em nossa sociedade haja mais cultura, humanidade, justiça, liberdade, participação e felicidade.

Porém, diante das grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia verificadas neste início de século, vivemos, segundo Gadotti, “um tempo de expectativas, de *perplexidade* e de crise de concepções e paradigmas”. Segundo o mesmo autor, “Ainda não se tem ideia clara do que deverá representar, para todos nós, a *globalização* capitalista da economia, das comunicações e da cultura. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da *era da informação*.” Apesar disso, acreditamos que nossa escola tem que encontrar meios de desenvolver seus ideais e propósitos diante de todas essas mudanças e que as incertezas não devem impedir que continuemos atentos à necessidade de promover a valorização do ser humano em todos os seus aspectos e a formação de cidadãos que buscam a sua emancipação. Dessa forma, em consonância com a proposta do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2013), assumimos o compromisso de formar “o sujeito que pensa a sua atividade profissional e domina os pressupostos científicos e tecnológicos do seu fazer profissional” (v. 5, p. 14)

Trabalhar nessa perspectiva é uma tarefa que requer seriedade, compromisso, comprometimento e o necessário envolvimento de toda a comunidade escolar do CEP-EMB, de forma permanente para, pelo menos, o próximo triênio.

4.1.1 Marco Situacional

Dentre as tantas características que poderiam ser atribuídas aos seres humanos, cabe ressaltar, que o homem é, dentre os outros seres da natureza, “o único que precisa produzir continuamente a sua própria existência. Para tanto, em lugar de adaptar-se à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é transformá-la. E isto é feito pelo trabalho” (Saviani, 1984, p. 1). Ou seja, “para sobreviver o homem precisa extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios da sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (p. 1).

Tal característica, nos leva a entender a educação como prática social e, por isso mesmo, usando a expressão desse mesmo autor, afirmar que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” pois que “ela é ao mesmo tempo uma exigência de e para o processo de trabalho” (idem). Assim compreendida, a educação remete a dois importantes aspectos do nosso compromisso enquanto instituição educativa que são: primeiro – selecionar os conteúdos (tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa – com ênfase nos aspectos qualitativos) que precisam ser assimilados e vivenciados pelos indivíduos que iremos formar; e, segundo – ao mesmo tempo, descobrir as formas mais adequadas de desenvolver o trabalho pedagógico, isto é, a organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) por meio dos quais, progressivamente, nossos estudantes venham a adquirir conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, de forma a instrumentalizá-los para enfrentar a realidade e o mundo do trabalho.

4.1.2 Marco Filosófico

Ao reconhecemos a relação dialética que se estabelece indivíduo e sociedade entendemos, também, que toda educação se baseia numa visão de mundo, de homem e de sociedade e que, portanto, o Papel da escola nesse contexto deve ser: i) “Ensinar a observar, principalmente por meio da ação real e material. Pela motivação não imposta, mas vinda da própria vontade de aprender. Possibilitar o desenvolvimento da ação motora, verbal e mental, na construção de um indivíduo capaz de intervir na sociedade”; ii) “Uma instituição, dentre outras, que inserida num contexto histórico possibilita o crescimento mútuo de estudantes e professores no processo de conscientização”; iii) “Adotar formas de controle para chegar aos comportamentos que são úteis para a sociedade”.

A partir dessa visão, importa-nos enquanto instituição educativa voltada para a educação profissional, buscar as maneiras de melhor contribuir para a formação de sujeitos sociais, isto

é, indivíduos preparados para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para intervir de forma consciente na sociedade. Portanto, tendo isto em perspectiva, entendemos que a nossa ação educativa deve estar comprometida, além dos aspectos puramente técnicos do fazer musical, também com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática, justa e solidária, pois, segundo Bowman in Elliot (2005) “A educação musical não diz respeito apenas à música, mas aos estudantes e professores, e os tipos de sociedade que esperamos construir juntos” (p. 64). Neste sentido, a proposta contida na filosofia *praxial* apresentada por Bowman in Elliot (2005) nos aponta um caminho possível:

A perspectiva *praxial* dá a oportunidade de re-conceituar a educação musical como algo explicitamente comprometido com o crescimento moral e a transformação social... Isto requer um reconhecimento das ramificações morais, sociais e políticas naquilo que fazemos, e que comecemos a lidar com preocupações como a exploração do povo pela mídia, pelo capital e a indústria cultural; a transformação da música em “commodity” para troca e consumo; o tratamento que é dado aos fazeres musicais como mera matéria prima num projeto puramente materialista. Também requer que paremos de ignorar as músicas que mais diretamente incorporam e refletem a cultura, os valores e as vidas de pessoas reais do dia a dia. (p. 74)

Com este autor, assumimos a música como uma atividade intencional, pois, para ele, a performance musical é um tipo particular de ação humana intencional. Não à toa um dos eixos constitutivos do currículo de todo curso instrumental/vocal do CEP-EMB é o Eixo Performance. Neste, é possível “trabalhar aspectos de interpretação, execução e crítica, provendo espaço para apresentação do trabalho das aulas individuais e preparando para a tensão em momentos de apresentação pública”, segundo Cerqueira (2010).

Trabalhando nessa perspectiva, pretendemos romper a dicotomia teoria versus prática e assim possibilitar aos estudantes um saber criticamente construído, isto é, um saber não abstrato, vinculado ao vivido e capaz de inserir-se na prática social global, estando a educação e o trabalho na base desta construção.

4.1.3 Marco Operativo

O marco operativo expressa o ideal específico desta instituição e expressa diretrizes de ação sobre aspectos internos relevantes, tendo em vista aquilo que queremos ser, conforme Vasconcellos (2007).

O marco operativo é também “uma proposta de utopia, no sentido que apresenta algo que se projeta para o futuro”, segundo Gandin (2008, p. 82). Trata-se, portanto, da discussão da

escola que queremos relativamente às dimensões pedagógica, administrativa e comunitária. E o esforço necessário tendo em vista compatibilizar toda a proposta teórico filosófica que representa os anseios do grupo e as necessidades detectadas, com as regulamentações e legislação que são necessárias atender.

Nessa perspectiva, acreditamos que a nossa escola deva ter uma visão voltada para o futuro, oferecendo educação profissional de qualidade que perpassa o desenvolvimento de valores éticos e morais buscando seu constante aperfeiçoamento à medida da evolução da sociedade. Entendemos também que a nossa escola ao respeitar as diversidades pessoais e culturais dos estudantes promove o processo ensino aprendizagem, dando apoio pedagógico necessário e buscando junto à família atendimento especializado quando o caso exigir. Pretende ainda, ser uma escola aberta a mudanças, reflexiva quanto a sua “MISSÃO” e o seu papel na educação, desenvolvendo um trabalho em parceria com a própria comunidade, além de espaços para o diálogo em busca de uma educação cidadã.

4.1.3.1 Dimensão Pedagógica

Tendo em vista o exposto, no que diz respeito à Dimensão Pedagógica, o caminho metodológico escolhido deve provocar e instigar os estudantes a buscar a construção ou a reconstrução do conhecimento além de respostas nos conteúdos a novas significações, possibilitando aos estudantes e ao professor agir e refletir a realidade e a teoria em busca da construção de novos saberes.

Nesse contexto, a avaliação deve possibilitar o diálogo entre estudante e professor possibilitando o crescimento para ambos e acima de tudo que ela seja um momento privilegiado do processo de aprendizagem com o objetivo de intervir, de auxiliar e ajudar a aprender mais. Para isto a equipe gestora solicitou à comunidade escola do CEP-EMB que enviassem e-mails para a direção relatando suas aspirações e observações a respeito do cotidiano da U.E. Seguem abaixo os relatos:

- a) Sobre os Conteúdos de Ensino, hoje, em nossa escola, vemos como aspectos positivos: i) que eles são “Acessíveis e didaticamente organizados, garantindo a transferência e aplicação dos conhecimentos em situações práticas”; ii) “Instrumentalizam os estudantes para participar de forma ativa no campo profissional”; iii) “Contemplam aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais integrados em cada atividade que o estudante deve realizar”. Como aspecto negativo, vemos que: “Ainda falta uma ponte entre a teoria e a prática”. Vale ressaltar que as diferenças refletidas nas respostas, em particular neste item, podem estar relacionadas à grande diversidade de cursos oferecidos neste CEP.

- b) Sobre a Metodologia de Ensino, hoje, em nossa escola, vemos como aspecto positivo: i) o fato de que “Cada professor segue a que julga mais eficaz”; ii) ela “Prepara o estudante para as diferentes práticas musicais”; iii) são “Adaptadas às necessidades do estudante”. Os aspectos considerados negativos sobre a metodologia de ensino são: i) o fato de que “Cada professor segue a que julga mais eficaz”; ii) “Os componentes curriculares não se relacionam” e, também, iii) que ela é “Ultrapassada, anacrônica. Foca os conteúdos e não as competências e habilidades a serem desenvolvidas”.
- c) Sobre a Avaliação, hoje, em nossa escola, vemos de forma positiva: i) a forma como ela acontece: “Em processo, durante as aulas, e pelas provas bimestrais, além de apresentações musicais”. ii) Também vemos de forma positiva os instrumentos utilizados para avaliar o aprendizado: “Provas, trabalhos, bancas e apresentações musicais (públicas)”. iii) Além disso, consideramos positivo o fato de que: “Cada professor segue um modelo que julga mais eficaz”. Vemos como aspecto negativo sobre a avaliação: i) que “Os critérios não são bem definidos”; ii) que ela é “Centrada no conteúdo [e] apenas medem o que os estudantes acumularam”; iii) “Limita-se a avaliar o estudante sem indicar um caminho para o seu desenvolvimento”.
- d) Sobre a Relação Professor-Estudante, hoje, em nossa escola consideramos como aspecto positivo que: i) ela é “Interativa quando professores e estudantes atuam conjuntamente em apresentações musicais”; ii) “A autoridade do professor e a autonomia dos estudantes são realidades aparentemente contraditórias mas, de fato, se complementam”; iii) “Os professores não apenas transmitem informações ou fazem perguntas, mas também ouvem os estudantes”. Vemos como aspecto negativo nesta relação: i) que os “Professores não esclarecem os objetivos e as normas para os estudantes”; ii) A “indiferença do professor se o estudante apresenta alguma dificuldade”; iii) que “Falta uma aproximação maior dos docentes”.

4.1.3.2 Dimensão Administrativa

Nesta dimensão, de maneira geral, atribui-se à equipe gestora o importante papel de garantir profissionais qualificados, recursos e ambientes (laboratório, biblioteca, auditório, salas de estudo, espaços de convivência...) necessários para uma maior eficiência do trabalho educativo, bem como, zelar para que haja boas relações, espírito de equipe, cumplicidade no fazer pedagógico.

Em termos mais específicos, cabe também à direção do CEP-EMB: organizar as funções que compete a cada profissional que atua na Escola, acompanhando a efetivação das mesmas, intervindo quando necessário; delegar atribuições aos demais membros da Escola, segundo as necessidades; coordenar o trabalho administrativo/financeiro da escola, garantindo espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos de formação a todos os segmentos da comunidade escolar; favorecer um processo educativo dinâmico, criativo, unificando as forças e valores existentes na Escola, na busca dos mesmos objetivos; socializar e dinamizar o fluxo

das informações entre os diversos segmentos da Escola; coordenar e orientar o trabalho de planejamento, execução e avaliação da Escola; articular, com a comunidade escolar, tendo em vista a busca de novas alternativas na educação; responsabilizar-se pela organização e funcionamento dos espaços e tempos da Escola; responsabilizar-se pela conservação de todos os espaços físicos, bem como dos materiais e equipamentos existentes; promover ações pedagógico-culturais, delegando atribuições à comunidade escolar; acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas e promovidas pela Escola, buscando em conjunto alternativas, sempre que necessário, para elevar os níveis de aprendizagem; dentre outras.

Segundo percepção da comunidade escolar:

- a) Sobre a Estrutura e Organização da escola, hoje, vemos como aspecto positivo: i) que “O espaço escolar de aprendizagem ampliado em diferentes cenários educativos (concertos e apresentações didáticas, *workshop*, *master class*) dentro e fora da escola proporciona oportunidades de aprendizagem diversificadas”; ii) “A existência de Atendimento Educacional Especializado: Sala de Recursos e Serviço de Orientação Educacional - SOE garantem Igualdade de oportunidades de aprendizagem”; iii) “A organização do tempo escolar (calendário, horários, carga horária dos componentes curriculares, prazos...) proporciona vivências multidimensionais, distribuídas em carga horária curricular, articulada e integrada”. Consideramos como principal e mais premente aspecto negativo, sobre a estrutura e organização da nossa escola hoje: i) as “Condições físicas (aeração, iluminação, higiene, acústica e acesso das salas e auditórios), materiais e equipamentos pedagógicos mal conservados e insuficientes para favorecer a aprendizagem”.
- b) Sobre a da escola, hoje, consideramos como aspecto positivo que ela: i) “Demonstra comprometimento com o PPP da Escola, promovendo a mobilização da comunidade escolar para sua elaboração”; ii) “Propicia a participação da Escola em atividades artístico-pedagógicas quando de interesse da comunidade escolar”. Como aspecto negativo: i) A Equipe Gestora assumiu diversos processos nos MP e TCDF iniciados na gestão passada o que ocasiona trabalho excessivo dificultando a otimização do tempo de trabalho. Com a intervenção as adequações e os prazos estabelecidos sobrecarregaram a gestão.
- c) Sobre os Serviços da escola, hoje:

C.1) Orientação Educacional – SOE. Consideramos o SOE de extrema importância para a concretização do projeto pedagógico da nossa escola. Hoje, o SOE i) “Auxilia na sensibilização da comunidade escolar para educação inclusiva, favorecendo a sua implementação no contexto educativo”; ii) “Assiste e apoia os professores e estudantes para o êxito do processo educativo”. No entanto, consideramos que: iii) a “Quantidade de Orientadores Educacionais é insuficiente para atender aos três turnos da escola. ”

C.2) Secretaria Escolar. Este setor apresenta, atualmente, diversos problemas tais como: i) a quantidade insuficiente de funcionários para atendimento nos três turnos; ii) “Falta de modernização dos meios no gerenciamento da vida acadêmica dos estudantes”, que,

por sua vez, geram iii) “Falta [de] agilidade na emissão de documentos escolares”. Vemos, ainda, que na Secretaria escolar o sistema utilizado não é o mesmo da SEEDF.

C.3) Setores com funções “Multimeios” (Biblioteca, Discoteca, Instrumentoteca, Musicoteca). Tendo em vista a importância desses setores para a execução de suporte técnico necessidades às atividades do ensino em nossa escola, consideramos que: i) “O pessoal não é capacitado para atendimento nesses setores e ii) que os “Horários [são] inadequados para atendimento ao público”. Ressaltamos, ainda, que existe, hoje, nestes setores, “Falta de estrutura física adequada (necessitam de melhorias de iluminação natural, aeração, mobiliário e manutenção do acervo e equipamentos)”.

C.4) Mecanografia (serviço de cópias). Hoje, em nossa escola “O serviço de cópias não está disponível para todos os segmentos”. Isto é, para os estudantes, o serviço é “inexistente”. Para o corpo docente o serviço funciona com “Poucas alternativas de reprodução de cópias, concentrando uma boa parte de reprodução de cópias em apenas um equipamento.

C.5) Manutenção da Infraestrutura. Sobre este aspecto, hoje, em nossa escola verificamos: i) “Nem todas as condições nas instalações gerais são adequadas”; ii) “Os espaços físicos não seguem as normas existentes de acústica, mobiliário, equipamentos e acessibilidade”; iii) “As condições físicas não proporcionam ambiente propício para que a aprendizagem possa ocorrer”.

d) Formação dos Professores. Sobre esse aspecto, vemos como positivo que: i) “Independente de onde sejam ofertados, os professores buscam cursos de formação continuada para aperfeiçoamento da formação inicial e aprofundamento em novas metodologias de ensino”. Portanto, consideramos como aspecto negativo, o fato de que: i) “A SEDF não possui uma política de formação continuada voltada especificamente para professores que atuam em nossa Escola”; ii) “A atualização [dos professores] é por conta de cada um”.

e) Recursos Financeiros. Sobre a obtenção e o gerenciamento dos recursos financeiros da nossa escola, hoje, consideramos positivo o fato de que eles sejam “Providos exclusivamente pela SEEDF e gerenciado pela unidade executora local”. Contudo, vemos de forma muito negativa, que esses recursos sejam “insuficientes para manutenção dos instrumentos e da escola em geral”. Os Instrumentos Musicais estão para o CEP EMB como os livros didáticos estão para as Escolas de Educação Básica, a afinação dos Instrumentos Musicais, por exemplo, demanda gastos que não constam como previstos na Portaria que atende a UEX.

As fragilidades frente à realidade do CEP EMB para execução de ações coletivas são resultado das especificidades citadas, e constata-se, inclusive, no início do PPP (Projeto Político Pedagógico) do ano de 2019 algumas estratégias utilizadas para otimizar ou mesmo viabilizar a participação da coletividade. Segue o capítulo do PPP 2019 do CEP EMB:

Buscou-se nesta edição do Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília - CEP-EMB evidenciar e explicitar as concepções de ensino e aprendizagem materializadas nas inúmeras práticas didático-pedagógicas aqui

realizadas – cujas peculiaridades, muitas vezes escapam à compreensão dos que por aqui não convivem – porém, intencionalmente pensadas, expressam princípios político-pedagógicos que dão suporte às iniciativas educativas que visam oferecer aos nossos estudantes formação profissional adequada e de qualidade na área de música. Para tanto, buscou-se, ainda, aproximar essas práticas das exigências legais, normas e pareceres que as sustentam, bem como fundamentá-las em referencial teórico-metodológico da área musical e educacional.

A partir disso, com a participação da comunidade escolar (professores, estudantes e pais ou responsáveis) por meio de envio de suas expectativas, aspirações e avaliações encaminhadas via e-mail para a equipe gestora do CEP-EMB, traçou-se um diagnóstico dos problemas mais imediatos, sobre os quais a Unidade de Ensino deverá trabalhar, a partir da “programação” de metas que visam à superação dessas necessidades identificadas e deverão, portanto, nortear as ações no período de vigência deste PPP (vide colocações, frases dos estudantes no item 4.1.3 a partir da p. 21). Nesta perspectiva, a Lei de Gestão Democrática se torna um instrumento fundamental entre a unidade de ensino e a comunidade, na busca da qualidade, eficiência e equidade do ensino público. Ratifica-se o momento de reestruturação e adequação que o CEP-EMB se encontra, na eminência e com a intenção de alinhar todas as ações administrativas e pedagógicas incluindo a atualização e aprovação de todos os Planos de Curso quer sejam Técnicos, Básicos, Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Projetos Permanentes. Finalmente, é importante ressaltar que o presente Projeto Político Pedagógico do CEP-EMB tem um caráter dinâmico, possibilitando mudanças que o aperfeiçoe durante a caminhada na ação educativa que se pretende realizar. (PPP, 2019, CEP EMB).

Constata-se, pois, nas citações do próprio PPP do CEP BEM, a tentativa de possibilitar a participação da comunidade.

Segundo Luck (2000),

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. Tal atitude garante a possibilidade de que “pense grande e aja no pequeno” [...], isto é, que em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais. Implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos (p. 11)

A importância do gestor escolar, do diretor da escola e sua participação efetiva é ponto de partida para garantir uma gestão baseada nos princípios que embasam a gestão democrática e visam maior integração dos membros da escola nas decisões importantes e melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Será de suma importância insistir na formação continuada para estes professores que assumirem o papel de gestores escolares.

Historicamente o modelo da gestão democrática vem sendo aplicado oscilando entre indicações e eleições dos seus dirigentes, e é fato que a realidade e os números apontados são recentes e que não podemos desmerecer o fato de que a gestão, para ser considerada democrática, não deve se basear somente no fato do gestor ser eleito.

Mesmo frente às transformações ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas, e especificamente na Escola de Música de Brasília, é possível notar as fragilidades nas execuções das ações coletivas.

Sabemos que as ações coletivas pressupõem participação efetiva de todos. Lück (2006, p. 54) nos alerta que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro.” Para que a gestão democrática realmente ocorra devemos pensar primeiramente em intervenções no Projeto Político Pedagógico da escola, dando abertura para maior implementação de projetos, com a participação efetiva da comunidade escolar como a implementação das instâncias democráticas como o conselho escolar e a associação de pais e mestres de modo que eles possam influenciar na gestão, a fim de que todos tenham a oportunidade de liberar seu potencial a ponto de propor soluções aos problemas enfrentados no ambiente escolar. Segundo Gadotti (2004), é preciso entender o que é democratização para que se possa efetivá-la. A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização e [...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. (Gadotti, 2004. p. 16). Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (Gadotti, 2004, p. 16).

O Projeto Político Pedagógico do CEP EMB de 2018 versa sobre a organização pedagógica e planejamento coletivo da seguinte forma:

A(s) escola(s) é(são) múltipla(s), conjuntos, sistemas - o que requer competências administrativas para traduzir essa complexidade dos sistemas em benefício ao atendimento da finalidade que a Escola tem. Contudo, a Escola em si é complexa. A finalidade que busca não é simples de ser conseguida. Precisa da contribuição de vários profissionais especializados - professores/equipe pedagógica/direção/ coordenação/

orientação/equipe de apoio. A organização da Escola é competência de todos - dentro e fora da sala de aula. (Pimenta, 1993, p. 80).

A finalidade da escola de que trata o texto acima é formar cidadãos capazes de ter uma inserção crítica/transformadora na sociedade em que vivem. Tendo em vista tal finalidade, organiza seus tempos e espaços para possibilitar que os estudantes adquiram conhecimentos, desenvolvam habilidades e atitudes sociais “tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade” (Pimenta, 1993, p. 79).

Nessa linha, impõe-se a participação dos docentes num papel mais ativo como facilitadores e orientadores da aprendizagem. Para tanto, as estratégias orientadas buscam refletir formatos de aula e atividades pedagógicas que contemplem tanto a teoria quanto a prática contida nos componentes curriculares dos cursos do CEP- Escola de Música de Brasília.

Assim orientado, seu Projeto Pedagógico conta com uma organização curricular em que o conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, programadas período a período, visa contribuir para a construção do conhecimento em bases científicas sólidas, mas, ao mesmo tempo, suficientemente flexíveis, para serem capazes de orientar os estudantes na tomada de decisão e na ação efetiva, propiciando ao futuro profissional a possibilidade de resolver problemas com fundamentação e princípios éticos.

Para tanto, há que se considerar a organização dos tempos e espaços pedagógicos. No contexto deste Projeto Pedagógico, são necessários espaços e momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades individuais ou coletivas. Sendo assim, as aulas no CEP-EMB são realizadas em classes com características diversas, podendo variar quanto ao tempo de duração, ao quantitativo de estudantes por turma ou quanto ao quantitativo de professores por turma e, ainda, de espaços/salas reduzidas a amplos auditórios, de laboratórios informatizados a Salas de Recursos para atendimento de estudantes com necessidades especiais de aprendizagem.

CAPÍTULO 5 - CMETODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO

5.1 Opção metodológica

A nossa opção metodológica é claramente a pesquisa qualitativa. Acreditamos ser de suma importância iniciarmos por este ponto, como já relatado, para proporcionar um distanciamento da opinião e visão da pesquisadora que se encontra como gestora da escola no momento.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16),

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em um contexto natural.

5.2 Contextualização

A Constituição Federal do Brasil de 1998 e a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trazem como um dos princípios da educação nacional a gestão democrática.

Nesta perspectiva, a nossa pesquisa estará vinculada ao modelo de gestão democrática no Distrito Federal, mais especificamente no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília, nos desafiando a mergulhar com muita responsabilidade na pesquisa sobre a gestão democrática nesse ambiente escolar que é também o nosso local de trabalho. Iniciar nossa escrita pela contextualização e pela metodologia foi proposital, no sentido de nos dar embasamento e subsídios para maior impessoalidade em relação ao texto.

O Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-BEM) situa-se no Plano Piloto de Brasília – Região Administrativa I (RA-I), centro do aglomerado demográfico do Distrito Federal (composto, ainda, de outras 30 RAs) que é, de forma destacada, a Região Administrativa que mais atrai trabalhadores de outras RAs em busca de ocupação na administração pública federal e distrital (Codeplan, 2013)².

² Perfil da distribuição dos postos de trabalho no distrito federal: concentração no plano piloto e déficits nas cidades-dormitório. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/> Acesso em: 17 out. 2014.

Possui uma área total de terreno de 41.176m², sendo que apenas 7.186m² são ocupados por edificações destinadas às atividades pedagógicas e administrativas compostas por um conjunto de salas de aulas individuais e coletivas, sala de ensaios, auditórios (TEMB e TCG) e espaços que abrigam os setores de suporte técnico-pedagógico (Instrumentoteca, Musicoteca, Biblioteca, Discoteca e CPA).

Pela condição de ser única, a EMB atrai estudantes de todas as regiões do Distrito Federal (e do entorno) em busca de educação profissional técnica na área de música por meio da aprendizagem de um instrumento musical, alguns visando à profissionalização para futura inserção no mercado de trabalho da música e, outros, à continuidade, como conexão vertical em estudos posteriores de nível superior ou, ainda, o aprimoramento da formação musical que já possuem.

O atendimento a esse público é realizado no decorrer do ano letivo, semanalmente, em três turnos: matutino, das 8h às 12h; vespertino, das 14h às 18h e noturno, das 19h às 23h, assim como excepcionalmente o horário de 18h15 para início de algumas atividades para otimizar os espaços de segunda à sexta-feira, por meio de cursos seriados gratuitos de Formação Inicial e Continuada e cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em complementação às atividades de ensino, a EMB oferece a todos os seus professores a possibilidade de desenvolver trabalhos pedagógicos e artísticos divulgados para a comunidade, a cada semestre, em forma de publicações, palestras, concertos formais e recitais didáticos. Por consequência, a escola mantém durante todo o ano letivo uma agenda intensa de atividades artístico-pedagógicas abertas ao público, sempre com muitas apresentações semanais.

O surgimento da Escola de Música de Brasília (EMB) se deve a dois movimentos de grupos musicais interessados em difundir a educação musical no Distrito Federal. O primeiro movimento teve início por volta de 1961 em Taguatinga, por ocasião do ingresso de Levino de Alcântara na Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que proporcionava atividades de canto coral junto com um pequeno núcleo de instrumentos de orquestra no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB) (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 1).

O segundo movimento partiu da iniciativa de Reginaldo Carvalho, que fundou, em 1962, no Plano Piloto, o Centro de Estudos Musicais Villa-Lobos (CEMVL). Este Centro funcionava inicialmente no CASEB, onde o ensino de música era também oferecido a estudantes da rede pública, em componentes curriculares como violão e harmonia, ministrados pelo professor João Tomé; piano, teoria e solfejo, por Neuza França; contrabaixo, por João Vieira; e arranjo coral e prática de atividade vocal, no chamado Coral de Brasília, conduzidos pelo próprio Reginaldo

Carvalho. Integraram esse coral músicos – alguns deles hoje nacionalmente conhecidos: Ney Matogrosso, José Estevão Gonçalves, José Claver Filho, Patrick Soudant, Guilherme Vaz, Carlos Galvão, Laura Conde, Luiz Carlos Czeko e Vanda Oiticica. Posteriormente, em 1963, as antigas atividades do CEMVL passaram a funcionar no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), também pertencente à FEDF, na quadra 908 Sul do Plano Piloto (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 1).

Em 1962, Levino de Alcântara iniciou também um trabalho com um grupo vocal na REB, Rádio Educadora de Brasília, dirigida por Esaú de Carvalho, denominado de Madrigal da Rádio Educadora de Brasília, que gravava a cada semana um novo concerto com vinte minutos de duração, sempre com repertório inédito. Quando, em 1964, Reginaldo Carvalho deixou seu cargo no Elefante Branco, dissolveram-se as atividades do Coral Brasília. Levino de Alcântara assumiu então a posição e acolheu os músicos cantores remanescentes do Coral de Brasília no Madrigal da Rádio Educadora de Brasília. Assim prosseguiram-se os trabalhos conjuntos até a época em que a REB foi desativada e transferida para o Ministério da Educação (MEC). Entretanto, o grupo vocal decidiu continuar suas atividades artísticas, ainda que sem salário, visto ser integrado por pessoas que trabalhavam também em outras entidades (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 2).

Dessa forma foi fundado o Madrigal de Brasília, que veio a desempenhar importante papel na campanha pela criação da EMB e cujas atividades musicais permanecem até hoje. A projeção desse coral na FEDF e em Brasília, por meio de inúmeros concertos em escolas da rede e em instâncias do governo, proporcionou em 1964 a oficialização da Escola de Música de Brasília, através da Resolução nº 33/71 – CD do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal, tendo então o Maestro Levino de Alcântara como seu primeiro diretor em gestão, que perdurou até 1985. Sem endereço definitivo, a jovem Escola de Música funcionou em diferentes endereços até que, entre 1972 e 1973, a EMB conseguiu o terreno para a construção de sua sede definitiva cuja inauguração se deu em 11 de março de 1974, na SGA/Sul Quadra 602, Projeção “D” Parte “A”, Brasília – DF.

Em 1985, assumiu a direção da EMB, por indicação do governador do DF da época, o professor e etnomusicólogo Carlos Galvão. Entre 1985 e 1987, Carlos Galvão implementou uma reforma pedagógico-administrativa.

Dentre as principais mudanças dessa gestão (Mattos & Pinheiro, 2007, pp. 6-7) destacam-se: a prática da música de câmara em diversas formações e repertórios; a criação dos cursos de Musicalização Infantil e de Musicalização Juvenil/Adultos e os cursos Técnicos Profissionalizantes; a implantação do Núcleo de Música Popular, com os cursos de viola

caipira, violão popular, teclados, bateria, baixo elétrico, saxofone e arranjos, até então inexistentes; e os Núcleos de Percussão, de Informática Aplicada, de Música de Câmara, de Música Contemporânea, de Regência e de Musicografia Braille. E também a criação dos Estudos Orientados, que viria a ser uma série de apresentações musicais comentadas e contextualizadas.

No período de 23 de novembro de 1987 a 1 de fevereiro de 1989, assumiu a Direção da EMB, por indicação do governador do DF da época, a professora e violoncelista Delza Lopes da Silva. Em sua gestão ela reforçou as coordenações pedagógicas da EMB promovendo a realização de Seminários Pedagógicos para integrar as diversas áreas da escola, a reelaboração dos programas dos componentes curriculares e o incentivo à produção de material didático (Mattos & Pinheiro, 2007, pp. 7-8).

No período de 1 de fevereiro de 1989 a 6 de abril de 1995, assumiu a direção, por meio de eleição dentre a lista tríplice enviada pelo governador da época, o professor e trompista Vítor José de Castro para uma gestão de três anos. Após esse prazo, tendo sido suspensas as eleições para diretor, foi novamente indicado pelo governo para mais uma gestão no cargo (Mattos & Pinheiro, 2007, pp. 8-9). Durante a sua gestão, restabeleceu o funcionamento das orquestras e bandas da EMB, o canto coral em todos os níveis e os componentes curriculares do antigo currículo. Construiu o bloco H para aulas de instrumento, incluindo mais uma sala de ensaios.

Tendo sido restabelecidas as eleições por lista tríplice novamente para escolha de diretores nas escolas públicas do DF, foi eleito Lincoln Andrade para o cargo de diretor para o período de 11 de abril de 1995 a 11 de abril de 1996. (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 10).

Para o período de 1996 a 1997, foi eleito por lista tríplice o indicado pelo governador da época, o diretor da escola, professor e violonista Luiz Alberto Tibana (Mattos & Pinheiro, 2007, p. 10). Este, durante a sua gestão, formalizou o Núcleo de Música Antiga, agregando ao curso de cravo, já existente, os novos cursos de viola da gamba e flauta doce. Ampliou o número de apresentações dos Estudos Orientados e transformou-os e nomeou-os de Projetos Artísticos.

Em janeiro de 1998, Carlos Galvão reassume, por meio de eleição por lista tríplice indicada pelo governador da época, a direção da EMB para uma gestão de dois anos. Após o término desse período e novamente tendo sido oficialmente modificados os critérios para preenchimento dos cargos de direção nas escolas públicas do Distrito Federal, Carlos Galvão foi sucessivamente indicado para dirigir a EMB até a ocasião de seu falecimento em 2010. Suas principais realizações neste período de 12 anos encontram-se abaixo descritas (Mattos & Pinheiro, 2007, pp. 10-11):

- Criação do Núcleo de Tecnologia em Música;

- Registro no MEC de 36 cursos de Educação Profissional de nível técnico de acordo com a nova LDB, Lei 9394/96 e com o decreto 2.208/97, quando passou a ser denominada de CEP-EMB, Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília. Além desses cursos técnicos, também manteve 58 cursos de nível básico;
- Adesão ao PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional – no ano 2000, com duração de seis anos, por meio do qual foi construído um novo auditório adjacente ao saguão de entrada da escola, denominado de TCG - Teatro de Câmara Carlos Galvão;
- Ampliação na oferta e mudança do nome dos Projetos Artísticos para Recitais Didáticos.

Após o falecimento do diretor Carlos Galvão, em 2010 assume a direção Jonas Correia, por meio de indicação. Sua gestão resultou em significativas contribuições na organização administrativo-pedagógica da escola, principalmente por finalizar a reforma curricular dos Cursos de Nível Básico iniciada na gestão anterior.

Em fevereiro de 2011 assume interinamente a direção do CEP-EMB, por indicação e nomeação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o professor e violoncelista Ataíde de Mattos, que em 22 de agosto de 2012 foi eleito pela comunidade para iniciar o período de gestão democrática, pois se reconheceu a necessidade de a escola, que era ligada até o momento ao gabinete do governador, passar a fazer parte da Secretaria de Educação do DF. Em sua gestão, a EMB passa a ser vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto – Cruzeiro (REPPC). E durante a sua gestão o professor Ataíde de Mattos iniciou a atualização dos cursos técnicos.

Em 2014, assume a gestão do CEP-EMB o professor Ayrton Pisco.

Em 2016, assume a gestão do CEP-EMB a equipe interventora, devido às diversas irregularidades apontadas pelos órgãos reguladores, sendo assim indicada pela SEEDF, para dirigir a escola durante o período de intervenção, a equipe formada pelos professores: Edilene Abreu e Davson de Souza (flautista). O período de intervenção durou aproximadamente quatro meses.

Em 2017, ano de eleição da direção das escolas públicas do DF que estavam sob a égide da Lei da Gestão Democrática, assumem, após a eleição pela comunidade para um triênio, os professores: Edilene Abreu e Davson de Souza (flautista) com a intenção de cumprir as metas estabelecidas no plano de ação que constam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Conjuntamente com todas as ações que constam no Plano de Trabalho apresentado durante o processo de eleição, a gestão que assume em 2017 depara-se com inúmeros processos tanto do

Ministério Público quanto do Tribunal de Contas do Distrito Federal com datas de abertura anteriores à nomeação dos mesmos.

Durante os anos de 2017 e 2018, a gestão teve como primeiro desafio, juntamente com o Conselho Escolar, organizar toda a documentação e os procedimentos pedagógicos e administrativos do CEP-EMB, tais como:

1. Reelaboração, atualização, submissão e aprovação do Regimento Interno do CEP-EMB, pois a última versão aprovada e vigente datava de 2007;
2. Reelaboração, atualização, submissão e aprovação do Plano Político-Pedagógico do CEP-EMB, pois a última versão aprovada datava anterior a 2009;
3. Reelaboração, adequação, atualização e submissão para aprovação junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal dos Planos de Curso do nível Técnico (em fase de análise e possível aprovação), pois a última versão aprovada datava de 2001 (Parecer 195/2001 CEDF);
4. Reelaboração, adequação, atualização, submissão e aprovação de todos os cursos FIC-Básico Instrumental (3 anos) e FIC-Curta Duração (1 ano), que não possuíam aprovação formal;
5. Regularização de funcionamento do Madrigal de Brasília e da Musicalização Infanto-juvenil submetendo-os e aprovando-os como Projeto Pedagógico Permanente;
6. Resgate do Curso Internacional de Verão de Brasília (CIVEBRA) para que este voltasse a ser elaborado e administrado pelo CEP-EMB;
7. Implantação de novo Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SAGE), de acordo com os parâmetros exigidos pela SEEDF e órgãos de controle, porém respeitando-se as especificidades e necessidades da Escola de Música de Brasília;
8. Reforma e estruturação do Núcleo de Tecnologia em Música, inclusive aparelhando-a;
9. Aquisição de equipamentos (de alto nível) de sonorização e iluminação para aparelhamento dos dois teatros do CEP-EMB;
10. Instalação de pisos tácteis nas dependências da U.E. para prover maior suporte aos deficientes visuais;
11. Iniciativa e viabilização de projetos e parcerias para possibilitar ações no CEP-EMB.

Isto, dentre várias outras ações e resgates de cunho pedagógico, administrativo e logístico, como reformulação de espaços, pequenas reformas e melhoramentos.

A exposição deste histórico se fez necessária com a intencionalidade de subsidiar a pesquisa e suas reflexões e foi retirada do Projeto Político-Pedagógico e do regimento do CEP EMB por ser embasada em dados documentais. O CEP EMB, como vimos, passou por desafios e situações bem diferentes do que versa uma gestão democrática, tendo inclusive regras que não eram direcionadas pela Secretaria de Educação do DF. Não podemos negar que sua continuidade foi resultado de muita resistência e perseverança e que para seus professores e comunidade foi um desafio muito grande passar por tantas adequações.

A pesquisa foi realizada em Brasília, Distrito Federal, capital do País, na única escola pública totalmente gratuita que no momento oferece educação profissional na área da música. O CEP EMB localiza-se em um setor tradicional do DF e foi fruto de um desejo visionário de um músico, maestro, que passando pelo local imaginou a instalação de uma escola e se apossou do terreno que hoje acolhe cerca de três mil e oitocentos alunos. A escola ocupa uma área de cerca de 41.176m, sendo que apenas 7.186m são ocupados por edificações destinadas às atividades pedagógicas e administrativas compostas por um conjunto de salas de aulas designadas para aulas individuais e coletivas, salas de ensaios e dois teatros (um deles com capacidade para 580 pessoas), além de biblioteca e instrumentoteca que funciona como uma biblioteca, só que com empréstimo de instrumentos para os alunos carentes.

Os professores atuantes no CEP – Escola de Música de Brasília são servidores da carreira Magistério Público da Secretaria de Estado de Educação – SEEDF e devem possuir formação/habilitação condizente com as atividades desenvolvidas nas diversas áreas, eixos e componentes curriculares que integram a organização curricular deste CEP, comprovando tais habilidades em concurso público ou em concurso de remanejamento interno e externo, mediante provas de proficiência. Em ambos os casos as provas deverão ser aplicadas por bancas examinadoras compostas por membros do corpo docente e pela equipe gestora do CEP-EMB. Na sua maioria os professores são exclusivos do CEP EMB, ou seja, só conhecem a realidade do CEP EMB, que é uma realidade deveras específica.

O universo desta escola profissionalizante na área da música, assim como suas especificidades tão aparentes e arraigadas, me faz lembrar de uma interessante leitura durante uma aula em Portugal do livro: *Repensar a escola como organização*, do professor Carlos V. Estevão, que relata sobre: a escola como lugar de vários mundos; a organização educativa como “organização fractalizada” com várias lógicas de ação ocorrendo simultaneamente e como “organização institucionalizada”, resultado das pressões institucionais externas que intentam condicionar a ordem interna da escola. A leitura deste livro me fez recordar a Escola de Música de Brasília.

É importante pensar a gestão democrática neste contexto, pois isso nos faz refletir sobre o fato de que a democracia hoje enfrenta muitos desafios, quem sabe pela banalização da cidadania, ou mesmo pela dificuldade de executar de fato e de direito ações democráticas no âmbito das escolas do DF e, no nosso caso, especificamente no CEP EMB, com seus vários mundos e especificidades.

O CEP EMB tem, conforme análise documental dos registros existentes na secretaria da escola, assim como no seu Projeto Político-Pedagógico, cerca de três mil e setecentos alunos cuja faixa etária vai de oito a oitenta anos; tem trezentos e vinte professores e doze servidores administrativos; constata-se, assim, que no mínimo é um universo desafiador para a consecução de ações de gestão democrática.

Nessa perspectiva, o interesse deste projeto de mestrado se pauta em uma busca que possa contribuir para que a gestão democrática nas escolas seja de fato entendida como uma ação em um espaço que possa garantir o exercício da democracia com participação efetiva de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem/administração escolar, assim como os desafios para o gestor manter a qualidade tanto na administração escolar quanto no ensino das escolas públicas regidas pela Lei da Gestão Democrática, em especial o CEP EMB .

O objeto desta pesquisa, que é o estudo aprofundado da teoria relacionada à gestão democrática com a prática desenvolvida nas escolas do DF e em especial no CEP EMB, tem a intenção de refletir se esse modelo de gestão favorece resultados diferenciados.

Apresentamos como primeiro capítulo a metodologia e a contextualização, que foi e será fundamental para não ser precípua a opinião da pesquisadora, visto no momento estar como gestora do CEP EMB que será a escola na qual a pesquisa será realizada.

5.3 Procedimentos metodológicos

O período de realização da pesquisa de campo teve início formalmente em março de 2019 e vale salientar que neste ano de 2019 o assunto gestão democrática foi tema de inúmeras discussões nas plenárias na Câmara Legislativa do DF visto ter assumido, em janeiro deste ano, um novo governador que apresentou como projeto de governo a possibilidade de militarização de algumas escolas no DF e essa forma de gestão ter sido apresentada como gestão compartilhada.

Com a finalidade de alcançar os objetivos de refletir sobre a gestão democrática nesse novo cenário apresentado e inclusive proposto de maneira informal para a Escola de Música de

Brasília, escola foco de nossa pesquisa, realizamos o estudo bibliográfico para a construção do embasamento teórico da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada utilizando quatro procedimentos: a observação, o questionário, análise de documentos e a entrevista com subsecretários da SEEDF e professores formadores da EAPE, que estavam oferecendo um curso de formação para gestores do DF, sobre gestão democrática.

A fase da observação no desenvolver da nossa pesquisa irá corroborar para que possamos conhecer melhor e compreender em especial as pessoas que compõem o conselho escolar e suas ações, observar com a intencionalidade de comparar a prática com a teoria lida sobre o conselho escolar e a gestão democrática.

Realizamos uma análise documental com o objetivo de estudar a legislação referente à gestão democrática e elaborar um estudo comparativo entre a Lei da Gestão Democrática, o Projeto Político-Pedagógico e o regimento da escola, bem como o regimento da SEEDF que se encontrava, no mês de março, passando por adequações.

Aplicamos questionários com a possibilidade de obter maior embasamento para reflexão frente a visão de todos os envolvidos no processo da gestão democrática do CEP EMB. Participamos também das reuniões do conselho escolar com fins a observação.

O fato de aplicarmos também as entrevistas se deve à indicação de que as mesmas são fundamentais para mapear práticas, crenças e valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. No caso escolhemos o nível central da Secretaria de Educação do DF e escolheremos algumas mais expressivas para subsidiar nossa pesquisa.

Como já citado, adotamos a abordagem qualitativa, pois ela contém características concernentes à realização da investigação que nos propusemos a desenvolver no CEP EMB. Vale citar Esteban (2010, p. 129): [...] atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daquele [...] o pesquisador qualitativo concentra sua atenção em ambientes naturais. Procura respostas a suas questões no mundo real [...] o próprio pesquisador se constitui no instrumento principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela [...] possui caráter interpretativo[...]

Portanto e ainda citando Esteban (2010, p. 127),

a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Assim, reiteramos que os procedimentos metodológicos desta pesquisa estão baseados nos estudos do método qualitativo.

5.4 Procedimentos de coleta de dados da pesquisa

Em termos de gestão democrática, iremos nos referir na maioria das vezes às escolas públicas no desempenho de suas funções e ao papel dos seus gestores, assim como ao entendimento da qualidade por parte dos gestores públicos, sendo de fundamental importância o estudo de uma palavra pequena, porém extremamente abrangente para o entendimento dos pontos estabelecidos, que é: autonomia. Segundo Gadotti (2001), de nada adianta uma lei de gestão democrática do ensino público que conceda autonomia pedagógica administrativa e financeira às escolas se todos os entes envolvidos desconhecerem o significado político da autonomia.

Segundo Libâneo (2001, p. 63),

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, razão de ser dos instrumentos democratizantes desse tipo de gestão. Os principais instrumentos que visam garantir a gestão democrática são: o projeto político-pedagógico da escola (PPP) e o conselho escolar. Também podemos citar instâncias auxiliares desse processo: a associação de pais e mestres e o grêmio estudantil

Será necessário estudar e pesquisar também se os atores envolvidos no processo de gestão/ensino/aprendizagem dominam o conceito de democracia para que possamos comparar, entender, refletir ou mesmo propor algo acerca do tema em questão.

Mesmo que já seja evidente o fato de a gestão democrática fazer parte da luta de todos por mais autonomia e haver diversas situações de anseio por democracia que são implícitas quando nos referimos às escolas públicas, não poderemos nos distanciar de confrontar a teoria com a realidade da prática, os pensamentos defendidos com as ações de fato realizadas, a vontade de todos por uma gestão/educação democrática, igualitária e as ações de todos para de fato realizá-la de modo a garantir resultados ou instituições públicas consolidadas em princípios democráticos. Diante do exposto, a necessidade de pensar e repensar a gestão democrática será nossa aliada durante a escrita da nossa futura dissertação, lembrando sempre que, de acordo com Paro (2006, p. 25), “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la”.

5.4.1 Observação

É importante apontar que a observação se dará com a finalidade da pesquisa científica, e colocamos ênfase nisso visto a pesquisadora trabalhar no ambiente da pesquisa. O aspecto teórico sobre a observação se fez presente nos procedimentos e no contexto apresentado. Em todos os momentos da participação para fins da observação, tanto no Conselho Escolar quanto nas discussões na Câmara Legislativa do DF ou em outras situações que se fizeram necessárias, a pesquisadora deixou claro que naquele momento atuava como pesquisadora e não como gestora do CEP EMB.

Para Seltiz et al. (1967a, p. 225), “A observação não é apenas uma das atividades mais difusas da vida diária; é também um instrumento básico da pesquisa científica”.

Segue o direcionamento que utilizamos durante as observações que ocorreram durante os meses de março de 2019 a outubro de 2019.



Figura 6. Processo de Observações

Fonte: elaborado pela autora

A partir das observações nas reuniões e seguindo o processo citado acima, realizamos um relatório que será apresentado no capítulo 5. Esses dados constituem um passo para emprendermos um estudo preliminar sobre o Conselho Escolar, um órgão fundamental na relação com o objeto do nosso estudo: a relação da gestão democrática e a qualidade administrativa e pedagógica nas instituições que adotam esse modelo de gestão e em especial no CEP Escola de Música de Brasília.

Em relação à observação nas sessões na Câmara Legislativa do DF, que ocorreram como já citado anteriormente, devido ao fato de o ano de 2019 ser um ano de finalização de triênio de gestão nas escolas do DF, ser um ano de eleição e de possibilidades de ajuste na lei, utilizamos a estratégia de participação durante as sessões que apontavam as minutas das propostas para adequações da lei, nos inscrevendo quando havia possibilidade de falas interventivas nas plenárias e fazendo anotações das intervenções que foram ocorrendo.

Durante todo o período de observação, participei de vários momentos em que a reflexão era contínua e persistente na questão da pouca participação da comunidade como um todo durante as reuniões do conselho.

Na maioria das vezes muitos alegavam não tomar conhecimento. Tendo gerado durante uma reunião observada, uma estratégia de marcar uma data no mês previamente agendada como por exemplo: a primeira terça-feira que recaísse sobre dia útil em todos os meses, ocorreriam as reuniões ordinárias sempre às 19h e as extraordinárias conforme necessidade apresentada.

Em muitos momentos a forma de chamada e divulgação para as reuniões foi discutida como desafio para garantir maior participação. Para tanto e-mails seriam enviados aos professores e solicitado que divulgassem em suas salas de aula assim como cartazes seriam colocados em pontos estratégicos de todo ambiente escolar como demonstram os registros fotográficos da observação que seguirão abaixo.

Constatamos pois que diversas possibilidades de estratégias foram pensadas pelo grupo que compõe o conselho escolar, porém a mais tradicional ainda foi a mais eficiente, visto o alcance da visão dos cartazes e *banners* em diversos locais da escola ainda ser a forma mais citada pelos poucos que compareciam às reuniões.

Um exemplo do atrás referido é reproduzido a seguir:



Figura 7. Conselho Escolar do CEP

Fonte: arquivo pessoal da autora

Também observamos as reuniões realizadas pelo Conselho Escolar que reafirmou a necessidade que ainda temos de avançar na reflexão acerca do que é a gestão democrática ou o que significa ou diferencia este modelo ou concepção de gestão. A lei da gestão democrática em seu capítulo IV art 9 °, enfatiza o conselho escolar como órgão colegiado que atuará através de mecanismos que possibilite a participação efetiva dos seus integrantes para garantir e efetivar a gestão democrática.

Na prática observamos a dificuldade de efetivar a participação da comunidade com proposições gerais. Em raras reuniões encontrava-se a presença de membros da comunidade que não fossem os membros que compunham o conselho escolar.

O CEP EMB passou por períodos difíceis com inclusive instauração de uma intervenção o que observamos ter desgastado a participação da comunidade nas reuniões do conselho.

Pelo fato da observação da pequena e insignificante presença da comunidade incluímos no questionário a ser aplicado uma pergunta que estaria relacionada em despertar ou entender no que se relaciona a comunidade docente assim como qual a opinião da mesma em relação à importância do conselho escolar.

Relativamente à observação das reuniões realizadas pelo conselho escolar, nota-se que restringia-se a aprovação de verbas e assuntos direcionados pela própria direção nas raras vezes que a comunidade trazia questões após serem implementadas ou seja fruto da reunião do conselho que a comunidade não participou e queria retomar o assunto, causando desgastes e perda de tempo.

Por outro lado, observamos também que as pautas das reuniões eram sempre compostas ou na sua maioria compostas por direcionamentos da própria equipe gestora do CEP EMB. Na sua maioria a construção e adequação da PPP, aprovação das contas e exposição da situação da aprovação dos cursos da escola.

Observamos uma inexpressiva participação da comunidade escolar nas reuniões do CEP EMB. Quando ocorria era sempre para resolver uma situação bem pessoal do participante e não uma participação com vistas ao todo da construção coletiva. Nesta fase da observação inclusive ficou claro a necessidade de incluir no questionário a questão relativa ao fato de como se dava a participação da comunidade no conselho escolar ou qual o conhecimento dos mesmos sobre o que seria o conselho escolar e sua importância.

Apesar de todas as situações citadas ainda observamos como resultado efetivo a possibilidade de uma construção que a decisão da equipe diretiva não seja tomada de maneira impositiva, visto embora a participação da comunidade seja pequena, nas reuniões o conselho escolar apresenta representantes de todos os segmentos e as decisões terão que ser colocadas

para apreciação dos mesmos e votação. O que nos levou a reflexão da importância do conselho escolar com todas as reticências relativas à teoria que envolve o tema e a prática.



Figura 8. Sem a presença do Conselho Escolar

Fonte: elaborado pela autora

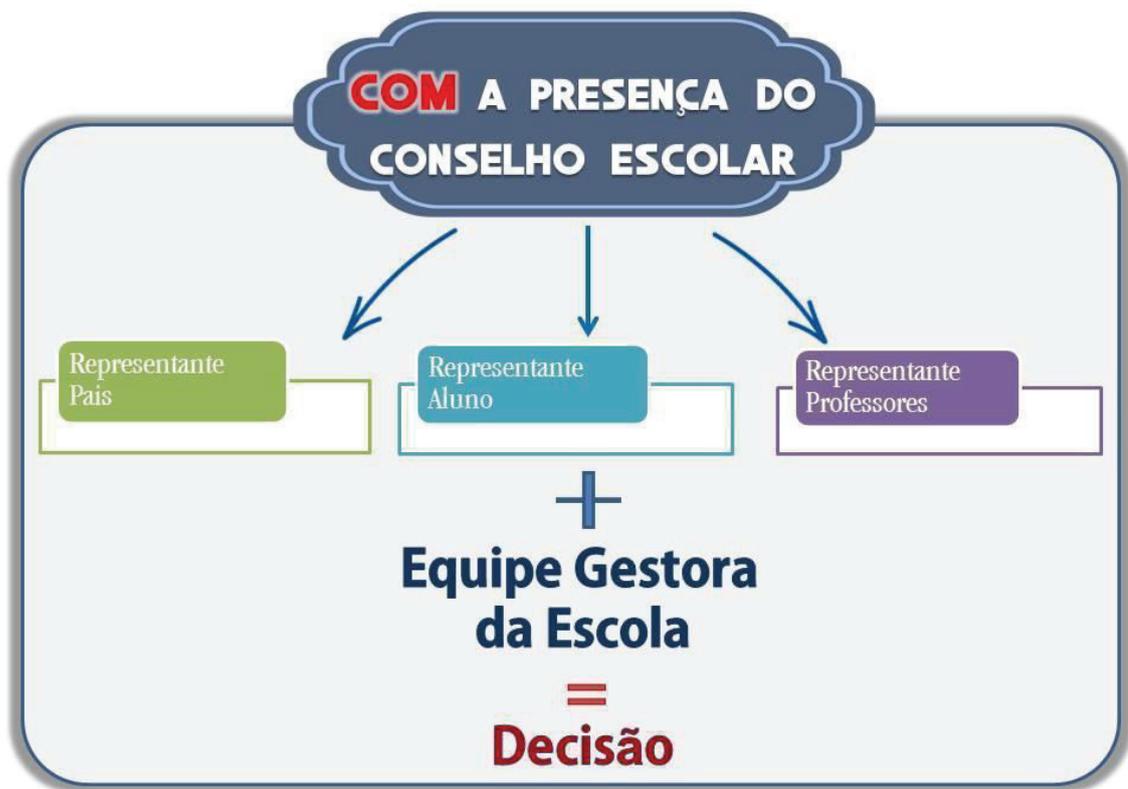


Figura 9. Com a presença do Conselho Escolar

Fonte: elaborado pela autora

Inclusive, e de acordo com Abranches (2003), o conselho pode ser caracterizado como um órgão de decisões coletivas, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo. O autor acrescenta ainda que se o Conselho for realmente formado por todos os componentes da comunidade escolar, ele deverá alterar progressivamente a natureza da gestão da escola e da educação, pois deverá intervir positivamente na qualidade do serviço prestado pela escola.

Nessa perspectiva e de acordo com as entrevistas e observações realizadas no processo da pesquisa, o reforço da importância do Conselho e o quão somente por sua existência com a composição de representatividades já garante a possibilidade de decisões que mesmo não sendo fruto de uma participação efetiva da comunidade como um todo, pelo menos apontam para uma possibilidade de resultarem em decisões que não sejam somente da equipe gestora. O desafio de um avanço na conquista da participação efetiva da comunidade como garantia de uma ação mais efetiva e democrática nas construções e decisões do conselho escolar é um fato, porém sua existência já determina novos caminhos que com toda certeza apontam para a construção de ações cada vez mais democráticas no ambiente escolar.

5.4.2 *Análise documental*

A análise documental foi realizada e amparada nos princípios de Cellard (2010) e Gil (2002). Cellard (2010) reflete quanto ao fato de a capacidade de memória do homem ser limitada, podendo alterar as lembranças, esquecer-se de fatos importantes ou até deformar acontecimentos.

Gil (2002, p. 45) explica que a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa.

Ressaltamos que o acesso e a recolha dos documentos analisados nesta pesquisa foram adquiridos na sua maioria via internet ou no CEP EMB. Como temos uma lei específica sobre a gestão democrática e neste ano, 2019, conforme a lei, haverá eleições nas escolas do DF, bem como é o ano de propostas de minuta de adequações aos artigos da lei, o estudo das leis que citaremos a seguir se deu de maneira intensa face a todo esse cenário.

Os documentos nacionais pesquisados são:

- Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Brasil, 1996);
- Lei do Sistema de Ensino e da Gestão Democrática da Rede Pública do Distrito Federal nº 4.751/2012 (Distrito Federal, 2012);
- Projeto Político-Pedagógico PPP 2019;
- Regimento do CEP EMB;
- Documentos de registros do CEP EMB;
- Atas de reuniões do Conselho Escolar;
- Atas de reuniões pedagógicas.

Os documentos foram então selecionados de forma cronológica e analisados da mesma forma, e os passos utilizados foram baseados nas cinco dimensões apontadas por Cellard (2010): o contexto, o autor, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto ou mesmo o esquema do texto.

Portanto, a análise documental, de acordo com os passos citados acima, foi realizada fazendo sempre o comparativo com o objetivo da pesquisa: refletir sobre o modelo de gestão

democrática e a aplicabilidade no CEP Escola de Música de Brasília e seus efeitos quanto a resultados administrativos e pedagógicos que levem à qualidade.

Em relação ao PPP viu-se que a necessidade da participação da comunidade em geral durante o seu processo de concepção será sempre ponto de partida para uma gestão democrática acontecer de fato e de direito. Em relação a PPP do CEP EMB ficou evidenciado que estratégias tiveram que ser tomadas frente a realidade da escola ao número de alunos que chega em média a três mil e oitocentos alunos e conseqüentemente da comunidade em geral representar um número que se transforma em desafio no que tange à possibilidade de garantia de participação efetiva durante a construção de uma proposta político pedagógica. Para possibilitar a garantia da participação da comunidade visto a especificidade da escola relativa ao número de envolvidos no processo constata-se logo no início do PPP a citação de qual estratégia foi utilizada para tentar garantir a participação da comunidade. É citado que foi utilizado o envio de e-mail para a comunidade em geral com a intencionalidade de facilitar e propiciar uma maior participação da comunidade e possibilitar formas que garantissem o envio e a manifestação das opiniões e sugestões frente a construção do PPP. Conforme relatos além da ação da possibilidade de envio de e-mails, inúmeras reuniões também foram realizadas com vistas a concepção do PPP.

5.4.3 Questionário

Em relação à escolha do questionário como uma das ferramentas para a observação, salientamos que tanto Seltiz *et al.* (1967b) como Marconi e Lakatos (2010) apontam como outra utilidade do questionário a economia de tempo em termos de locomoção e otimização no alcance. Por outro lado, essa ferramenta distancia os participantes com a ausência do diálogo.

O objetivo da aplicação do questionário será demonstrar o resultado de todo processo de descrição e análise de dados, direcionados aos objetivos da pesquisa e do referencial teórico apresentado neste estudo. Para tanto, buscamos organizar a análise dos dados relativos a ação da aplicação e recolha do questionário direcionando sua análise aos objetivos da pesquisa, que são:

- Identificar o entendimento da democracia pelos agentes públicos dentro do contexto histórico, por meio dos documentos analisados;
- Identificar o entendimento, por parte da comunidade do CEP EMB, do que é a lei da gestão democrática;
- Identificar qual o papel do Conselho Escolar nas escolas que adotam a gestão democrática, em especial o CEP BEM;

- Refletir sobre como ocorre o processo burocrático nas escolas públicas, em especial no CEP EMB;
- Analisar quais as perspectivas do ensino/aprendizagem nas escolas públicas que adotam a gestão democrática, em especial no CEP BEM;
- Identificar potencialidades para o desenvolvimento de uma gestão que não seja excludente.

Nesta perspectiva e de posse dos dados, agrupamos os mesmos em quatro eixos. No primeiro, relatamos sobre o local onde se realizou a pesquisa; no segundo, buscamos fazer uma análise dos documentos; no terceiro, discorreremos sobre os sujeitos da pesquisa e no quarto, faremos a análise à luz dos dados coletados durante a pesquisa.

Mesmo que já seja evidente o fato de a gestão democrática fazer parte da luta de todos por mais autonomia e haver diversas situações de anseio por democracia que são implícitas quando nos referimos às escolas públicas, não poderemos nos distanciar de confrontar a teoria com a realidade da prática, os pensamentos defendidos com as ações de fato realizadas, a vontade de todos por uma gestão/educação democrática, igualitária e as ações de todos para de fato realizá-la de modo a garantir resultados ou instituições públicas consolidadas em princípios democráticos. Diante do exposto, a necessidade de pensar e repensar a gestão democrática será nossa aliada durante a escrita da nossa futura dissertação, lembrando sempre que, de acordo com Paro (2006, p. 25), “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la”. Nesta perspectiva construímos as perguntas do questionário que citamos e que aplicamos. Explicitamos que os participantes na sua maioria foram professores efetivos do quadro do CEP EMB, com mais de três anos de efetivo exercício de magistério na unidade educacional. Cerca de dez membros da comunidade em geral dentre membros das famílias e alunos e cinco gestores do DF. Todos considerados com idade adulta.

Importante se faz citar que obtivemos trinta participantes ao todo.

A construção das perguntas do questionário utilizado pautou-se na elaboração de perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas.

Realização da aplicação de questionários direcionados aos professores e à comunidade em geral do CEP EMB que foram compostas dos seguintes itens:

1. Você conhece a Lei da Gestão Democrática?
2. Em caso afirmativo, relativo à resposta da questão anterior, comente qual a importância da Gestão Democrática para as escolas do DF;
3. Qual a sua avaliação da relação “Gestão Democrática X Qualidade nos resultados”
4. Na sua escola você consegue reconhecer práticas que classifiquem a Gestão como democrática?

5. Você teve acesso a construção dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas e administrativas da sua escola?
6. Na sua visão, qual a importância do Conselho Escolar?
7. Você participa das reuniões do Conselho Escolar da sua escola?
8. A participação no Conselho Escolar é representativa ou somente para resolver questões individuais?
9. Para você o que é democracia?
10. Para você o que é autonomia?
11. Na sua opinião, é possível coexistir uma gestão democrática e uma gestão compartilhada ao mesmo tempo?

Ratificamos que estes questionamentos foram realizados de maneira livre, utilizando a estratégia de deixar as perguntas em um local de fácil acesso ou enviar por e-mail para preenchimento pelo *Google Forms* e propiciando a possibilidade de que as pessoas não se identificassem visto a pesquisadora ser a própria diretora da escola e para não ocasionar direcionamento das respostas. Ratificamos também que no capítulo 5 trataremos a análise dos dados.

Eis a estrutura do questionário:

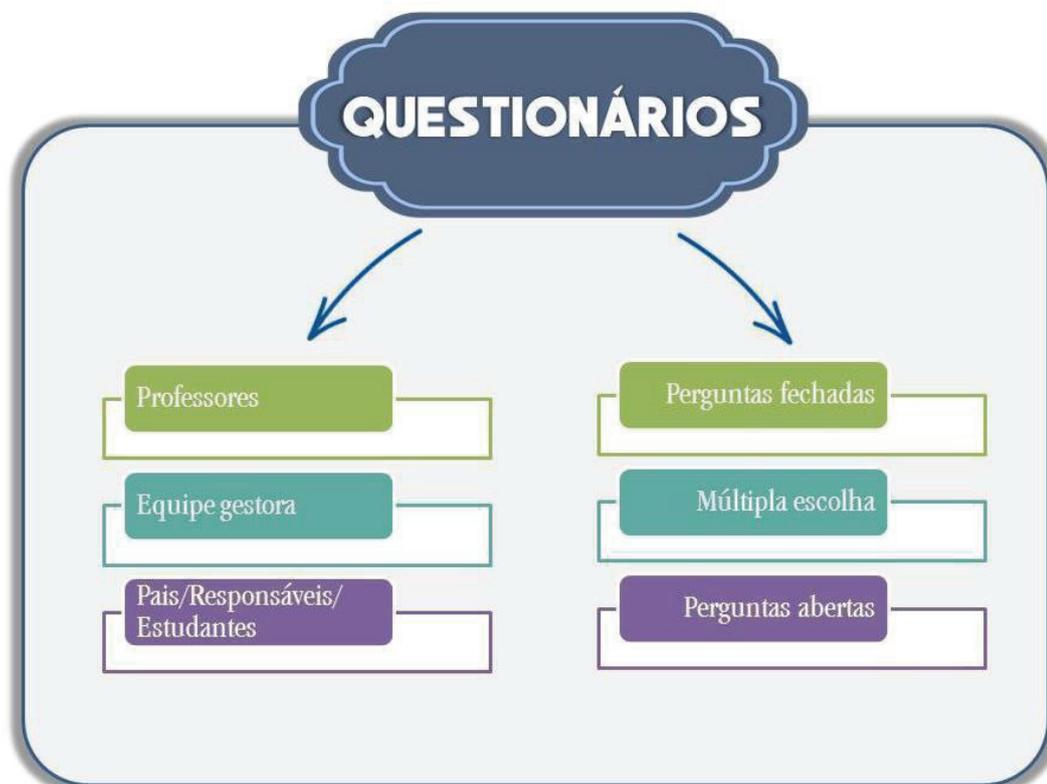


Figura 10. Questionários

Fonte: elaborado pela autora

A construção das perguntas do questionário aplicado pautou-se na elaboração de perguntas fechadas, de múltipla escolha e abertas que foram fruto das reflexões da fase da escrita, observação e análise documental.

Ele foi direcionado aos professores regentes efetivos e contratos temporários do CEP EMB assim como aos gestores do CEP EMB, pais e ou responsáveis.

De início já gostaríamos de relatar a dificuldade que constatamos ao se aplicar questionários para uma pesquisa, a receptividade não era das melhores e o retorno foi demorado. Ficou claro que não temos o costume ou o engajamento nessa perspectiva.

5.4.4 Entrevista

Com a intencionalidade de delinear e esclarecer fatos frente a algumas estratégias observadas realizamos entrevistas com alguns gestores da SEEDF, secretaria de estado de educação e professores e formadores da EAPE, escola de aperfeiçoamento dos profissionais da educação, para entendermos melhor as estratégias que utilizavam frente a gestão democrática.

O quadro 01 que segue apresenta as características dos entrevistados:

Nome fictício	Sexo	Idade	Função
“Sol”	Feminino	51	Professora
“Lua”	Masculino	53	Subsecretário
“Ventania”	Masculino	51	Subsecretário
“Furacão”	Feminino	50	Coordenador
“Trovão”	Masculino	54	Coordenador
“Chuva”	Masculino	52	Subsecretário

Quadro 2. Participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora.

Na sua maioria todos os participantes estavam na SEEDF há mais de três anos e possuíam nível superior completo. Na perspectiva da entrevista como uma técnica de reunir dados a respeito do conhecimento e atitudes sobre o tema em questão.

Assim, será necessário a entrevista para entendermos se os atores envolvidos no processo de gestão/ensino/aprendizagem dominam o conceito de democracia para que possamos comparar, entender, refletir ou mesmo propor algo acerca do tema em questão, neste direcionamento é que realizamos as entrevistas com participes das gestões da SEEDF.

Ressaltamos que os entrevistados “trovão” e “furacão” e “chuva” participaram da entrevista, compareceram à entrevista mas solicitaram para não serem citados na escrita, o que foi respeitado, com o conseqüente empobrecimento das transcrições e reflexos menos positivos na análise das entrevistas.

CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Neste capítulo, a intencionalidade será demonstrar o resultado de todo processo de descrição e análise de dados, direcionados aos objetivos da pesquisa e do referencial teórico apresentado nesse estudo. Assim como apresentar a análise obtida pela interpretação dos dados recolhidos a partir da coleta de dados explicitadas no capítulo anterior.

Para tanto buscamos organizar a análise dos dados relacionando-os diretamente ao objetivo da pesquisa, que são:

- Identificar o entendimento da Democracia pelos agentes Públicos dentro do contexto histórico pelos documentos analisados.
- Identificar o entendimento por parte da comunidade do CEP EMB o que seria a lei da gestão democrática.
- Identificar qual o papel do conselho escolar para as escolas que adotam a gestão democrática em especial o CEP EMB.
- Refletir sobre como ocorre o processo burocrático nas escolas públicas em especial no CEP EMB.
- Refletir sobre como ocorre o processo democrático nas escolas públicas em especial no CEP BEM.
- Analisar quais as perspectivas do ensino /aprendizagem nas Escolas Públicas que adotam a Gestão Democrática em especial no CEP EMB.
- Identificar potencialidades para o desenvolvimento de uma gestão que não seja excludente.

Feitas as devidas observações, seguimos para apresentação e discussão dos dados obtidos durante a pesquisa, partindo dos questionários.

6.1 Análise e interpretação dos questionários

Logo de início colocamos uma pergunta fechada com possibilidades somente de optar pelo sim ou pelo não de maneira intencional para quem sabe captar a questão quanto ao fato das pessoas envolvidas no processo externassem se conhecem ou não a lei da gestão democrática. Importante salientar que participaram cerca de trinta pessoas que serão identificadas por letras aleatórias.

Relativa a essa primeira questão cerca de 96,7% optaram por marcar a opção (sim) o que demonstrou que a maioria dos participantes acredita conhecer a lei da gestão democrática. Conforme quadro demonstrativo.

Contagem de 1. Você conhece a lei da Gestão democrática?

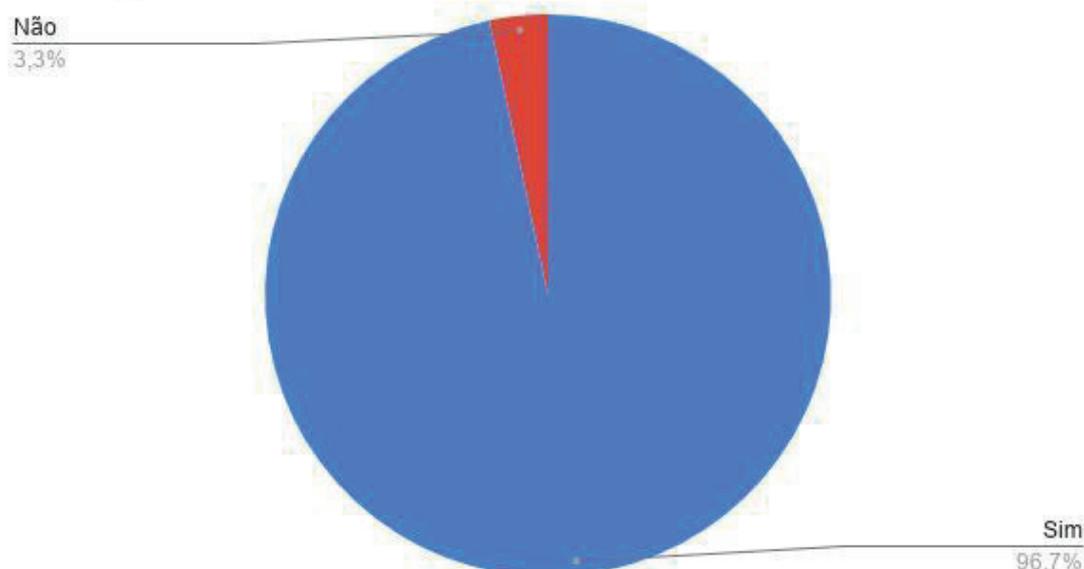


Gráfico 1. Você conhece a lei da Gestão democrática?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em um primeiro momento foi surpreendente o percentual pelo fato da maioria demonstrar conhecer o assunto.

Seguimos pois para a segunda questão que no caso solicita para quem afirmou conhecer a lei da gestão democrática relatar qual a importância da mesma para as escolas do Distrito Federal. De início constata-se a diminuição da participação dos que anteriormente e em uma questão fechada afirmaram conhecer a lei da gestão democrática.

O professor “H” assim como outros nem se quer responderam.

Dentre as respostas destaca-se a do professor “Y”. O mesmo relata:

“Tornar a gestão mais transparente e participativa”

O professor “J” afirmou que:

“Dar autonomia a escola para dirimir todas as questões que envolvem o dia a dia, tanto o pedagógico, administrativo e financeiro”

O professor “K” afirmou que:

“Trabalhar os princípios democráticos como um todo e de forma concreta”

O professor “G” afirmou que:

“A garantia da participação da comunidade escolar é a maior contribuição que esta lei traz. Dessa forma, a comunidade torna-se coparticipante dos processos das unidades.

O membro da comunidade escolar “E” afirmou que:

“Descentralizar o poder de decisões e transformar a equipe gestora numa equipe mediadora que, junto à comunidade escolar, visa o desenvolvimento pedagógico.

A escolha destas afirmações dos professores citados foi na intencionalidade de ter detectado que nelas obtemos a representatividade quanto as demais respostas. O foco das respostas relativas a questão de qual a importância da lei da gestão democrática na sua maioria vê-se com frequência os seguintes termos: autonomia, democracia, princípios democráticos, resguardar a participação, descentralizar o poder, comunidade escolar; nesta perspectiva as respostas demonstraram coerência e entendimento da lei e acima de tudo demonstrou que todos corroboram com o fato da importância da mesma. Nenhum dos participantes respondeu não ser a lei da gestão democrática importante e na sua maioria todos enfatizaram ser este caminho democrático e de autonomia e de garantia da participação nas decisões um caminho que pode levar a resultados interessantes e de qualidade. A citação a seguir foi escolhida baseada nas respostas colhidas e na perspectiva que demonstraram estarem se apropriando do que versa a lei da gestão democrática com fins a construção da educação que querem que aconteça na escola que estão inseridos. O que corrobora e ratifica a citação de Antunes que segue.

Se a educação que defendemos é aquela que contribui para a democracia, a escola deve começar por ela mesma a se organizar como campo de relações democráticas que antecipem uma ordem social mais coletiva, mais participativa, mais igualitária, mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa. (Antunes, 2005, p. 26).

Contagem de 2. Em caso afirmativo, relativo à resposta da questão anterior, comente qual a importância da Gestão

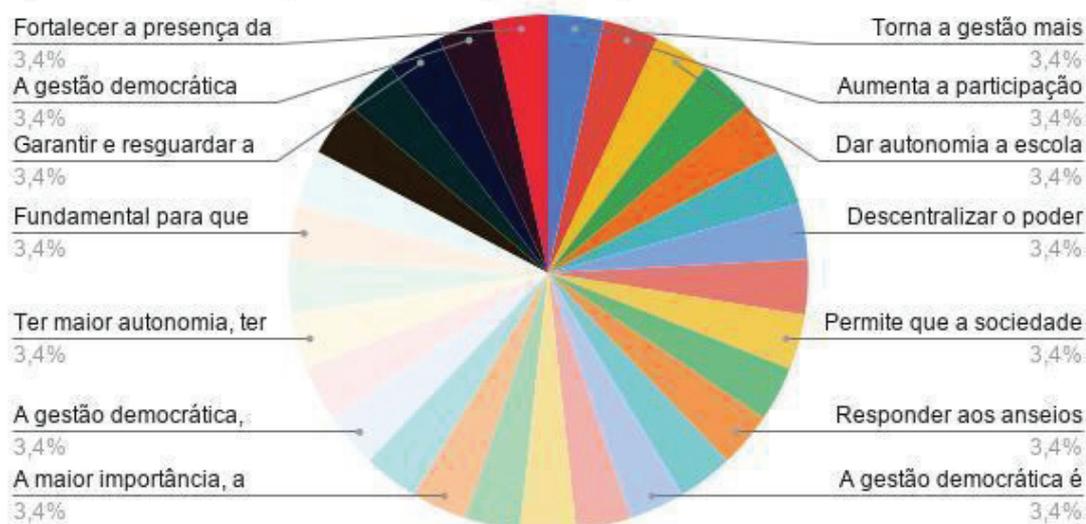


Gráfico 2. Importância da Gestão

Fonte: elaborado pela autora

Relativa a questão de número três que questiona qual a avaliação do participante no que concerne a relação da gestão democrática frente a qualidade nos resultados, foram apontadas respostas com reflexões, inclusive conseguimos ver as questões setorizadas por representatividade assim como suas reflexões propositivas.

Por exemplo: o representante da comunidade já intitulado anteriormente por “E” afirmou: “Existir forte relação” e ainda continuou ao sinalizar: “Os pais, estudantes, poderiam participar mais, dessa forma seria mais efetiva a qualidade nos resultados”.

Esta afirmação e ou reflexão é de um pai de aluno, e pode ser vista como um caminho para a melhoria nas práticas democráticas no ambiente escolar. Paro nas suas escritas nos explicita que podemos considerar um avanço no sentido que inclusive citamos em parte da pesquisa, na qual destacamos suas reflexões que nos coloca a gestão democrática como ligada à função social da escola e a participação efetiva dos seus diferentes segmentos, baseados pois na citação de Paro (1993, p. 167) “que nos remete ao fato da luta da democratização da escola situar-se na própria luta pela democratização da sociedade.”

O professor “Y” relativo a esta pergunta, avaliou que:

a gestão democrática melhora os resultados à medida que ouve os lados da educação numa escola”.

O professor “J” afirmou:

tende a melhorar os resultados. Os gestores precisam melhorar sua formação.

O professor “K” relatou:

a gestão democrática gera subjetividade nos resultados o que dificulta uma eficácia na qualidade, mas ainda acredito que a gestão democrática é a melhor opção, basta um ajuste das pessoas para saber lidar com ela.

O professor “G” afirmou:

é a melhor forma de ajudar o processo de desenvolvimento de uma instituição, responsabilizando cada um pelas escolhas e atitudes

O professor “H” que vale ressaltar não se manifestou nas outras respostas abertas, afirmou:

Apesar do risco de se eleger pessoas erradas, ou mal-intencionadas, o processo se aperfeiçoa com os erros e acertos

A questão gestão democrática X qualidade nos resultados trouxe várias nuances de acordo com as respostas dos participantes que citamos as respostas e questionamento a cima.

Os professores “Y”, “G” e até mesmo o “H” ratificam em muito o que Paro nos indica como condições indispensáveis para promoção da qualidade na educação, o fortalecimento da escola assim como a conquista da autonomia:

A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade (Paro 1993, p. 167).

As posições indicadas pelos professores reforçam o quão todos reconhecem que a gestão democrática é fundamental para maior participação da comunidade na tomada de decisões assim como também todos precisam estar envolvidos no processo.

Chamou-nos atenção a resposta do professor “J” por ser um diretor de escola e na própria resposta reconhecer a importância dos gestores participarem e melhorarem suas formações, claramente esta resposta demonstra uma reflexão importante acerca da necessidade da formação no nível da gestão escolar. Nesse tocante têm-se o fato de na gestão democrática o interstício entre estar professor e se tornar gestor poder representar um desafio frente às

atribuições que envolverão sua ação como administrador e como gestor escolar. A formação nessa perspectiva assim como em todas precisa ser uma prática a ser buscada. A lei da gestão democrática sofreu adequações com o passar dos e hoje aponta a obrigatoriedade do candidato a gestor realizar um curso na área de gestão durante seu mandato caso seja eleito.

Citaremos, pois, Carlos Estêvão (2001, p. 195)

É comumente aceite que toda formação beneficia os actores de uma organização alargando quer as suas capacidades intelectuais e/ou funcionais, quer o seu posicionamento crítico, quer mesmo o seu poder de influência nos processos organizacionais de tomada de decisão e de liderança, quer ainda um maior conhecimento do tipo de relações existentes entre os membros de uma organização. Este verdadeiro empowerment que a formação induziria teria, além disso, o condão de reforçar a eticidade da organização, tornando-o cada vez mais atenta às exigências da sua clientela, mais sensível à sua responsabilidade social, mais sintonizada com os desafios da globalização

A questão de número 4 que possibilita resposta rápida com a escolha somente do sim ou não, obtivemos unanimidade quanto a resposta sim no que concerne aos participantes relataram se na escola o mesmo reconhecia práticas que poderiam classificar a gestão da escola como sendo democrática, foi importante constatar que todos reconhecem pelo menos alguma ação da gestão da escola como democrática ou baseada no que acreditam reconhecer como democrática

4. Na sua Escola você consegue reconhecer práticas que classificam a Gestão como Democrática?

30 respostas

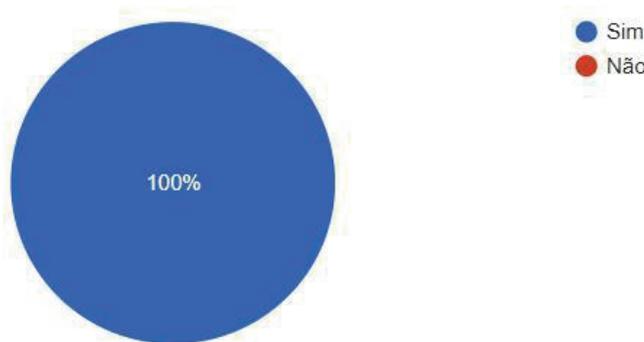


Gráfico 3. Prática de uma Gestão Democrática

Fonte: elaborado pela autora

O questionário continua na questão 5 com o estilo fechado de questão e os participantes como o professor “H” citado anteriormente pelo fato de não ter respondido as questões fechadas respondeu a esta questão com um “não” no sentido de não ter tido acesso a construção dos

documentos que norteiam as práticas pedagógicas e administrativas da escola , como os professores que responderam com “não” foram exatamente os que não participaram das expostas detalhadas e abertas, ficou uma dúvida , pois durante toda a pesquisa viu-se o quão a participação efetiva nas reuniões e assembleias é que serão de fato o diferencial para ter acesso a construção dos documentos e ações .

Contagem de 5. Você teve acesso a construção dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas e

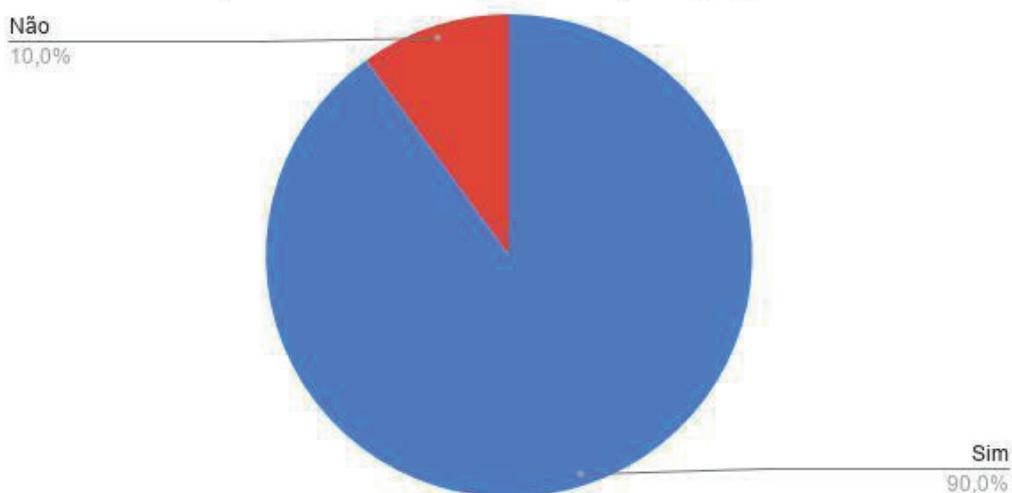


Gráfico 4. Você teve acesso a construção dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas

Fonte: elaborado pela autora

Com relação a questão de número 6 que tratou sobre a visão dos participantes a respeito da importância do Conselho Escolar, constata-se que na sua maioria os participantes consideram que o Conselho Escolar é o diferencial para a gestão agir de maneira mais democrática. Vamos destacar a fala do participante “Y” o mesmo chama atenção para a importância da participação da comunidade em geral nas reuniões e ações do Conselho Escolar e que o mesmo só será essencial se for de fato atuante e para ser atuante requer da participação efetiva de todos. O marco legal e teórico está posto e aceito pela grande maioria da comunidade, no entanto percebe-se ainda que há muito para se efetivar esta participação na gestão inclusive do CEP EMB visto os relatos anteriormente citados na análise documental da carência da participação da comunidade nas reuniões. Nota-se como desafio atual ainda a luta pela conscientização na escola para que a democratização de fato aconteça e a participação de todos seja mais efetiva.

Citado inúmeras vezes na nossa pesquisa as afirmações de Paro (1993, p. 167), nos remete a estas questões quando afirma que a luta pela democratização da escola situa-se no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, assim como Antunes (2002, p. 133), que citamos no decorrer da escrita e que nos remete também a questão da gestão democrática como propagadora da possibilidade da mudança do caráter da escola atual e de mudar sua função social.

A questão de número 7 representa uma pergunta direta para cada participante e fundamental para demonstrar que muitas vezes sabemos da teoria e na prática deixamos de realizar o que versa a mesma. Neste questionamento na qual pergunta-se: você participa das reuniões do Conselho Escolar da sua escola?

Constatou-se a resposta “sempre” foi a maioria, o que contradiz o que constatamos na etapa da observação, a presença do “ocasionalmente “ em segundo lugar transcreve mais a realidade que observamos, visto que inúmeras ações foram realizadas para fomentar a participação, porém, na prática, o que vimos e presenciamos foi uma escassez de participantes nas reuniões e uma variedade de acordo com o assunto, parecia que os que raramente iam priorizavam o assunto que era do seu interesse pessoal.

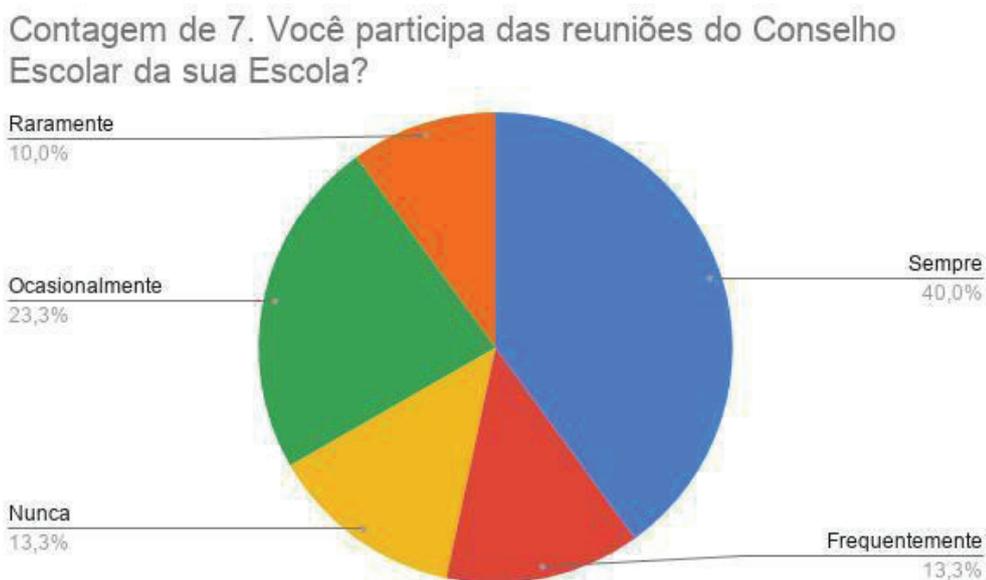


Gráfico 5. Conselho Escolar da sua Escola

Fonte: elaborado pela autora

A questão de número 8 também nos surpreendeu com o resultado pois a maioria afirma participar das reuniões, nesta questão os participantes foram indagados quanto ao fato da participação dos mesmos nas reuniões ser representativa ou meramente para resolver questões individuais.

Novamente na sua maioria a resposta foi “representativa” o que na fase da observação não constatamos essa representatividade nas reuniões em algumas constatamos inclusive a presença somente dos membros que compõem o Conselho Escolar.

Contagem de 8. A participação no Conselho Escolar é representativa ou somente para resolver questões individuais?

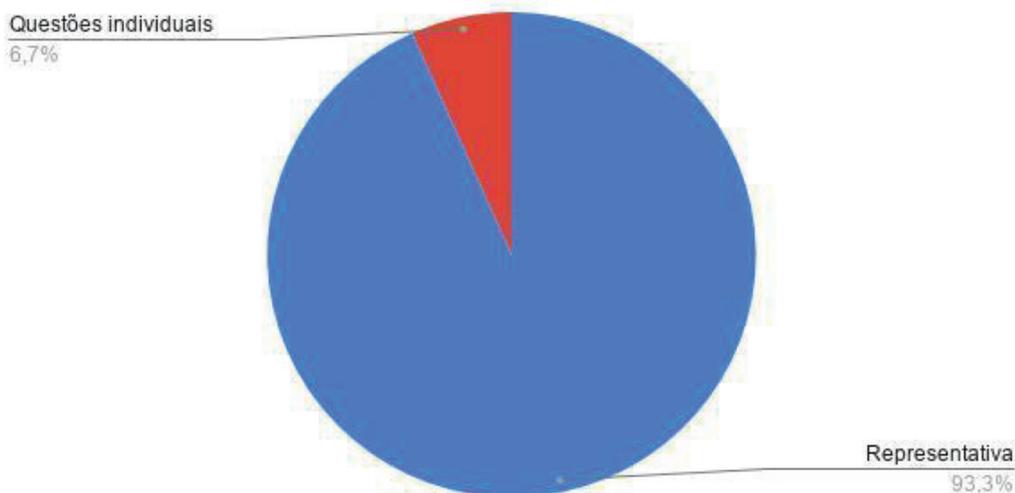


Gráfico 6. Participação no Conselho Escolar

Fonte: elaborado pela autora

Esta questão nos chamou muita atenção frente a escolha do nosso tema. Na questão de número 9 temos o seguinte: “Para você o que é democracia?”

Vamos citar as diversas respostas pois foram variadas e apesar de ser uma questão aberta nestes todos participaram.

O representante da comunidade “E” colocou que para ele democracia é o ato de eleger, escolher os seus dirigentes por meio do voto é um ato político.

Outro representante também da comunidade “F” que aliás ainda não tinha se manifestado nas questões abertas, colocou que para ele democracia é o governo para todos.

O professor “H” que também não tinha se manifestado nas questões abertas, colocou que democracia para ele é a participação e respeito às decisões.

O professor “Y” ressaltou que democracia para ele é poder expor suas opiniões e respeitar que a decisão será a da maioria.

O professor “J” colocou que democracia para ele é fazer escolhas comuns para o bem de todos.

O professor “K” ressaltou que democracia para ele é dar a cada um o direito de exercer sua cidadania plena.

O professor “G” colocou que democracia para ele é a presença do diálogo, respeito a tolerância, sem imposição.

O professor “V” que ainda não tinha se manifestado anteriormente colocou que democracia para ele é ouvir a voz de todos para a construção de uma sociedade mais justa.

Destacamos estes postos de vista e com eles gostaríamos de salientar o quanto temos que ter cuidado relativos ao fato do entender a palavra democracia o seu entendimento e sua conexão com a gestão democrática.

Logo de início o representante da comunidade “E” nos alerta para o fato de em linhas gerais e se tratando de regime político a palavra democracia ser entendida em linhas de elegibilidade. Em muitos momentos quando tratamos da gestão democrática o entendimento relativo à participação é o mesmo. Levando a comunidade a somente participar da eleição da equipe gestora e inclusive achar que a lei da gestão democrática trata somente dessa questão. Em 2019, as escolas do DF passaram por eleição para os gestores das escolas e constatou-se exatamente esta questão. A participação em massa da comunidade no dia da eleição e na primeira reunião do Conselho Escolar somente os membros que compunham o mesmo estavam presentes. A escola reproduz nesse sentido o que acontece na sociedade. Observem a resposta de “E”:

Queremos o regime democrático somente para escolher os representantes e não para ter voz e participação ativa no processo .

Os posicionamentos dos demais em geral demonstram também conhecimento do que é democracia. E em muito se complementam.

O que de fato nos chama atenção é quão ser democrático é trabalhoso. Implica em uma participação efetiva e muitas vezes com a existência do trabalho colaborativo e voluntário.

Na questão 10 foi questionado o que para os participantes é autonomia.

As respostas relativas a esta questão foram em suma muito parecidas com a presença da afirmativa “liberdade de ação” uma resposta chamou atenção a do professor “Y” que colocou o seguinte: “autonomia é o equilíbrio entre direitos e deveres com ciência e consciência. Essa resposta nos remeteu a citação de Estêvão (2013) que nos alerta para os desafios de entender e discernir a possibilidade da fabulação de soluções no campo da educação com o uso da autonomia, que poderá vir disfarçada por um discurso crítico do bem comum e justiça, o que poderia funcionar tão somente como instrumento de atualização da racionalidade econômica

visando resultados. A perspectiva apontada pelo professor “Y” de enxergarmos a autonomia como um equilíbrio entre direitos e deveres nos aponta uma coerência para não somente cairmos na possibilidade apontada nas escritas de Estêvão que nos alerta para uma possibilidade explícita e usual do termo autonomia ser banalizado como constatamos na maioria das respostas que podem inclusive ser fruto da maioria das vivências. Vemos pois a necessidade de refletirmos para o termo autonomia não ser um mero paradigma de soluções no campo somente das ideias ou ideais da e na educação.

Finalizamos o questionário com a questão 11, com uma pergunta fechada que foi incluída frente à realidade no Distrito Federal na época em 2019 de coexistir nas escolas a gestão democrática e a gestão compartilhada ao mesmo tempo e na mesma escola. O percentual apresentado nos surpreendeu visto que quase tivemos um empate nas respostas demonstrando o quão precisávamos fortalecer enquanto rede e CEP EMB a gestão democrática visto apesar de todo o questionário ser pautado por defesas da gestão democrática na última questão obtém-se esse resultado.

Contagem de 11. Na sua opinião, é possível coexistir uma gestão democrática e compartilhada ao mesmo tempo?

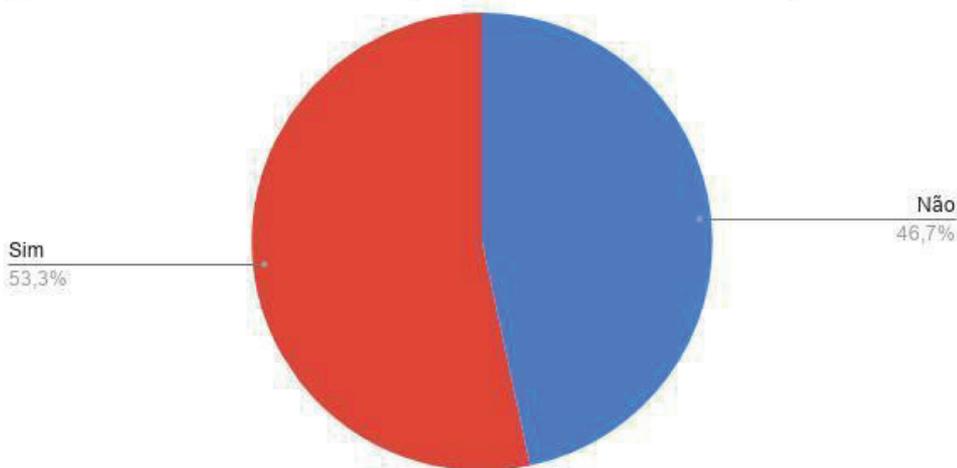


Gráfico 7. Gestão democrática e compartilhada ao mesmo tempo

Fonte: elaborado pela autora

Onze questões aplicadas com a intencionalidade da pesquisa qualitativa na procura das respostas no mundo real com caráter interpretativo. Nesta perspectiva salientamos que em muitas questões notamos a ausência da coerência com a fase da observação, assim como em outros o alerta foi expandido para situações que ainda não tínhamos tomado como reflexão. Poderíamos elencar alguns pontos que ficaram marcantes e contribuíram para nesse aspecto. O principal foi o quão o tempo é relativo para ações que incluem mudanças estruturais e de

paradigmas; os participantes reconhecem na sua maioria a importância da gestão democrática como um avanço e um ganho em termos da administração do e no CEP EMB; porém apresentam dificuldades de agirem de forma democrática acatando as decisões da maioria ou com a participação efetiva nos órgão colegiados como o Conselho Escolar com vistas a corroborar para que a escola se torne democrática com uma gestão baseada na participação de todos. Encontra-se traços profundos ainda de uma burocracia que pode ser fruto da gestão ser democrática somente no âmbito escolar visto que todos os outros níveis da Secretaria de Educação do DF à qual o CEP EMB encontram-se subordinados não dispõem do mesmo sistema de gestão ainda estando sobre o égide das indicações políticas.

Encerro com a certeza de que Estêvão parece descrever e ter estudado profundamente o CEP EMB. Esta embora hoje apresente uma gestão dita democrática é uma escola de vários mundos, ousou dizer inclusive que na sua maioria todas as escolas do DF são assim. Mesmo que todas “achem” que tem somente um mundo delineando suas ações.

6.2 Análise e interpretação de outras fontes

Como citado, as pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas, por utilizarem variados métodos e instrumentos de coleta de dados. Destacaremos agora as entrevistas juntamente com paralelo a análise dos documentos e a observação.

Escolhemos realizar as entrevistas com a área central da gestão da Secretaria de Educação do DF assim como com os formadores dos gestores das escolas, já a observação realizamos especificamente nas reuniões realizadas pelo conselho escolar do CEP EMB.

Ao observar as reuniões do conselho escolar do CEP EMB foi que constatamos de fato a necessidade de realizarmos a entrevista com o nível central da SEEDF, visto durante a observação nos depararmos com situações que eram colocadas na reunião como comunicados e não para serem decididas pelo grupo na reunião, assim como muitas vezes decisões tomadas em reunião e que em outra reunião era colocado que o nível central não havia acatado ou os órgãos reguladores do DF.

Importante se faz citar que, ao analisarmos a Lei nº 4.751, a lei da gestão democrática em seu art. 24 cita o CE como um órgão de natureza consultiva, fiscalizador e deliberativo. Observamos também uma participação exígua da comunidade escolar nas reuniões.

A partir das observações assim como da análise dos documentos como e principalmente a lei da gestão democrática a fase da entrevista foi iniciada com o representante “sol” professor formador da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação).

Entrevistamos o “sol” e o que mais nos chamou a atenção foi como o mesmo se colocou relativo a esta pergunta: “sol” você acredita que as conferências distritais de educação se constituem em espaço de debate, mobilização, pactuação e formulação das políticas de educação?

O entrevistado “sol” respondeu:

“não, claro que não”.

Insistimos pois para que o mesmo explicasse a sua resposta e “sol” então continuou:

“quando os representantes dos conselhos escolares puderem participar prioritariamente das conferências teremos coerência nos debates e ou mobilização e pactuação”.

Reflexão não nos faltou frente ao resultado da entrevista principalmente com “sol”. A lei da gestão democrática em seu Art. 9º descreve que é por intermédio do mecanismo de participação dos órgãos colegiados, dentre eles a Conferência Distrital de Educação, que a gestão democrática será efetivada assim como cita também o Conselho Escolar.

No art. 10º que versa sobre a Conferência Distrital de Educação e visa constituir-se em espaço de debate ,mobilização, pactuação e formulação das políticas de educação com vistas a diversos objetivos , vê-se claramente a reflexão proposta por “sol” e a possibilidade de quem sabe entendermos muitas ações desconexas entre a pratica e a teoria. Se o CE tivesse a possibilidade de voz ativa ou de representatividade quem sabe a participação fosse mais efetiva pelo fato da credibilidade na ação com vistas a pratica assim como de fato as situações apresentadas fossem fruto de um trabalho dos CE que estão fisicamente dentro da realidade escolar e possuem representatividade de agentes públicos e membros de entidades civil.

Em relação aos entrevistados do nível central iremos citar “lua” que em 2019, quando realizamos a entrevista, encontrava-se em cargo de gestão no nível central da SEEDF.

A entrevista de “lua” que iremos citar pois nos deu permissão, Em uma das perguntas: “qual a sua opinião sobre o planejamento pedagógico e a necessidade da participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas?” Eis a resposta:

“Na minha opinião, embora não venha da rede pública, acho importante, mas não podemos esquecer que existem muitos programas pedagógicos prontos que podem ser utilizados se adquiridos com responsabilidade”

Outro entrevistado, o “ventania” a quem fizemos a mesma pergunta que fizemos a “lua”, respondeu:

“estudei toda minha vida em escola pública e prestar concurso para a SEEDF foi uma meta; fomentar a participação da comunidade no planejamento pedagógico é o diferencial para as escolas fazerem valer a gestão democrática”.

“Lua” e “ventania” nos trazem à tona uma questão que sabemos não ser totalmente regra mas que encontra sustentação inclusive na fala de Cunha (1991, p. 135) , no que se refere ao fato de que a gestão democrática na escola pública não deve ser entendida como uma forma de criar uma escola de qualidade inferior para os carentes, respaldada na participação da comunidade, resultando no barateamento do currículo em especial no ensino da leitura e da escrita e nem desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

A participação efetiva e o entendimento da gestão democrática precisa ser efetiva desde os níveis centrais até às escolas. A gestão democrática se apresenta ainda como um grande desafio. Desafio este constatado inclusive em todas as etapas das análises de dados.

Constatamos nas falas, nos escritos e nas observações durante a pesquisa como todos defendem a gestão democrática. Em nenhum momento alguém se manifestou claramente contrário aos princípios ou às práticas da gestão democrática. No entanto, as práticas no ambiente escolar ou no nível central da SEEDF nem sempre correspondem a ações que possam consolidar de fato e de direito uma gestão democrática. Os gestores em todos os níveis ainda são desafiados a agirem e realizarem a gestão democrática.

A este propósito Veiga (1995, p. 45) cita que o gestor precisa ter liderança e firmeza para coordenar o processo. Esta autora afirma ainda que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (1997, p. 18)

CONCLUSÃO

A intencionalidade de refletir sobre o tema: *A Gestão Democrática no CEP Escola de Música de Brasília e o estudo das práticas na gestão democrática escolar na promoção da qualidade educativa e administrativa* guiou-nos durante todo o percurso desta dissertação. Dessa forma, vários aspectos foram pontuados, a começar pelo processo de democratização na educação do DF em que se buscou compreender os fundamentos históricos e legais da gestão democrática. Isto se mostrou como fundamental ponto de partida para a análise. Desse modo, é possível afirmar que o processo de democratização da educação e seu histórico demonstram o caminho percorrido e suas fragilidades, bem como as marcas das influências políticas.

Foi possível verificar que a gestão democrática e seu fortalecimento ou importância são pontos em destaque no contexto educacional, assim como suas fragilidades e dicotomias frente à realidade no ambiente escolar.

Ao abordar a gestão democrática e a função social da escola, a reflexão foi ancorada em Fonseca (1994, p. 49) quando ele afirma que “uma escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por suas ações pedagógicas e essencialmente educativas”. Tal ponto de vista chama a atenção quanto à importância de se pensar, ainda mais, a função social da escola quando se tem a gestão democrática como forma de gestão. O autor alerta para o fato de que não basta seguir as leis ou as normativas que versam sobre a ação administrativa na gestão democrática. É necessário fomentar nas escolas ações pedagógicas e educativas não excludentes pautadas em decisões e planejamento coletivo.

Nesse sentido, torna-se clara a visão de que o conselho escolar se constitui como um instrumento de democratização e de fortalecimento e garantia do papel social da escola equacionando os vários mundos destaca-se como ponto de concordância em nossa análise, principalmente no CEP BEM, pois durante a análise dos dados, em todos os procedimentos, o reconhecimento do papel do conselho escolar e sua importância foi ratificado nesta pesquisa. Papel este que é carregado e marcado por desafios, assim como diversas questões que deverão estar implícitas nas práticas de uma gestão democrática.

Um grande desafio a ser citado é o ato contínuo e necessário de uma verdadeira mobilização, por parte da gestão, para assegurar a participação efetiva da comunidade escolar, de forma a garantir a tomada de decisões baseadas na coletividade e na autonomia. Uma autonomia que parte do difícil entendimento de que existem princípios, leis e uma hierarquia direcionadora, mas estes não devem e nem podem engessar as decisões e planejamentos.

Devem, isto sim, ser embasados na legislação, no fruto da participação de todos e, ainda, na decisão coletiva para garantir ações democráticas e emancipadoras.

Nessa perspectiva, verificou-se que o entendimento sobre o que significa agir de maneira democrática em termos de gestão também se coloca de maneira desafiadora frente ao fato de implicar uma participação efetiva de todos, em todo o processo de gestão, inclusive com a possibilidade de ter que se acatar a decisão da maioria e não somente a decisão que demonstre ser a melhor ou a que deseja.

O problema investigado foi pautado na possibilidade de analisar o fator dos resultados e da qualidade frente à adoção da gestão democrática no CEP EMB. A análise realizada evidenciou que embora, durante a observação, tenha sido registrada a necessidade de maior participação da comunidade em geral, ao mesmo tempo, via-se um processo de participação efetiva sendo plantado. Consequentemente verificou-se a ocorrência de decisões que não se pautavam somente na opinião da direção ou, pelo menos, quando somente acatadas, tendo que passar por um processo de avaliação e diálogo entre os membros do conselho. Os resultados foram avaliados como de maior qualidade, porém com vários desafios a serem vencidos.

Os resultados, em geral, tanto administrativo quanto pedagógico, fomentados pela ação do conselho escolar, revelaram-se de maior qualidade. Constatou-se que a participação coletiva, deveu-se ao fato do histórico de o CEP EMB trazer consigo marcas de intervenção na gestão anterior. Nos momentos de observação de reuniões do Conselho, presenciou-se a existência de um grupo que demonstrou utilizar essas marcas para resistir e demonstrar que a gestão democrática era o caminho a ser trilhado.

Essa ação, inclusive, teve início no próprio processo de escolha da equipe gestora, por meio de eleição por ter sido organizado pelo conselho escolar. Esse processo ocorreu em 2019 com a escolha de uma nova equipe gestora para o CEP EMB. Importante destacar que a escolha da equipe gestora é um dos atos que assegura que a gestão será democrática, ou o ato inicial que implicará e desencadeará todo o processo democrático e suas necessidades precípuas. Neste aspecto, constatou-se que é preciso atentar para a necessidade de continuidade da participação e acompanhamento das ações das equipes gestoras escolhidas. Por um costume de não se acompanhar, na política, o desempenho dos representantes escolhidos através do voto, culturalmente se perpetua essa cultura na comunidade escolar. Constatou-se, durante a fase de observação, a baixa participação nas reuniões dos conselhos escolares, porém conclui-se que, mesmo assim, as reuniões realizadas, na maioria das vezes pelos próprios conselheiros, asseguram decisões mais coletivas, visto a representatividade dos conselheiros implicar na impossibilidade da decisão precípuas somente do diretor.

Uma questão que chamou a atenção foi com relação à pergunta de número quatro do questionário na qual se pergunta ao respondente se ele consegue reconhecer práticas que classifiquem a gestão da escola como democrática. Todos responderam que sim, ou seja, podem não ser todas as ações, mas o fato de todos reconhecerem alguma ação demonstra que a escola está em um caminho crescente quanto às práticas democráticas.

Com relação à hipótese levantada acerca das práticas dos gestores escolares estarem interligadas à qualidade educativa, e se estas práticas mudaram após a adoção da gestão democrática, constatou-se que um longo caminho ainda precisa ser percorrido.

Verificou-se, ainda, o quão ainda será necessário lutar contra os princípios da racionalidade burocrata e da educação tecnocrata e autoritária impregnada historicamente no sistema e nas redes de ensino. Da Constituição de 1988 para cá passaram-se bons anos e, apesar de todos os avanços, contudo, verifica-se que ainda se faz necessário um longo caminho para que a gestão democrática aconteça em todas as esferas da educação como preceito legal já existente. Ter a eleição dos gestores escolares com resquícios da indicação política dos demais gestores dos níveis intermediário e central, reforça a necessidade da luta incessante e contínua para que a gestão democrática se dê em todos os níveis. Os profissionais da educação precisam seguir nesta perspectiva de luta para garantir a aplicabilidade de uma gestão democrática coerente com ações democráticas e emancipadoras.

a democracia local pode ser potencializadora da própria riqueza que a democracia comporta, mas pode, também, na medida em que reflete poder e privilégios, interesses e influências, racionalidades e justificações (de ação), tornar as linhas de emancipação nem sempre muito claras ou até obscurecê-las (Estêvão, 2000, p. 62).

O gestor escolar desempenha um papel fundamental no processo dos resultados da escola, suas práticas na gestão estão interligadas aos resultados que poderão ser alcançados pela escola. Nesse sentido, conclui-se pela necessidade de adequação do art. 40 da Lei nº 4751 de 2012, que trata dos parâmetros para concorrer aos cargos de diretor e vice-diretor. Urge incluir que o candidato a diretor ou candidata a diretora tenha exercido o cargo de coordenador pedagógico ou supervisor para garantir que concorram professores com experiência para que possam desempenhar suas funções com maior segurança. Outra adequação que se percebe necessária na Lei está relacionada à necessidade de parâmetros mais claros de acompanhamento e avaliação da gestão durante o mandato; e, ainda, para se garantir o caráter democrático e a escolha por eleição, a retirada de quaisquer restrição à possibilidade de reeleição das equipes ou de quantidade de mandatos, visto estar claro que a comunidade deverá decidir, por meio do voto, essa possibilidade, não sendo democrática a delimitação desse direito e dever.

A declaração abaixo, inclusive já citada no percurso da escrita desta dissertação, corrobora com o que foi citado em relação à hipótese pesquisada.

[...] um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. Tal atitude garante a possibilidade de que “pense grande e aja no pequeno” [...], isto é, que em suas ações localizadas tenha em mente o conjunto todo da escola e seu papel educacional, não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais. Implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos (Luck, 2000, p. 11)

À guisa de conclusão, cabe reiterar que o mundo, no momento, constata a importância das decisões pautadas na coletividade. Estamos vivenciando uma pandemia. Tempos difíceis, incertos, com necessidade de readaptações em todos os sentidos da vida. Importa, sobretudo, lembrar o que desde o início desta escrita nos motivou, pesquisar sobre a importância da ação pautada em atos democráticos e seus reais diferenciais quanto a proporcionar resultados. Comprova-se, pois, e em tempos de pandemia, que ações democráticas são fundamentais para a garantia de direitos e que seus resultados superam quaisquer outros, pois são mais próximos da realidade de cada comunidade escolar, assim como garantem a possibilidade de tomada de decisões baseadas na coletividade. Os conselhos escolares agiram, com a inesperada pandemia, de maneira a não deixar dúvidas acerca de sua importância.

Outra questão constatada, ainda mais neste momento, é a afirmação de Estêvão (2018) em seu livro “*Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*”; várias lógicas, várias racionalidades, várias justiças que vão se articulando prudentemente e garantindo que a escola cumpra suas funções.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 201-216). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Alessandra, I. (2016, Julho 11) As disfunções do modelo de administração burocrática e as dificuldades de se implantar o modelo gerencial. *Revista Jus Navigandi*, 4758. Recuperado em 10 de fevereiro, 2020 de <https://jus.com.br/artigos/37713>.
- Antunes, A. (2002). Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar. In *Guia da Escola Cidadã*, v. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Antunes, A. (Coord.). (2005). *Conselhos de Escola: formação para e pela participação*. São Paulo: Cortez.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). La autonomía de la escuela. A propósito del libro editado por Helena Munin. *Revista de Estudos del Currículum*, 3(1), 217-245.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2006). *On justification: economies of worth*. Princeton/Oxford: Princeton University Press. [Orig.: De la justification: les économies de la grandeur]. Paris: Gallimard, 1991.
- Bordignon, G., & Gracindo, R. V. (2001). Gestão da educação: município e escola. In N. S. Ferreira & M. A. Aguiar (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Cabral, J. F. P. O conceito de animal político em Aristóteles. *Brasil Escola*. Recuperado em 21 de fevereiro, 2020 de <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-conceito-animal-politico-aristoteles.htm>.
- Candido, A. (1983). Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In L. Ferreira, & M. M. Foracchi. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. (11a ed., pp. 7-18). São Paulo: Nacional.
- Cellard, A. (2010). A análise documental. In Jean Poupart et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epidemiológicos e metodológicos* (2. ed., pp. 295-316). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- Cerqueira, D. L. (2010). *Princípios pedagógicos da performance musical*. Recuperado em: 12 agosto, 2014 de http://musica.ufma.br/ensaio/trab/ext_2010-2_fundamentosapostila.pdf.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução a Teoria da Administração: modelo burocrático de organização*. (7a ed.). São Paulo. Editora CAMPUS.
- Crahay, M. (1999) *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?* Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.
- Codeplan (2013). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios*. Brasília, DF: Seplan/Codeplan.
- Constituição Federal do Brasil de 1998*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez/Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense. Brasília-DF, LASCO do Brasil.
- Cury, C. R. J. (2001). Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In N. S. C. Ferreira, & M. A. da S. Aguiar (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Distrito Federal (Brasil). (2013). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: educação profissional e a distância*. Recuperado em 23 de maio, 2019 em <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>.
- Esteban, M. P. S. (2010). Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In M. P. S. Esteban. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições* (pp. 122-144). Porto Alegre: AMGH.
- Estêvão, C. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: dilemas e desafios*. Porto: ASA.
- Estêvão, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Democracia*. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, C. V. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. *Revista Educação Temas e Problemas*. A escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais, 12, 77-88.
- Estêvão, C. V. (2018). *Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*. São Luís: Editora Laboro.
- Freire, P. (1982). Educação: o sonho possível. In: Brandão, Carlos R. (Org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Vozes.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas Atuais da Educação. *Perspectiva*, 14(2), 3-11. Recuperado em 27 junho, 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Gadotti, M. (2001). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez
- Gadotti, M. (2004). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. (6a ed.) São Paulo: Cortez /Instituto Paulo Freire, 2004.
- Ganzeli, P. (1993). *Estruturas participativas na cidade de Campinas*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Ganzeli, P. (Org.) (2011). *Reinventando a escola pública por nós mesmos*. Campinas: Alínea.
- Garcia, T.O.G. & Correa, B.C. (2009). *Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública*. Revista Retratos da Escola: Brasília: vol. 3, n. 04, jan. – jun. 2009. pp. 225-237.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.) São Paulo: Atlas.
- Gouvêa, G P. (1994). *Burocracia e elites burocráticas no Brasil*. São Paulo: Paulicéia.
- Lei complementar n. 247, de 30 de setembro de 1999*. Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Recuperado de http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=52077
- Lei Distrital n. 4.036, de 25 de outubro de 2007*. Dispõe sobre a gestão compartilhada nas instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Recuperado de http://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord_4036_07.htm
- Lei n. 957, de 24 de novembro de 1995*. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. Recuperado de http://www.tc.df.gov.br/SINJ/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=48916.
- Lei n. 4.751, de 7 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Ensino Público do DF. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 fev. 2012. Recuperado de http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/12/parecer_pl_588-2011gestao.pdf.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2003). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (4a ed.). Goiânia: Alternativa.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lück, H. (2000) Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, 17(72), 11-34.
- Lück, H. (2006). *A gestão participativa na escola*. (9a ed.). Petrópolis: Vozes. Recuperado de www.tvebrasil.com.br/salto.
- Manzini-Covre, M. L. (1996). *O que é cidadania?*. (v. 250, 2 ed. 89 p.) São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de Metodologia científica* (7a ed.) São Paulo: Atlas.
- Mattos, A. de, & Pinheiro, R. G. (2007). Escola de Música de Brasília: Um lugar de sonho musical. In A. Oliveira, & R. Cajazeira. (Org.). *Educação Musical no Brasil* (pp. 214-220). Belo Horizonte: P&A.
- Mendonça, E. (2000). A Gestão Democrática nos sistemas de ensino brasileiro: A Intenção e o Gesto. *Reunião Anual da Anped*, Caxambu, Minas Gerais, Brasil, 23.
- Navarro, I. P. (2004). *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Caderno n. 1. Brasília: MEC, SEB.
- Navarro, I.G., Wittmann, L.C., Dourado, L.F., Aguiar, M.A.S. & Gracindo, R.V. (2004). *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC, SEB. (p. 64).
- Noma, A. K., & Carvalho, E. J. G. de. (2007). Novas práticas educativas nos anos 90: novos modelos de administração pública e de gestão da educação brasileira. In E. Rodrigues, & S. M. Rosin (Org.), *Infância e práticas educativas*. Maringá: EDUEM.

- Oliveira, J. F. de. (2013). A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In E. B. Ferreira & D. A. Oliveira (Orgs.), *Crise da escola e políticas educativas*. (2a ed., pp. 237-252). Belo Horizonte: Autêntica.
- Parecer nº 195 de 06 de setembro de 2001*(2001) - Conselho de Educação do Distrito Federal CEDF. - Autoriza o funcionamento de 36 (trinta e seis) cursos de música em nível técnico e aprova o Plano de Curso com as respectivas matrizes curriculares do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília – CEP-EMB, localizado na Av. L-2 Sul – SGAS Quadra 602, Módulo D, Brasília-DF, unidade da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.
- Paro, V. H. (1993). *Administração escolar: introdução crítica*. (6a ed.). São Paulo: Cortez,
- Paro, V. H. (1996). *Gestão democrática da escola pública* (14a ed.). São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2006). *Gestão Democrática da Escola Pública* (3a ed.) São Paulo: Ática
- Pimenta, S. G. (1993). Questões sobre a organização do trabalho na escola. *Série Ideias*, 16, 78-83.
- Pinheiro, J. (1996). Gestão pública, burocracia e participação popular. *Revista da Associação dos Pós-graduandos*, 8.
- Projeto Político Pedagógico*. (2017/2019). CEP/ Escola de Música de Brasília.
- Prais, M. L. M. (1996). *Administração colegiada na escola pública*. (4a ed.) Campinas: Papyrus.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, E. P. (1989). Políticas públicas na transição democrática. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 9(3).
- Resolução nº 33 de 10 de dezembro de 1971*. (1971) do Conselho Diretor da Fundação Educacional do Distrito Federal. Criação da Escola de Música de Brasília.
- Saviani, D. (1988). Contribuição à elaboração da nova LDB: Um início de conversa. *Revista da ANDE, São Paulo*, 7(13), 5-14.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1967a). Coleta de dados: Métodos de Observação. In C. Selltiz, M. Jahoda, M. Deutsch & S. W. Cook, *Métodos da pesquisa nas relações sociais* (D. M. Leite, Trad., 2a ed. rev., pp. 223-261). São Paulo: Editora Herder.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. W. (1967b). Coleta de dados: Questionários e Entrevistas. In C. Selltiz, M. Jahoda, M. Deutsch & S. W. Cook. *Métodos da pesquisa nas relações sociais* (D. M. Leite, Trad., 2. ed. rev., pp. 263-311). São Paulo: Editora Herder.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia* (5a ed.). Rio de Janeiro: Editora LTC.

Weber, M. (1994). *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (8a ed.). São Paulo: Ed. Pioneira.