

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Jéferson Pereira Tanger

Uma reconstituição histórica da Gestão Democrática Escolar na Rede Municipal de
Porto Alegre-RS (1985-2020)

Porto Alegre
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Jéferson Pereira Tanger

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia
– Licenciatura da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial e obrigatório para a
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariângela Bairros

Porto Alegre
2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer ao destino e à vida por me proporcionarem adorar ser otimista em relação à educação pública brasileira. E poder sentir o prazer e a alegria de ser educador e educado, por todas e todos que estiveram, estão e estarão comigo nos espaços escolares. E àquele e àquela que me colocaram neste mundo e foram, são e serão sempre meus exemplos de educador e educadora: meu pai, Valdir Tanger, e minha mãe, Vera Beatriz Tanger.

Às colegas e aos colegas com quem convivi e aprendi na Faced/Ufrgs ao longo destes últimos dez anos. Às professoras e professores que cruzaram o meu caminho trazendo saberes, otimismo, luta e esperança na Educação. Aos meus amigos e amigas que acreditam em minhas potencialidades e entendem minhas motivações e amor pelos processos educativos. E aos funcionários que mesmo com os contratemplos, mantem nossa faculdade funcionando

O nascimento de meu segundo filho, Bernardo Sielichow Tanger, integra-se a esta escrita trazendo o novo, o meu repensar sobre mim mesmo e sobre a vida! Faz-me renascer, reescrever-me e escrever com mais sentimento. Meu filho Henrique Tanger, que sempre me inspirou a buscar o novo, hoje representa uma de minhas fontes maiores de aprendizado, coerência e atitude. Através de nossos diálogos me estabilizo e me sensibilizo a ser mais.

Agradeço ao companheirismo e carinho de meu irmão Leandro, do meu sobrinho Raphael e de meu afilhado amado Gabriel. E em especial a minha irmã que entende meus desejos e sonhos e está sempre me ajudando!

Gostaria de dedicar um agradecimento especial à minha orientadora, Mariângela Bairros! Por me presentear com sua sensibilidade e amizade. Seu caráter, ética e saberes me fazem ter esperança na possibilidade de construirmos processos educativos renovados. Mas não menos atentos às belas criações que já temos à disposição. Sem suas palavras, incentivos e conhecimentos, esta escrita não teria sido possível.

Fica dedicado este trabalho àquela que está 24 horas por dia ao meu lado, minha companheira, Géssica Sielichow de Oliveira. Nossas vidas se entrelaçam e se fazem uma só. Quando pensei em desistir foi seu carinho que estava comigo. Sua força se fez nossa força! Neste momento estamos tão integrados que um olhar seu ou um abraço me motiva e me inspira. E se corporifica, em algumas passagens, nesta escrita. Obrigado amor!

RESUMO

Nesta escrita desenvolvo uma reconstituição histórica do ordenamento legal que rege a eleição de diretores na Rede Municipal de Porto Alegre e também sobre a organização político-pedagógica que institui a Gestão Democrática Escolar, nas instituições de ensino da cidade. Parto do ano de 1985, apresentando as lutas e o contexto de implementação da lei nº5693/85, a primeira a instituir a eleição de diretores(as). Na sequência passo a revisar e interpretar os avanços e retrocessos democráticos gerados no processo histórico, político e educativo desde que foi sancionada a lei nº 7365/93, que promove construções significativas no que tange a participação popular, até as mudanças produzidas pela lei nº 12.659/20. Legislação que promove alterações deterministas e antidemocráticas sobre a cultura democrática e legal da gestão escolar, instituída a partir dos anos 1990. Para tanto, retomo o projeto democratizante da administração pública municipal, realizado pela Frente Popular, e os ecos dessa maneira de administrar na Rede Municipal de Educação, por meio da proposta político-pedagógica Escola Cidadã. Analiso esses acontecimentos históricos e sociais gerados na década de 90 como um projeto contra-hegemônico à lógica das políticas econômicas neoliberais, que predominavam naquele contexto de avanço do capitalismo no mundo. Inerente a esse percurso, analiso as noções e práticas de participação e de construção da cidadania desenvolvidas e transformadas ao longo do período. Concepções que surgem como direitos subjetivos previstos na Constituição Federal de 1988, no processo de redemocratização política brasileiro, e que são aprofundados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e postos em prática pelos sistemas de ensino do país, respeitadas as peculiaridades locais. Busco, através de entrevistas, a palavra dos e das educadoras que foram e são protagonistas do processo, de modo a melhor compreender a sucessão de pensamentos e fatos sobre a eleição de diretoras(es) e da gestão democrática escolar. Seus saberes e vivências na Rede foram fundamentais e esclarecedores para a realização desta escrita, pois me possibilitaram, além da aproximação, um maior entendimento da criação e materialização da gestão democrática em Porto Alegre, assim como uma maior compreensão da reverberação dessa filosofia educativa e prática na gestão da educação municipal e no cotidiano dos espaços escolares. Neste texto enfatizo as intencionalidades antidemocráticas presentes na Lei nº 12659/20, sancionada no governo do então prefeito Nelson Marchezan Junior. Aponto os retrocessos previstos nos artigos da referida legislação no que tange às mudanças na cultura democratizante, bem como na relação das direções eleitas com as comunidades escolares. Por fim, proponho um início de proposta pedagógica, para resistirmos às mudanças impositivas presentes nesse ordenamento legal, e a criação de uma educação para a redemocratização da gestão e para a democratização da vida em sociedade.

Palavras-chaves: gestão democrática; gestão escolar; democratização; história da educação; ordenamento legal

ABSTRACT

In this writing, I develop a historical reconstruction of the legal system that governs the election of directors in the Municipal Network of Porto Alegre and also about the political-pedagogical organization that institutes School Democratic Management, in the city's educational institutions. I start in 1985, presenting the struggles and the context for the implementation of Law No. 5,693 / 85, the first to institute the election of directors. Following the step to review and interpret the democratic advances and setbacks generated in the historical, political and educational process since Law No. 7365/93 was sanctioned, which promotes significant constructions regarding popular participation, up to the changes produced by Law No. 12.659 / 20. Legislation that promotes deterministic and anti-democratic changes on the democratic and legal culture of school management, instituted since the 1990s. To this end, I return to the democratizing project of the municipal public administration, carried out by the Popular Front, and the echoes of this way of administering in the Network Municipal Education, through the political-pedagogical proposal Escola Cidadã. I analyze these historical and social events generated in the 90s as a counter-hegemonic project to the logic of neoliberal economic policies, which prevailed in that context of advancing capitalism in the world. Inherent in this path, I analyze the notions and practices of participation and the construction of citizenship developed and transformed over the period. Conceptions that appear as subjective rights foreseen in the Federal Constitution of 1988, in the process of political re-democratization in Brazil, and that are deepened in the Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996 and put into practice by the country's education systems, respecting local peculiarities. I seek, through interviews, the word of the educators who were and are protagonists of the process, in order to better understand the succession of thoughts and facts about the election of principals and democratic school management. His knowledge and experiences on the Network were fundamental and enlightening for the realization of this writing, because they enabled me, in addition to the approach, a greater understanding of the creation and materialization of democratic management in Porto Alegre, as well as a greater understanding of the reverberation of this educational and practical philosophy in the management of municipal education and in the daily life of school spaces. In this text, I emphasize the anti-democratic intentions present in Law No. 12 659/20, sanctioned in the government of the then mayor Nelson Marchezan Junior. I point out the setbacks foreseen in the articles of the aforementioned legislation with respect to changes in the democratizing culture, as well as in the relationship between the elected leaderships and the school communities. Finally, I propose the beginning of a pedagogical proposal, in order to resist the imposing changes present in this legal order, and the creation of an education for the redemocratization of management and for the democratization of life in society.

Keywords: democratic management; school management; democratization; education history; legal ordering

Sumário

1.INTRODUÇÃO	7
2.PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAREM PORTO ALEGRE.....	12
3.GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM PORTO ALEGRE: UMA INTERPRETAÇÃO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ORDENAMENTO LEGAL E DOS AVANÇOS E RETROCESSO NA ELEIÇÃO DE DIRETORAS(ES) ENTRE 1985 E 2020.....	19
3.1 AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA A PARTIR DOS ASPECTOS LEGAIS PRESENTES NA LEI N°7365/93.....	27
3.2 PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA COMO DIREITOS SUBJETIVOS PREVISTOS NA CONSTITUIÇÃO DE 1988: UMA COMPARAÇÃO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA LEI N° 7365/93 COM A ANÁLISE DA PERSPECTIVA PREVISTA NA LEI N°12.659/20	31
3.3.PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM PORTO ALEGRE: A IMPLEMENTAÇÃO DO COLEGIADO ATRAVÉS DA LEI N° 5693/85.....	40
3.4 A REABERTURA POLÍTICA E A CONSTRUÇÃO DA ELEIÇÃO DE DIRETORES EM NÍVEL ESTADUAL.....	43
3.5.A PORTO ALEGRE DA FRENTE POPULAR E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR.....	45
3.6 GOVERNO MARCHEZAN: UM PROJETO DE DESESTRUTURAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR, VIA MUDANÇAS NO ORDENAMENTO LEGAL.....	49
4.METODOLOGIA	57
5.OS SABERES E CONCEITOS FUNDANTES QUE AJUDARAM A PENSAR ESTA RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA.....	59
6. COM A PALAVRA OS E AS PROTAGONISTAS DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL, QUE ATUARAM ENTRE 1993 A 2020	72
6.1. CRIAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA GESTÃO ESCOLAR.....	73
6.2. OS ECOS DA CULTURA POLÍTICO-PEDAGÓGICA CIDADÃ NO ESPAÇO ESCOLAR.....	84
6.3. INTENCIONALIDADES ANTIDEMOCRÁTICAS PRESENTES NA LEI N° 12.659 E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA	99
7.CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
8. REFERÊNCIAS	118

1.INTRODUÇÃO

Neste texto faço uma interpretação histórica da gestão democrática escolar na Rede Municipal de Porto Alegre. Abrangendo o período que se estende do ano de 1985 com a implementação da lei nº5693/85, a primeira a instituir a eleição de diretores(as) nas escolas, até a análise dos retrocessos ante democráticos gerados pela Lei nº 12.659/20 no Governo do então prefeito Nelson Marchezam. No início dos anos 1990, mais especificamente em 1993, tivemos a implementação na Câmara Municipal de Porto Alegre da lei nº 7365/93 que instituiu a eleição direta para escolha das direções e vice-direções escolares e outras providências, extinguindo a legislação de 1985. Trato inicialmente do processo de desprivatização das decisões e dos investimentos públicos na cidade, no governo da Frente Popular, entre 1989 e 2005. Busco interpretar os ecos, desses acontecimentos históricos sem precedentes, na sistematização de um projeto de educação democrática. A partir de então podemos falar e experienciar a democratização da gestão escolar na cidade.

Na sequência, apresento a trajetória das leis de eleições de diretores(as), de 1985 até 2020. A partir disso, trabalho uma escrita sobre os conceitos de participação e cidadania que surgem como direitos subjetivos na Constituição de 1988, que, em diferentes perspectivas, se estabelecem a partir do ordenamento legal instituído e posto em prática nesse período. Busco, por meio de entrevistas, a palavra de educadoras e educadores que atuaram como protagonistas da proposta político-pedagógica Escola Cidadã, projeto que acompanhou a implementação da Lei nº 7365/93, que instituiu a eleição de diretoras(es). Também sublinho seus pontos de vista sobre os impactos da Lei 12.659/20, implementada pelo governo Marchezan, que altera a gestão democrática escolar, modificando de maneira determinista uma cultura de participação e construção da cidadania via educação, que em 2023 completaria 30 anos.

Porém, tal desestruturação intencionada não ocorre sem resistências em diferentes espaços escolares nas escolas municipais da cidade. Refletindo, a partir de minhas experiências, observações e participação como docente e estagiário em quatro escolas da Rede, inicio a construção de um pensamento sobre práticas pedagógicas de resistência às mudanças impostas. E percebo a necessidade de um trabalho pedagógico para a vida que conscientize as pessoas, partícipes do processo, sobre a importância de conhecerem o ordenamento legal. Para que sejam capazes de promover e potencializar a democratização social e da educação, de modo a fomentarmos a ampliação da democracia escolar.

Este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi dividido em cinco capítulos. No primeiro deles, intitulado “*Processo de Democratização e Gestão Democrática escolar em Porto Alegre*”, tratarei do contexto histórico e transformador do pensamento e das práticas de organização da estrutura administrativa municipal, introduzidas pela Frente Popular. Uma coligação e organização partidária progressista, liderada pelo Partido dos Trabalhadores, que administrou Porto Alegre por 16 anos consecutivos, quatro mandatos. Nesse período ocorreram transformações significativas e inéditas na configuração participativa e democrática da população, na tomada de decisões políticas e orçamentárias na cidade. Busco enfatizar as relações constituídas entre as transformações político-administrativas em nível municipal com o pensamento educacional nas escolas da rede, instituídas no contexto de implementação da gestão democrática escolar na década de 1990. “*Gestão democrática escolar em Porto Alegre: uma interpretação da trajetória histórica do ordenamento legal e dos avanços e retrocessos na eleição de diretoras(es) entre 1985 e 2020*”, é o título do segundo capítulo. Nele realizei uma retomada dos conceitos subjetivos de participação e cidadania, constituídos desde a Constituição de 1988. Abordei o surgimento da gestão democrática escolar, na forma da lei, no mesmo texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em um segundo momento, tracei a trajetória do ordenamento legal da eleição de diretores nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, fazendo uma retomada das legislações no período que se estende de 1985 a 2020. Bem como do processo de implementação da gestão democrática, enfatizando as alterações produzidas nas leis, que geraram transformações democratizantes significativas, em um primeiro momento. Na sequência, tratei dos impactos e dos retrocessos antidemocráticos gerados pela Lei nº 12.659/20, de maneira geral e no que diz respeito a participação e a constituição da cidadania. Apresento o ordenamento legal em ordem cronológica para facilitar a visualização das intencionalidades e das repercussões geradas, pelas transformações legais instituídas, na gestão escolar municipal.

No terceiro capítulo abro espaço para comentar a metodologia utilizada na coleta de dados necessários para a consecução da escrita. Onde explico de maneira sucinta e breve as estratégias e as relações entre minhas fontes documentais e os relatos de algumas das protagonistas deste processo histórico. Realizei uma abordagem interpretativa e qualitativa tratando do ordenamento legal da eleição de diretores em Porto Alegre relacionada com a reconstituição histórica de fatos e construções práticas e teóricas, presentes na bibliografia utilizada e na fala do e das interlocutoras, que se propuseram a contribuir. “*Os saberes e conceitos fundantes que ajudaram a pensar esta reconstituição histórica*” é o título do quarto capítulo, onde apresento algumas construções teóricas brilhantes desenvolvidas por autoras e autores sobre a gestão democrática e a gestão democrática escolar. Por este trabalho ter como

foco principal uma abordagem histórica optei primeiramente por educadores e educadoras que pensaram e escreveram sobre a democracia a partir da indissociabilidade do ato educativo de reflexões históricas que demonstram caminhos possíveis de estruturação de uma sociedade democrática via educação escolar. As obras escritas nos fazem refletir sobre a escola como espaço público e educativo fundamental na construção dos conceitos de participação, de comportamento e de responsabilidade democrática. E por outro lado, como lugar obrigatório de vivência e prática do ordenamento legal e subjetivo, presente nas legislações, associado a gestação da democracia, na realidade cotidiana das instituições de ensino. E por último, autoras e autores que escreveram sobre a relação dialógica necessária, entre os educadores e educadoras com as pessoas das comunidades. Visando a construção de práticas de ensino e aprendizagem que levem em consideração as estratégias de vida e os saberes populares na constituição da democracia escolar.

No quinto e último capítulo, “*Com a palavra os protagonistas do processo*”, apresentarei os dizeres de educadores e educadoras que atuaram como protagonistas na implementação e no desenvolvimento da gestão democrática, nas escolas da Rede Municipais de Porto Alegre. Suas falas me possibilitaram visualizar com mais clareza os impactos e intencionalidades presentes nas mudanças legislativa posta em prática no ano de 2020, através da Lei nº 12.659. E também aprofundar meus conhecimentos sobre o processo histórico recontado de diferentes ângulos e pontos de vista.

Ao longo desta escrita, desenvolverei uma análise interpretativa sobre a questão fundante, que perpassa e norteia a pesquisa: *Como podemos entender e interpretar o processo histórico de implementação, construção e consolidação da Gestão Democrática Escolar na Rede Municipal de Porto Alegre, no período que se estende da implementação da lei nº5693/85, primeira a instituir a eleição de diretores(as), até a análise das mudanças antidemocráticas sancionada pela lei nº12659/2020, que ocasionaram retrocessos significativos na democracia escolar ?*

A partir deste questionamento passei a pensar e estruturar os objetivos para a consecução da escrita deste trabalho de conclusão de curso, que assim foram definidos:

Realizar uma reconstituição histórica do processo de ordenamento legal da eleição de diretoras(es) na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, também sobre as construções educativas democratizantes associadas a estas legislações, bem como, dos avanços e retrocessos na gestão democrática escolar na Rede, no período que se estende 1985 e 2020.

Estruturar uma base teórica e de práticas democrática, através da relação entre as obras

escritas por diferentes autores e autoras sobre o tema e o relato das protagonistas, que participaram da construção da gestão democrática e das que atuam ainda como docentes nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre.

Enfatizar os retrocessos antidemocráticos gerados nas práticas escolares da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre nos últimos anos, aprofundados como o ordenamento legal implementado com a lei nº12.959/20, que modifica a eleição de diretoras(es) depois de vinte e seis anos de vigência da lei nº7365/93.

Iniciar uma proposta de resistência e de reconstrução pedagógica as mudanças impostas, de maneira anti democrática, pela lei nº12.959/20 e de reflexão sobre este ordenamento legal, visando a conscientização e participação fundamental das comunidades escolares neste processo.

Para a realização deste trabalho, fiz uma pesquisa bibliográfica por meio da qual me aproximei dos conhecimentos teóricos desenvolvidos por diferentes autores e autoras que produziram escritas sobre o tema gestão democrática escolar. Com essa revisão, também entrei em contato com os saberes gerados pela democratização da gestão pública municipal e pela Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Fiz uso das três leis municipais que tratam especificamente sobre a eleição de diretores(as) e da lei que originou os conselhos escolares, para entender as construções geradas por este ordenamento legal historicamente constituído. A releitura das legislações estaduais e federais também me ajudou a traçar um panorama histórico-normativo das proposições e práticas de democratização dos sistemas de educação brasileiros. Construí dois questionários fechados que me proporcionaram conhecer a opinião de educadores e educadoras que participaram como protagonistas da construção da eleição de diretores nas escolas da Rede Municipal. Toda essa construção foi permeada pelos conhecimentos que construí tendo atuado em atividades pedagógicas e docentes nessa Rede, entre 2002 e 2012. Essas vivências geraram oportunidades de observar processos democráticos em diferentes contextos formais e informais no ambiente escolar. Entre os espaços observados, posso citar: conselho participativo escolar, processos eleitorais para eleição de diretores(as), reuniões do conselho escolar, aproximações com a comunidade, entre outros. Nessas passagens, realizei informalmente uma série de observações participantes sobre a democratização da gestão escolar. E aproveitei para realizar a leitura de alguns Cadernos Pedagógicos da proposta da Escola Cidadã, disponíveis nas bibliotecas escolares. Por meio da observação, passei a refinar meu olhar para a democracia escolar e me democratizar pelo contato e na participação, ao agir mais democraticamente na vida e na sequência de minha

trajetória docente. Então, depois do aprendido ao longo de tais experiências escolares, proponho pensamentos e ações pedagógicas democratizantes, em resposta ao contexto político atual de retrocessos.

2.PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAREM PORTO ALEGRE

A década de 1990, no que diz respeito à organização da educação no Brasil, pode ser pensada a partir da construção de uma nova legislação, estruturada após a reabertura política, que tem a Constituição Federal, que passa a vigorar no ano de 1988, como fundante de processos de redemocratização políticos e administrativos. A Carta é responsável pela geração de avanços significativos no que se refere à participação e à construção da cidadania, tendências estruturantes reforçadas através dos pressupostos organizadores e normativos da educação, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Paralelo e concorrente a esses avanços, houve um conjunto de diretrizes, promovido por instituições financeiras como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, entre outras, que visava ser hegemônico e que estava associado ao processo globalizante do capitalismo internacional. Tais pressupostos foram determinados pelo chamado consenso de Washington, que estabeleceu uma gama de diretrizes econômicas em nível mundial, ligadas às avaliações de desempenho da educação, exigidas pelas políticas neoliberais, cujo objetivo maior era atrelar a organização dos sistemas de educação, dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, a demandas e avaliações externas. Exigia-se, assim, desempenhos dos sistemas internos de ensino dos países, construídos e determinados por padrões alheios às necessidades e significados locais. Nossa legislação própria, associada à Constituição Federal e à LDB, possibilitou construções educativas contra-hegemônicas, na medida em que propôs que as diretrizes legais, administrativas e pedagógicas, fossem geradas e promovidas pelas comunidades locais, na forma da lei. E, da mesma maneira, induziu a construção do fortalecimento do Estado como provedor da educação pública.

Essas tendências democratizantes surgiram como princípios no processo de democratização, retomado com os debates da Assembleia Nacional Constituinte, no ano de 1987. Espaço que recuperou o modelo democrático interrompido pelos governos ditatoriais que estiveram no poder de 1964 a 1985. A ditadura militar brasileira foi um regime que extinguiu partidos políticos e cancelou o mandato de pessoas eleitas, além de promover o fechamento do Congresso e o cerceamento da liberdade de expressão em diferentes níveis. A Constituinte versou sobre diferentes temáticas que deram origem à Constituição Federal de 1988, promovendo a ampla participação de diferentes organizações, partidos e lideranças populares no debate e na formulação das suas determinações legais. Em seu artigo primeiro ela traz

a estruturação do Estado Democrático de Direito, que se tornou fundamental no princípio da soberania popular, configurando o direito e a exigência de que todos e todas participem ativamente na vida política do País. Segundo o artigo 1º da Constituição Federal:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

IV - a dignidade da pessoa humana;

V - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

VI - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Assim são retomados e reestruturados os princípios de soberania popular e de cidadania no contexto da redemocratização, que passam a ser exercidos pelo direito ao voto ou por outros espaços democraticamente estabelecidos. Já em seu artigo 206, a Constituição Federal traz os princípios básicos que devem reger os sistemas de ensino no território nacional. Segundo o referido artigo:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Neste texto interessa-nos, sobretudo, o inciso VI, que versa sobre a gestão democrática do ensino público, ou seja, o princípio norteador da gestão das instituições escolares no Brasil. Entretanto, essa determinação legal definiu que caberia às redes de ensino formularem e implementarem suas próprias leis de maneira a respeitarem as decisões e peculiaridades locais. De qualquer maneira, esse processo e tais determinações legislativas desencadeiam a cultura político-pedagógica de descentralização ou de descentramento das políticas educacionais nos

estados e municípios que formam a União, por prever uma distinção acerca dos diferentes sistemas de ensino de acordo com as legislações locais. Assim, os processos financeiros, administrativos e pedagógicos que passam a nortear o funcionamento das instituições públicas de ensino nas redes estaduais e municipais são reformulados por meio de legislações específicas, segundo suas perspectivas locais.

Pensando a partir desse contexto nacional de transformações legais e de fundamentação de princípios norteadores, este texto tem como um de seus objetivos refletir sobre as peculiaridades do projeto político iniciado em Porto Alegre na década de 1990, pela denominada Frente Popular. E, conseqüentemente, sua relação com a concepção de um novo modelo de gestão escolar e de política-pedagógica nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Essa mudança dos rumos políticos constituiu uma inovação dentro da história por propor caminhos institucionais democratizantes, uma cultura de participação popular e a ampliação da cidadania, experiências nunca antes vivenciadas no município. Foram criados espaços de participação que modificaram sensivelmente as ações e pensamentos relacionados à administração do patrimônio público, que passou a ser um exemplo de autonomia administrativa e de participação.

Essas vias institucionalizadas criaram caminhos para o exercício da participação e motivaram pelos resultados que proporcionaram nas dimensões decisórias, com a ampla participação popular, além da modificação na infraestrutura da cidade. O instrumento mais significativo do processo de democratização e desprivatização do Estado foi o Orçamento Participativo, através do qual a população decidia sobre a aplicação de parte dos recursos orçamentários da cidade. Os possíveis investimentos passavam pelas deliberações desse espaço decisório, além do exame e aprovação dos demais componentes da peça orçamentária. O Orçamento Participativo (OP) constituía um processo de mobilização, organizado a partir das dezesseis regiões que compõem a divisão geográfica do município e de cinco plenárias temáticas. O governo é convidado a discutir as políticas setoriais e as demandas que são escolhidas coletivamente por ordem de relevância. Após a realização da segunda rodada de debates e reflexões, eram eleitos os Conselheiros do OP, que, juntamente com os técnicos do governo, elencavam as demandas priorizadas com os recursos existentes para sua viabilização.

Em tal contexto foi elaborada uma concepção ampla e peculiar de democracia. Construção que se ampliou à medida que não se restringia ao âmbito político, mas se expandia a partir de suas ideias e realizações para as instituições educacionais, culturais e sociais. Produziu-se, a partir de espaços e tempos inéditos e interativos, uma cultura democrática com

suas especificidades de ação transformadora. Uma transformação pela ampliação da cidadania, que não se fez sem contradições com o sistema anterior, que apresentava uma verticalização natomada decisões, ou seja, as diretrizes eram definidas sem a participação popular, de acordo com as cúpulas de governo. Além disso apresentaram-se obstáculos gerados por uma cultura política conservadora e por um sistema econômico hegemônico, preponderante no discurso educacional na maior parte do território nacional – a ideologia e a prática neoliberal. Entretanto, esses conflitos ideológicos não foram capazes de barrar a participação popular na tomada de decisões, na fiscalização do estado e na aplicação das políticas públicas.

No ano de 1993 foi iniciada a construção de uma inovadora concepção de Gestão Escolar, presente no Caderno Pedagógico número 9, lançado no ano de 1995. Esse documento visava orientar uma transformação pedagógica com a implementação dos ciclos de formação e a concepção intitulada “Escola Cidadã”, que tinha como objetivo repensar o ensino e o espaço-tempo das escolas municipais. Os ciclos de formação surgiram como alternativa transformadora da concepção considerada conservadora da organização seriada, que moldava os currículos escolares.

A escola seriada permaneceu restrita ao ensino das disciplinas, enquanto o currículo na concepção da Escola Cidadã, proposto pela Secretaria Municipal de Educação, passou a ser fundamentado na vivência das ações e inter-relações que se estabeleciam dentro da prática cultural e social comunitária. As vivências cotidianas da comunidade na qual a escola estivesse inserida deveriam passar a ser estruturantes do processo de desenvolvimento dos educandos e educandas imersos em tal realidade. Assim, os sujeitos envolvidos seriam pensados não somente como sujeitos na sua dimensão cognitiva, mas também como educandos e educandas em suas vivências histórico-culturais. Ademais, essa concepção possibilitou-lhes constituir-se como sujeitos participantes da construção pedagógica e política comunitária.

O surgimento dessa alternativa político-pedagógica inovadora e desses espaços embrionários, que visavam a ampliação da participação popular na tomada de decisões, criou uma cultura democrática que posteriormente seria acompanhada de uma legislação condizente com esse contexto de transformações. A amplitude e a profundidade da mudança geraram uma dimensão participativa pública e não estatal. O Estado se mantém, mas uma gama grande de decisões é excepcionalmente apropriada pela população através de espaços legalmente instituídos. Para Azevedo:

Para executar este processo, foram criados espaços de participação e de decisão que se configuram na formação de uma esfera pública não estatal em que os cidadãos, em cooperação ou em conflito com órgãos governamentais, deliberam, elaboram e induzem as políticas públicas, bem como acompanham, fiscalizam e avaliam sua aplicação. Os principais instrumentos de participação construídos, desenvolvidos e aperfeiçoados nestes quatorze anos de experiências foram: o Orçamento Participativo(OP), o Congresso da Cidade e o Plano Plurianual – planejamento para quatro anos. (2002,p.02)

Segundo o autor, as transformações geradas a partir do final dos anos 1980 por essas instâncias, instituições e espaços participativos, são possíveis de serem observadas pela rememoração das experiências postas em prática naquele período. E revelam ações políticas e administrativas que divergem da estrutura histórica autoritária, organizada pelos governos anteriores. Durante décadas houve a incorporação de uma cultura decisória que privilegiou alguns segmentos sociais e foi incorporada por diferentes instituições sociais, compondo uma ordem de poder vertical e limitante da extensão participativa e democrática. Essa nascente cultural participativa, no que tange à Rede Municipal de Educação, configurou-se com a organização do espaço deliberativo intitulado Congresso Constituinte, iniciado em 1993 e concluído em 1995. A partir dessa iniciativa, passou-se a organizar uma reflexão coletiva que buscasse incluir os profissionais da educação em espaço de discussão sobre o tema principal: “A escola que temos e a escola que queremos”. Durante os debates, ficaram diagnosticados e evidenciados processos de exclusão, o fracasso escolar e um preocupante índice de evasão que até então constituíam a “normalidade” do contexto escolar e educativo. Segundo Azevedo:

Estes elementos apurados no debate motivaram as comunidades a discutir a escola em todos os aspectos. Currículo, conhecimento, gestão, avaliação e princípios de convivência foram os eixos através dos quais surgiram as diretrizes e os princípios democraticamente deliberados no Congresso Constituinte. Este conjunto de decisões foi entregue à Secretaria Municipal de Educação como eixo para o desdobramento da política educacional. (2002,p.03)

Buscou-se uma abordagem mais ampla e integrada do processo educativo, pensando a escola como parte constituinte da comunidade. Almejava-se a construção dos conhecimentos a partir da interação entre os significados trazidos pelos educandos e educandas para os espaços escolares e os conteúdos formais. Isso suscitou a necessidade de repensar o currículo a partir de uma aproximação mais efetiva com as comunidades. A proposta previa uma avaliação mais integral dos educandos e educandas, para abarcar as dimensões culturais, socioafetivas e de vulnerabilidade social de cada um e uma, entre outras. Pensava-se em ouvir mais as ideias e conseqüentemente estimular a participação. As ações educativas passaram a ser idealizadas

e as formações contribuíram para a construção da proposta. Evidentemente que, em algumas escolas, o processo educativo foi construído levando-se em consideração antes os saberes comunitários do que os anseios individuais. Da mesma maneira acontecia com a participação das pessoas das comunidades nas construções dos Projetos Político-Pedagógicos e nos conselhos participativos e escolares previstos em lei.

Documento fundamental para entendermos a concepção político-pedagógica proposta pelas discussões e reflexões do Congresso Constituinte, nesse contexto de transformações e deresistência ao discurso pedagógico hegemônico, o caderno número 9, logo na apresentação, descreve a motivação de sua construção coletiva e atenta ao avanço da lógica neoliberal, concebida desde os organismos do capitalismo globalizante. Para Cavedom:

Nada mais oportuno, nesses tempos de acirramento da exclusão em nível mundial, do que pensar em alternativas viáveis para estabelecer contrapontos ao discurso político-pedagógico hegemônico. Tal discurso adentra muitas vezes nossas casas e nos impõe uma lógica de pensamento alinhada aos fundamentos de uma educação conservadora, mas que se pretende eficiente em função de sua objetividade para ensinar e avaliar. (1988,p.08)

O contraponto à lógica desumanizante e pretensamente universal, proposta pelos países que detinham o poder econômico em nível mundial e ditavam a lógica de consumo, partiu de uma proposta curricular que levava em consideração a realidade sociocultural em que estava inserida cada escola da Rede Municipal. Mirando assim uma alternativa humanizante e epistemológica de construção de saberes, ao invés de focar-se na eficiência aos moldes de uma pedagogia mecanicista, que visava a formação de mera mão de obra para o mercado de trabalho e sujeitos acríticos, o currículo nascente propunha a conscientização de educandos e educandas de sua real situação sócio histórica. Intentava-se, portanto, a constituição de pessoas críticas e com potencialidades para transformar suas vidas e serem mais a partir de seus significados sociais compartilhados, vivências e subjetividades.

A parte desse caderno que nos interessa diretamente, para o entendimento da cultura democrática que se instituiu como projeto político-pedagógico a partir do ano de 1993, é denominada *Da Gestão da escola*. Fica definida como premissa básica a ideia de que a gestão será desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos e com garantia de alternância no exercício da representatividade. De maneira geral, esse capítulo trata das funções, composição, organização e funcionamento dos

conselhos escolares, assim como das atribuições dos cargos que compõem a equipe diretiva de cada instituição de ensino. Ainda podemos encontrar nesse capítulo as diretrizes gerais para a gestão das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, que têm por objetivo apresentar a proposta de articulação colaborativa entre os conselhos escolares, a comunidade e a equipe diretiva, eleita pelos segmentos escolares, na avaliação da qualidade de ensino em cada unidade escolar. Na seção 2.3.1, intitulada *Da equipe diretiva*, temos as premissas de atuação das equipes e, mais especificamente em seu item “e”, temos a proposta de avaliação coletiva e democrática do processo de ensino-aprendizagem, assim descrita:

Propiciar, juntamente com o conselho Escolar, a realização de estudos e avaliação com todos os segmentos da escola sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e sobre os resultados ali obtidos, visando à melhoria da qualidade da educação na unidade escolar; (1988, p. 27)

A proposta de avaliação é formativa, integradora e processual. Ou seja, tem como um de seus objetivos interpretar o percurso de cada educando e também do desenvolvimento coletivo do processo de ensino e aprendizagem. Todos os segmentos são integrados e chamados a opinar sobre os resultados obtidos nas ações desenvolvidas a partir da construção do projeto pedagógico. Busca-se integrar os saberes comunitários com os conteúdos programáticos com vistas à geração de conhecimentos que contribuam para a qualidade da educação em cada instituição de ensino. Espera-se assim aprender com os erros e falhas decorrentes do processo posto em prática e, conseqüentemente, repensá-lo e refazê-lo buscando sempre aprimorar suas etapas.

Neste capítulo apresentei de maneira sucinta o processo de democratização da administração pública municipal, na Porto Alegre da década de 1990. Demonstrou-se sua construção histórica peculiar e contra-hegemônica, no contexto de avanços da proposta neoliberal no final do século XX. Tratou-se de um projeto que se originou tendo como fundamento os direitos subjetivos instituídos na Constituição Federal de 1988, dentre eles o direito à participação e a construção da cidadania democrática. Também iniciei aqui uma reflexão sobre a proposta político-pedagógica Escola Cidadã, nas escolas da Rede Municipal da cidade. E a implementação da eleição de diretores nas instituições de ensino da Rede Municipal, bem como o processo de gestão democrática da gestão escolar, que retomo no próximo capítulo de maneira mais detalhada.

3.GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM PORTO ALEGRE: UMA INTERPRETAÇÃO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ORDENAMENTO LEGAL E DOS AVANÇOS E RETROCESSO NA ELEIÇÃO DE DIRETORAS(ES) ENTRE 1985 E 2020

Neste capítulo realizo primeiramente uma retomada da ordenamento legal e das práticas de democracia associada a ele desde os pressupostos presentes na Constituição Federal de 1988.

Focalizo duas premissas básicas presentes na Constituição Cidadão, que ajudaram a estruturar as ideias e as práticas de implementação da gestão democrática escolar: a ampliação da participação e a construção da cidadania. Também serão revisados alguns aspectos subjetivos de democracia e conseqüentemente da gestão democrática escolar que constam na LDB de 1996. Estas diretrizes seguem as determinações da nossa carta magna e trazem fundamentos específicos direcionadas a balisar os sistemas de ensino que compõe a educação nacional. Na sequência trago uma reconstituição histórica das sequência de leis que instituem a Gestão Democrática escolar na Rede Municipal de Porto Alegre. Parto da interpretação de aspectos democráticos estruturantes da Lei nº 7365/93 por meio da qual se instituiu a eleição de diretores na Rede Municipal de Porto Alegre. Busco evidenciar as premissas de democracia que foram implementadas no texto dessa lei e suas relações com os parâmetros legais que foram definidos desde 1988, bem como as perspectivas de construções coletivas que fundamentaram esse processo democratizante, que se instaurou politicamente em âmbito municipal e reverberou no espaço escolar.

Por último, aprofundo a análise histórica do ordenamento legal presente nas leis de eleição de diretores que foram implementadas no período que se estende da primeira em 1985 até a lei nº 12.659, que atualmente esta instituída como parâmetro oficial de gestão escolar em Porto Alegre. Inicio uma interpretação dos avanços e retrocesso democráticos e dos princípios pedagógicos associados a eles, que foram sendo constituídos ao longo do tempo. Posteriormente, averiguo os impactos na gestão democrática escolar decorrentes das mudanças implementadas pela Lei nº 12.659/20 pelo governo Marchezan, que trazem intrínsecos pressupostos conservadores e neoliberais. Transformações que estão em vigor na atualidade e alteram a democratização do conhecimento e da gestão, alterando no texto e reestruturando a prática de modo a impossibilitar as elaborações coletivas, plurais e participativas.

Dentro da conjuntura que se estabeleceu a partir do processo de reabertura política,

formalizado em 1985, assistimos à passagem de um modelo de sociedade autoritária (1964-1985) para uma sociedade estruturada a partir dos direitos e deveres subjetivos promulgados pela Constituição Cidadã de 1988. Este documento traz uma concepção de democracia que prima pelo princípio de expansão e universalização da cidadania, reestruturado e se ressignificado a partir de um novo paradigma de sociedade. Essa reorganização e os significados que passaram a se constituir puderam ser verificados em diferentes dimensões e espaços públicos.

Outro aspecto que passou a balizar essa gênese cidadã e democrática foi a proposta de participação extensa a toda a população. Diferentes lugares de encontro, de deliberações e de tomada de decisões foram estruturados. O desafio que se estabeleceu foi a organização desses lugares para motivar o exercício participativo. Somou-se a isso a necessidade de formação de profissionais para atuar através desse novo paradigma social e educativo. Porém, em muitos casos esse direito legal se estabeleceu pela presença e pela argumentação. E sua materialização aconteceu, dentre outros fatores, pela concessão do direito ao voto e pelo exercício da tomada de decisões. Transformação que, na forma da lei, em diferentes âmbitos se processou pelo direito de escolha dos representantes dos órgãos recém-criados, bem como para o provimento de cargos eletivos. E, em alguns casos específicos e peculiares, pela participação cidadã na construção e monitoramento direto dos mecanismos democráticos. E também pela desprivatização das decisões estatais, como foi um exemplo bem-sucedido o Orçamento Participativo de Porto Alegre, já citado nos capítulos anteriores.

No tocante à gestão democrática escolar, que é o foco principal desta escrita, tivemos-la pela primeira vez prevista e sancionada no artigo 206, da Constituição Federal de 1988. Surgiu como um dos princípios da educação básica. Como segue:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Todos esses princípios evidenciam instâncias democratizantes nas dimensões do conhecimento, do acesso, de expressão de ideias, da valorização profissional e de construções

do ordenamento legal. A gestão do ensino público surge com amplo caráter democrático na medida em que pode ser estruturada pela forma das leis estaduais e municipais. O que ficou estabelecido, a partir do inciso VI desse artigo, foi a possibilidade concedida aos entes federados e municípios de estruturarem suas gestões escolares, pelas especificidades postas em suas legislações. O que significou uma abertura à autonomia de legislar a democratização dos sistemas de ensino, pelas peculiaridades locais.

Porém, em meio a essa pretensa transformação democratizante, estabeleceu-se, em todo o período, disputas entre dois modelos políticos e culturais: o neoliberal e o socialdemocrata. Nos meandros por meio dos quais se fazem as reestruturações legais foram suscitadas concorrências pelo formato das implementações. Em muitas dimensões do poder, a maneira de conceber a sociedade e as questões culturais aumentaram as divergências entre esses grupos. Algo manifesto pelas divergências de significados conferidos a conceitos de vida e a procedimentos em sociedade. Essa disputa ocorreu, da mesma maneira, nas diferentes instâncias dos sistemas públicos de ensino, que passaram a ser reestruturados, sejam nas salas das repartições públicas, nos conselhos escolares ou em outros espaços das instituições de ensino. Posteriormente essa concorrência por influência ideológica e de pensamento se manifestou na implementação e vivência da eleição de diretores, e também nos acontecimentos cotidianos e de disputas pelo poder nos espaços escolares.

Devido à complexidade desse processo e a escassez de espaço neste texto, vou tratar de duas premissas básicas, que devem ajudar a estruturar as ideias e as práticas de implementação da gestão democrática escolar: a ampliação da participação e a construção da cidadania. Esses dois pilares da Constituição Cidadã serão abordados na comparação entre as leis de eleição de diretores do município de Porto Alegre, tanto por seus ecos nos projetos político-pedagógicos organizados por essa rede de ensino, como pela possibilidade de reinvenção de propostas pedagógicas de resistência e educabilidade para a ampliação da democracia escolar. Ambas foram propostas do conteúdo constitucional, edificadas como pilares da democracia. Entretanto, receberam diferentes abordagens pelos polos culturais e políticos que buscaram dar-lhes validade e materialidade.

Esse processo de ampliação da participação e de construção da cidadania gera ainda diferentes argumentos anunciados e seguidos pelos grupos políticos culturais, que se manifestam pela construção de distintos significados, tendo em vista as propostas políticas dos atores sociais associados a ambos os projetos. Para Dagnino:

Este texto, cuja premissa é o reconhecimento da disputa simbólica como constitutiva de toda disputa política, explora os contornos de uma *crise discursiva*, que parece atravessar as experiências contemporâneas de construção democrática no Brasil e na América Latina. Essa crise discursiva resulta de uma *confluência perversa* entre, de um lado, o projeto neoliberal que se instala em nossos países ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante, participativo, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático. (2005 p.138)

Nessa passagem, a autora chama atenção para a importância fundamental que deve ser concedida às disputas simbólicas, comuns a toda controvérsia política, que em seu ponto de vista são fontes de conhecimento sobre os processos históricos que surgem e se reestruturam, oriundos de discórdias e movimentos dialéticos. E, da mesma maneira, pelas formas de pensamento e ação em contradição e conseqüentemente em conflito pelo poder. Um dos objetivos estabelecidos neste trabalho é a análise dos impactos gerados pelas transformações sancionadas pela Lei nº 12.659/20 na eleição de diretoras(es). Primeiramente irei destacar alguns pontos de controvérsias discursivas e de práticas estabelecidas entre esta lei de 2020 e a Lei nº 7365/93. As divergências que geram discussões serão analisadas tendo os conceitos de participação e cidadania como premissas que suscitam enfoques e práticas discordantes no aparato legal das duas normativas. Considerando tanto os momentos em que foram estruturadas como quando foram postas em prática na sociedade. E, da mesma forma, quando são pensadas e praticadas pedagogicamente.

Esses dois princípios estabelecidos na Constituição de 1988 atravessaram o tempo e se materializaram nas concepções de democracia que surgiram formalmente nas referidas leis de eleição de diretoras(es). Tendo os dois modelos, neoliberal e socialdemocrático, e suas lógicas intrínsecas, como fundamentos dos projetos políticos e pedagógicos. Serão ambos visualizados nas definições normativas, nas vivências cotidianas e nas disputas pelo poder da gestão escolar.

Retomando a reflexão sobre o processo histórico que instituiu e regulamentou a eleição de diretoras(es), lembramos que a Constituição Federal de 1988 implementou a gestão democrática da educação. Esta surgiu como um princípio e uma proposta de prática participativa que apresentava como objetivos o desenvolvimento individual do cidadão brasileiro. Nesse aspecto, havia a necessidade da educabilidade, visando a constituição de uma sociedade com parâmetros para a formação da cidadania integral das pessoas. Assim, para Cury:

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa

Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. (2007,p.49)

A Constituição Cidadã de 1988 instituiu, por meio de seu artigo nº 37, entre um dos seus princípios, o da legalidade. Por este fica assegurado o Estado de direito pelo qual o governo constituído e eleito, pelo voto direto, deve obedecer às próprias leis por ele implementadas. Esse princípio é um dos fundamentos que garantem a conduta constitucional dos agentes da administração pública perante a lei. O seu não cumprimento é considerado ato ilícito, com punição prevista em lei. A gestão democrática da educação, que aparece no artigo 206 como um dos princípios da educação brasileira, deve ser assegurada como um dos fundamentos formais de garantia da legalidade. É um direito das comunidades escolares e um dever legal dos administradores públicos no cumprimento de suas funções formais de gestão das instituições de ensino. A gestão democrática escolar, por ordenamentos e determinações normativas e constitucionais, exige dos gestores o dever de seguir também o princípio da impessoalidade. Ou seja, os desejos e interesses pessoais não podem sobrepujar a jurisprudência formalizada, que visa a administração da coisa pública, a partir da garantia dos interesses públicos e coletivos.

A administração pública também deve seguir os preceitos éticos e morais. Tais aspectos legais devem ser respeitados como princípios máximos de garantia da autonomia de escolha e participação. E, segundo o legislador, devem constituir a garantia para o indivíduo desenvolver-se como cidadão em sociedade, e também como sujeito ativo dentro do processo democrático escolar. Contribui-se dessa maneira para a constituição e concretização da gestão democrática da educação pública e da sociedade.

No que concerne à presença da gestão democrática na LDB de 1996, essa normativa aparece nos artigos 14 e 15 da referida lei, como segue:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 14, segue o artigo 206 da Constituição Federal e especifica a estruturação e organização do ensino público, em forma de sistemas e os coloca como definidores das estratégias de implementação e normatização da gestão democrática escolar, além de definir os princípios que devem mediar esse processo, em seus incisos I e II. Essa construção deve ser realizada com e pelos(as) profissionais da educação, a quem deve ser concedido o direito à participação e elaboração do projeto pedagógico escolar, propondo formalmente um dos fundamentos básicos da democratização do conhecimento, ou seja, sua elaboração participativa em forma de projetos.

No inciso II é legitimada a participação das comunidades organizadas em conselhos escolares, pluralizando assim a presença de ideias no interior da escola. Aprofunda-se também a noção legal de cooperação e de responsabilização, na medida em que esse órgão é normatizado, sendo também validadas suas decisões a partir da participação e contribuição dos diferentes segmentos que deverão constitui-lo. Promove-se assim a educabilidade para a cidadania e a construção social da democracia.

Já no artigo 15

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

A partir desse artigo da LDB podemos perceber o grau de responsabilidade ao qual são submetidos os sistemas públicos de ensino em todo o território nacional, ou seja, assegurar a crescente autonomia das instituições. Essa incumbência formal e legal se estabeleceu de maneira peculiar na história da educação nacional e exigiu grande esforço para se estabelecer nas diferentes realidades cotidianas, uma vez que apresentou um novo paradigma na educação, que requeria e requer formação de profissionais qualificados, mudança da estrutura física das instituições e novas responsabilidades éticas. Afinal, os profissionais que assumem os cargos eleitos nas escolas são sobrecarregados e devem aglutinar as atribuições pedagógicas, administrativas e financeiras, dividindo-as com os segmentos da comunidade que passam a eleger seus representantes nos conselhos escolares.

A partir dessas transformações postas à gestão e aos sistemas, vão surgindo

desafios no âmbito escolar que precisam ser vividos e aprendidos. Emergem diferentes alternativas político-pedagógicas para pôr em prática as determinações normativas que foram implementadas subjetivamente.

Levando em consideração os objetivos desta escrita, destaco a proposta e o processo posto em prática pela administração popular em Porto Alegre como exemplo de ampliação da participação. E também de expansão do acesso à cidadania, primeiramente na administração pública municipal e, como eco através das intencionalidades e nas práticas, na gestão escolar das escolas da Rede. A sequência democratizante instituída, como já fiz referência nos capítulos anteriores, permite a vivência cidadã com mais intensidade, e a participação efetiva das comunidades na consecução das práticas necessárias à sua efetivação. Esse projeto, como já havíamos salientado nos capítulos anteriores, propõe a democratização e desprivatização das decisões e ações do Poder Executivo municipal, pautado pelo aprofundamento das determinações legais presentes na Constituição de 1988.

Porém, na materialidade tais normatizações subjetivas permitem diferentes interpretações dos pilares da democracia presentes na constituição brasileira: o direito à cidadania, participação, pluralismo de ideias. O que se fez e se faz pela ampla disputa de poder e de influência entre as premissas socialdemocratas, associadas ao campo dito progressista, e a lógica neoliberal privatista. No território nacional, nos entes federados e municípios, prepondera o modelo neoliberal sob a égide do capital internacional na economia e do conservadorismo político e social instaurado historicamente no Brasil desde a colonização.

Entretanto, quando analisamos a experiência de Porto Alegre, percebemos o processo contra-hegemônico à lógica capitalista, que se apresenta liberal na economia e conservadora nos costumes. Em Porto Alegre, no período histórico, e nesse contexto político, surgem uma série de implementações legais e participativas; iniciativas que visam a colocar os cidadãos no centro da tomada de decisões. Esse projeto e sua materialização consiste num modelo peculiar contra-hegemônico ao neoliberalismo, que era preponderante na maioria dos estados da federação. Busca-se a gênese da cidadania participativa por diversas iniciativas sem precedentes na história da cidade. Para Azevedo:

A transformação do caráter privado do Estado para um estado público está sendo concretizado com a formação de esferas públicas de decisão, não estatal, onde a participação popular induz as ações do Estado, atuando na construção e na fiscalização das políticas públicas. (AZEVEDO, 2015, p. 63)

Podemos constatar nesse período um planejamento de intencionalidades e objetivos democratizantes, que induzem práticas de abertura da esfera estatal para a participação popular. No nível municipal, temos o Congresso da Cidade e o Orçamento Participativo (OP), o primeiro com a criação de conselhos populares por regiões que colocam os cidadãos na condição de discutir, sugerir e indicar propostas para o desenvolvimento de Porto Alegre, e, o segundo, com a atribuição de expor para consulta pública os investimentos orçamentários disponibilizados e utilizados para a consecução das ações da gestão municipal. O OP atuava também como fiscalizador da realização das políticas públicas postas em prática e previstas na legislação municipal, bem como dos gastos com necessidades básicas de um determinado período, e também para a promoção do desenvolvimento progressivo da cidade em diferentes áreas. Como consequência e iniciativa fundante, temos na educação pública municipal a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã, que prevê e institui de maneira planejada a democratização da gestão, do currículo e do conhecimento. Para Freire:

Existe uma série de fenômenos sociológicos que tem relação com o papel do educador. Nesta etapa da sociedade existe, primeiramente, as massas populares expectadoras passivas. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado democratização fundamental. É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e está emersão se traduz por uma exigência das massas: é a sua presença no processo. (FREIRE, 1979. p.20)

Esse projeto, que teve início no ano de 1989, apresentou um potencial transformador, revolucionário e de mudanças significativas na estrutura social. Transformador porque rompe com a apatia e com o determinismo histórico imposto pelos governos anteriores, com a sucessão de modelos de poder verticalizados. Revolucionário por colocar a população a par de seu poder transformador e por despertar o ímpeto e o desejo de participar. Promotor de mudanças por colocar de maneira inédita as massas populares como protagonistas do processo democrático que se estabelece. Essas transformações irão ecoar na educação pública municipal a partir do projeto político pedagógico Escola Cidadã, como já mencionamos nos capítulos anteriores. Uma iniciativa que tem como base a proposição da democratização do conhecimento, do currículo e da gestão, obedecendo e aprofundando os princípios da democracia presentes em nossa carta magna.

A implementação da Lei nº 7365/93, que instituiu a eleição direta de diretores(as), revolucionou por proporcionar à comunidade escolar vivenciar um princípio previsto em lei desde a Constituição Federal de 1988, e por fazer nascer no cotidiano das escolas o poder

transformador da participação e das práticas democratizantes. Essa determinação legal permitiu a reflexão e a reestruturação do ambiente escolar e da gestão, retirando as massas populares, que compõem as comunidades da condição, da passividade, além de dar início a um processo educativo e histórico de transformação fundante, em um período com suas peculiaridades, e de ampliar o exercício prático de elementos da educabilidade para a cidadania na escola.

3.1 AMPLIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA A PARTIR DOS ASPECTOS LEGAIS PRESENTES NA LEI Nº 7365/93

Agora passo a elencar e interpretar alguns aspectos legais, presentes em artigos da Lei nº 7365/93, que possibilitam observar a expansão e estruturação da cidadania, assim como da participação na forma da lei, associadas ao processo de democratização. Essa lei, associada à Lei nº 292/93, que instituiu os conselhos escolares e as premissas postas no Caderno pedagógico 9, compõe um projeto político-pedagógico transformador. Nesta parte do texto busco interpretar a proposta democratizante colocada em prática, nos primeiros anos da década de 1990, na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Faço isso utilizando os princípios ou pilares da expansão da participação e da construção da cidadania inerentes a essa proposta. Faço-o também para preparar o terreno à comparação entre as premissas legais presentes nas duas leis a nº 7365/93 e a nº 12.659/20. Evidencio nesse processo um projeto de ataques à democracia e à deturpação dos princípios de participação e constituição da cidadania. E, a partir disso, espero analisar os impactos legais na eleição de diretores e os retrocessos gerados na gestão escolar pelas implementações presentes na Lei nº 12.659.

Já no artigo 1º da Lei nº 7365/93 fica explícita a proposta de expansão da participação que irá se consolidar pela universalização do voto às pessoas da comunidade escolar para a eleição de diretores. Como segue:

Artigo 1º Fica consolidada e assegurada, efetivamente, a eleição direta para as funções de Diretor e Vice-Diretor(es) das Unidades de Ensino da rede municipal, bem como fica extinto o colegiado.

O princípio da eleição direta institui o voto uninominal, por pessoa. Diferentemente do colegiado, que tem seus representantes selecionados por segmento escolar, em assembleias. Mas somente a eles(as), os escolhidos como representantes dos segmentos, fica concedido o

direito de voto na definição dos diretores(as). O artigo 1º amplia a participação quantitativamente. Fica a critério das propostas dos candidatos, do processo eleitoral e da gestão escolar desenvolvida pelos(as) eleitos qualificá-la. Diretamente isso acaba por ampliar a cidadania, pois temos mais pessoas da comunidade participando da decisão, através do voto secreto, fato que possibilita um exercício mental individual, que pode ser qualificado pelo processo de subjetivação posto em prática por cada sujeito; e também pelo exercício do voto, que pode ser qualificado, durante todos os acontecimentos que compõem um processo eleitoral; e após seu término, a partir da aplicação desses aprendizados na vida. Já o parágrafo segundo do artigo primeiro, determina: “§ 2º Os votos serão divididos de forma paritária entre os segmentos professores-funcionários (50%) e o de pais e alunos (50%)”. Assim, a paridade instituída deixa explícita a busca pela igualdade, por meio da sistematização e da estruturação do modo de gerar e fazer democracia.

Pelo artigo terceiro consolida-se, especifica-se e materializa-se a intencionalidade da extensão do direito de voto a todos e todas, e abre-se definitivamente o precedente para a educabilidade possível para o exercício democrático aos menores de idade matriculados(as) na escola. Como segue:

Artigo 3º Terão direito de voto na eleição: I - os alunos maiores de 10 (dez) anos regularmente matriculados na escola; II - um dos pais ou responsáveis legais pelo aluno menor de 18 (dezoito) anos perante a escola; III - os membros do magistério e os servidores públicos, ambos em efetivo exercício na escola no dia da eleição.

Partindo da premissa freireana de que todo ato educativo é um ato político, podemos vislumbrar e viabilizar o caminho inverso, ou seja, todo ato político pode ser ensinado e aprendido, por fazeres compartilhados. O direito de voto concedido aos e às maiores de dez anos incita a prática reflexiva e transformadora sobre a vivência desses parâmetros, que se mostram libertadores. Tanto pela autonomia concedida na escolha das representantes, quanto pelo processo reflexivo que passa a construir-se nos fazeres educativo diário. Essa experiência reverbera em diferentes dimensões das relações cotidianas, abrindo espaços para intervenções conscientizadoras que podem ser mediadas por educadores e educadoras na transformação da cidadania dos sujeitos. Não somente aqueles e aquelas que votam podem ser levados a intensificar suas construções democratizantes, mas podem estabelecer-se por meio de projeto escolar a constituição de maneiras de educar os menores de dez anos para a participação. Instituído-se outros momentos e modelos informais de ensino e aprendizagem para a

democracia no estar sendo diário.

Já a exposição das fases do processo abre caminhos para a democratização da informação. E também para a transparência da proposta. Como segue:

Parágrafo Único. O edital convocando para a eleição e indicando pré-requisitos e prazos para inscrição, homologação e divulgação das chapas, dia, hora e local de votação e apuração, credenciamento de fiscais de votação e apuração, além de outras instruções necessárias ao desenvolvimento do processo eleitoral, será fixado em local visível na escola, devendo a comissão remeter aviso do edital aos pais ou responsáveis por aluno, com antecedência de 30 (trinta) dias.

Cada especificação desse parágrafo tem seu potencial de subjetivação sobre os sujeitos que o acessam. Seja no período de divulgação das chapas ou no acontecer do credenciamento dos fiscais, a possibilidade de reflexão individual e coletiva se faz presente. Parece-me que a fixação do edital em local visível abre o precedente para aprendermos a potencializar pedagogicamente o que colocamos à vista de todos e todas. Da mesma maneira, mas com suas particularidades, podemos ativar a cognição pela exposição e estruturação de processos eleitorais menores. Ao longo dos dias letivos pode-se fazer com que os educandos digam as suas palavras na organização e exposição das propostas de gestão, tanto para o mandato do grêmio estudantil escolar como para a liderança de turma, por exemplo. O processo eleitoral surge em outras dimensões espaço temporais e motiva o pensar sobre as diversas maneiras de participação possíveis. O artigo 22 implementa uma importante configuração, especificando o tempo de mandato das diretoras(es) eleitas e o número permitido das reconduções aos cargos, como segue:

Artigo 22 O período de administração do Diretor e do(s) Vice-Diretor (es) será de 03(três) anos e a posse ocorrerá em até 30 (trinta) dias após a promulgação dos resultados, em data a ser marcada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

§ 1º Será permitida apenas uma recondução para mandato imediatamente posterior.

§ 2º Para fins de recondução de que trata o parágrafo anterior, é irrelevante a função que o membro do magistério ocupou na direção da escola, sendo, portanto, inelegível em mandato imediatamente posterior, para quaisquer um dos cargos de direção, o membro do magistério que já teve uma recondução.

Ao fixar em três anos o período de administração da gestão escolar, para diretores e vice-diretores eleitos, fica estabelecido um período razoável para estruturar e pôr em prática suas propostas. A possibilidade de uma única recondução evita a perpetuação no cargo e dinamiza

agemão, através da alternância. É interessante observar que, independentemente do cargo ocupado por educadores ou educadoras na chapa, fica inviável a participação na administração por mais de dois mandatos. Assim, os arranjos políticos de alternância nos cargos também são impossibilitados. O artigo, assim organizado, aponta para uma maior rotatividade nos cargos, o que propicia que mais profissionais da educação vivenciem a experiência de gestores escolares.

Avançando na exposição e interpretação dos artigos selecionados da Lei nº 7365/93, chegamos ao 27º, que trata da eventual viabilidade de destituição dos cargos dos profissionais eleitos pelo voto direto e uninominal. Isso só poderá acontecer após sindicância, ou seja, após a apuração e investigação de todos os fatos e acusações. Como especificado abaixo:

Artigo 27 A destituição do Diretor ou Vice-Diretor somente poderá ocorrer motivadamente em duas hipóteses:

I - após sindicância em que lhe seja assegurado o direito de defesa e face à ocorrência de infração ou irregularidade funcional prevista no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre, como passível de pena de demissão;

II - após deliberação em assembleia geral da comunidade escolar convocada pelo conselho escolar, para este fim específico, a partir de requerimento encaminhado ao mesmo com assinatura de, no mínimo, 30% (trinta por cento) dos membros de cada segmento da comunidade escolar.

5º Na assembleia de que trata o Inciso II, deste artigo, será assegurado o direito de defesa à direção em questão e, na aferição do resultado da votação que ocorrerá através do voto secreto, observar-se-á a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) dos votos para pais e alunos e 50% (cinquenta por cento) para professores e funcionários.

Esse artigo estabelece a oportunidade de defesa aos acusados de cometerem irregularidades funcionais ou infração. Assegura-se assim o julgamento justo e concede-se uma maior segurança às diretoras eleitas. Mas, abre-se a possibilidade de o conselho escolar convocar a assembleia a pedido de no mínimo 30% da comunidade escolar. É também respeitada a proporcionalidade do valor de voto extenso a todos os segmentos. Tal fato confere um reforço à legitimação da legislação e a possibilidade de educar-se para a busca da igualdade. Outro fator que contribui para o aprofundamento da participação e da construção da cidadania é o que fica determinado pelo artigo 9º, como segue:

Artigo 9º Os membros da Comissão Eleitoral serão eleitos por seus pares em assembleias gerais, em cada segmento, convocadas pelo Conselho Escolar e, na sua falta, pela direção da escola.

Por ele fica definido um ponto básico da formação da comissão eleitoral, a votação secreta em cada um dos segmentos àqueles e àquelas que irão participar diretamente do processo. Esse procedimento viabiliza a educabilidade para a ética durante a prática de votação.

3.2 PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA COMO DIREITOS SUBJETIVOS PREVISTOS NA CONSTITUIÇÃO DE 1988: UMA COMPARAÇÃO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NA LEI Nº 7365/93 COM A ANÁLISE DA PERSPECTIVA PREVISTA NA LEI Nº 12.659/20

Passo agora a interpretar alguns artigos selecionados que compõem a Lei nº 12.659/20 comparando suas determinações legais com o exposto anteriormente sobre a Lei nº 7365/93. A verificação das divergências entre ambas as legislações terá como base neste texto as características subjetivas dos princípios democráticos de participação e construção da cidadania. A partir disso irei trazer à tona o retrocesso democrático em curso na gestão democrática escolar. Também darei ênfase aos impactos na vivência da democracia no cotidiano escolar a partir dessas determinações legais.

De início, gostaria de destacar o inciso primeiro do capítulo 1 da Lei nº 12.569, que estabelece:

§ 1º Todo estabelecimento de ensino público municipal está sujeito à supervisão do Prefeito Municipal e do Secretário Municipal da Educação.

A palavra supervisão traz a viabilidade de inspeção e interferência do Executivo municipal e da SMED no processo da gestão escolar. Interrompe um longo caminho de construção da autonomia das instituições de ensino municipal no que se refere a sua administração, ao possibilitar ao Poder Executivo e à SMED vislumbrarem um poder superior de controle do espaço escolar, retirando dos diretores(as) eleitas e dos segmentos escolares a liberdade de estruturar e organizar suas ações. Constitui uma determinação legal que abre caminho para futuras intervenções de toda ordem, em diferentes dimensões da realidade escolar.

Gostaria de destacar também o parágrafo segundo do capítulo 1, que cria prerrogativas que tratam exclusivamente das atribuições do Diretor escolar. O que não existia na Lei nº 7563/93, que foi destituída por esta. Além de passar a instituir poderes que centralizam a gestão escolar na autoridade dos(as) eleitos(as), também se sobrecarregam as diretoras(es) com atribuições em diferentes dimensões pedagógicas e administrativas. Como segue:

§ 2º São atribuições do Diretor:

I – cumprir e fazer cumprir as determinações, as normas e as diretrizes superiores e legislação vigente; II – gerenciar a escola, buscando sempre a eficiência no uso dos recursos públicos, com vistas ao melhor resultado na aprendizagem dos alunos;

Já o parágrafo 2º introduz dois conceitos que alteram a lógica da gestão democrática, vivenciada há quase três décadas nas escolas da Rede Municipal. São eles: o “gerenciar” e a busca de “eficiência”. O primeiro, associado à racionalidade capitalista neoliberal que institui o comando das ações e pensamentos em prol da busca de resultados predeterminados. Nessa perspectiva, os estudantes são vistos como clientes, sendo subvertidas sua gestão da cidadania no âmbito individual e compartilhado. E, o segundo, traz a concepção de performance para alcance de produtividade, intencionando a transposição de uma visão empresarial que transforma os espaços, os recursos públicos e os educandos em mercadorias.

Tais premissas impactam de maneira determinante a concepção de gestão escolar, tornando visível a transformação da ideia de participação. Direciona-se, desse modo, a construção da cidadania de um pensamento crítico transformador da condição dos sujeitos para uma lógica que atenda a reprodução de uma sociedade instituída a priori, independente das construções educativas cotidianas. Busca-se um ideal de participação distante das experiências dialógicas que ocorrem nos espaços públicos, resultado da própria ressignificação da sociedade mais ampla que adere ao modelo neoliberal, à lógica conservadora dos costumes e ao sistema individualista da participação.

O princípio básico aqui parece ser a adoção de uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social... A própria ideia de “solidariedade”, a grande “bandeira” dessa participação redefinida, é despida de seu significado político e coletivo, passando a apoiar-se no terreno privado da moral... Além disso, este princípio tem demonstrado sua efetividade em redefinir um outro elemento crucial no projeto participativo, promovendo a despolitização da participação: na medida em que essas novas definições dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar, o seu potencial significado político democratizante é substituído por formas estritamente individualizadas de tratar questões tais como a desigualdade social e a pobreza (TELLES, 2001 apud DAGNINO, 2004, p.151)

Na definição dessa proposta fica evidente a intencionalidade de despolitizar a participação. Retira-se dela os ideais e práticas que contribuem para a construção coletiva. A

lógica empresarial, portanto, é transposta para os espaços públicos escolares. Em consequência disso, todos os processos educativos, a manter-se essas implementações que primam pela eficiência, serão paulatinamente repensados e reestruturados. Alterando o caráter transformador dos processos de ensino e da aprendizagem para o ímpeto da competição, o ser solidário tem seu valor político e coletivo alterado para um significado individual. Paralelamente, abre-se espaço para a tentativa de imposição de uma moral conservadora nos costumes, de perseguições político-ideológicas àqueles e àquelas que não seguem os parâmetros culturais que se tenta impor. Fique aqui apenas a citação dessas outras dimensões do retrocesso social e antidemocrático que se institui, pois, por ora, não constituem o objetivo desta escrita.

Seguindo esta análise, podemos perceber que os incisos abaixo enumerados colocam o diretor eleito no centro do processo, como segue:

III – coordenar a elaboração, a execução e a avaliação do Plano Anual da escola, em consonância com a política educacional vigente, definindo metas para a qualificação do ensino, submetendo-o para análise e aprovação do Conselho Escolar e apresentando-o à mantenedora anualmente; V – coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Administrativo-Financeiro-Pedagógico da escola, observadas as políticas públicas, as normativas e legislação educacional; VI – coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, assegurando sua efetividade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar, VII – gerenciar o quadro de recursos humanos da escola de acordo com as orientações e a política dos Recursos Humanos (RH) da mantenedora, fazendo bom uso dos recursos humanos disponíveis;

Os incisos de 1 a 7 evidenciam a centralidade que se pretende conceder à figura do diretor. Configura-se por eles uma série de responsabilidades complexas e diversas, que são atribuídas a essa(e) profissional da educação, eleito pela comunidade escolar. A ela ou ele é delegado o dever e a incumbência de coordenar diferentes atividades, o que torna suas possibilidades de delegar e dividir tarefas inviável. Existe nesse fato uma sobrecarga de funções, o que torna irrealizável o princípio da democratização das decisões. Relembro aqui o caderno pedagógico número 9, que especifica as concepções político-pedagógicas democratizantes, que acompanham a gestação da filosofia, fins e objetivos da Escola Cidadã e a implementação da Lei nº 7365:

Entendemos a escola como um espaço vivo e democrático privilegiado da ação educativa que: ...viabilize a descentralização do poder, no que se refere às definições do seu projeto de escola, tanto na relação governo / escola, como descentralização das responsabilidades da busca de soluções...que tenha espaços de formação para os

educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania; (CADERNO 9, p. 32)

A filosofia do projeto Escola Cidadã, exposta acima, e que acompanha a implementação da Lei nº 7365/93, remete à descentralização do poder, concedendo outra finalidade à participação. Busca-se um ideal de participação educativa que prime pelo diálogo e pela desprivatização das decisões. O cotidiano é visto como lugar de ação e reflexões constantes, tornando a gestação da cidadania um processo dinâmico e interativo. A formação profissional dos educadores(as) adquire outro sentido, que os qualifica tendo a experiência participativa como fundamento.

O artigo sexto da Lei nº 12.659/20 institui a formação de uma comissão eleitoral constituída por assessores da Secretaria Municipal de Educação. Tais profissionais tendem a desconhecer a rotina e a realidade das escolas, fato que dificulta seus julgamentos sobre as questões que eventualmente surjam, no decorrer do processo. Redigiu-se como segue:

Art. 6º Para dirigir o processo eleitoral da Rede Municipal de Ensino, será constituída, na Smed, uma comissão eleitoral composta por assessores de setores ou unidades afeitos à temática, em número ímpar e designados em portaria pelo Secretário Municipal de Educação. Parágrafo único. Caberá à comissão referida no caput deste artigo, reger, orientar e dirimir dúvidas pertinentes ao processo, bem como apreciar e julgar recursos encaminhados pelas comissões das unidades de ensino, a serem homologados pelo Secretário Municipal da Educação.

Cabe ainda a essa comissão reger e orientar as dúvidas advindas da realização e estruturação da eleição de diretores, o que lhe concede o poder de esclarecer as dúvidas do processo eleitoral. E também lhe é autorizado o direito de julgar os recursos enviados pelas comissões organizadas pelas escolas. Essas apelações serão homologadas pelo secretário municipal de educação, que centraliza as decisões pela Secretaria. Diminui-se, desse modo, a autonomia conquistada pelas instituições de ensino, que já possuem os conselhos escolares como órgão máximo. Acredito que esses julgamentos e encaminhamentos devam ser realizados pelos segmentos escolares reunidos em conselho. A manutenção da independência das escolas é fundamental para gerar novas formas de representação e reconstruções da cidadania. No espaço escolar e com os profissionais da educação dialogando com as comunidades é onde a participação deve ser reestruturada, para fazer frente às demandas que surjam. Esse

procedimento gera a cidadania pelas reconstruções constantes, sendo que as questões originárias de qualquer processo são elementos que podem servir para o ato pedagógico democratizante. Esses acontecimentos, carregados de ensino e aprendizagem compartilhados, originam a percepção da democracia para a vida. Tal processo democratizante é acumulativo e serve para que os atores escolares ressignifiquem suas potencialidades democráticas, fazendo frente assim aos novos desafios. Retomarei essa proposição de construção da democracia para a vida mais à frente, neste capítulo.

Agora prosseguirei a análise de mais alguns artigos da Lei nº 15.659/20, e continuarei chamando atenção para os impactos que eles causam na cultura democrática escolar, criada na década de 1990, e que ainda resiste em diferentes espaços e dimensões das unidades de ensino. O artigo 16 reduz a participação democrática em número e em capacidade pedagógica, uma vez que exclui os alunos maiores de dez anos do direito de voto nas eleições para diretoras(es). Como segue:

Do Colégio Eleitoral

Art. 16. Terão direito de voto na eleição:

I – os alunos maiores de 12 (doze) anos regularmente matriculados na escola;

A partir dessa determinação legal, apenas os educandos e educandas maiores de doze anos podem participar da votação. Afasta-se do processo eleitoral e dessa prática de cidadania, assim, uma parcela significativa das(os) estudantes, que perdem dois anos de oportunidades de participar desses acontecimentos educativos. Diminui-se, dessa maneira, suas possibilidades de participar na escola desses espaços e tempos fundamentais na construção da democracia, bem como para a sequência de suas vidas em sociedade.

Acredito que toda a proposta de alteração da lei da eleição de diretores(as) tenha a intencionalidade clara de inviabilizar a gestão democrática escolar na Rede Municipal de educação. O que foi pensado e instituído possibilita a desestruturação do que fora conquistado há quase três décadas, como cultura e política-pedagógica. O proposto tem contornos bem definidos que indicam os objetivos da desregulamentação e da consequente desconstrução das práticas democráticas. Não há ganho no que diz respeito ao desenvolvimento do processo de democratização em nenhuma dimensão. Seja nos aspectos pedagógicos, normativos, participativos ou para a preparação para vida social além ou após as vivências no espaço escolar, as implementações foram muito bem pensadas e arquitetadas. Mas, os dois artigos que seguem,

o 17 e o 21, impactam de maneira decisiva a relação dos profissionais da educação com a comunidade escolar, e colocam a atuação e a avaliação da direção eleita atrelada a uma abordagem gerencialista da educação. Através do artigo 17, o Poder Executivo municipal ao lado da Secretaria de Educação acabam com o equilíbrio na participação eleitoral, instituindo diferentes valores de votos aos segmentos escolares.

Art. 17. Na definição do resultado final, será respeitada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) dos votos para o segmento pais, de 35% (trinta e cinco por cento) para o segmento membros do magistério e servidores e de 15% (quinze por cento) para o segmento alunos maiores de 12 (doze) anos.

Esse artigo coloca os pais e mães com preponderância no processo eleitoral, a meu ver de maneira estratégica. Ao retirar dos membros do magistério e dos servidores a capacidade de serem protagonistas, junto com a comunidade, no novo modelo a ser implementado, promove-se o início da desconstrução da proposta anterior, que a meu ver, embora com limitações, era bem mais democrática e igualitária. A desregulamentação se completa com a determinação imposta no artigo 22, que permite que as diretoras(es) eleitas possam ser destituídas do cargo por um referendo entre os membros da comunidade. A conjugação entre a desigualdade da proporcionalidade dos votos, somada à abordagem quantitativa da avaliação, tenciona a atuação dos eleitos(as). Destitui-se assim uma legislação que primava pela proporcionalidade de decisão entre os segmentos e uma avaliação compartilhada, integral e local.

A Lei nº 12.569/20 abre precedente para uma disputa de poder entre a comunidade de um lado e equipe diretiva de outro. Instituindo uma avaliação externa como norte, apresenta uma potencialidade que pretende invisibilizar a falta de investimentos do poder público nas escolas e a não realização de formação adequada para os profissionais da educação. Da mesma maneira, intenciona tornar imperceptíveis as ações da Secretaria Municipal de Educação, pautadas na falta de conhecimentos técnicos em educação e gestão. Seguem para reflexão as determinações arbitrárias e incoerentes do artigo 22:

Do Período de Administração

Art. 22. O período de administração do Diretor será de 4 (quatro) anos, sendo permitidas, em mandatos consecutivos, até 2 (duas) reconduções.

§ 1º Nas unidades em que houver Ensino Fundamental e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não for igual ou superior a 7 (sete), o

período de administração poderá ser abreviado em razão de resultados insatisfatórios na aprendizagem, conforme o que segue:

I – se a média da proficiência geral da unidade escolar, apurada a partir do somatório das competências testadas, não for pelo menos 2% (dois por cento) maior do que as do resultado anual da avaliação oficial imediatamente anterior, o Conselho Escolar deverá, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, convocar referendo para confirmar ou não o mandato do atual diretor; II – nos anos em que houver divulgação dos resultados do IDEB, a média referida no inc. I do § 1º deste artigo será apurada com base nos resultados de proficiência divulgados por essa avaliação; e

III – se o mandato do diretor não for referendado pela maioria simples do colégio eleitoral ou se, por 2 (duas) avaliações oficiais anuais consecutivas, o resultado a que se refere o inc. II do § 1º deste artigo não for alcançado, o Conselho Escolar, no prazo de 90 (noventa) dias, contados da promulgação do resultado do referendo ou da divulgação da avaliação oficial, deverá convocar novas eleições, nos termos desta Lei, encerrando-se o mandato do diretor com a posse do novo diretor eleito.

Esse artigo demonstra o total desconhecimento da avaliação promovida pelo IDEB, ao ter como premissa promover a possibilidade de destituição do cargo à grande maioria dos diretores de escola eleitos democraticamente pelos quatro segmentos da escola, desvincula-se da realidade dos resultados apresentados nas avaliações externas de larga escala, como o IDEB, pela maioria das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. A média geral da Rede Municipal de Ensino é de 5,1 bem distante dos 7 previstos pelo artigo 22. Já no que se refere aos índices oficiais dos anos iniciais do Ensino Fundamental alcançados por cada unidade de ensino das escolas de Porto Alegre: 14% aparecem em situação de alerta, 51% de atenção, 25% é sugerido que busque melhorar e apenas 10% é sugerido manter. Para compreendermos melhor o tamanho da incoerência dessa exigência, busquei no site do Inep o que cada um destes conceitos significa, como segue:

Alerta: Escolas em situação de alerta não cresceram o Ideb, não atingiram sua meta e estão abaixo de 6.0. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

Atenção: Escolas em situação de atenção não foram bem em dois critérios entre os três analisados. Têm o desafio de crescer para atingir as metas planejadas.

Melhorar: Escolas que podem melhorar cresceram o Ideb e atingiram a sua meta. Têm o desafio de manter o crescimento do índice para atingir as metas planejadas e superar o 6.0.

Manter: Escolas que devem manter sua atual situação cresceram o Ideb, atingiram a sua meta e superou o 6.0. Têm o desafio de manter o crescimento do Ideb para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Sendo assim, 14% das escolas não obtiveram crescimento, ou seja, ficaram estagnadas

desde o último censo em 2017, e estavam aquém da meta indicada dois anos atrás, ou seja, em situação de alerta. Entre as escolas da Rede Municipal, 51% apresentavam situação de atenção, pois não foram bem em dois dos três critérios analisados: aprendizado, fluxo e taxa de aprovação por série e nas notas da Prova Brasil. O aprendizado é obtido por meio da média obtida pelos(as) estudantes na Prova Brasil. Já o fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, anos iniciais e fundamentais, apurados no censo escolar anual.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária que avalia os conhecimentos dos alunos(as) em duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. Estruturada a partir de um formato padronizado para todas as escolas brasileiras, mas restrita a instituições que possuam ao menos 20 alunos nas séries/anos avaliadas. Na Rede Municipal de Porto Alegre, a partir dos dados pesquisados, a maioria das escolas em estado de atenção obtiveram resultados no IDEB abaixo de 5 pontos. Já as escolas, às quais foi sugerido o conceito de “melhorar”, tendo atingido a meta prevista no censo anterior, representam 25% das instituições da rede. Apenas 10% das instituições de ensino fundamental da rede devem manter seu desempenho, ou seja, atingiram a sua meta e tem como desafio promover o aprendizado de todos(as) alunos.

A situação dos anos finais do ensino fundamental é ainda mais preocupante, a média geral da cidade é de 4,0. Enquanto o IDEB apurado por escola, nas avaliações externas, indica a necessidade de alerta para 13% das instituições, atenção para 84%, melhora para 3% e manutenção do desempenho a 0%. Então podemos pressupor que, com índices médios gerais tão abaixo dos 7 pontos exigidos, anos iniciais 5,1 e finais 4,0, e que poucas escolas sugere-se manter o desempenho atual, apenas 10% para anos iniciais e 0% anos finais, que atingir 7,0 seja muito pouco provável. Assim demonstram os resultados apurados em avaliações do último IDEB, de 2019, por escola da Rede Municipal, sendo que nenhuma escola atingiu 7,0 para os anos iniciais e também para os anos finais. As exigências previstas no artigo 22 da Lei 020/19 promovem insegurança nas equipes diretivas e desestimulam os profissionais da educação a ocupar os cargos de direção, tamanha a dificuldade da exigência, para não dizer a impossibilidade de seu cumprimento.

Ataca-se assim de maneira descabida e muito mal-intencionada a continuidade da gestão democrática. Então acredito que, caso o ordenamento legal previsto no artigo 22 seja posto em prática, haverá um grande impacto na gestão escolar, pois se prevê a possibilidade de o conselho escolar convocar um referendo junto à comunidade escolar para avaliar e votar a

permanência do diretor no cargo por não atingir essa meta absurda. Trata-se de uma determinação autoritária que visa culpabilizar a figura do profissional que ocupa o cargo máximo pelos prováveis maus resultados nas aprendizagens, da totalidade dos educandos(as) da escola.

A exclusividade da responsabilidade pelos resultados obtidos nas avaliações externas a uma única pessoa é um duplo atentado: cometidos ao processo educativo e ao educador responsabilizado. Esse ordenamento impacta a gestão democrática em suas dimensões de democratização da gestão dos conhecimentos, na estruturação curricular e na gestão da escola como um todo. Desestrutura com um só golpe uma construção de décadas de cultura pedagógica e da política de democratização, impactando da mesma maneira os comportamentos e assunção de responsabilidades fundamentais ao exercício da democratização.

Por todo o exposto conclui-se que essa legislação fere frontalmente a ideia de democracia estruturada desde os princípios subjetivos, instituídos pela Constituição Federal de 1988. Como também ofende todas as práticas de promoção da participação e construção da cidadania materializadas e realizadas nos espaços escolares e comunitários até a atualidade. Mais especificamente, devido ao interesse desta escrita, ataca a proposta democratizante posta em prática desde 1993 na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e seus desdobramentos, que primava pela democratização e igualdade na tomada de decisões.

Há a necessidade de denúncia a esse movimento acelerado de intervenção, visando o ataque aos avanços desenvolvidos pelas práticas participativas. Evidencia-se, assim, a lógica determinista que acompanhou todo o período de governo do prefeito Nelson Marchezan, na administração municipal e na gestão do sistema de ensino. Penso que a transformação deve ocorrer pela luta em prol da revogação dessa normativa, bem como pelo início de um novo projeto de democracia, reconfigurada e ressignificada. Reconstrução que deve estar fundamentada na análise de todo esse processo histórico, com vistas ao desenvolvimento de uma nova perspectiva de pensamento e ação democrática, que parta de um movimento orgânico na realidade e que torne nítida a relevância do que está e pode ser regulamentado, e que também viabilize a potencialidade pedagógica da gestão democrática escolar para a vida em sociedade. Soma-se a tudo isso a necessidade de atentarmos e estruturarmos uma ação de conscientização das comunidades sobre a importância da democracia para a manutenção da vida em tempos de pandemia.

Não pretendo, pelo fato de estarmos vivenciando um momento histórico sem precedentes

na história da humanidade, retomar na íntegra o projeto político-pedagógico instituído em 1993, com a implementação da eleição direta para diretoras(es). Espero, isto sim, tornar mais visível as divergências entre as duas proposições e chamar atenção para algumas peculiaridades dos projetos em disputa, que resultam em um retrocesso antidemocrático, que ocorre ao longo do tempo, e se materializa na atualidade. Bem como pensar numa alternativa para viabilizar a revogação da Lei nº 12.659 e paralelamente refletir sobre um processo educativo cotidiano, que conscientize e crie práticas de resistência e de recriação da participação e da cidadania, para a democracia escolar e para a vida.

O momento que estamos vivenciando é sem precedentes na história da educação. O contexto de pandemia, que trouxe a necessidade do ensino remoto emergencial e o isolamento social, colocou a sociedade e as comunidades escolares dentro de um desafio com dimensões e proporções, até então, inimagináveis. O que temos que enfrentar é a manutenção da vida. E o ensino escolar e os profissionais da educação não podem deixar de ser protagonistas na consecução desse objetivo.

3.3. PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR EM PORTO ALEGRE: A IMPLEMENTAÇÃO DO COLEGIADO ATRAVÉS DA LEI Nº 5693/85

No período ditatorial, corrente no Brasil entre 1964-85, vivenciamos um sistema político e uma estrutura social pautados pelo autoritarismo. Nesses 19 anos de práticas antidemocráticas, foi instaurado um modelo que extinguiu partidos de oposição, perseguiu organizações sociais e promoveu a cassação de mandatos de políticos eleitos em diferentes níveis. As emissoras de televisão e rádio, assim como a imprensa escrita sofreram com os ditames da censura. O Congresso Nacional foi fechado e o País passou a ser governado por atos institucionais. As liberdades individuais e as organizações coletivas foram duramente perseguidas.

Nesse contexto antidemocrático, os governadores estaduais e os prefeitos municipais eram nomeados de maneira determinista. Esses cargos passaram a ser ocupados por pessoas alinhadas com a ideologia de quem estava no poder, no caso os militares. O que ocorreu com as direções escolares não foi diferente, nomeações arbitrárias e sem consulta às comunidades escolares. Instituiu-se ao longo do território brasileiro uma organização dos espaços-tempo escolares repressiva e castradora da criatividade e da liberdade de expressão. No âmbito pedagógico, tem-se uma pedagogia mecanicista e alinhada ao mercado de trabalho, ou seja,

formadora de mão de obra.

Já caminhávamos para a reabertura política quando, no ano de 1985, João Dib, último prefeito de Porto Alegre nomeado pela ditadura, instituiu a eleição de diretores nas escolas do município, após votação e aprovação na Câmara de Vereadores da proposta de Antônio Hohlfeldt, único vereador do Partido dos Trabalhadores. À época, o secretário municipal de educação e cultura era Hermes Dutra. A Lei nº 5693/85 foi aprovada pela Câmara e autorizava o Executivo municipal a instituir a eleição direta para os cargos de diretor(a) e vice-diretor(a), além de criar o colegiado nas escolas públicas da Rede Municipal de Porto Alegre. Tais colegiados deveriam ser compostos por todos(as) os(as) docentes em exercício efetivo na escola, uma representação dos funcionários, uma representação dos(as) alunos(as) e uma representação de pais de alunos(as). Pela Lei nº 5693/85, ficou instituído que os cargos citados seriam designados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, após eleição secreta realizada pela Assembleia dos colegiados, portanto não mais indicados pelo Executivo. Fato que também indicou uma certa autonomia concedida aos secretários(as) e um afrouxamento da centralidade política, herdada do período autoritário.

A implementação da Lei nº 5693/85 e do colegiado representou, em relação ao período anterior a 1985, um primeiro passo na democratização da gestão escolar, pois gerou a possibilidade de escolha de representantes por segmento escolar, ou seja: pais, alunos(as), professores. Entretanto, se formos pesquisar as legislações posteriores ao ano de 1985 e compararmos, veremos que esta lei significou apenas um primeiro passo na caminhada que viria a configurar a gestão democrática nas décadas posteriores. No colegiado não havia paridade, pois cada segmento escolhia seus representantes, que ficavam encarregados de votar para eleger a direção da escola. Ou seja, nesse modelo representativo, o voto não era estendido a todas as pessoas da comunidade, e sim apenas a representantes designados por cada grupo. Falta de universalidade que impunha limitações à democracia, à participação e à cidadania às pessoas da comunidade, que ficavam excluídas e distantes da maioria das decisões e das diferentes fases da gestão escolar. Ademais, não incluía diversos mecanismos legais capazes de ampliar a democracia, como veremos mais à frente.

Se refletirmos sobre esse modelo, veremos que, entre os segmentos, a paridade também não se fazia presente, pois 100% dos professores de cada instituição escolar estavam aptos a votar, enquanto os segmentos de pais, estudantes e funcionários podiam escolher no máximo 25% de seus representantes, tendo como base o número total de professores. Assim, a soma dos 25% de cada grupo, entre pais, alunos(as) e funcionários, alcançava no máximo 75% dos votos

dos professores. O que tornava os professores(as) soberanos e com maior poder de participação e decisão na gestão, tornando o processo desigual e desestimulando a participação dos demais grupos.

Segundo a determinação legal, o colegiado exercia um mandato de três anos e era renovado um terço de cada segmento proporcionalmente a cada ano. A escolha de seus membros era feita por eleição com chamamento de assembleias gerais. Cabia a direção da escola convocar os e as profissionais da educação para realizar-se a eleição de escolha dos representantes de cada segmento. O grêmio estudantil de cada escola convocava uma assembleia dos estudantes para escolha de seus representantes, que nunca poderia ultrapassar 25% do número total de professores em efetivo exercício do cargo na instituição. Quanto aos representantes dos pais, eram eleitos após chamamento de assembleia geral convocada pelo Círculo de Pais e Mestres.

O que me chamou atenção no funcionamento das ações dos colegiados foi a quantidade de reuniões anuais, apenas três reuniões ordinárias, de acordo com o previsto no artigo 8º. Sem dúvida um número reduzido de encontros devido à quantidade de demandas e situações que acontecem em uma escola durante um ano letivo, o que me pareceu um limitante para a constituição de uma participação efetiva. Todavia, no artigo 11º no inciso IV, a lei possibilitava aos representantes dos colegiados propor, discutir e votar o currículo escolar, e no inciso V propor, discutir e votar alterações didáticas, metodológicas e administrativas da escola, avanços consideráveis se levarmos em consideração que recém havíamos saído do período ditatorial.

A reabertura política começou a se estruturar na segunda metade da década de 1970 com a derrota dos candidatos, alinhados ao sistema ditatorial, nas eleições para os governos estaduais. Prosseguiu com a anistia, lenta e gradual, dos exilados políticos e com o retorno do pluripartidarismo. Em 1986 houve a retomada das eleições para a composição do Congresso Nacional (487 deputados federais e 72 senadores). Os 559 eleitos acumularam duas funções, legislativa e a de encarregados de elaborar, através de uma Assembleia Constituinte, a Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã. O processo constituinte (1987-1988) foi um amplo debate que envolveu, além de representantes dos partidos, eleitos pelo voto direto, múltiplos grupos de diferentes setores da sociedade, para elaborar nosso novo ordenamento jurídico.

Esses eventos históricos deram início a uma nova etapa da história brasileira, intitulada Nova República. Nossa carta maior tem como princípios fundamentais, definidos nas reuniões

temáticas da constituinte do Estado Democrático de Direito: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Assim foi retomada a democracia formal no Brasil, que vai se desdobrar e se moldar no exercício prático dos acontecimentos e nos usos de seus procedimentos legais.

Os conceitos de liberdade, cidadania e livre iniciativa, presentes na Constituição, abrem um contexto de disputa pela lógica de pensamentos e ações que irão direcionar as diferentes concepções e vivências da democracia, nos níveis estaduais e municipais. Essas experiências regionais e nos grandes centros são capazes de assegurar os direitos básicos dos cidadãos, a partir dos princípios presentes na Carta Cidadã, entretanto é perceptível um crescente controle dos governos eleitos pela cidadania.

3.4 A REABERTURA POLÍTICA E A CONSTRUÇÃO DA ELEIÇÃO DE DIRETORES EM NÍVEL ESTADUAL

No estado do Rio Grande do Sul, a Constituição Estadual de 1989, em seu Capítulo II, intitulado *Da Educação, da cultura, do desporto, da ciência e tecnologia, da comunicação social e do turismo*, define na Seção I, referente à educação, Art. 196:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e à sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. (1989, p.27)

O processo de democratização passou então a se configurar na integralidade dos atores(as) e instituições envolvidas na formulação das lutas, dos pensamentos, nas concepções pedagógicas e na implementação de uma legislação necessária à mudança. A constituição estadual vai servir como base legal para a transformação em curso. Traz em suas letras o direito à educação estendido a todos(as) e como dever do família e do Estado, e enfatiza e determina em seu artigo 197 que a gestão democrática deve ser um dos princípios do ensino estadual.

O Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) organizou as lutas emobilizações em prol da gestão democrática desde o início da década de 1980. A busca pela democratização da gestão escolar esteve presente na pauta da entidade desde a primeira greve. As primeiras conquistas foram deflagradas ainda na década de 1980, quando a solicitação

de eleição de diretores para as escolas estaduais integrou-se ao Acordo/80 (resultante de nova greve em 1980) e constituiu-se uma Comissão Mista entre o CPERS e a Secretaria Estadual de Educação a fim de definir as normas. Das propostas e negociações dessa Comissão resultou a aprovação da Lei 8.025/85, durante o governo de Jair Soares (PDS – 1983-1987), que definia as normas para a eleição de diretores, através de lista tríplice.

Segundo constata Amaral (2006, p. 108) “Iniciou-se aí o processo de implementação da gestão democrática no Estado do Rio Grande do Sul, ainda que timidamente”, sendo um dos estados pioneiros a deflagrar a democratização da gestão escolar. Para essa autora, para falarmos da trajetória da educação pública no estado do Rio Grande do Sul e conseqüentemente da implementação da gestão democrática, bem como do aprofundamento da participação comunitária na gestão, é necessário estarmos atentos à correlação de força entre o CPERS e os governos estaduais. Ao longo da história, o CPERS pautou suas lutas à necessidade de democratizar a educação em suas diferentes dimensões. Mesmo que, num primeiro momento, no mandato do governo Jair Soares, a eleição de diretores em sua configuração democrática estivesse atrelada à lista tríplice, o início do processo já evidencia um avanço se considerarmos o contexto anterior de autoritarismo e tomada de decisões verticais. Contudo, mais do que isso, parece-me que a luta do CPERS dá início à visibilidade da democratização da gestão educacional escolar como um direito e uma necessidade.

Essa mobilização vai oportunizar mais à frente a formação da Constituinte estadual (1988 e 1989), que resultará na Lei 9.233/91, que instituiu a eleição de diretores e o conselho escolar nas instituições de ensino estaduais. Mesmo com esse avanço inicial, os anos 1990 foram marcados por avanços e retrocessos nesse processo de democratização da gestão. O governo Alceu Colares (1991-1994), alegando inconstitucionalidade na lei, extinguiu-a e retomou o determinismo antidemocrático das indicações partidárias.

O governo seguinte, Antônio Britto (1995-1998), assumiu uma agenda alinhada com as políticas neoliberais: promoveu privatizações de empresas estatais, reduziu os gastos públicos, facilitou auxílios fiscais a multinacionais e impulsionou o livre mercado. No que se refere ao espaço escolar e à gestão democrática, a lógica neoliberal esteve presente nas ações desse governo na obrigatoriedade de realização de cursos preparatórios para os candidatos à direção, na premiação por desempenho, premiação de escolas através de avaliações externas, entre outras medidas. Em 1999, assumiu o governo do estado Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores, gerando ações e pensamentos inéditos no que se refere à gestão democrática na Rede de Ensino Estadual. Segundo Camini:

Em relação à gestão do Estado, o governo Olívio Dutra adotou como estratégia a democracia direta, através do Orçamento Participativo e, nesse sentido, substituiu a centralização administrativa em prol da “participação popular na formulação, controle e fiscalização na aplicação de recursos públicos do estado” (2005, p. 94).

Abri este espaço para falar sobre a gestão democrática na Rede Estadual, de modo a demonstrar que, embora a iniciativa em relação à implementação da eleição de diretores(as) tenha sido pioneira e tenha servido de exemplo para as lutas da Rede Municipal de Porto Alegre, os entraves durante os anos 1990 não permitiram grandes avanços. Somente com Olívio Dutra no governo, a partir do ano 2000, o estado adotou o princípio da democracia direta e da participação popular. Enquanto em Porto Alegre os governos da Frente Popular produziram avanços rápidos, consistentes e inéditos na gestão escolar a partir da Lei 7365/93.

3.5.A PORTO ALEGRE DA FRENTE POPULAR E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Em Porto Alegre, apesar do avanço da lógica neoliberal do capitalismo hegemônico em âmbito global, instituída nos anos 1990, vivenciou-se uma experiência de ampliação da democratização da administração pública. Esse processo iniciou a partir do governo da Frente Popular, que chegou ao poder em 1989, uma coligação constituída por partidos progressistas e liderada pelo Partido dos Trabalhadores. Esse grupo passou a promover a criação de mecanismos de desprivatização e democratização que colocaram a organização estatal a serviço da cidadania. Permitiu-se, dessa maneira, o alargamento da participação da população na tomada de decisões, sobre as ações e sobre o orçamento público municipal, em diferentes dimensões. No tocante à educação, ocorreu um amplo movimento em prol da democratização do acesso à escola, do conhecimento e da gestão. Fatores esses que, somados a outros, levaram a uma peculiar estruturação da gestão democrática, nas escolas da Rede Municipal, como veremos a seguir.

Em 1989, portanto, houve a vitória em Porto Alegre da coligação denominada “Frente Popular”, encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores, fundado no ano de 1983. A conquista da Prefeitura Municipal por esse grupo, como já mencionado, representou uma tendência democratizante e de enfrentamento à lógica mercadológica da educação. Ao invés de uma concepção ideológica associada ao capitalismo mundial, que tinha como uma de suas ideias principais a competição, esse novo grupo optou por uma cultura humanizante, com ampla

participação das camadas populares. Essa frente era composta por partidos com ideias progressistas e que compartilhavam o pensamento democrático.

Na primeira gestão da Frente Popular (1989-1992), a Secretaria Municipal de Educação (SMED) priorizou a valorização dos saberes comunitários e uma educação progressista. Pelo diálogo e pela escuta, na construção do pensamento educacional, buscou-se uma aproximação com a cultura popular e com a história das comunidades. Essa relação dialógica com a comunidade estimulou a participação e a vivência de aspectos associados à cidadania. Entretanto, nesse primeiro mandato verificaram-se pronunciamentos sem muita ênfase no aprofundamento da democratização da gestão escolar e muito menos no referente à alteração do modelo de colegiados.

Tanto o Poder Executivo municipal, recém-eleito, quanto a Secretaria Municipal de Educação, através dos discursos de seus técnicos e intelectuais, não apresentaram propostas, muito menos iniciativas que permitissem vislumbrar ações no sentido da implementação da gestão democrática nas instituições de ensino. Os primeiros movimentos reivindicatórios e de propagação de ideias partiram da Associação de Trabalhadores em Educação da Rede Municipal (ATEMPA), como afirma Medeiros:

Durante esta primeira gestão, a ATEMPA, Associação de Trabalhadores em Educação da Rede Municipal, que encampava as reivindicações sindicais específicas da categoria, tendo, no governo anterior, centrado suas forças na discussão do Plano de Carreira do Magistério, organizou, a partir de então, a luta pela gestão democrática na Rede de Ensino, mobilizando para a construção de três pilares fundamentais: os conselhos escolares, a eleição direta para diretores e a descentralização dos recursos. (MEDEIROS, p, 113, 2003)

Um novo modelo de gestão democrática não poderia prescindir desses três elementos estruturantes da inédita política-pedagógica, que viria a se constituir nos anos posteriores. Seriam eles responsáveis pelas transformações administrativas, de participação e de autonomia desenvolvida na Rede de Escolas. Assim, a gênese da transformação parte da luta sindical, e não da estrutura de governo e de seu corpo técnico, como afirma a autora. Ao final dessa primeira gestão da Frente Popular, por intermédio da luta de um grupo de professores com o auxílio de vereadores progressistas, adeptos da mudança e da autonomia escolar, é aprovada na Câmara Municipal as leis da eleição de diretores e dos conselhos escolares.

Essas conquistas iniciaram uma transformação da cultura, em prol de políticas educacionais e da participação progressista, das escolas da Rede, que se intensificou nos anos posteriores. Foram, alguns anos depois, criados mecanismos administrativos que promoveram

a autonomia gradual do recebimento e gerenciamento de recursos, repassados diretamente aos diretores(as) eleitos. Porém, a lei dos diretores só começou a vigorar em 1995, em decorrência da organização da primeira eleição.

Aprovada na Câmara e sancionada pela Prefeitura Municipal, a Lei 7365/ 93 modificou a eleição de diretores(as) e vice-diretores(as) nas escolas públicas municipais e extinguiu o colegiado. Por ela instituiu-se que os Diretores e Vice-Diretores das Unidades de Ensino do Município seriam eleitos pela comunidade escolar, mediante eleição direta e uninominal, através do voto secreto, proibindo o voto por representação.

Em seu artigo 2º inciso 1º fica entendido por comunidade escolar: o conjunto de alunos(as), pais ou responsáveis por alunos(as), membros do magistério e demais servidores públicos, ambos em efetivo exercício na Unidade Escolar. Pelo inciso 2º fica garantida a forma paritária entre os segmentos professores-funcionários (50%) e o de pais e alunos (50%), tornando mais equilibrada e igualitária a participação e o poder de decisão. Poderia, a partir dessa mudança, candidatar-se todos os membros do magistério municipal com dois anos ou mais de concurso público e seis meses de atividades na escola, o que não se verificava no modelo anterior, em que os professores detinham o predomínio garantido na lei dos colegiados.

Também ficou definido que a eleição seria por escolha de chapas compostas de acordo com a composição prevista no regimento escolar de cada instituição de ensino. Passaram a ter direito de voto todos e todas as alunas com mais de dez anos regularmente matriculados, um dos pais ou responsáveis pelo aluno(a) e os membros do magistério e servidores públicos, ambos em efetivo exercício na escola no dia da eleição. De acordo com o artigo 8º da referida lei, uma comissão eleitoral de composição paritária deve constituir-se com um ou dois representantes de cada segmento que compõe a comunidade escolar. Os membros dessa comissão devem ser eleitos em assembleia geral, convocada pelo conselho escolar, em cada segmento por seus pares. O candidato a Diretor deverá entregar à Comissão Eleitoral, no ato de inscrição de sua chapa, síntese do plano ou programa de trabalho que pretende executar. O período de mandato será de três anos, permitida uma única recondução. Segundo o artigo 27º, a destituição do Diretor ou Vice-Diretor somente poderá ocorrer motivadamente em duas hipóteses: após sindicância em que lhe seja assegurado o direito de defesa e em face a ocorrência de infração ou irregularidade funcional prevista no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre, como passível de pena de demissão ou após deliberação em assembleia geral da comunidade escolar convocada pelo conselho escolar, para esse fim

específico, a partir de requerimento encaminhado ao mesmo com a assinatura de, no mínimo, 30% dos membros de cada segmento da comunidade escolar.

A referida lei foi sancionada no exercício do mandato do então prefeito municipal de Porto Alegre, Tarso Genro. A Secretária Municipal de Educação à época era Sonia Pilla Vares. Pela Lei 7365/93, foram ainda instituídos os conselhos escolares, que tinham como um de seus objetivos o aprofundamento da participação dos segmentos escolares na gestão, bem como a constituição de uma cultura democratizante e da cidadania que reverberasse no espaço escolar e na sociedade.

A Lei Complementar 292/93 dispôs sobre os Conselhos Escolares nas escolas da Rede Municipal, que passaram a ser constituídos pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, especificados pela respectiva lei e mantidos até a atualidade, são eles: o dos alunos(as), o dos pais e responsáveis pelos alunos, o formado pelos membros domagistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na unidade escolar. Estes tinham as funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se no órgão máximo no âmbito escolar. Segundo Azevedo:

Em 1993, iniciou-se a implantação dos Conselhos Escolares. A lei municipal, aprovada em Dezembro de 1992, um instrumento avançado que absorvia todo o acúmulo do movimento dos educadores pela democratização, foi intensamente discutida e socializada entre as escolas. O conselho escolar é o órgão máximo da escola, com função deliberativa nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras. É composto por representantes eleitos de pais, alunos, funcionários e professores. Cada conselho tem mandato de dois anos. Nas comunidades escolares, onde o processo de democratização é mais consolidado, o diretor de escola é um executivo do conselho. (2005, p.08)

Verificou-se, a partir da lei dos conselhos escolares, uma intensificação da abertura à participação da comunidade no exercício democrático, no espaço escolar, de maneira formal em um primeiro momento. Essa implementação representou e foi resultado das lutas e dos movimentos teórico-práticos em prol da transformação da gestão escolar nas escolas municipais. Foi uma nova cultura de exercício da cidadania que passou a abranger as dimensões pedagógicas e políticas, alterando as interações e os processos educativos. Abriu-se espaço aos membros eleitos pelos segmentos a participarem com funções deliberativas nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

A direção, antes indicada e desde então eleita, perdeu a centralidade e a autoridade máxima nas decisões, deslocada a uma função executiva das decisões do conselho. A lei dos

conselhos, pensada em conjunto com a lei de diretores, formalizou e passou a gerar uma transformação sem precedentes na Gestão Escolar, na integralidade, nas interações e nas ações educativas. Evidentemente que estamos falando de uma legislação que formalizou o processo, mas no dia a dia das escolas a gestão se configurou a partir de diversas peculiaridades.

No artigo 3º, que versa sobre as atribuições do Conselho Escolar, a serem definidas no regimento de cada instituição de ensino, percebemos a importância concedida a esta instância e a transformação que significou sua estruturação e funcionamento. Ao conselho coube a elaboração do regimento escolar, modificar e aprovar o plano administrativo anual, convocar assembleias gerais da comunidade e seus segmentos, votar alterações curriculares, definir o calendário escolar, entre outras. Ou seja, está inserido em todas as instâncias que geram a dinâmica cotidiana e definem a cultura escolar em seus aspectos mais amplos.

Portanto, esses períodos da administração da Frente Popular na Prefeitura de Porto Alegre, no que tange à gestão democrática escolar, foram de intensa democratização na forma da lei. À medida que as normativas foram postas em prática, a democratização da gestão e dos fazeres pedagógicos avançaram. A participação das comunidades no processo eletivo e na consecução da administração escolar, via conselhos escolares, passou a contribuir para a constituição da cidadania, que ocorre nas dimensões individuais e coletivas pela abertura ao diálogo, bem como pela constituição da cultura da argumentação e da escuta, sobre temas da realidade vivida. A conscientização dos educandos e educandas pelo cumprimento das normativas legais abre espaço para a educabilidade, manifestas nas construções cotidianas no espaço escolar e na geração da cidadania para a vida em sociedade.

3.6 GOVERNO MARCHEZAN: UM PROJETO DE DESESTRUTURAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR, VIA MUDANÇAS NO ORDENAMENTO LEGAL

No dia 04 de outubro de 2019, o prefeito Nelson Marchezan Junior encaminhou para a Câmara Municipal de Porto Alegre o projeto de Lei nº 020/19, que dispunha sobre a gestão do ensino público das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. Solicitou sua apreciação em regime de urgência, de acordo com o artigo 95 da lei orgânica municipal, que possibilita ao prefeito pedir urgência nos projetos de sua iniciativa, sob a alegação de estar em consonância com o regimento interno da Câmara, que diz: “O prefeito poderá solicitar urgência para os projetos de iniciativa do Poder Executivo, observado o disposto no artigo 95 da Lei Orgânica do Município”. De acordo com o Executivo, esses dispositivos legais estão em

simetria com o artigo n° 64 inciso 1° da Constituição Federal, com o artigo 151 do regimento interno da Câmara de Deputados do Rio Grande do Sul, artigo 62 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul e o artigo 172 do Regimento Interno da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, tendo em vista tratar-se de projeto prioritário para a cidade. O projeto em questão modificava a lei de eleição de diretores nas escolas e dava outras providências.

Ao final da redação do projeto de lei, o Poder Executivo Municipal apresentou uma justificativa, de pouco mais de uma página, afirmando que, embora a Lei vigente n° 7365/93 estivesse em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e também fosse reafirmada na Lei n° 11858 de 25 de Junho de 2015, que instituiu o Plano Municipal de Educação, em especial em sua meta 19, encontrava-se defasada. Como constou:

[...] a atual lei está defasada e representa o espírito daqueles anos 90, com pautas e desafios bem diferentes daqueles que hoje se impõe aos sistemas de ensino público estatal, não sendo o de Porto Alegre uma exceção. A lei, portanto, cabia no mínimo em atualização. (2019, p.09):

O termo italiano *aggiornamento* significa “atualização”. Cabe analisarmos qual seria a visão do contexto e de espírito à que se refere a expressão: “o espírito daqueles anos 90”. Há uma nítida motivação para desmerecer e desacreditar o projeto democratizante e contra-hegemônico gerado pela Frente Popular nos anos 1990. E mais, esse descrédito tem intenções políticas e econômicas, pois esse governo acenava para a iniciativa privada e para o conservadorismo cultural e político. Outro questionamento que surge é qual a intencionalidade presente na necessidade de atualizá-la. E segue:

A simples atualização da lei, embora necessária, dando-lhe mais clareza, concisão, consistência jurídica e coerência conceitual, não era, contudo, suficiente para que servisse melhor aos propósitos da gestão das escolas municipais. Era preciso também plasmar na lei um espírito mais condizente com o que as famílias atualmente esperam das escolas e com o que as crianças dela precisam para se prepararem bem para a boa condução de suas vidas (2019, p.09)

Fiquei a me perguntar de onde saiu esta afirmação, de que é preciso plasmar na lei um espírito mais condizente com o que as famílias esperam. Sobre quais famílias estariam se referindo? Será que houve uma pesquisa ou um referendo para saber a opinião das famílias? Será que há uma base teórica e metodológica que sustente essa afirmação? São todos

questionamentos que precisam ser estudados.

Além disso, parece necessário tornar mais clara a afirmação de que é necessário plasmar na lei um espírito para que as crianças possam se preparar para a boa condução de suas vidas. Pergunto-me sobre qual noção de cidadania está intrínseca nas modificações da lei, que citarei mais à frente, que poderiam estar em consonância com o que as crianças precisam para se preparar “para a boa condução de suas vidas”.

Após um mês e quatorze dias de tramitação legal e de ser levado a plenárias e submetido à discussão e votação na Câmara de Vereadores Municipal, o projeto de Lei nº 020/19 foi aprovado, com algumas modificações, dando origem à Lei nº 12.659/20, que dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, modifica a eleição para a direção das escolas, revoga a Lei nº 7.365, de 18 de novembro de 1993, depois de 26 anos de vigência. A nova lei ainda prevê outras providências, que serão interpretadas ao longo da escrita deste trabalho de conclusão, assim como seus impactos para a gestão das escolas da Rede Municipal.

Entre as alterações, podemos citar a feita no artigo 2º, presente no capítulo II da eleição, seção I do processo eleitoral. No projeto da Lei original nº 020/19, estava escrito: “Os diretores das escolas do município de Porto Alegre serão eleitos pela comunidade escolar, mediante eleição direta e uninominal, por meio do voto secreto, proibido o voto por representação, e na proporcionalidade de pesos por segmento definida nesta Lei”. Já no projeto de Lei aprovado, que deu origem à Lei 12.659/20, após passar pela apreciação da Câmara Municipal, no mesmo artigo 2º, agora modificado, consta: “Os Diretores das escolas do Município de Porto Alegre serão eleitos pela comunidade escolar, mediante eleição direta por chapa, por meio de voto secreto, sendo proibido o voto por representação, e na proporcionalidade de pesos por segmento definida nesta Lei”. Assim, no primeiro, o diretor(a) se candidatava e era eleito sozinho, ou seja, de maneira uninominal. Enquanto no projeto aprovado, agora Lei 12.659/20, a eleição é organizada por chapas, ou seja, compostas por diretor(a) e vice-diretor(a).

Já no parágrafo 3º do mesmo artigo 2º do projeto original estava previsto que: “O(s) vice-diretor(es) será(ão) de livre escolha do diretor eleito”. Já o artigo 14, parágrafo 1º do projeto, versava que: “É prerrogativa do diretor, a escolha e substituição da vice-direção, desde que garantido o cumprimento de critérios previstos na lei”. Entretanto, o projeto aprovado, na medida em que estipula a eleição por chapas, suprime automaticamente o parágrafo 3º do artigo 2º e o artigo 14 parágrafo 1º.

Se essas determinações do projeto original não tiveram impacto sobre a lei e consequentemente sobre a prática, pois foram alteradas, guardavam certa intencionalidade. Pois pretendiam conceder um “superpoder” aos diretores eleitos, constituindo, a meu ver, uma intenção de centralizar a gestão na figura e na atuação do diretor, o que constituiria uma ação legal que restringiria a participação da comunidade escolar na escolha do vice-diretor, mesmo que inscrito e compondo uma chapa. Assim, parece-me que a manutenção da eleição mediante formação de chapa torna a equipe diretiva mais coesa, não sobrecarrega o diretor(a) na tomada de decisões e democratiza tanto o processo eleitoral como a construção da gestão.

O que foi proposto, no projeto original, como mudança da Lei nº 7.365, de 18 de novembro de 1993, e permaneceu após os trâmites legais pela Câmara, é a questão da proporcionalidade. Enquanto que na lei de diretores de 1993 determinava-se, em seu artigo 2º parágrafo 2º, que: “os votos serão divididos de forma paritária entre os segmentos professores-funcionários (50%) e o de pais e alunos (50%)”. O peso dos votos da comunidade escolar previsto no projeto de lei original de 2019 era de: pais, 50%; professores funcionários, 30%; e alunos, 20%. Mas, após apreciação na Câmara, foi sancionado no artigo 17 que: “Na definição do resultado final, será respeitada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) dos votos para o segmento pais, de 35% (trinta e cinco por cento) para o segmento membros domagistério e servidores e de 15% (quinze por cento) para o segmento alunos maiores de 12 (doze) anos”. Temos uma quebra da paridade que gerava um equilíbrio no processo eleitoral desde 1993. O que ocasiona o deslocamento do poder da escolha da equipe diretiva para o segmento pais, algo que, em uma primeira leitura parece acertado, se atentarmos para a justificativa presente no final do projeto de lei. Porém, representa uma intencionalidade que promove o desequilíbrio na escolha dos gestores e colabora para a falta de interesse em concorrer e exercer a função.

A Lei 7365/93 traz em seu artigo 22 a afirmação de que o mandato dos diretores(as) eleitos(as) será de três anos, sendo permitida apenas uma recondução para mandato imediatamente posterior. O artigo 24 trata da vacância da função de Diretor ou Vice-Diretor, que poderia ocorrer por conclusão de mandato, renúncia, aposentadoria, falecimento ou destituição. Já o artigo 27 da mesma lei, diz:

A destituição do Diretor ou Vice-Diretor somente poderá ocorrer motivadamente em duas hipóteses:

I - após sindicância em que lhe seja assegurado o direito de defesa e face à ocorrência

de infração ou irregularidade funcional prevista no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre, como passível de pena de demissão; II - após deliberação em assembleia geral da comunidade escolar convocada pelo conselho escolar, para este fim específico, a partir de requerimento encaminhado ao mesmo com assinatura de, no mínimo, 30% (trinta por cento) dos membros de cada segmento da comunidade escolar.

Já o projeto de Lei nº 020/19, em seu artigo 22, determina, assim como a Lei nº 12.659 de 08 de Janeiro de 2020, sobre o Período de Administração de gestores(as) e vices, que:

O período de administração do Diretor será de 4 (quatro) anos, sendo permitidas, em mandatos consecutivos, até 2 (duas) reconduções. § 1º Nas unidades em que houver Ensino Fundamental e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não for igual ou superior a 7 (sete), o período de administração poderá ser abreviado em razão de resultados insatisfatórios na aprendizagem, conforme o que segue:

I – se a média da proficiência geral da unidade escolar, apurada a partir do somatório das competências testadas, não for pelo menos 2% (dois por cento) maior do que as do resultado anual da avaliação oficial imediatamente anterior, o Conselho Escolar deverá, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, convocar referendo para confirmar ou não o mandato do atual diretor;

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Foi pensado com o objetivo de medir a qualidade da educação no Brasil. Agrega, em um único indicador, o resultado de dois conceitos importantes para a educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. No que corresponde ao fluxo, ou seja, a diferença entre o número de aprovações e reprovações anuais, é apreendido pelos dados do censo escolar. Está estruturado em uma escala de 0 a 10 medida pela aprovação escolar e pelo desempenho de cada instituição de ensino, quanto à aprendizagem dos educandos em Português e Matemática. A Prova Brasil é o instrumento, composto pelas provas de Matemática e Português, da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC). É o principal indicador para avaliar o desempenho escolar, sendo um componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica Nacional (SAEB). Esse teste, aplicado nos estudantes das redes educacionais de todos os estados brasileiros, compõe, junto com os dados do fluxo escolar, o IDEB.

Uma das críticas que se faz a esse índice é a de que ele se restringe à avaliação dos processos de ensino-aprendizagem de apenas duas disciplinas curriculares, o que não abarca a totalidade dos saberes culturais gerados nos espaços escolares e nas comunidades, bem como os conhecimentos acumulados pelas outras disciplinas que constituem os componentes curriculares. Por esse único motivo já poderíamos afirmar que o IDEB é um dado incompleto

para avaliar a qualidade da educação escolar. Para Chirinéa e Brandão:

As argumentações partem da premissa de que estes dois elementos são incipientes para determinar a qualidade educacional do país, na medida em que não se levam em conta os demais fatores que incidem sobre a qualidade, quais sejam: nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, e insumos, entre outros. (CHIRINÉA e BRANDÃO, p.01, 2015)

Assim, tal índice se resume a dois elementos e desconsidera outros fatores que incidem diretamente sobre a prática educativa, o que gera uma avaliação imprecisa e lacunar. Esse reducionismo dos processos desenvolvidos no espaço escolar gera o obscurantismo das potencialidades dos educandos e das ações individuais e coletivas construídas pelos educadores(as). Uma avaliação mais consistente deve abarcar a situação socioeconômica de cada educando e estar atenta à cultura da comunidade em que a escola está inserida. Por outro lado, as condições salariais e de formação continuada dos profissionais da educação devem ser levadas em consideração e não somente a cobrança de resultados. Essas dimensões, citadas pelas autoras, bem como as diferentes variáveis que incidem sobre a prática educativa, devem ser diagnosticadas para que se alcance uma avaliação mais próxima das condições ambientais e profissionais, compondo um indicador mais preciso para que as políticas educacionais sejam estruturadas com maior propriedade.

Uma segunda crítica feita ao IDEB diz respeito ao formato e ao conteúdo padronizado da Prova Brasil, que é aplicada em todas as escolas do território nacional. Dessa maneira não leva em consideração ou não consegue abranger as peculiaridades linguísticas e os significados culturais das diferentes regiões do País. A padronização, somada à busca de uma lógica que prega a eficiência e a produtividade, gera a mercantilização da educação e a consequente desumanização dos processos educativos. Os alunos passam a ser vistos como números e não através de seu desenvolvimento pessoal e humano.

A publicação anual desses índices gera competitividade entre as instituições públicas de ensino, e não a colaboração e as trocas construtivas de saberes. A necessidade e a cobrança por resultados recaía até então sobre os professores(as), que se viam, mesmo em condições deficitárias de infraestrutura, salário e materiais básicos, pressionados a preparar bem os educandos. Entretanto, a Lei nº 12.659 traz em seu artigo 22, como já havíamos citado, o deslocamento da responsabilidade pelos resultados de ensino-aprendizado apresentados pelo resultado da Prova Brasil para a figura dos diretores(as) eleitos(as). O que atrela a avaliação da gestão a um teste incompleto, padronizado e direcionado para medir a eficiência dos

gestores em suas práticas complexas.

Diferentemente do modelo implementado no município de Porto Alegre a partir da Escola Cidadã na década de 1990, que propunha uma avaliação emancipatória, e não classificatória. Anção de emancipação parte da problematização da realidade sociocultural, que compõe o entorno escolar e o cotidiano vivencial, tanto dos educandos como dos educadores(as). Nessa perspectiva, todos os segmentos escolares são chamados a interagir e a participar da avaliação do ambiente e das práticas desenvolvidas. Segundo Rocha:

[...] necessidade de compreender a avaliação como uma ação humana concreta inserida, portanto contextualizada, no cotidiano da escola. Daí a necessidade do cotidiano ser vivenciado intensamente, de todo o ambiente escolar ser investigado desde as salas de aula, de dinamizá-lo, de problematizá-lo; a necessidade, também, da participação efetiva de todos os seguimentos nas atividades escolares, estabelecendo-se o diálogo entre os mesmos e incidindo-se sobre a organização do trabalho escolar, na formação escolar, na formação das identidades coletivas e de uma ética social. (ROCHA, 1996, p. 28-29 apud AZEVEDO, 2007, p. 223)

Há então uma grande diferença entre uma avaliação padronizada que estimula ações pedagógicas mecanicistas, com objetivos previamente determinados, concepção de ensino bancária, onde o aluno é apenas um receptor passivo dos conhecimentos, e uma avaliação emancipatória e interativa, em que o ato pedagógico aparece como um processo e os educandos são propositivos, dialógicos e ativos na construção dos conhecimentos. Na primeira existem níveis a serem alcançados, enquanto, na segunda, parte-se da problematização da realidade ou de diagnósticos dos saberes já constituídos pelos educandos. A participação e o diálogo geram ações interativas entre os estudantes, na busca de objetivos comuns coletivizados. No projeto Escola Cidadã, o processo avaliativo buscava democraticamente a opinião de todos os segmentos, com vistas à constituição de uma identidade coletiva, para fazer mais a partir das demandas cotidianas e comunitárias.

A concepção de avaliação determinada pela Lei nº 12.659 responsabiliza o diretor eleito pela obtenção do objetivo de aprendizagem dos educandos e educandas. Como aparece na justificativa do projeto de lei: “A consecução do objetivo de aprendizagem é tarefa de muitos na escola, mas responsabilidade sobretudo de seu diretor a quem cabe liderar a comunidade escolar e prestar conta do trabalho para produzir os melhores resultados para os seus alunos”.

A interpretação desse trecho, através de conhecimentos técnicos da área da educação, é bastantedifícil, uma vez que uma escola geralmente elenca objetivos de aprendizagem e não

apenas um único resultado de aprendizagem. Além disso, esses objetivos precisam ser definidos pela comunidade escolar e expressos em seu Projeto Político Pedagógico.

Tornando-se uma busca coletiva construída de maneira democrática, destacar em lei que a responsabilidade de sua consecução é incumbência maior do diretor, representa uma incoerência absurda para quem conhece e vive o ambiente escolar, pois o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e envolve uma quantidade de variáveis que precisam ser mediadas por outros profissionais. Além disso, os resultados dessas interações muitas vezes chegam até o diretor apenas por relatos ou pelos membros da equipe diretiva, porquanto o diretor tem outros encargos administrativos e de funcionamento dos setores escolares. As atividades de ensino e de aprendizagem ocorrem, muitas vezes, no espaço mais restrito das salas de aula, onde são os(as) professores(as) quem têm o contato direto com os alunos, ficando assim responsáveis pela mediação da construção dos conhecimentos. São os professores(as) que estruturam as aulas das diferentes disciplinas e, junto com a equipe diretiva, organizam os planos de estudo de cada área do currículo.

Assim, as modificações no ordenamento legal implementadas pelo governo Marchezan primam pela imposição e pela falta de diálogo com as comunidades. Fica nítida sua intencionalidade de desestruturar a gestão democrática escolar pela via legal, promovendo impactos na relação entrediretoras(es) eleitas(os) e as comunidades. A análise do projeto de Lei nº 20/2019, que deu origem à Lei nº 12.569/20, demonstrou um agudo desconhecimento das questões técnicas, ao promover a desvinculação das propostas pedagógicas sugeridas da realidade escolar. As mudanças deturbam o ideal de participação popular nas decisões, impactando nas construções de ensino e aprendizagem cotidianas. Ademais, promovem a percepção individualista de cidadania, contrária à formação cidadã proposta pela cultura democratizante instituída nos anos 1990. Essas transformações implementadas e suas consequências serão tratadas mais à frente com a interpretação da contribuição presente no relato das e dos entrevistados.

4.METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho de conclusão de curso priorizou a análise documental das leis que configuram a história da gestão democrática escolar nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. Nesta abordagem foram utilizadas três leis, que constituíram o ordenamento legal da eleição de diretores na cidade, após a formalização da abertura política em 1985. E que posteriormente seguiram as determinações implementadas no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que reconhecia a gestão democrática com um dos princípios da educação nacional.

A análise interpretativa considerou a leitura estudo de cada uma das leis associada aos conhecimentos teóricos construídos por diferentes autores e autoras. A primeira delas foi lei nº5693/85 que instituiu o colegiado e estruturou a primeira eleição de diretores nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. A segunda, já no período de democratização, foi a lei nº7365/93 que extinguiu o colegiado e instituiu o voto uninominal. E a terceira a lei nº12659/20 que proveu mudanças significativas e deterministas na lei de eleição de diretores que teve vigência por vinte e seis anos. Além das leis de eleição de diretores(as) citadas também foi interpretada a de nº 292/93 que instituiu a necessidade de formação dos conselhos escolares nas escolas da rede.

Também constituiu uma fonte de análise qualitativa a interpretação das falas de educadores e educadoras que responderam a dois questionários abertos. O primeiro deles reuniu as respostas de professores e professoras que foram protagonistas do processo de implementação da gestão democrática nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. Atuaram na década de 1990 em diferentes espaços da rede. Entre eles e elas havia educadores e educadoras, diretoras de escola, membros de associação de municipais, lideranças sindicais, membros dos setores pedagógicos da secretaria de educação, um ex secretário de educação municipal, entre outras funções desempenhadas pelas nossas colaboradoras da pesquisa. Elas e eles tiveram acesso ao questionário pelo google drive entre os meses de agosto e novembro.

Foram respondidas nove questões como objetivo de levantar dados qualitativos sobre a implementação da gestão democrática e sobre o processo histórico do ordenamento legal instituído. E também sobre o desenvolvimento histórico da democratização do espaço escolar. Por fim, a produção de dados sobre o impacto da lei nº12659/20 sobre democratização

do conhecimento, do currículo e da gestão escolar.

O segundo questionário foi estruturado com sete questões abertas. Foi respondido via google drive por sete educadoras, entre os meses de janeiro e fevereiro do ano de 2020. As respondentes atuam atualmente na Rede Municipal de educação como docentes de anos iniciais e finais e em direções de escolas. Foi organizado com o objetivo de levantar dados qualitativos sobre o período que se estende do início dos anos 2000 até a atualidade. As questões foram criadas para a abordagem da mudança de direcionamento da democracia na rede municipal, com a chegada dos partidos de direita ao poder. E a instituição de políticas econômicas neoliberais que primam pela mercantilização da educação, e não, pela humanização dos processos educativos. Além disso, foi objetivado para levantar dados qualitativos e significativos em relação ao espaço concedido a democracia no espaço escolar, a relação dos profissionais da educação com as comunidades escolares e a relação da secretaria municipal de educação com as escolas da Rede Municipal.

Com a análise interpretativa gerada a partir das respostas do e das protagonistas foi possível reconstruir aspectos vivenciados por uma geração de educadores(as) que ajudou a construir um projeto político e pedagógico. Estas professoras e este professor me ajudaram com seus relatos a estruturar fragmentos da história da educação de Porto Alegre. E também da gestão democrática da educação na Rede Municipal, no período que se estende de 1985 até a atualidade. Suas falas advêm de diferentes pontos de vista, mas convergem em muitas opiniões e aspectos. O que me possibilitou centrar meu TCC na compreensão e explicação da dinâmica da história da gestão democrática escolar e no ordenamento legal. Para pensar a história mais recente o segundo grupo de respondentes contribuiu para refletirmos os retrocessos produzidos pela lei nº12 659 implementada no governo de Nelson Marchezan.

Para esta reconstituição histórica as respostas dos entrevistados foram fundamentais, através delas este período da história de Porto Alegre e da Rede Municipal de Ensino foi recontada. A história reconstituída por meio desta mobilização metodológica me ajudou a rever os caminhos perdidos. Bem como os caminhos construídos e que podemos voltar a trilhar.

5.OS SABERES E CONCEITOS FUNDANTES QUE AJUDARAM A PENSAR ESTA RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

Para a realização deste trabalho de conclusão de concurso fiz uso de conhecimentos, já construídos por diferentes autores e autoras, sobre a democracia e a gestão democrática escolar. Na intenção de aprofundar meus saberes sobre estes temas e me aproximar com mais consistência teórica de meus objetivos de pesquisa e da fala das protagonistas. Optei por trazer conceitos fundantes e esclarecedores que ajudaram a construir a reconstituição histórica da gestão democrática escolar em Porto Alegre. E que me estimulam a pensar processos de aprofundamentos democráticos e de resistência aos determinismos que vivenciamos na atualidade, em alguns espaços decisórios da Rede Municipal de Ensino. E também para que venhamos a ter êxito na potencialização da educabilidade e da consciência democrática na escola.

Primeiramente na busca de compreender melhor a implementação da gestão democrática escolar a partir dos parâmetros legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, dentro do processo de democratização nacional, fiz uso do texto de Jamil Cury "A gestão democrática na escola e o direito a educação". Nele o autor desenvolve uma escrita fundamental para entendermos as mudanças no ordenamento legal referentes a organização dos sistemas de educação brasileiros, mais especificamente os princípios democratizantes. Bem como, nos leva a refletir sobre as transformações decorrentes destes princípios legais na estruturação das relações sociais nas escolas. Para Cury:

A escola é uma instituição de serviço público que se distingue por oferecer o ensino como um bem público. Ela não é uma empresa de produção ou uma loja de vendas. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais conseqüentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal. 492

Nesta passagem do texto o autor relembra que a gestão democrática é um dos princípios da educação brasileira como aparece instituída no artigo 205 da Constituição Federal. Afirma que a educação pública é um bem público e assim sendo deve ser a gestão democrática o caminho para consolidar a vivência deste direito. Sendo o diálogo a maneira de escutar as demandas comunitárias e o meio de instituir a administração escolar com forma de participação e constituição da cidadania. Durante todo este artigo o professor Jamil Cury relaciona de

maneira brilhante e esclarecedora as inter-relações possíveis entre princípios legais para instituir a gestão democrática e a trajetória mais satisfatória para fazê-la acontecer no espaço escolar. Sendo uma referência na temática sua contribuição para minha escrita é fundamental. Pois relaciona a história da trajetória do ordenamento legal com projeções sobre a gestão democrática nos espaços escolares brasileiros, trazendo este processo dentro da obrigatoriedade da implementação em todos os sistemas de ensino do país. O que me permite pensar na relação histórica e estrutural em que se institui a gestão democrática escolar na Constituição Federal e sua implementação no sistema de ensino da Rede Municipal da cidade de Porto Alegre, a partir de 1993. Ainda para Cury:

A gestão, neste sentido, pode, por analogia, ser comparável àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar a luz a uma nova pessoa humana. Pode-se vislumbrar aqui uma postura metodológica que implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas na arte de governar. Nesta perspectiva, a gestão democrática implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. E a gestão contemporânea impõe novos campos de articulação e de consulta. Hoje há um número já considerável de conselhos que permeiam o ambiente escolar. Há os conselhos de classe, os escolares, os de pais e mestres e também os conselhos do Fundef, da merenda e do ECA. Se fundi-los em um único Conselho possa não ser o melhor caminho, também a dispersão entre eles, ignorando-se o que cada um faz ou pode fazer certamente não coopera para uma administração integrada. 494

Durante o texto o autor compara a gestão democrática com o poder de gestação da mulher. Ressaltando sua potencialidade de gestar no cotidiano escolar, através do diálogo, uma metodologia que permita "dar à luz" pela educabilidade ou pela governabilidade a processo democratizantes. A democratização igualitária do bem público que é a educação, está alicerçada na forma legal e surge como alternativa para gerar soluções de conflitos de maneira dialogal. Articulada nos diferentes conselhos que passaram a ser instituídos na década de 1990 e que ainda existem e resistem, com certa relevância histórica e cultural no ambiente escolar, mesmo em tempos de ataques antidemocráticos e desestruturantes da participação ética e cidadã. Cury ainda chama a atenção e saliente a necessidade de integração entre estes diferentes conselhos. Tendo em vista a estruturação e a vivência da base legal, que permita a gestação da democracia no espaço escolar.

Posteriormente para pensar no processo de democratização da gestão municipal ocorrido na cidade de Porto Alegre e seus ecos na democratização da gestão escolar recorro aos conhecimentos gerados nos escritos do professor José Clóvis de Azevedo. Para Azevedo:

Porto Alegre tem experienciado e praticado uma nova concepção de Estado. Esta concepção supera as visões de Estado nas suas diferentes modalidades e expressões históricas. Trata da criação de mecanismos de desprivatização e democratização que colocam o aparelho estatal a serviço de interesses da cidadania. Este processo tem como princípio fundamental a prática da participação dos indivíduos na construção, na implementação e na fiscalização das políticas públicas... a ação administrativa municipal configura-se numa política de resistência aos ajustes neoliberais, e, como tal, coloca-se na contramão das políticas do governo federal; ao mesmo tempo, contrói alternativas políticas e econômicas viáveis para um projeto democrático e popular. 63, 64

Nesta passagem do livro " Escola Cidadã: Desafios, diálogos e travessias" o professor José Clóvis fala do projeto democratizante desenvolvido pela Frente Popular, nos anos 1990 em Porto Alegre. Naquele contexto a concepção de Estado posta em prática se diferenciava de tudo que já havia sido constituído ao longo da história da cidade. E também como uma alternativa à lógica neoliberal, pela abertura da administração pública à participação popular. De modo a desconstruir os mecanismos de privatização do Estado. Ou seja, promove a desprivatização do orçamento, retirando o poder de decisão das mãos de particulares que se apropriam indevidamente do patrimônio público. Criado novos dispositivos e instrumentos de participação e estruturação da cidadania em prol das comunidades. Ainda para Azevedo:

O programa da Administração Popular- AP pressupõe a radicalização da democratização na cidade. A partir deste pressuposto é impossível uma escola que não caminhe no sentido de sua democratização radical. A democratização da gestão é uma importante dimensão, embora não a única, de democratização da escola. A escola cumpre um importante papel na educação para a democracia e para a construção da cidadania. A Escola Cidadã tem se constituído em espaço permanente de experiências e práticas democráticas. O aprendizado da democracia tem se incorporado às práticas cotidianas, permeando as relações de poder que se desenvolvem no interior da escola, e nas suas interfaces com a comunidade. Trata-se da escola produzindo no interior dos processos educativos e no conjunto de relações daí decorrentes métodos e práticas que implicam na sua contribuição para a formação de uma cultura democrática, capaz de disseminar-se pelo corpo social. 76, 77

Os ecos gerados pela radicalização da democratização na cidade inspiraram a criação do Projeto Político Pedagógico Escola Cidadã, por meio do qual radicaliza-se a democratização do espaço escolar. Que se amplia para além da democratização da gestão e abarca a democratização da produção do conhecimento e do currículo. A partir das práticas cotidianas se age em prol da ampliação da cidadania e da educabilidade democrática. Abrindo-se caminhos para a transformação dos poderes instituídos e para a aproximação com os saberes comunitários. Passa-se a gerar uma cultura democrática que se impregna no tecido social, ao mesmo tempo

que se integra os elementos, saberes e experiências comunitárias ao Projeto Político Pedagógico. O objetivo passa a ser criar diálogos e ações que associem escolas e comunidades. Neste sentido todo o processo educativo diário, incluindo a avaliação, é realizado pela coletividade mais ampla.

Na sequência para abordar a constituição da democrática pela educabilidade cito o artigo do grande educador brasileiro Anísio Teixeira: "O processo democrático da educação". Onde o autor fundamenta a indissolubilidade entre processos educativos e a construção da democracia a partir dos espaços escolares. Segundo Teixeira:

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e as pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um. 10

Segundo Anísio Teixeira a escola deve formar os educandos e educandas para perceberem que sua existência só tem fundamento na relação com os outros e com as outras, ou seja, na vivência coletiva. A consistência do ser dos educandos se constitui pela cooperação que prepara para o modo de vida democrático a partir dos acontecimentos e nos espaços escolares. Segundo o autor a ação das pessoas apenas para elas mesmas gera impotência. Assim, cabe a escola gerar estímulos para a constituição de ações e atividades educativas democráticas, promovendo transações e interações construtivas entre as pessoas. O saber é construído quando visa atender necessidades comunitárias significativas e transformadoras, gestadas em ações para a vida. Para o autor a participação e as práticas democráticas devem servir para resolver problemas humanos. E também para preparar as pessoas para o aprendizado da vivência coletiva em sociedade. Assim, os conhecimentos gerados por este autor constituem elementos fundamentais para aprimorarmos os processos de democratização da gestão escolar. E também para construirmos a resistência a mudanças antidemocratizantes, como as implementadas pela administração Marchezam em Porto Alegre. Ainda para Teixeira:

Não é só que essa educação comum, dada a complexidade social, tenha ficado difícil de ser haurida no seio das famílias e das classes, em mudança; mesmo que a família e a classe fossem, hoje, as instituições seguras ou incontrastáveis do passado, mesmo

assim, seria necessário que a escola comum e democrática refizesse a educação, proporcionando ao indivíduo um meio apropriado à revisão e integração de suas experiências, no sentido de fazê-lo participante inteligente e ajustado de uma sociedade de todos o para todos, em que o respeito e o interesse pelos outros se estendam além das estratificações sociais e de grupo e se impregnem do espírito de que, antes de membro da família, do grupo ou da classe, o indivíduo é membro de sua comunidade, do seu país e de toda a humanidade. 09

Para o autor a escola é a instituição onde ocorre a constituição de sujeitos com capacidade para construir uma sociedade democrática de fato. Espaço onde podem ser criados os meios adequados para os e as estudantes revisarem e integrarem suas experiências, com os (as) outras nos fazeres diários. E desta maneira potencializa-los e motiva-los para serem educados e educadas para tal objetivo na e com a coletividade. Desta maneira a relevância concedida a opinião e as motivações dos demais os leva a transcender as estratificações sociais e perceberem-se como membros de seu país e de uma humanidade comum.

Para abordar o tema da gestão democrática e seus impactos na gestão escolar, partirei da concepção de democracia indissolúvel das intencionalidades e objetivos da educação escolar, e da ideia de gestão como gestação de algo novo, acontecimento. Essas abordagens deverão servir para pensarmos algumas dimensões e construções da democratização da escola e do saber escolar. Acredito que os processos educativos democratizantes constituam elementos de resistência às ações e proposições antidemocráticas. À medida que repercutem na constituição do ser democrático dos educandos, desenvolvido através das vivências coletivas, essas existências compartilhadas de aprendizagens geram a responsabilidade e a consciência de preservação de um espaço integrador. Os significados que se estabelecem nos ambientes escolares possibilitam a vivência do ser político como ato educativo democratizante e de resistência.

A participação do ensino na construção da democracia, nos espaços escolares e na sociedade é fundamental e imprescindível. Como professor e educador de escolas públicas há mais de 15 anos, constatei o poder da ação educativa democratizante em momentos de geração de acontecimentos cooperativos e de responsabilidade coletiva. As interações geradas possibilitaram o respeito às opiniões individuais e colaboraram para os processos de ensino e aprendizagem, bem como para o educar para a democracia. Para Teixeira:

O ideal, a aspiração da democracia pressupõe um postulado fundamental ou básico, que liga indissolúvelmente educação e democracia. Esse postulado é o de que todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de

forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais. (1956,p.03)

Para Anísio Teixeira, existe a necessidade de mediarmos, como educadores ou gestores, o processo educativo e curricular com abordagens democratizantes, para a realização da educabilidade para a democracia no espaço escolar. Acredito que as intencionalidades das ações e os objetivos devam estar claros para a comunidade escolar, para que ocorram diálogos cada vez mais construtivos. Assim, o ato educativo torna-se político e permite que nos eduquemos com os outros(as) e percebamos as possibilidades existentes em um ambiente cada vez mais participativo. O projeto escolar deve ser construído pela coletividade que educa para a participação e para a equidade de direitos de expressar ideias. Anísio compartilha a crença na necessidade de uma ligação indissolúvel da educação com a democracia, para a construção da convivência e de uma sociedade mais colaborativa. À medida que se percebe esse elo fundamental, fica nítida a possibilidade de construirmos o ser democrático de cada um(a) no coletivo e no cotidiano.

Percebe-se então a potencialidade do ato educativo na aceitação da diversidade das histórias de vida e das individualidades. Gera-se um ambiente integrador e propenso a transformações individuais e coletivas e para a vivência, de maneira progressiva, com a democracia como cultura escolar. Ocorre assim a motivação da coletividade, que aprende a ser democrática nas experiências da vida cotidiana e nas relações dialógicas entre os membros da comunidade. Acredito que a única maneira de fazermos frente e resistirmos a imposições antidemocráticas e impositivas, sejam nas dimensões pedagógicas ou legais, é reforçarmos o aprendizado da responsabilidade democrática. Assim, concordo com o autor quando afirma que todos somos educáveis para a prática democrática, e também quando coloca a necessidade de estruturarmos o ensino e a aprendizagem para que sejam um programa de vida e de sociedade.

Entretanto, existe a necessidade de desenvolvimento e da conscientização do ser dos educandos e educandas para que reconheçam e se apropriem de seus direitos históricos e legalmente constituídos. Resistir é também apropriar-se do ordenamento legal que constituem as referências legislativas da sociedade. Assim, o projeto político-pedagógico escolar deve ampliar a participação e a responsabilidade, através da construção coletiva dos parâmetros normativos institucionais, além de possibilitar que o material e as ações constituídas por essa via dialoguem, estejam relacionados e permitam a reflexão das legislações estabelecidas pelos sistemas de ensino. Para Cury:

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados. (2002, p. 489)

Jamil Cury salienta que, em nosso ordenamento jurídico, a educação é um direito da e do cidadão e um dever do estado. A democratização da gestão é um direito, previsto em lei, por meio do qual se deve estimular a participação de todos os cidadãos na tomada de decisões. Além de salientar que deve ser vista e tratada como um objeto do direito e de direito, assim

o esforço da escola e de seus gestores, que trabalham dentro das incumbências de seus cargos, deve ser gerar e garantir de maneira progressiva esse direito, pelas vias da legislação vigente nos sistemas de ensino. Para o autor, devem prevalecer as relações dialogais como maneira de serem gestadas as práticas e pensamentos da gestão democrática. O diálogo e a ação participante são fundamentais na capacitação da comunidade, para que seja gestado um projeto pedagógico, por meio do qual seus membros sejam ativos e educáveis para o exercício democrático. Ainda para Cury:

Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos: genitora, genitor, germen. (2002,p.493)

Para esse autor, o ato de gestar elementos para a constituição de uma gestão democrática nasce e é executada no diálogo, como forma superior de encontros, entre os diferentes atores comunitários. A gestação de pensamentos e ações democratizantes traz, na interação entre os agentes do processo, algo novo. Assim, as atividades e os resultados decorrentes desse ato criativo são sempre inéditos, mas também acumulativos da consecução de uma cultura democrática. Pensando em uma possível confluência de pensamentos e ações a partir das perspectivas de Anísio Teixeira e Jamil Cury, há a necessidade de percebermos e potencializarmos acontecimentos democráticos no espaço escolar.

Em um segundo momento, educar e nos educarmos para o ato de aprender a construir

projetos que tenham como fundamento a percepção do nascimento de práticas democratizantes. Assim, os diferentes membros dos segmentos que compõem a comunidade escolar serão capazes de fazer nascer e praticar atos democráticos, a partir do potencial constituído pela educabilidade. Então a gestação de processos educativos democráticos implica num trabalho de ensino e vivências cotidianas de pressupostos para o nascimento de interações fundantes. Não se forjam seres democráticos apenas para as relações no espaço escolar, mas para a vida. O ato envolvente de fazer nascer cidadãos democráticos, por meio da interação com os outros(as), constitui-se na gênese fundante que, ao gerar algo inédito nos sujeitos, permanece para a vida toda. Assim originam-se não somente estudantes com aspirações democráticas, mas cidadãos capazes de viver, ensinar e resistir, por meio de concepções democráticas concretas, apropriadas e fundamentadas através de suas ações e pensamentos. Para Anísio Teixeira:

O postulado da democracia, acentua, liga o programa de vida que representa a um programa de educação, sem o qual, uma organização democrática não poderia sequer ser sonhada. Deixada a si mesma, a vida humana não produz democracia, mas, como nos confirma toda a história, regime de afirmação das desigualdades humanas, não somente das desigualdades individuais, reais e intransponíveis, mas, fundadas mais ou menos nelas, de desigualdades artificiais profundas e, do ponto de vista democrático, consideradas iníquas. (1956,p.04)

Para Anísio Teixeira, se analisarmos historicamente a vida humana, veremos que o postulado da democracia não pode ser realizado sem um programa, ou seja, uma instituição com intencionalidades, pensamentos e crenças democratizantes. Acredito que esses postulados necessários devam ser gestados em diferentes dimensões dos sistemas educacionais. Assim, seja educação, através do protagonismo escolar, não buscar como um de seus ideais o processo democrático, prevalecerá a geração de desigualdades humanas. Não somente desigualdades reais individuais e coletivas, mas desigualdades artificiais profundas que, da perspectiva democratizante seriam perversas ao processo de sua construção. Ainda para Teixeira:

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola. (1956,p. 07)

O projeto de Lei nº 12.659, de 8 de janeiro de 2020, que modifica a lei de diretores nas Escolas Municipais de Porto Alegre, desorganiza intencionalmente e de maneira iníqua o governo democrático da gestão escolar constituído historicamente. O Poder Executivo da cidade, na figura de seu prefeito, apresenta-se e age através de um modelo impositivo de gestão e administração pública. A avaliação sugerida na lei, da maneira colocada, abre o precedente de tensionamento entre o diretor e a comunidade. O modelo apresentado pelo governo para a gestão de cada instituição de ensino, e da mantenedora para com esta, vai contra a equidade da participação na totalidade do processo educativo. Geram-se, dessa maneira, fraturas difíceis de serem sanadas, em curto e médio prazo, na cultura político-pedagógica democrática da Rede Municipal de Porto Alegre.

Essas modificações propostas, longe de promoverem espaços e pressupostos legais para o nascimento e para a educabilidade por atos democratizantes, geram a invisibilidade e o ataque à participação solidária e coletiva. Como maneira de resistir, acredito que devam ser estimuladas práticas participativas, curriculares e de reflexão, que se atentem para os benefícios da apropriação cada vez mais consistente de direitos participativos na constituição da cidadania. A intensificação desses atos pedagógicos e políticos deve dotar as pessoas da comunidade de elementos para o enfrentamento do retrocesso antidemocrático, assim como da capacidade de reconhecimento das dimensões legislativas que estão a seu alcance e que podem transformar através da ação.

Estamos pensando aqui a gestação da democracia da gestão e da democracia escolar, o que nos leva a refletir sobre os processos educativos e pedagógicos necessários para construirmos a cultura democrática no espaço escolar. Anísio Teixeira salienta os percalços de pensarmos democraticamente a partir dos pressupostos da lógica individualista da democracianeoliberal. Fala-nos sobre e crítica a mentalidade associada a este modelo, que defende a ideia de deixar o indivíduo, no caso o educando, livre ou solitário para desenvolver suas potencialidades e desenvolver-se como cidadão. Penso que a cultura democrática escolar, bem como o desenvolvimento de pessoas democráticas, acontece na construção pedagógica e na vivência coletiva. Para Freire:

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais em uma comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria coisificar as consciências. (FREIRE, 1979, p.14)

Acredito que a consciência que gera a gestação democrática como processo educativo só possa ser plenamente realizada pela conscientização coletiva. Nenhuma pessoa isolada em seus desejos de ter mais pode fazer-se democrático e contribuir na consecução de uma educação e de uma sociedade democrática. A percepção dos educandos de seu inacabamento é o que os torna educáveis na relação consigo mesmos, com os outros(as) e com o mundo. O modelo capitalista neoliberal e a lógica intrínseca à sua prática se mostraram inadequados à geração da democracia como direito à cidadania, à autonomia e à liberdade de pensamento e ações estendidas a todos e todas as cidadãs. Então, para Teixeira:

A democracia, assim, não é algo especial que se acrescenta à vida, mas um modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um socius mais que um puro indivíduo, em sua experiência de vida, de sorte a que estudar, aprender, trabalhar, divertir-se, conviver, sejam aspectos diversos de participação, graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática. (TEIXEIRA, 1956. p.11)

Para esse autor, a liberdade pressupõe uma associação ampla entre os educandos e educandas que se constitui nas experiências e nos acontecimentos diários. A democracia e os processos democráticos se constituem com um modo de vida, construído na totalidade dos fazeres coletivos, a partir dos quais o indivíduo partilha com os(as) demais e em diferentes atividades: emoções, percepções, comportamentos, responsabilidades e atitudes cooperativas. A autonomia e a liberdade progressiva são geradas na participação e na aproximação constante entre indivíduos cooperativos, que se desenvolvem juntos e pela constituição de um ambiente favorável. A escola deve estruturar suas intencionalidades democratizantes, bem como um ambiente e uma cultura cooperativa capazes de gerar padrões de responsabilidade, comportamento e personalidades democráticas. Para Mannheim:

Caracteriza-se o comportamento democrático por uma mentalidade aberta, e pela disposição em cooperar, que não só ajuda o indivíduo a enfrentar a oposição, como também o habilita a esperar um enriquecimento substancial da sua própria personalidade, mediante a absorção ou assimilação das diferenças que surgem durante o processo. Desta forma o comportamento democrático, integrado ou básico, significa que o indivíduo fica exposto às mudanças e às críticas. (, 1956, p. 295)

A verdadeira liberdade e o desenvolvimento de uma vivência autônoma se constituem através de um comportamento e de uma mentalidade aberta ao novo, ou seja, a partir do que é gerado em um ambiente cultural integrado. Atividades planejadas e que motivem o espírito e o fazer cooperativo são fundamentais para a construção do ser e do pensar democrático. A

responsabilidade coletiva, gestada no ato do processo de tomada de decisões, desenvolve a personalidade democrática. Por outro lado, educandos e educandas, ao serem confrontados pelas opiniões contrárias, ficam expostos a mudanças e críticas que contribuem em sua formação para a democracia. Para Mannheim, o planejamento das instituições e um projeto de reintegração democrático abre caminho para a transformação do comportamento e da personalidade das pessoas. Assim, a realização de práticas democratizantes é fundamental para os processos educativos e na estruturação de uma sociedade mais igualitária. Ainda para Mannheim:

Desde o início deste estudo, não tivemos dúvidas em considerar o comportamento integrador não como realidade já estabelecida, porem como um ideal da democracia. Demarcar um ideal não significa que possamos atingi-lo completamente, antes assinala um rumo para a educação e os controles mútuos... para a mentalidade democrática, o comportamento integrador não é mais que um ideal, que deve ser vivido em termos de aproximação. (MANNHEIM, 1956, p. 264)

A busca de um pensamento democrático e integrador exige um processo de aproximação que promova o diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular. Essa caminhada só pode ser realizada através do diálogo e da cooperação entre saberes, que fazem com que a realidade tenha um sentido coletivo e democrático. E que na gênese dialógica educativa, entre conhecimentos e saberes de experiência feita, surjam elementos para se pensar numa democracia para a vida, experiência que deve se dar, tanto na construção da responsabilidade democrática no interior da escola, como nas interações entre escola e comunidade.

Quando reflito e rememoro minhas experiências docentes no espaço das escolas públicas onde atuei, percebo a possibilidade de gerarmos processos educativos democráticos na atualidade. Desde de que sejamos conscientes da necessidade de levarmos em consideração as construções cotidianas e a relação dos conhecimentos formais das disciplinas com os saberes comunitários. Tendo em vista as estratégias de sobrevivência vivenciadas por pessoas em estado de vulnerabilidades sociais e muitas vezes tendo que lutar pelas necessidades básicas de vida no cotidiano. E sermos corajosos a ponto de nos perguntarmos e perguntarmos a eles e a elas, onde tem lugar a democracia desde os pontos de vista gerados nestas realidades? Para Oliveira:

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, na casa, na escola, no bairro etc. 10

Para a autora a construção da democracia está intimamente ligada as vivências cotidianas e as possibilidades de democratização geradas pelos processos decisórios diários. Assim, é na materialidade das ações e dos pensamentos compartilhados na realidade da vida que as e os educandos podem gestar práticas democráticas. A participação que constitui um dos fundamentos básicos da democracia pode estar vinculada a instituições estruturadas pelo poder formalizado ou na espontaneidade dos acontecimentos diários. Vivemos um tempo obscuro e de isolamento social. Período de mortes, de perdas, de revisão de valores, de intensificação do desemprego e da pobreza. As dificuldades advindas destas imposições e mudanças são imensas, então somente a escuta sensível para as demandas urgentes das pessoas das comunidades, pode sensibilizar o desejo de participar e de fazer-se democrático.

Quando penso especificamente na educação escolar busco dialogar com Inês Barbosa de Oliveira como forma de entender a democratização das relações e da geração de conhecimentos. Para Oliveira:

Por outro lado, a democratização das práticas sociais envolve, necessariamente, transformação do campo da ação pedagógica. A revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades, além da atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social, requer, sobretudo, ações concretas em termos de metodologia de ensino.

Acredito que as afirmações da autora sejam muito válidas para o cenário que estamos vivendo atualmente. Pois, necessitamos com urgência reconstruir a democratização das práticas sociais através de mudanças no campo da ação pedagógica. Como meio de resistir as imposições arbitrárias e impositivas que acabaram por promover implementações de artigos que ferem a gestão democrática na Rede Municipal de Porto Alegre.

Somado a isto, recriar a valorização das relações interpessoais e a percepção da necessidade de processo coletivos de cooperação, para fazermos frente as dificuldades geradas pela pandemia de Covid 19. A construção da colaboração democratizante nos espaços cotidianos é fundamental na geração de conhecimentos válidos, para suportarmos os impactos desta pandemia no ambiente escolar. As metodologias de ensino e aprendizagem que visam o desenvolvimento dos educandos(as) devem levar em consideração as estratégias de sobrevivência para serem válidas na realidade da comunidade escolar. Assim a escola pode

contribuir com os conteúdos e conhecimentos dos profissionais da educação, ao mesmo tempo, que aprende com as habilidades e competência geradas na vida diária dos e das estudantes.

6. COM A PALAVRA OS E AS PROTAGONISTAS DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL, QUE ATUARAM ENTRE 1993 A 2020

Neste capítulo dou voz a alguns e algumas educadoras da Rede Municipal de Porto Alegre que participaram do processo de democratização da gestão municipal e escolar, a partir dos anos 1990. Esses e essas profissionais, vinculados na época à Secretaria Municipal de Educação, falam de diferentes lugares sobre suas experiências como protagonistas, e por vezes como espectadores atentos daquela construção. Trazem dizeres que expressam os pensamentos e ações que promoveram a implementação da legislação e do projeto político-pedagógico que estruturou a transformação democrática, em consonância com o projeto de cidade, então em curso. Falam sobre o contexto conjuntural e sobre as lutas que favoreceram a mudança progressista e contra-hegemônica posta em prática na educação pública da cidade, e também sobre os avanços e retrocessos na cultura democrática de participação que envolveu os segmentos escolares, no período que se estende do final dos anos 1980, no pós-ditadura, até a atualidade.

Procurei abordar o processo ocorrido na Rede Municipal de Educação através das falas de alguns de seus principais interlocutores, organizando um questionário. Mantive uma sequência cronológica para facilitar o entendimento do processo, que se estende da implementação da lei de diretores de 1993, que destitui o colegiado, até as normatizações e determinações das mudanças propostas pela Lei nº 12.659 de 2020. Mas trarei algumas reflexões que relacionam acontecimentos marcantes, ao longo desse período, com o contexto atual, para pensarmos os impactos dessa lei sobre a cultura político-pedagógica e sobre a Gestão escolar.

Além disso, esses e essas educadoras são convidados a compartilhar seus pontos de vista a respeito dos impactos gerados pela Lei nº 12.659/2020 sobre a Gestão e a cultura Democrática, sobre a repercussão das mudanças normativas, determinadas de maneira vertical na cultura política e pedagógica cotidiana das instituições de ensino. E, da mesma forma, na participação dos diferentes segmentos escolares na construção de um ambiente de compartilhamento de responsabilidades, e também de direitos e deveres que estruturam a gestação de ideias e práticas democratizantes constituidoras da cidadania.

6.1. CRIAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA GESTÃO ESCOLAR

Os primeiros questionamentos feitos aos profissionais da educação, que se dispuseram a responder o questionário, tiveram como objetivo saber onde estavam exercendo suas atividades contribuindo para a transformação na Rede Municipal no início dos anos 1990. O intuito inicial foi de despertar lembranças marcantes sobre os processos e as ações postas em prática naquele período, com vistas a conhecermos mais sobre a criação da proposta política-pedagógica que criou e estruturou a democratização da administração pública e da gestão escolar.

Entre os profissionais da educação, que contribuíram com seus relatos para minhas primeiras interpretações desse processo, há falas oriundas de distintos lugares de atuação na Rede Municipal de Ensino. Entre eles(as) estão: professores(as), membros de equipes diretivas escolares, lideranças sindicais e de associação de funcionários da área da educação, além de um ex-secretário de educação, educadoras que participaram diretamente da construção do projeto político-pedagógico municipal e assessoras da Secretaria Municipal da Educação. Alguns e algumas possuem dissertações e teses escritas sobre o assunto, sendo pesquisadores da temática, com conhecimentos fundamentais para minha aproximação e entendimento de algumas dimensões e fatos relacionados à gestão democrática, bem como de seus desdobramentos. Em suas colocações e posicionamentos, evidencia-se a trajetória de lutas em prol dessas transformações legais e de perspectivas políticas e educacionais, nas instituições de ensino público. Os relatos revelam que a eleição de diretores das escolas municipais estabeleceu e constituiu mudanças significativas no cenário político municipal, uma vez que retirou do Poder Executivo Municipal o privilégio e a possibilidade de realizar estratégias políticas, através da indicação dos gestores escolares. Ao mesmo tempo, concedeu às comunidades escolares o direito de escolhê-los(las) de maneira democrática e participativa, gerando um ideal de cidadania. Como primeira aproximação ao tema, solicitei que as protagonistas e o protagonista relatassem sua participação em acontecimentos que foram fundamentais para a implantação da Lei nº 7365/93, como segue:

Jéferson: Descrevam suas atuações profissionais durante o Processo de implementação da gestão democrática, na forma da Lei no início dos anos 90, nas Escolas da Rede Municipal de Porto Alegre.

Segundo os relatos, a implementação da Lei nº 7365/93 foi fortemente influenciada pelas

lutas e pelas discussões realizadas pelo CPERS/Sindicato, fato que fica claro se observarmos as semelhanças com as leis estaduais que a anteciparam. Outra instituição que ajudou nos movimentos necessários para a conscientização da necessidade de mudanças, e no empoderamento dos profissionais da educação, foi a Associação de Professores do Município de Porto Alegre (APMPA), hoje Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA). Na APMPA, a direção e muitos de seus associados fizeram intensas mobilizações nas escolas com o objetivo de esclarecer o significado da gestão democrática, em seus aspectos políticos e pedagógicos. Destaco o relato da educadora MT, que considero fundamental para entendermos o contexto, os avanços e as ressignificações que serão geradas no cotidiano, no currículo e na percepção das pessoas das comunidades:

Quanto aos aspectos políticos, tínhamos que criar mecanismos de fortalecimento da democracia em nosso país que surgia com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e ao mesmo tempo fortalecer a concepção de escola pública, ou seja, a escola pertencendo à sua comunidade. Quanto aos aspectos pedagógicos, entendíamos que democracia se aprende, não nasce pronta, e a escola é o lócus privilegiado de ensinar democracia. (MT, 2020)

A fala de MT evidencia a busca e a concretização inicial da ampliação da noção e do entendimento de escola pública que vai além de estar aberta a todos e todas, mas que deve constituir-se como espaço pertencente às comunidades. A educadora chama atenção para a necessidade de criação de mecanismos para fortalecimento da democracia, já no início dos anos 1980. Transformação que, a meu ver, era extremamente progressista e revolucionária para o período histórico de redemocratização, que dava seus primeiros passos rumo à concretização. Pois é sempre necessário recordar e ressaltar que a redemocratização inicia oficialmente no ano de 1985, e que o período interior, antidemocrático, esteve pautado em uma lógica de educação mecanicista e instrucional. Podemos defini-la assim, pois era acrítica e estruturada para formar corpos dóceis e pensamentos adaptados ao mercado de trabalho capitalista.

Assim os desejos e sentimentos de tornar as escolas o lócus de construções democráticas, concretizam-se nos fazeres e nos aprendizados, bem como nas ações coletivas que ampliam a participação e a tornam aberta a diferentes saberes comunitários. É através das vivências pedagógicas e democráticas diárias e através de atos transformadores que os educandos(as) e demais membros da comunidade tornam-se seres conscientes de suas possibilidades de serem mais, sendo capazes de propor transformações nas rotinas e agregar saberes ao currículo

escolar. Constitui-se assim a necessidade de entendimento da democracia em suas dimensões pedagógicas, ou seja, a urgência de democratizarmos o conhecimento e os significados a ele inerentes. Para Teixeira:

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu govêrno. Se esse govêrno não fôr um modelo de govêrno democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de govêrno, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola. (1956, p.07)

Anísio Teixeira destaca a noção de estrutura de governo democrático na escola, em que o modelo de governar deve ser construído. Para o autor, a prática de governar deve ser cooperativa, coletiva e compartilhada. Nossa entrevistada, a educadora MT, afirma: “que a democracia se aprende, pois não nasce pronta”. Para Anísio Teixeira, os princípios e práticas de governo escolar devem ser constituídos pela participação de todos e todas que convivem na escola. Para ele, educa-se e é-se educado para a democracia. Consequentemente, por meio desse processo, estaremos aptos a participar da construção de um governo escolar democrático, com cidadãos. A escola deve ser uma representação da democracia para que possa formar para a democracia. O interesse comum e a divisão do trabalho são fundamentais para se estruturar um espaço escolar democrático. Logo, a mudança deve ser significativa para todos e todas. O governo democrático escolar é um conhecimento e um sentimento a serem construídos e compartilhados, com vistas a tornar a escola um espaço gerador de democracia.

Na fala de MT, portanto, percebemos a intencionalidade e as ações para tornar a escola um lugar privilegiado para criar a responsabilidade e o comportamento democrático, por intermédio de atos educativos direcionados à transformação pessoal e social.

A educadora SL, igualmente, quando questionada sobre as ações necessárias para reforçarmos o comportamento e a responsabilidade democrática no ambiente escolar, afirma:

Os espaços escolares devem permanecer convidando os educadores, bem como as comunidades a participarem das diferentes decisões, criando um sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. A mesma postura deve ocorrer enquanto Rede Municipal.

Para essa professora devem ser criados e mantidos espaços escolares que sejam convidativos. Ou seja, os profissionais da educação devem ajudar a constituir ambientes que estimulem a comunidade a participar das decisões no propósito de criar-se assim sentimentos

de pertencimento e responsabilidade com a escola e com as práticas instituídas.

O momento destacado por MT oportunizou aos cidadãos e às instituições escolares alguns avanços formalizados nas normativas da Constituição Federal de 1988, a primeira após o regime autoritário iniciado em 1964 e findo em 1985. Possibilitou-se, na subjetividade da lei, que as escolas fossem espaços de discussões sobre diferentes temas, permitindo-se assim a constituição de lugares que educam para o respeito à liberdade de expressão, tão necessária ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento da cidadania e da sociedade.

Em Porto Alegre, segundo alguns relatos, que destacarei adiante, houve bastante resistência na Câmara Municipal, por parte dos setores conservadores, tanto para a instituição dos conselhos escolares quanto para estabelecer a paridade. Uma recusa à destituição do colegiado, que naquele contexto já se encontrava defasado, tanto como modelo de participação quanto como de constituição de espaços de construções necessárias à cidadania. Havia, por conseguinte, a urgência na instalação da paridade de votos e da ampliação da democratização da gestão nos assuntos escolares.

Houve amplo investimento em formação continuada dos diferentes segmentos escolares, tendo em vista a realização de mudanças significativas no espaço escolar, com a presença e atuação democratizante dos conselhos escolares. As interações cotidianas, nas instituições de ensino público municipal, passaram por transformações que exigiram a criação de estruturas de apoio para dar sustentação às novas concepções de educação postas em prática. Ainda na opinião de MT:

Destacaram-se neste contexto a formação continuada e a publicação de cadernos pedagógicos, que serviram de base teórica e metodológica para o projeto. Este movimento em busca da qualificação profissional para as equipes diretivas das escolas, visava dotá-las de competências técnicas. Para que constituíssem conhecimentos e formulassem estratégias democratizantes que lhes permitissem construir e também executar as políticas institucionais.

Os cadernos pedagógicos foram resultado de amplo e complexo trabalho coletivo de discussões, elaborações e reescritas. Esses materiais, disponibilizados posteriormente para consulta, tinham como um de seus objetivos a formação de professores(as) educadores(as) pesquisadoras capazes de refletir suas práticas para constantemente aperfeiçoá-las. E também para a geração de acúmulo de conhecimentos sobre o processo, pois havia a necessidade de

tempo e estudo para o aprofundamento e consolidação de um projeto de tamanha envergadura e pretensões democratizantes.

Na sequência, solicitei às educadoras e ao educador que falassem sobre a contextualização e a implementação da Lei Municipal nº 7365/93, que versava sobre a eleição de diretores nas escolas municipais da cidade de Porto Alegre. A normativa surgiu em meio a um processo histórico e revolucionário de democratização da gestão escolar, pois promoveu, com primazia, a descentralização das normatizações que foram formalizadas, em nível nacional, pela Constituição Federal. Ao mesmo tempo, procurei que as protagonistas refletissem e trouxessem suas versões sobre os impactos gerados por essa lei na gestão das escolas da Rede Municipal. A partir do questionamento:

Jéferson: No contexto do processo de descentralização proposto na legislação federal do início dos anos 1990, qual o impacto da Lei municipal nº 7365 de 17 de Novembro de 1993, que modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o colegiado, revogando a Lei nº 5693, de 26 de Dezembro de 1985, sobre a gestão das escolas públicas da Rede Municipal de Porto Alegre?.

JO, uma das educadoras entrevistadas, relata que já existia “um protótipo”, expressão que ela utiliza ao fazer referência à Lei nº 5693/1985. Essa normativa já havia instituído a eleição de diretores, embora por decisão restrita aos votos dos representantes dos colegiados, eleitos(as) por cada segmento em assembleias.

Em Porto Alegre já existia um protótipo de gestão democrática desde os meados dos anos 80, a eleição de diretor através do "Colegiado", que embora não houvesse paridade entre os segmentos da comunidade escolar, pode-se dizer que foi progressista para a época - estertores da ditadura militar. Quando o Projeto de Lei de Eleição de Diretores foi aprovado já existia a Lei dos Conselhos Escolares. Assim sendo, as resistências maiores já haviam sido dissipadas e não cabia conviver com a existênciadados Conselhos Escolares e o Colegiado para eleger os diretores. Assim sendo, a Lei de Eleição de Diretores foi implementada de forma tranquila.

Segundo ela, esse modelo não implementou a paridade entre os segmentos escolares e também não foi capaz de estender a democratização da gestão, pela concessão do direito de voto a todos e todas. Outro fator que tornou a efetivação da lei tranquila, após a vitória apertada

obtida na Câmara de Vereadores, foi a existência prévia dos conselhos escolares, que tornaram a atuação do colegiado desnecessária. Outro aspecto que amenizou o impacto da lei sobre as escolas da Rede Municipal foi sua confluência com a desprivatização do Estado, bem como das instituições de ensino, que ocorreu de maneira contra-hegemônica à lógica mercadológica da educação dos anos 1990. Foi construída primeiramente pela extensão da participação da população na tomada de decisão quanto ao orçamento público e às prioridades de gastos, através do Orçamento Participativo, posteriormente pelo Congresso da Cidade e pela democratização e fortalecimento dos conselhos setoriais, que descentralizavam a tomada de decisões. Quanto à Constituição Federal, não definiu como deveria operar a gestão democrática, mas apontou que deveria ser organizada segundo as peculiaridades das regiões, e pela “forma da lei”, definida em cada sistema de ensino local, o que deixou em aberto a fórmula operacional e a garantia da gestão a cargo de cada sistema de ensino. Em Porto Alegre, o princípio da participação, definidos e vivenciados na experiência prática do OP, criou as condições para uma legislação democratizante e, mais do que isso, para a criação de uma cultura democrática nas escolas da rede. Já para TH:

Essa lei traz para dentro da comunidade escolar a discussão do protagonismo de todos os segmentos que compõem a escola para discutir o papel da mesma. Transformar a escola num espaço de ação onde todos são sujeitos de interação e intervenção dando ao diretor um papel de compromisso com sua comunidade.

Nesse relato, podemos perceber uma intencionalidade marcante do projeto político-pedagógico, iniciado com a lei de eleição de diretores de 1993: fazer com que a comunidade pensasse e participasse das discussões sobre a escola, como uma instituição pertencente a ela. Para TH, a normativa permitia que os segmentos refletissem e expusessem suas ideias sobre as práticas desenvolvidas no espaço escolar e sobre a funcionalidade das instituições de ensino. Essas transformações normativas abriram espaços institucionalizados para que as pessoas interagissem de maneira construtiva e democrática no ambiente escolar, e que percebessem e se apropriassem de seu direito de intervir nas decisões, ajudando a traçar os rumos da educação, convidando todos a assumir responsabilidades e comportamentos que contribuíssem no desenvolvimento de processos democratizantes. Participava-se assim da gestação de práticas democráticas significativas e geradoras de uma cultura para a democracia. O papel do(a) diretor(a) eleito(a) sofreu um refaz significativo, de detentor do poder de decisão hierárquico e verticalizado para mediador e gestor de situações e opiniões diversas. Assumiu-se um compromisso de escuta e de pôr em prática os objetivos construídos

de maneira compartilhada. Segundo Silva:

A ideia de equipe diretiva vem sendo trabalhada na Rede Municipal de Educação como alternativa a visão de poder centralizado na figura do diretor. Parte do entendimento de que as ações administrativas não estão desvinculadas da proposta político-pedagógica a ser constituída na relação cotidiana da equipe diretiva com o coletivo da escola a partir das deliberações do conselho escolar. (SILVA Apud AZEVEDO, 2007, p. 154)

Penso ser interessante destacar que o autor enfatiza a função ampliada do que seja o papel do diretor para a ideia de constituição de equipes diretivas escolares na Rede. Torna-se claro que existia um projeto de formação para dar suporte aos(as) gestores(as) eleitos para administrar as instituições de maneira descentralizada. Para o autor, a relação de descentralização do poder estabelece-se pela construção coletiva da proposta político-pedagógica, que deveria levar em consideração aspectos e vivências cotidianas, pois são nas relações diárias que as ações administrativas devem permitir a partilha do poder, ou seja, materializar a democratização da gestão. Porém, Azevedo (2007) evidencia também a função deliberativa, que deve partir do conselho escolar, como implementador e fiscalizador normativo das ações educativas e decisórias.

Entretanto, apesar de tais avanços normativos, houve diversas polêmicas e opiniões divergentes por parte do segmento dos professores, em razão da ampliação da participação dos segmentos de pais e alunos na escolha dos diretores. E, mais tarde, pela divisão das responsabilidades e do poder de decisão. De certa maneira, era compreensível, pelo longo tempo de existência dessa hierarquia e pela excepcionalidade histórica do processo.

O terceiro questionamento levou o professor e professoras convidadas a refletirem e compartilharem seus pontos de vista a respeito da proposta político-pedagógica que serviu de base e que fundamentava, de maneira técnica, a pretendida transformação educacional. O projeto de formação de educadores acompanhava as leis de eleição de diretores e também a lei dos conselhos escolares e foi fundamental na construção de uma cultura educacional democratizante. Então os educadores foram convidados a responder a seguinte pergunta:

Jéferson: No contexto das políticas educacionais de “descentralização” propostas na legislação federal, a partir do artigo 206 da Constituição Nacional de 1988, quais os avanços promovidos pela proposta político-pedagógica “Escola Cidadã” de 1993, pensando na gestão democrática para a Rede Municipal de Porto Alegre?

O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 traz, em seu inciso terceiro, como um dos princípios da educação nacional, a possibilidade de organização dos sistemas de ensino através do: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Essa mudança normativa apresentava-se como revolucionária para a época, pois propunha uma alteração paradigmática na educação, uma vez que concedeu a viabilidade legal de descentralização da gestão pedagógica dos sistemas e dos currículos escolares. Criou-se a possibilidade para estados e municípios organizarem-se e estruturarem suas propostas pedagógicas de forma autônoma e a partir de diferentes perspectivas.

A Rede Municipal de Porto Alegre passou a construir, a partir de 1995, através das constituintes escolares e com a participação de seus profissionais da educação, o projeto “Escola Cidadã”. Uma proposta inovadora e contra-hegemônica, já que a maior parte das redes de ensino seguiam o modelo tradicional, ao mesmo tempo que se alinhavam e moldavam sua lógica e objetivos educativos a uma perspectiva neoliberal, reprodutivista das desigualdades sociais e das práticas educativas. Esse modelo era resistente à participação democrática dos educadores(as), na elaboração de ações cooperativas no espaço escolar e na constituição das políticas educacionais. Trago aqui o relato de JO, que nos dá subsídios para pensarmos a complexidade e a amplitude da transformação promovida por essa construção educacional. Como segue:

A constituição federal apenas garantiu o princípio geral e administração popular com sua proposta contra hegemônica, em oposição as políticas neoliberais, que vinham dos centros dominantes internacionais e do governo Fernando Henrique, traduziu na educação um processo de democratização do estado, tornando a escola pública municipal um espaço público com a participação de todos segmentos da comunidade escolar e da comunidade em geral...

JO enfatiza o movimento contra-hegemônico realizado pela Administração Popular, grupo de partidos progressistas encabeçado pelo Partido dos Trabalhadores que assumiu a Prefeitura Municipal em 1989. Essa coligação desenvolveu um projeto para a cidade que potencializava a participação da população no orçamento público e na tomada de decisões. Por essa iniciativa, o comportamento e a responsabilidade democrática foram estimulados. Passou-se, assim, a ser viabilizada a participação, cada vez mais qualificada e ativa, dos cidadãos no processo de estruturação das ações públicas.

Promoveu-se, portanto, uma alternativa ao modelo privatista, de livre iniciativa e tecnicista, estabelecido pelos países centrais aos países ditos periféricos, aqueles de capitalismo dependente. Nessa fala, a educadora faz referência ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que se estendeu por dois mandatos de 1995 a 2002, e sua abertura ao capital internacional e à lógica neoliberal. Um governo que teve o mérito de estabilizar nossa economia e fortalecer nossa moeda, entretanto expandiu e promoveu uma reforma de cunho liberal no estado brasileiro, com a privatização de importantes empresas estatais, ao mesmo tempo que viabilizou o crescimento da entrada de capitais internacionais em nosso território.

Em Porto Alegre, a Frente Popular resistiu a esse processo de desmonte do Estado e dos serviços públicos. E, mais do que isso, criou um projeto e gerou ações em prol da desprivatização do seu governo, ou seja, tornando-o coletivo e compartilhado com a população. Assim, apontou caminhos e executou práticas na direção oposta, inovando e gerando uma alternativa materializada em obras públicas e valorização do funcionalismo público. Esse planejamento e estruturação do Estado foi traduzido para a educação, tornando os espaços escolares mais abertos à comunidade e suas proposições, ou seja, democratizando a gestão e a cultura escolar.

A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã revolucionou ao democratizar em diferentes instâncias de organização do sistema de ensino. Na democratização dos aspectos pedagógicos, ao abrir suas portas à cultura popular e comunitária presente em seu entorno. O relato do professor TH ilustra tal fato, como segue:

Pensou-se a democratização em três dimensões: a democratização da gestão da escola e do sistema, a democratização do acesso à escola e a democratização do acesso ao conhecimento. O projeto de Ciclos de formação rompeu com o esquema taylorista-fordista da seriação, organizando o EF em Ciclos, estruturando o ensino a partir da pesquisa sócio antropológica, trazendo a experiência do contexto social para o currículo com a constituição do complexo temático com forma de estruturar o ensino. A pesquisa socioantropológica rompeu muros culturais e aproximou a escola da comunidade.

Tendo sido originado na expansão do capitalismo a partir da Revolução Industrial, o modelo taylorista-fordista buscava maior eficiência no processo produtivo. Essa forma de organização do trabalho tornava o trabalhador(a) alienado(a) do fruto de seu labor e exigia-lhe um comportamento rígido e padronizado. Seu trabalho era quantificado e objetivado, inviabilizando a reflexão e a criatividade. Tal padrão de organização de rotina e de produtividade das fábricas foi adaptado ao espaço escolar através do ordenamento

conteudista das disciplinas e da manutenção da ordem e das rotinas fixas. Seus resquícios podem ser observados, ainda hoje, na organização das filas e das classes enfileiradas, lembrando a organização fabril. Objetiva-se, dessa maneira, tornar os educandos corpos dóceis e atentos às instruções dos professores. Temos, nessa perspectiva, a intenção de produzir um modelo de educação que educa para a passividade e para a obediência.

Se atentarmos para a educação produzida no Brasil na década de 1970, podemos falar de uma pedagogia da disciplina e de caráter acrítico, que se intensificou na educação sob a forma de uma pedagogia tecnicista: os alunos são transformados em receptores dos conteúdos e realizam atividades repetitivas e cópias. Na estruturação do currículo, temos um ensino organizado por séries, etapas que devem ser concluídas.

Na opinião de TH, a organização da Escola Cidadã inova a partir de uma concepção de escola por ciclos de formação, onde se pensa o currículo de maneira processual e diretamente vinculado à realidade dos educandos. Os estudantes, assim como a comunidade, são convidados a participar de espaços institucionais formais, como os conselhos participativos e os conselhos escolares, onde podem expor suas demandas, de maneira democrática, contribuindo para a gestão escolar. Nessa perspectiva, os diálogos informais também são considerados geradores de saberes e conhecimentos.

Essas construções podem compor o currículo, estimulando a democratização do conhecimento, assim como exposto no caderno pedagógico número 9 da SMED:

Currículo e conhecimento são duas ideias indissociáveis, pois o currículo tem a ver com o processo pela qual o indivíduo adquire, assimila e constrói conhecimentos em um tipo particular de experiência proporcionada pela práxis da escola. 09

A lógica de construção do conhecimento passa a ser dialógica, ocorre na interação com os educandos e com a realidade da comunidade escolar. Essa maneira de educar e ser educado coloca os professores como mediadores na construção do processo educativo e das práticas de ensino e aprendizagem. A geração de conhecimentos e a estruturação curricular são indissociáveis, uma vez que o currículo seja pensado no processo de gestação e criação cotidianos, através dos diálogos e situações concretas.

Assim o ordenamento conteudista das disciplinas e da manutenção da ordem e das rotinas fixas, presentes no modelo taylorista-fordista, foi substituído pela construção que parte da experiência. A prática escolar é o lugar da gestação democrática dos saberes

significativos. Porém, o currículo e sua materialização podem ultrapassar o espaço escolar, quando os educadores(as) se motivam e buscam ações em prol das incursões pelo espaço comunitário. A abordagem por complexo temático surge tendo como um dos objetivos ultrapassar as barreiras existentes entre os conhecimentos científicos e os diferentes conhecimentos feitos nas experiências. Ou seja, aqueles vivenciados pelas pessoas da comunidade. Esses saberes podem ser trazidos e traduzidos pelos educandos e educandas no espaço escolar ou serem gerados na aproximação dos profissionais da educação com a culturavivida no entorno da escola. Segundo Rocha:

O complexo temático provoca a percepção e a compreensão dessa realidade, explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática...(CADERNO 9, pg.09)

Assim, o complexo temático, como cita TH, é composto por um conjunto de fenômenos concretos que ampliam a percepção e a compreensão da realidade por parte dos educandos, permitindo o agrupamento de ideias e evidências em torno de um tema, que surge de um questionamento compartilhado, e também de reflexões e ações coletivas, sobre um objeto de estudo em que se associam as práticas diárias e a construção da consciência transformadora da realidade. Estruturam-se, dessa forma, ações democráticas na formulação do currículo escolar. Dessa maneira, são alterados os espaços e os tempos estáticos da produção do conhecimento, sendo gestado um ensino por pesquisa e intervenções socioantropológicas. Trata-se de uma concepção crítica de educação, que busca a compressão da estrutura social e as possibilidades de transformação da lógica de poder e da geração de cultura. Enquanto isso, no interior das instituições de ensino, desenvolve-se a democratização das relações e do diálogo. Como podemos perceber pelo relato da educadora MA:

A Escola Cidadã fez com que os sujeitos que interagem dentro da escola possam falar e ser escutados. Principalmente fazer com o poder existente no professor fosse rediscutido, afinal tanto o aluno/aluna ...os seus familiares e funcionários também tem o que falar...tem o que contar...tem o que decidir. O conhecimento passa a ser construído dando direito a todos de intervir.

A interação construtiva fundamentada na expressão de ideia e na escuta. Buscava-se assim a verticalização das relações a partir da escuta sensível, e também a possibilidade de

dizer, concedida a todos os atores sociais que compunham os diferentes segmentos escolares.

Para Fiori apud Freire:

É a própria dialética em que se existência o homem. Mas, para isto, para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. A o dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. (Ernani Maria Fiori apud Freire, p.08, 1970)

Para o autor, o ato de dizer a sua palavra é libertador, pois permite a humanização das pessoas pela comunhão de ideias e pela possibilidade de pensarem criticamente. Por meio da prática de dizer sua palavra no cotidiano, os sujeitos constroem dialeticamente um entendimento coletivo de seus lugares no mundo. As relações dialéticas dos educandos consigo mesmos, com os outros(as) e com o mundo permitem que o dito seja ressignificado, na materialidade dos fatos vividos. Todavia, para que isso aconteça se faz necessário que os educandos(as) aprendam a dizer a sua palavra, e o projeto da Escola Cidadã buscava a constituição de espaços educativos dialógicos e dialéticos nos quais os estudantes pudessem dizer a sua cultura, expressando-a democraticamente. Ao dizer sua palavra, as pessoas deixam de ser meros reprodutores dos discursos dominantes. Ou seja, não se restringem a pensar e a pronunciar a lógica do discurso abstrato, que visa objetivá-los. A palavra surge como expressão do processo de existência humana.

Ao exercitarem a possibilidade de falar democraticamente no espaço escolar, educandos e educandas ressignificam criticamente sua condição no mundo. A partir do falar e do ouvir, democratizam-se as decisões do cotidiano, educando-se para o aprofundamento da democratização da gestão. A intervenção participativa e crítica fortalece as personalidades individuais, que têm seus pontos de vista, histórias pessoais e personalidades respeitadas, sendo gerada assim uma cidadania pela ação e pela reflexão de experiências concretas.

Organizei os três primeiros questionamentos procurando estruturar o processo de democratização da administração de Porto Alegre nos anos 1990 na visão dos entrevistados(as), de modo a entender um pouco mais sobre a constituição normativa e pedagógica da gestão democrática escolar, nas escolas da Rede Municipal de Educação da cidade.

6.2. OS ECOS DA CULTURA POLÍTICO-PEDAGÓGICA CIDADÃ NO ESPAÇO ESCOLAR

Na sequência, busquei entender e expor o que fez eco no espaço escolar e comunitário a partir do projeto iniciado na década de 1990, e quais medidas e práticas permaneceram como cultura político-pedagógica, do ponto de vista destas(e) protagonistas. Partindo da pergunta:

Jéferson: Durante 26 anos, de 1993 a 2019, a gestão democrática prevista na lei, através da eleição de diretores(as) e da lei dos conselhos escolares, promoveu uma maior participação das pessoas que compõem a comunidade escolar das escolas da Rede Municipal. Fazendo uma retrospectiva, o que foi construído e o que existe na atualidade no espaço escolar dessa “cultura político-pedagógica?

Analisando as respostas das entrevistadas(os), percebe-se unanimemente, quanto à materialização da proposta, a valorização do trabalho construído pelo esforço e participação coletiva e compartilhada, no período que se estende de 1993 até aproximadamente 2005. Ou seja, nesse ínterim houve a intencionalidade de uma democratização clara e bem delineada nas dimensões teóricas, de formação e de ações práticas, que foram bem-sucedidas na promoção da participação e da significação dos objetivos que eram perseguidos. Entretanto, também houve convergência nas respostas em relação ao enfraquecimento desses propósitos nas intervenções das gestões que se seguiram, após 2005.

Alguns(as) professores e professoras acreditam que as potencialidades dessa cultura tenham ainda importância na manutenção dos processos democráticos no espaço escolar, embora tenham perdido força nos últimos anos. Citam um acúmulo de conhecimentos que contribui para a manutenção de pressupostos que garantem a cultura da participação. As bases normativas, que foram implementadas com a eleição de diretores e a lei dos conselhos escolares nos anos 1990, são pontos fortes de sustentação desse ideal de cidadania perseguido. Embora ocorram embates políticos que remontem a macropolítica, sejam eles reflexos das dimensões municipais ou federais, os fundamentos legais não haviam sido alterados até 2020. Existe uma estrutura normativa bem alinhada e solidificada que inviabiliza transformações abruptas. Todavia, acredita-se que o que foi constituído perdeu espaço e influência no pensamento e no ambiente cotidiano. Assim como nos diz TH:

Esse período foi de grande acúmulo de participação. De se buscar muitos conhecimentos e formas diferentes de caminhar, respeitando as diferenças [...] Muitos momentos de formação...muitas reuniões de reflexão e encaminhamento buscando caminhos coletivos. Isso foi tão forte que mesmo nesse período em que governos não seguiram na proposta da democratização das relações escolares, com atitudes autoritárias, os conselhos escolares foram muito atuantes e garantiram o exercício da democracia. Inclusive de garantir eleições para direção quando o secretário atual encaminhou novo projeto de lei para tal fim.

Para esse educador, o acúmulo de participação citado é resultado da construção realizada nos âmbitos político, pedagógico e normativo. Para TH, buscaram-se diferentes conhecimentos, que originaram uma cultura democrática nos espaços e nas interações escolares. A “forma diferente de caminhar” gerou comportamentos e responsabilidades democratizantes, que se enraizaram pela e na educabilidade. A apreensão coletiva dos pressupostos legais se fez necessária para a mudança e consecução do processo de democratização. Esse ambiente constituído tornou mais propensa a gestação de atos educativos democratizantes, que, somados aos aparatos legais, possibilitaram a construção de uma cultura. A fundamentação democrática e comunitária da gestão escolar, bem como a paridade conquistada e normatizada no artigo 2º da Lei 7365/93 e em seu parágrafo 2º, ressignificam o processo e sua manutenção, e aparecem assim na lei citada:

Art. 2º Os Diretores e Vice-Diretores das Unidades de Ensino do Município serão eleitos pela comunidade escolar, mediante eleição direta e uninominal, através do voto secreto, proibido o voto por representação.

§ 2º Os votos serão divididos de forma paritária entre os segmentos professores-funcionários (50%) e o de pais e alunos (50%).

Por essas normativas e através delas, a cultura ganha bases legais e embasa suas vivências. A apreensão e interiorização desses pressupostos ressignifica comportamentos e estrutura a tomada de decisões. O artigo 2º concede direito de voto a cada um e cada uma das pessoas da comunidade na escolha dos diretores escolares. Aproximam-se, com esse direito, os cidadãos do processo de democratização. Não são mais os escolhidos por segmento, compondo os colegiados, que elegem o(a) gestora escolar, e sim a totalidade dos(as) envolvidos(as). Ocorre a ampliação da participação e das possibilidades de o ato educativo gerar o desenvolvimento de seres responsáveis e conscientes de sua cidadania. Abrem-se, assim, possibilidades para as pessoas que convivem na escola participar das transformações em curso, pelo menos de maneira formal. A paridade de votos por segmento, definida no parágrafo 2º, iguala todos e todas no processo eleitoral escolar. Isso ocorre independentemente do cargo ou do modo de estar dos sujeitos na escola: seja como responsável pelos estudantes, como funcionário ou como aluno(a), tornando para todos mais significativa e embasada as escolhas.

Historicamente, a sequência de governos petistas foi interrompida por José Fogaça (MDB, eleito para a primeira gestão pelo PPS, 2005-2010), que cumpriu um mandato e meio,

após a reeleição deixou o cargo para disputar o governo estadual. José Fortunati (PSB, à época no PDT, 2010-2016) foi vice de Fogaça e assumiu sua primeira gestão após a renúncia do antecessor, sendo eleito ao cargo posteriormente – ao todo, comandou Porto Alegre por quase seis anos. Nesse relato, como em todos os outros concedidos nesta pesquisa, prevalece a ideia de que, após a administração da Frente Popular, os governos que se seguiram não mantiveram as intencionalidades democratizantes. Fatos que serão citados, mas não aprofundados neste trabalho, pois não são o foco neste momento. São, hoje, evidenciados casos de autoritarismo que contrastam com a cultura participativa, posta em prática nas gestões anteriores.

Porém, são bastante citadas a força e a atuação dos conselhos escolares como base de manutenção das relações democráticas e na relação com as comunidades escolares, entre 2005 e a atualidade. Aqui podemos constatar o que eu já havia citado anteriormente: a integração, a significação e a apreensão das normativas legais associadas com a cultura democrática cotidiana. Essas instituições conjugadas fundamentam a cultura democrática, que resiste e mantém-se, em sua gestação constante de elementos de participação e pelas ações das pessoas; nesse caso, na constituição e na vivência das normativas implementadas no conselho escolar. Nesses espaços, o gosto pela vivência democrática, nas reuniões e nas significações constituídas nos encontros do conselho escolar, solidifica-se.

Já para a educadora MR:

Atualmente esse processo é apenas uma referência histórica. Não é mais desde 2005 uma política pública e os processos foram sendo deturpados, perdendo força. Mas como referência histórica ainda é muito importante, pois toda discussão atual remete para aquelas experiências... Penso que o grande saldo é as pessoas compreenderem que já foi e poderá ser diferente a educação em POA. As instituições continuam existindo, mas foram expurgadas da cultura da participação e ocupadas por visões tecnicistas de interesse do mercado e da cultura do privado.

Em suas palavras o que parece claro é a fragmentação da gestão democrática como uma política pública para educação, que foi acontecendo ao longo do tempo. Da mesma maneira ocorre o desinteresse da mantenedora, no caso a SMED, somado a uma ideologia contrária à cultura da participação. Em diferentes relatos aparece a influência das visões e práticas pedagógicas e administrativas tecnicistas, relacionadas aos interesses do mercado capitalista, como elemento de enfraquecimento da democracia nos espaços escolares, com a

cultura do privado, citada pelas entrevistadas e assumida pelos governos que se sucederam após a derrota da Frente Popular. Tal movimento se faz em oposição nítida à cultura democrática, como citado no relato da educadora MR.

Após 2005 temos escolas da Rede Municipal em que os fundamentos da democracia se mantêm com maior materialidade nas ações, há outras, porém, em que perdem força tais aspectos pelas tentativas de silenciamento e imposições em diferentes dimensões do processo, não sem muita resistência e exemplos de reconstruções democratizantes. Minha afirmação sustenta-se, aliás, pelo fato de haver trabalhado em três momentos em três escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, experienciando e tendo a oportunidade de vivenciar diversas práticas. Em uma primeira passagem, atuei como estagiário docente nos anos de 2003 e 2004, uma experiência muito proveitosa, tanto em minha constituição como professor/educador e também como pesquisador na área da educação. Na segunda experiência, nos anos de 2013 e 2014, já formado em história, atuei no turno integral como oficinairo pela Fundação do Esporte Clube Internacional (FECI). E, em uma terceira passagem, como organizador de oficinas no Projeto Escola Aberta, aos finais de semana. Ainda tive algumas oportunidades de dar sequência aos projetos, a convite das equipes diretivas, nos períodos regulares das escolas. Além das atividades em salas de aula, substituindo educadoras(es), foi-me concedido o privilégio de participar de conselhos participativos como ouvinte, bem como de reuniões pedagógicas e assembleias com os pais. Percebi, nesse período, toda a relevância concedida às normativas legais. Porém, em nenhum momento notei a tentativa de fazer com que a comunidade escolar refletisse e opinasse sobre o que havia sido implementado.

Parece-me que a vivência da lei deve estar sempre associada ao ato educativo, que leve a um repensar constante, resignificando-a. A Lei 7365/93 me pareceu sempre muito bem estruturada e aprendida pelas comunidades escolares, tanto que só foi alterada a partir do projeto de lei de 2019, no governo Nelson Marchezan. Essa mudança gerou retrocessos visíveis para a democracia da gestão escolar, mas acredito que, se houvesse sido modificada de maneira progressista e com a participação consciente das comunidades, poderíamos ter aprofundado e complexificado o processo, tornando o retrocesso mais difícil e menos popular.

Ainda enquanto estagiário visitei uma comunidade quando da organização, por parte dos profissionais da educação, de um complexo temático. Dialogamos com as pessoas da

comunidade e tive a oportunidade de organizar uma oficina de fotografia e inclusão digital, com fotos minhas e dos educandos. Nessa construção busquei sempre estimular as reflexões dos estudantes e aprimorar minha escuta. Em todas as situações, procurei manter uma postura dialógica, para aprender e me aproximar dos saberes comunitários. Nesses momentos, postei-me sempre como um educador-pesquisador e desenvolvi um interesse pela educação realizada nas escolas da Rede, e também pelo trabalho realizados por professores(as), funcionários e membros de equipes diretivas mais experientes. Acrescento a essas experiências minha proximidade com a cultura das comunidades, por ser morador de bairros e vilas da cidade na infância e adolescência. Inclusive tive minha primeira experiência docente, como estagiário da Prefeitura, em uma escola bem próxima de onde morei na infância.

Para a educadora BT, a cultura democrática arrefeceu devido à renovação do quadro de professores(as), como apontado em um trecho de seu relato:

A rede municipal vem em um processo de renovação dos professores em decorrência das aposentadorias. As gestões mais recentes da SMED não tem vínculo com o projeto construído durante as administrações da Frente Popular, com isso penso que houve um apagamento da memória daquilo que foi construído por um coletivo de professores, que hoje está em minoria dentro da rede.

Esta professora demonstra uma visão mais pessimista em relação à gestão escolar e do conhecimento, nas escolas da Rede, da maneira como vem sendo direcionada. Em sua opinião, há uma política do vazio e da desvalorização do trabalho dos professores municipais, fato que dificulta muito a construção de estratégias que permitam aos professores se identificarem com a Rede Municipal. Ela relaciona isso à aposentadoria de muitas(os) educadoras(es) que deixaram espaços de construções democráticas que, de alguma maneira, não foram ocupados pelos novos profissionais, e também às políticas dos gestores municipais, contrárias à proposta da “Escola Cidadã”.

Percebo que a disputa por uma Rede Municipal Escolar mais ou menos democrática é um campo aberto para lutas e transformações. Essa discussão e reflexão deve ser motivada em diferentes dimensões, onde devem ser tomadas decisões e se estabelecerem construções possíveis. No que diz respeito ao espaço escolar e suas disputas pelo poder, é fundamental que a direção eleita busque a participação ativa de todos os segmentos. A partilha e a construção coletiva do poder amplia e qualifica as decisões políticas. Para Souza: “O interesse da ação política é o poder. No campo da gestão escolar, muitos são os trabalhos que

estudam, descrevem, analisam ou têm em perspectiva formas de se conduzir a política escolar voltadas mais à divisão desse poder” (2007).

E segue Arendt e Bobbio (2000, apud Souza, 2009, p. 124):

O poder em questão que torna a gestão um processo político, para essa perspectiva da gestão democrática, não é a capacidade da parte de quem o controla em levar os outros sujeitos não-controladores desse poder a fazerem o que aqueles desejavam, e ainda legitimamente reconhecendo a relação de dominação, como afirma Max Weber (2004, p. 43). Assemelha-se mais ao poder decorrente da capacidade humana de agir em conjunto com outros, construindo uma vontade comum (ARENDDT, 2000; BOBBIO, 2000). (2009, p.124)

Para o autor, as ações políticas que constituem o processo político da gestão escolar são direcionadas para o poder. Em sua opinião, a boa prática política, quando parafraseia Max Weber, não deve levar em conta a estruturação de práticas que intensifiquem o poder por parte de quem o controla formalmente. Também não se constitui na habilidade de levar os outros e outras, que não participam desse poder, a legitimarem as formas de dominação determinadas. Ainda, para o autor, o poder político da gestão democrática deve ser construído pela habilidade de ampliar a participação. Acredito que a significação da vontade comum deve ser materializada nas práticas conscientes de partilha do poder. Especificamente sobre a gestão escolar, vejo a gestação da educabilidade democrática motivada pela articulação cooperativa da elaboração do poder.

Assim, quando em Porto Alegre passamos a ter uma legislação que prima pela extinção da paridade do valor do voto entre os segmentos, alteramos a lógica do poder da gestão escolar, produzindo o desequilíbrio do poder, que passa a tender para o lado do segmento pais. A intencionalidade dessas ações de mudança das normativas consiste em impedir o aprofundamento da construção do poder cooperativo e inviabilizar práticas que eduquem as pessoas a desenvolver uma capacidade de ação coletiva.

As legislações devem ser revisadas e a elas devem ser acrescentadas novas premissas para ampliar e aprimorar a participação. Os direitos já existentes nas normativas não podem ser vistos com princípios definidores da liberdade dos atores dos diferentes segmentos escolares. Há a necessidade de atentarmos para a materialização prática das premissas presentes na legislação. Assim, para Oliveira:

A validade destas discussões requer que os indivíduos que delas participam estejam conscientes das questões em jogo, das regras da discussão e dos diferentes interesses dos participantes. É preciso, ainda, que todos possam agir de modo autônomo, o que exige ausência de mecanismos coercitivos e de dependência

pessoal: política, social, psíquica ou intelectual entre um e outros. Se é assim, a liberdade não pode ser confundida com um conjunto de direitos proclamados na legislação. Além disso, estes direitos proclamados precisam ser efetivamente exercidos pelo conjunto de membros e grupos sociais da sociedade e outros, atualmente negligenciados, precisam passar a integrar a legislação. (2005, p.25)

Nos espaços educativos, o comportamento e a responsabilidade democrática devem ser estimuladas em diferentes situações cotidianas. É fundamental que todos e todas estejam conscientes e saibam lidar com as normativas, para que possam dizer e agir em prol de seus argumentos. Se não, corremos o risco de falar em democracia e produzirmos um processo desleal. A censura de ideias e a opressão de comportamentos restringe a autonomia das pessoas, inviabilizando a crítica construtiva, tão fundamental para a reinvenção e para o aprofundamento dos mecanismos democráticos. Há um legado histórico, normativo e educativo acumulado, que prima pela igualdade de direitos e deveres, e sua manutenção e aprimoramento é uma necessidade sempre urgente e fundamental. Os educadores e as educadoras devem ser convidados a relatar as experiências significativas e a eles e a elas devem ser concedidos espaços de fala, para que possamos aprender com o que ainda existe e resiste. À legislação que normatiza o processo democrático, devem ser acrescentados elementos que integrem novos saberes às normativas. Dessa maneira, poderemos construir a democracia que vai além dos direitos proclamados e agregar a eles aspectos vividos nas práticas diárias. A cultura participativa deve opor-se à cultura da privatização e do poder desigual.

Meu próximo questionamento foi direcionado para tentar compreender os entraves enfrentados para o estabelecimento e materialização de hábitos participativos, a partir da perspectiva dos entrevistados, e também trazer seus pontos de vista sobre a materialização da cultura democrática nas ações e pensamentos dos distintos segmentos escolares. Como segue:

Jéferson: Ao longo destes 26 anos desde a implementação da lei em 1993, quais os principais percalços enfrentados para a implementação de uma cultura de participação dos diferentes segmentos na gestão das escolas?

Segundo o relato da educadora SU, a democracia não deve seguir um modelo, e sim se refazer através de processos constituídos em interações constantes. Como segue nesta parte de seu relato:

Não existe uma democracia pronta, modelar, o processo democrático tem que ser uma experiência de construção coletiva, mas há que ter uma direção, um projeto estruturante que possibilite que cada cidadão seja ator e autor da construção da democracia. (Inês) Mas quando esse projeto não é mais uma política de Estado e as políticas de governo implementam outras práticas os elementos culturais gerados acabam se perdendo. Então POA desde 2005 tem governos orientados para a mercantilização, para a privatização, onde participação e descentralização tem outros significados. Outros sentidos...

Para essa educadora, a manutenção de um conceito pronto de democracia torna-se um impedimento para estruturarmos um processo democrático real. Percebo assim que uma abordagem estanque, que não se reestrutur, tendo como base experiências feitas de ressignificações constantes, estará fadada ao fracasso. Há a necessidade de transparência de intencionalidades nas diferentes dimensões decisórias, sejam elas normativas ou políticas.

Por outro lado, a Secretaria de Educação precisa apresentar um projeto que estruture e possibilite a cada cidadão, membro da comunidade, ser um ator da construção.

A gestão democrática escolar deve ser um projeto de Estado, ou seja, deve estar acima das possibilidades de alteração por parte do grupo que venha a assumir a Prefeitura Municipal. E também estar amplamente amparada na legislação municipal, para que não seja sequer cogitada sua alteração, com vistas ao retrocesso, como este que assistimos com a implementação verticalizada e autoritária da lei de 2020.

Já para MR, o desafio que se estabelece é referente à renovação qualificada dos conselhos escolares.

Em relação aos conselhos escolares, um desafio importante é a existência de pessoas disponíveis para os vários segmentos. A necessidade de formação continuada para novos integrantes é outro desafio, dada à renovação periódica dos representantes

Concordo com essa educadora e acrescento a necessidade de alternância entre formações comuns para os integrantes de todos os segmentos. Além de outras formações, repensadas constantemente para cada segmento específico que compõe o conselho escolar, e estendida às pessoas da comunidade. Isso, pois a formação que servia no período auge do processo de democratização (1993-2005) não pode ser a mesma em momentos de retrocesso como o que estamos vivenciando. Essas formações devem propiciar um aprofundamento em conhecimentos legislativos que permitam aos integrantes fazer proposições normativas e

entenderem os retrocessos.

As leis de eleição de diretores e as que regem os conselhos escolares, por exemplo, devem ser modificadas de acordo com as reivindicações e ressignificações da comunidade em diferentes contextos. A participação e os conhecimentos normativos tornarão as pessoas da comunidade mais interessadas em compor os conselhos e compartilhar o poder. Para MR, a formação é fundamental devido à alternância constante de pessoas da comunidade que compõe o conselho. A educadora salienta ainda o desafio que é contar com a disponibilidade de pessoas dos vários segmentos.

Para BT:

Em relação aos oito anos que atuei na secretaria e considerando os estudos posteriormente realizados penso que um dos principais obstáculos foi o fato de que o tamanho da mudança instituída pelo Projeto da Escola Cidadã foi assimétrico em relação à mudança na universidade; produzir conhecimento no âmbito do executivo sem as efetivas estruturas de apoio à pesquisa foi um sobre trabalho; uma aproximação mais orgânica da SMED com a universidade para apoiar a produção de conhecimento a partir da prática nas escolas teria contribuído para melhores resultados...

Essa professora chama atenção para a necessidade de uma transformação estrutural, que relacione as proposições político-pedagógicas que partam do Executivo municipal com a geração de conhecimentos universitários. As ações de Estado, como o projeto Escola Cidadã, devem prever a formação dos(as) educadores(as), currículos alinhados com a mudança e programas de pós-graduação que compartilhem dos mesmos objetivos. Na leitura dela, a universidade foi quem não acompanhou a transformação progressista materializada nos espaços escolares. Para Bastos (apud Oliveira 2005, p.122)

Se nós não entendermos que a formação do professor passa também pela vivência que precisa ter nos movimentos sociais, no tempo disponível para ler, pesquisar, dialogar com os espaços de produção de conhecimentos científicos sobre a escola, fazendo esta ponte entre o cotidiano escolar e a academia, de estar com a família, de ter algum lazer, e tudo mais, nós estaremos compactuando com esta estrutura reprodutora e com uma visão limitada de formação. (2005, p.122)

Concordo com a autora acerca da necessidade de os(as) educadores(as) vivenciarem diferentes espaços educativos e agregarem essas experiências à sua formação, assim como sobre a premência de terem tempo para leituras e realização de pesquisas. E destaco sua fala sobre a falta de articulação entre SMED e universidades no momento da implementação do projeto

político pedagógico Escola Cidadã. Corrobora-se assim com Inês Barbosa quando esta afirma ser fundamental, para a formação das educadoras, o diálogo com os espaços de produção de conhecimentos científicos. Essa falta de diálogos e simetria, nas palavras da professora BT, entre a Secretaria de Educação e os educadores protagonistas na transformação democratizante, foi um empecilho para a obtenção de melhores resultados.

Já para JO, a reflexão e a mudança que devem ocorrer tem a ver com a democratização das informações por parte da direção eleita, como garantia da democratização do andamento e da execução da gestão escolar de fato. Como segue neste trecho de sua fala:

Embora tenha ocorrido todo um processo estimulando a participação de todos os segmentos de forma efetiva e intensa nas decisões da escola, é inegável que a direção da escola mantém forte influência no processo, pois ela detém as informações. Se a direção não se dispõe a dar transparência às informações e dados o processo não avança a contento. E há direções com visão conservadora e autoritária - informação é poder - tem direções que são refratárias a repartir o poder. Nestes casos, geralmente a eleição destes diretores não foi baseada em um programa visando a melhoria da escola e do ensino, mas em distribuição de benesses. Na verdade reproduzindo os vícios que ocorrem no processo eleitoral partidário, desconhecendo que a escola é um espaço de formação de cidadãos.

Há nesse relato um fator determinante que tem influenciado tanto o andamento dos processos eleitorais no interior de algumas escolas, como a sequência da gestão dos eleitos: a confluência entre interesses da política partidária e os interesses da comunidade escolar. Parece que existe nesse fato tanto um problema de falta de ética como de entendimento dos deveres a serem cumpridos, quando se lida com o que é público. Uma apropriação de um cargo público com função gratificada para retirar dele benefícios individuais ou para a política partidária deve ser passível de punição. A meu ver, essa é uma dimensão que deve ser alterada ou repensada na lei, junto à comunidade. Esse fato leva à invasão dos espaços e das instituições públicas por fatores a elas externos, que em nada contribuem para a apreensão clara da importância da democracia escolar para a democracia para a vida e para a sociedade. Soma-se a isso o corporativismo, que reproduz a dominação de grupos que detêm o poder adquirido pelo direito à livre associação.

Para JO, a democratização das informações é fundamental para promover-se a participação efetiva e qualificada das pessoas que compõem a totalidade dos segmentos escolares. Segundo essa educadora, as direções devem ser menos autoritárias e compartilharem as informações com a máxima transparência. Sabe-se por exemplo que os valores disponíveis para serem investidos na escola, bem como as definições pedagógicas e administrativas,

No entanto, os membros dos conselhos escolares também têm ou devem ter acesso a essas informações. Parece-me, portanto, que a direção pode e deve compartilhar esses dados com a integralidade da comunidade escolar, mas cabe também às pessoas envolvidas com a escola cobrarem do conselho essa transparência. Democracia também se faz com atitudes e com conhecimento dos aspectos normativos.

Outra colocação relevante dessa educadora que deve ser levada em consideração, e que me faz refletir, é: a importância dos planos de gestão, apresentados pelos postulantes ao cargo de direção. As propostas de gestão, que constam nesses documentos, também devem ser compartilhadas e informadas à comunidade. A gestão transparente abre espaço para a ressignificação da prática democrática, pois tem a capacidade de aproximar os desejos e redimensionar os significados compartilhados entre a direção eleita e os segmentos. Já para MC:

A maior dificuldade, que acaba sendo um percalço, é a construção de uma relação respeitosa entre todos os segmentos que integram a comunidade escolar. Com isso a participação acaba sendo um ponto de fragilidade em algumas comunidades, pois nem sempre todos os segmentos têm a mesma possibilidade de participação, seja pelos horários que as reuniões do Conselho Escolar são realizadas, seja pela forma como as reuniões acontecem, dando pouco espaço para a escuta e valorização do posicionamento de todos os integrantes do Conselho Escolar.

Acredito que o formato das reuniões dos conselhos escolares seja diferente em cada escola, mas é evidente que devem ser constituídos de maneira a possibilitar a participação igualitária de todos os envolvidos.

Para MC, o maior percalço é a falta de uma relação de respeito entre as pessoas que compõem os segmentos. Ela afirma que horários de reuniões e o formato das reuniões merecem maior atenção, e que as vozes, reivindicações e posicionamentos sejam levados em consideração.

O que me parece fundamental é que sejam disponibilizadas salas exclusivas para reuniões dos conselhos, e também para a organização e disposição dos documentos oficiais e os gerados nas reuniões. Isso facilitaria os encontros e geraria a privacidade necessária para as discussões, que são de grande relevância para o bom funcionamento das instituições

de ensino. Esses lugares reservados conferem legitimidade, seriedade e motivam a participação das pessoas, que se veem valorizadas.

No sexto questionamento, busquei a opinião das(os) protagonistas quanto à construção da autonomia das escolas da Rede, a partir da Lei 292/93, que instituiu os conselhos escolares nas instituições de ensino.

Jéferson: Como você percebeu e percebe a construção da autonomia escolar nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira a partir da Lei Complementar nº 292 de 15 de janeiro de 1993, que implementou a obrigatoriedade de criação dos conselhos escolares nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre?

As respondentes foram unânimes em afirmar que as escolas ganharam em autonomia com a criação e implementação dos conselhos escolares. Já na opinião de TH, representou:

Era o único caminho para se construir um espaço educativo onde todos se sintam sujeitos de ação e reflexão ...única forma de democratizar o conhecimento. Respeitando a todos.

Para esse educador a Lei nº 292/ 93, que criou os conselhos, representou a possibilidade de construção de um caminho e de um ambiente onde todos teriam oportunidades de agir e refletir, amparados pelas normas legais, tornando-se assim sujeitos na gestação de saberes e contribuindo para a democratização do conhecimento. As atribuições dos conselhos escolares, previstas em seu artigo 3º, não deixam dúvida quanto aos ganhos proporcionados, no que diz respeito à emancipação escolar em algumas dimensões de seu funcionamento. Como podemos perceber por exemplo em seus incisos 3º, 7º, 8º e 10º:

Art. 1º As escolas públicas municipais contarão com Conselhos Escolares, constituídos pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar.

Parágrafo Único - Entende-se por comunidade escolar, para efeito deste artigo, o conjunto de alunos, pais e responsáveis por alunos, membros do magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na unidade escolar.

Art. 2º Os Conselhos Escolares terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se no órgão máximo ao nível da escola.

Art. 3º Dentre as atribuições do Conselho Escolar, a serem definidas no regimento de cada unidade escolar, devem obrigatoriamente constar as de:

III - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico da

unidade escolar;

VII - propor, coordenar a discussão junto aos segmentos da comunidade escolar e votar alterações no currículo escolar, no que for atribuição da unidade, respeitadas a legislação vigente;

VIII - propor, coordenar a discussão junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas da escola respeitadas a legislação vigente;

X - fiscalizar a gestão administrativo-pedagógica e financeira da unidade escolar.

Optei por trazer os três primeiros artigos da Lei dos conselhos, 292/93, para dialogar e dar maior consistência à fala desse educador. E, igualmente, pela unanimidade presente na fala das educadoras e do educador em reconhecer os conselhos escolares como lugar fundamental e de construções, que gera a autonomia das escolas. Trago o primeiro artigo com a intenção de demonstrar a solidez da proposta dos conselhos, destacando-se a afirmação: de que as escolas da Rede deveriam constituir e contar obrigatoriamente com esse órgão, que acumulou e acumula, pela determinação de seu artigo 2º, até a atualidade, as funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras. Constitui-se, portanto, como um órgão máximo de criação e tomada de decisões, e, a meu ver, de importante função educativa se refletirmos sobre sua potencialidade para gerar práticas educativas e participativas na vivência da gestão, e também como espaço de gestação de ações e pensamentos democráticos a partir das interações de sujeitos de diferentes segmentos escolares, em que a apreensão das normativas pode se conjugar a processos pedagógicos transformadores. Gostaria de enfatizar ao artigo 3º e a quatro de seus incisos, que trazem algumas atribuições do conselho escolar.

Para que fique nítida a sua centralidade dentro da transformação e da construção da política-pedagógica e normativa em curso, o inciso 3 traz como atribuição desse órgão a criação e garantia de mecanismos de participação efetiva da comunidade, na construção do projeto político-administrativo-pedagógico da instituição. Trata-se de uma dimensão fundamental para pensarmos a resistência aos ataques e possíveis impactos da Lei nº 12.659/20 sobre a gestão democrática escolar. O inciso 4, por sua vez, traz a atribuição de propor discussões junto à comunidade sobre o currículo escolar, possibilitando assim a interlocução entre a democratização da construção do conhecimento e a participação efetiva dos sujeitos.

Além de trazer intrínseca a autonomia da escola na elaboração de seu currículo a partir das legislações vigentes, o que pressupõe autonomia sem prescindir da articulação da instituição com os sistemas de educação. O inciso 7 reitera como atribuição desse órgão a proposição de discussões com a comunidade sobre a possibilidade efetiva de alterações

metodológicas, didáticas e administrativas. Ou seja, esse “novo caminho” que se delineava na forma da lei enfatiza sempre a participação paritária em todas as dimensões da gestão, e não a avaliação de um segmento por outro como propõe a Lei nº 12.659/20, em seu artigo 22. O artigo 10 traz uma atribuição fiscalizadora do conselho escolar nas dimensões administrativa-pedagógica e financeira.

Procurei trazer para a escrita alguns pressupostos normativos desse órgão para demonstrar sua efetiva potencialidade e centralidade na integração entre educabilidade para a democracia e a fundamentação legal. Inspirado na escrita das protagonistas e, nesse caso, nas colocações do educador TH.

JO destaca as discussões em torno do planejamento orçamentário escolar como um avanço para a constituição da autonomia. Salienta, como todas as outras educadoras, a centralidade dos conselhos, agora como detentor do poder de gerir os recursos disponíveis e o direcionamento no processo participativo, caminho por onde se constrói a autonomia.

Como expressa:

A escola passou a ter uma grande autonomia e foi estimulada a discutir e planejar os recursos orçamentários, tanto da escola como da cidade. Os CE passaram a ter poder, pois passaram a gerir os recursos e dirigir o processo participativo. Embora essas práticas não eram perfeitas e carregavam ainda os ranços autoritários da nossa formação escravista e excludente.

E acaba por contrastar essa autonomia com a afirmação de falta de perfeição no processo devido aos ranços autoritários, advindos de nossa história enquanto nação. Chama atenção para os resquícios de nosso processo escravista, que formalmente durou 389 anos, mas que na atualidade ainda é gerador de preconceitos. Para a educadora, a exclusão historicamente constituída intervém na produção da autonomia. Então MA expõe sua constatação e opinião sobre os conselhos, como segue:

Na ocasião do debate e aprovação da lei, os segmentos dos pais e aluno ficaram bastante entusiasmados com a criação dos Conselhos Escolares, no segmento dos professores teve uma parte que apresentava muitas dúvidas, e alguns resistência, quanto à essa mudança. Temor quanto ao poder de decisão de alguns assuntos que antes ficavam mais no domínio dos professores. Lembro que o debate quanto ao calendário escolar foi um dos pontos em que grupos de professores questionavam sobre os pais deliberarem a respeito do mesmo .

Para MA, um dos percalços à instituição da autonomia escolar ficou evidenciado na reação de resistência de alguns professores às mudanças, quando do debate e aprovação da Lei nº 7365/93. Segundo ela, esse fato está associado ao medo de perder o poder de decisão em assuntos sobre os quais eles tinham o domínio. Possivelmente queriam manter essa dominação por relações autoritárias já instituídas e que lhes concediam vantagens. As posturas autoritárias de algumas direções são apontadas como um fator de dificuldade para a constituição de uma gestão escolar compartilhada entre os segmentos. MA faz referência aos percalços para a instituição da autonomia interna, aquela vivenciada no espaço da escola.

As mudanças normativas então em curso esbarravam, muitas vezes, na falta de processos democratizantes anteriores à sua implementação, evidenciando assim a necessidade de intensificação de diálogos e formações dos diferentes segmentos, para que os professores e diretores(as) entendessem essa transformação como produtora de partilha das decisões e não como perda de autonomia. Construções e debates que passaram a ser feitos nos anos que se seguiram.

6.3. INTENCIONALIDADES ANTIDEMOCRÁTICAS PRESENTES NA LEI Nº 12.659 E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA

Nesta última parte dos questionamentos feitos ao protagonista e às protagonistas, foco nas mudanças propostas pela Lei nº 12.659, bem como nos desdobramentos e resistências possíveis, e nos que já foram gerados, nos espaços escolares, comunitários e de organizações sindicais, contra os retrocessos previstos nessa lei. Como segue nesta pergunta abaixo:

Jéferson: Quais mudanças foram e serão geradas na Gestão Escolar das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, a partir da promulgação da Lei nº 12.659 de 8 de janeiro de 2020 que altera, depois de 26 anos, a Lei nº 7365 de 17 de novembro de 1993?

TH: Para mim o pior é a vinculação ao IDEB da escola ... tornando as direções reféns de buscar resultado e não de construir processos de aprendizagem. Eco tempo que podem permanecer ou se tem retiradas por conta deste resultado. E a mentira de que haverá maior participação dos pais, criando uma nova balança para a votação. Que antes era meio a meio comunidade/aluno e professor/ funcionário. A verdadeira participação está no conselho escolar.

Para esse educador, o que é expresso no artigo nº 17 do (PLE 20/2019) Projeto de Lei emergencial nº 20/2019, que acaba por ser implementado pela Lei nº 12.659, é uma inverdade. Ou seja, a proporcionalidade maior concedida ao valor dos votos do segmento pais, de 50%, não lhe garante maior participação. Veja o referido artigo, como segue no projeto de Lei nº 20/2020:

Artigo 17 Na definição do resultado final, será respeitada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) dos votos para o segmento pais, 20% (vinte por cento) para o segmento alunos, e 30% (trinta por cento) para o segmento membros do magistério- servidores.

Para TH, põe-se em prática a criação de uma nova balança, que gera uma falsa impressão de participação e o desequilíbrio. Esse fato produz a pendência da proporcionalmente para o segmento pais, que ficam 50% no valor de voto, enquanto alunos com 20% e magistério-servidores com 30% são prejudicados e têm seu poder de decisão diminuído. A proporcionalidade presente na Lei nº 7365/93 era paritária, ou seja, era de 50% para os segmentos professores e funcionários juntos e 50% para os segmentos pais e alunos, este é o meio a meio ao qual se refere esse professor em sua resposta. Para concluir, TH reforça a unanimidade concedida aos conselhos escolares, quando afirma que a verdadeira participação se fazia nesse órgão.

Entre as mudanças propostas pela Lei nº 12.659, a que causou maior estranhamento nas entrevistadas e no entrevistado foi aquela referente ao seu artigo nº 22, pois atrela a direção eleita ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tornando as direções eleitas reféns dos resultados de uma avaliação externa, como expressa TH. E, também, devido à incoerência de suas determinações, em relação aos pressupostos pedagógicos e de gestão escolar.

A indignação é gerada também pelo desconhecimento ou pelo uso mal-intencionado das avaliações de larga escala, que serão utilizadas com um único propósito: culpabilizar exclusivamente as direções pelos processos de ensino e aprendizagem. Para que seja possível uma melhor visualização da minha interpretação, fundamentada nas falas das educadoras entrevistadas, trago o parágrafo 1º do artigo 22 na íntegra:

§ 1º Nas unidades em que houver Ensino Fundamental e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não for igual ou superior a 7 (sete), o período de administração poderá ser abreviado em razão de resultados insatisfatórios na aprendizagem, conforme o que segue:

I – se a média da proficiência geral da unidade escolar, apurada a partir do somatório das competências testadas, não for pelo menos 2% (dois por cento) maior do que as do resultado anual da avaliação oficial imediatamente anterior, o Conselho Escolar deverá, no prazo máximo de 90 (noventa) dias, convocar referendo para confirmar ou não o mandato do atual diretor;

Acho interessante como TH expõe sua primeira afirmação:

Para mim o pior é a vinculação ao IDEB da escola ... tornando as direções reféns de buscar resultados e não de construir processos de aprendizagem.

Para esse educador, o IDEB não induz as instituições de ensino a construir processos de aprendizagem. Ele vê esse índice como um resultado, referindo-se à sua abordagem quantitativa. Um número atribuído às escolas a partir de uma avaliação que não condiz com a história e a cultura constituída na Rede Municipal de Porto Alegre.

Como já citei anteriormente, nenhuma escola da Rede Municipal alcançou no IDEB de 2019 a média 7. Esse fato por si só já deflagra o tamanho da incoerência. Como já fiz referência em capítulos anteriores, a avaliação proposta pelo projeto Escola Cidadã e desenvolvida nas instituições de ensino previa a interpretação compartilhada, pelos segmentos escolares, das ações de ensino e aprendizagem cotidianas. A modalidade de avaliação se fundamentava nas experiências culturais trazidas pelos(as) educandas, relacionadas aos conteúdos programáticos. Ao seja, a geração democrática das temáticas que associavam os saberes comunitários aos conhecimentos das disciplinas. Já na opinião da educadora JO:

Esta legislação visa esvaziar a qualidade da participação, desequilibrar a correlação de forças entre os segmentos, enfraquecer o servidor público e avançar na privatização. Privatização não da instituição enquanto jurídica, mas privatizar o conteúdo da educação, implantar a ideologia da mercoescola, a escola que forma indivíduos com cabeça de mercado, uberizados, convencidos que são patrões de si mesmos.

Para essa professora, as mudanças previstas pela Lei nº 12.659/20, na sua totalidade, têm a intenção de esvaziar a qualidade da participação. Segundo ela, gera a privatização dos conhecimentos, ou seja, aprisiona os currículos à lógica mercadológica, retirando seu valor crítico, processual e contextualizado e tornando-os racionalizados para formar trabalhadores acrícos, para servir ao mercado de trabalho neoliberal. Ainda nas palavras de JO:

O capital não quer a propriedade da escola ele quer que a escola com recursos públicos tenha o seu conteúdo curricular privatizado... como mercoescola, a escola que faz a educação mercantizada que forma pessoas com os valores do mercado, do empreendedorismo, da competição, do individualismo, do egoísmo, do baixo apreço pela vida, pelo meio ambiente e alheio à exclusão, às discriminações tão próprias da várias formas de dominação do capital.

Ainda para JO, todos os valores preconizados remetem a uma formação humana pela lógica do mercado, em que a competição, o individualismo e o egoísmo se destacam, deixando pouco espaço para a produção de processos educativos democratizantes, que valorizem a cooperação e a partilha de responsabilidades.

Quando a educação escolar não leva os educandos(as) a desenvolver relações que primem pela igualdade, o individualismo prepondera, gerando a exclusão. Já o currículo passa a ser moldado para reproduzir as relações pessoais e formativas dos sujeitos à racionalidade da sociedade capitalista em expansão. Para Azevedo:

A reconversão cultural da escola tradicional subordina-se à fase atual de formação e acumulação de capital, na qual a escola tem um papel formador a cumprir. É tarefa da escola assimilar, criar e difundir valores culturais pertinentes aos parâmetros da crescente mercantilização das relações sociais, políticas e culturais da economia mundializada. Dentro desta lógica, é necessário reverter o conteúdo cultural da escola, orientá-la com um conjunto de valores que garantam uma formação essencial para os objetivos de mercado: a mercoescola. (2007, p.88)

Nas palavras desse educador podemos perceber que o objetivo perseguido, desde os anos de 1990, por aqueles que priorizam a educação para o capital, ao invés da educação para a vida, são retomados como projeto na atualidade, sendo que nunca deixaram de existir e estar presentes no discurso de educadores no interior das instituições escolares, mas como esbarravam em uma cultura democratizante alicerçada, não encontravam espaço para se estabelecer em sua integralidade. Entretanto, nos últimos anos, o avanço das ideologias conservadoras, conjugadas à lógica neoliberal, tem mostrado sua face mais perversa na figura dos governantes eleitos em nossa cidade, estimulando e contagiando pessoas de diferentes setores da sociedade a terem posicionamentos antidemocráticos e, por vezes, preconceituosos.

Assim, as normativas presentes na Lei nº12.659, correlacionadas às intencionalidades de utilizar a escola para difundir a cultura mercadológica, são impulsionadas. Os adeptos dessas estratégias adotam tal conduta na busca da produção de terrenos férteis para se estabelecer e se incorporar. Para Azevedo, aqueles que defendem a escola como instituição formadora das ideias mercadológicas visam reproduzir, aprofundar e complexificar esses pensamentos e práticas, utilizando-se para isso de relações e mecanismos que primam pela assimilação da competitividade, em todos os âmbitos e dimensões do processo educativo.

Tentam eles subverter o papel da escola para que as pessoas que nela convivem sejam preparadas para assimilar, criar e difundir, com eficiência, os valores e princípios da cultura do capital desumanizante.

Na atualidade, seus mecanismos mais perceptíveis são a desestruturação dos espaços e tempos de diálogos e de formações no espaço escolar, como as reuniões pedagógicas; sucateamento na estrutura física das escolas da Rede Municipal; transformações normativas que geram a desproporcionalidade nos votos dos diferentes segmentos escolares e também a incorporação de mudanças nas reconduções de diretores eleitos, que reforçam os objetivos e intencionalidades de aparelhar as instituições com profissionais da educação adeptos de uma escola reprodutivista, contrários à alternância construtiva, que traz intrinsecamente o aprofundamento da democratização da gestão escolar, nos cargos eleitos,.

Seguindo meus questionamentos, perguntei ao entrevistado e às entrevistadas sobre a alteração da proporcionalidade do valor dos votos, como segue:

Jéferson: Uma das alterações aprovadas foi a proporcionalidade dos votos na eleição de diretores, que era: 50% (cinquenta por cento) dos votos para o segmento Pais-Alunos e 50% (cinquenta por cento) para o segmento Membro do Magistério-Servidores. Já na Lei 12.659 de 2020 será respeitada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) dos votos para o segmento pais, de 35% (trinta e cinco por cento) para o segmento membros do magistério e servidores e de 15% (quinze por cento) para o segmento alunos maiores de 12 (doze) anos. O que você acha dessa alteração?

Essa mudança na lei de eleição de diretores altera significativamente o processo democrático escolar, pois o que constitui a democracia é o princípio da igualdade, impossível com o desequilíbrio promovido intencionalmente, pela desproporcionalidade do peso dos votos dos segmentos. A democracia abre a possibilidade de apresentação de propostas a serem paritariamente escolhidas pela equivalência do valor de voto. Para MA, uma suposta “hegemonia” deveria ser conquistada não pela superioridade numérica, e sim pela conquista dos(as) votantes, pelo convencimento e aceitação das ideias e ações sugeridas nas proposições. Assim, para MA:

A proporcionalidade dos votos tinha o objetivo de nenhum segmento ter uma hegemonia a priori em função da superioridade numérica, A hegemonia deveria ser conquistada sempre através de propostas. Por outro lado pais e alunos que não têm a responsabilidade pela gerência do público com suas obrigações e responsabilidades de servidores não poderiam partir de uma inferioridade numérica em relação aos membros da comunidade que não tem as responsabilidades com a escola como o servidor. Isto justificava, pais e alunos 50% e professores e funcionários 50%.

Para essa educadora, pela responsabilidade que cabe aos servidores para com a escola e pelas obrigações que assumem com os cargos, não seria justo que partissem de uma inferioridade nas votações. Segundo ela, as pessoas da comunidade não têm as mesmas incumbências associadas aos cargos e nem com a gerência do público, o que justificaria uma proporcionalidade equilibrada, ou seja, 50% pais e alunos e 50% professores e funcionários, como previsto na lei revogada. Na opinião de SO:

Penso que foi pensada pela gestão da SMED/Prefeitura como uma estratégia para romper com a relação entre professores e pais. Ao longo desta administração em vários momentos os professores foram colocados em situação de confronto com a Prefeitura e, em muitas das comunidades, os pais se colocaram a favor dos professores. Me parece que esta discussão foi colocada para que fosse rompida esta aparente relação harmônica e como forma de demonstração de confronto entre a administração e os servidores municipais. Não consigo avaliar neste momento os efeitos práticos para as relações no interior das escolas.

Para essa educadora, a mudança tem intencionalidades mais profundas e perversas que extrapolam a ambiente escolar. Os formuladores da lei tencionam e desejam o rompimento das relações entre profissionais da educação e a comunidade, o que, em sua visão, constitui um agravamento ou continuidade da relação conflituosa que acompanhou toda a administração anterior, que em várias situações, ao longo dos quatro anos de governo, tentou colocar as comunidades contra os professores. Sem ter tido, aliás, sucesso nessas investidas.

A educadora afirma que não tem como avaliar os efeitos práticos desse empreendimento da administração municipal, o que desde já constitui um dos temas que eu gostaria de tratar e aprofundar em uma continuidade a esta pesquisa e consequente escrita. No último questionamento que compõe o material utilizado nesta escrita, foquei no artigo 22, considerado o mais danoso e visivelmente o mais pensado para desestruturar a gestão democrática escolar. Dirigi, da seguinte maneira, a pergunta ao educador e às educadoras:

Jéferson: O artigo 22 da Lei 12.659 de 2020 altera os condicionantes à manutenção do cargo de diretores(as) e vice-diretores(as) eleitos pelo voto dos segmentos escolares. Ele atrela o período de administração dos gestores ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), qual sua opinião em relação a essa mudança?

Nesse último questionamento fixei-me exclusivamente no artigo 22 da Lei nº 12.659

de 2020, pois é citado como o que mais impacta a gestão escolar. Sua repercussão e possíveis desdobramentos podem levar à inviabilidade da manutenção da gestão democrática escolar em diferentes dimensões do processo. MA se mostra totalmente contrária à sua implementação, como fica expresso em suas palavras:

Sou totalmente contrária. Ideb não representa toda uma construção que se faz para o aluno construir aprendizagens. Nossas escolas contam com muitos alunos de inclusão. Um bom gestor de escolar busca aprendizado dos seus estudantes potencializando cada um no seu saber e valorizando seus professores. IDEB é número para o capital...para verbas. Não representa ao meu ver o quanto a escola consegue ensinar ou aprender ...

A educadora salienta o reducionismo avaliativo imposto às aprendizagens, pela exclusividade concedida ao referido índice, como método avaliador quantitativo do que é construído pelos estudantes. Para ela, o que é construído no espaço escolar é muito maior. A cultura constituída a partir da Escola Cidadã possibilitou formalmente e, em muitos casos, materialmente a realização de práticas emancipatórias de aprendizagens no cotidiano escolar. Ou seja, atividades educativas que rompiam com o método tradicional, agregando aos conteúdos escolares situações vivenciadas na comunidade, possibilitando a reflexão crítica sobre o contexto de vida das(os) educandos. MA acrescenta que um bom gestor busca potencializar cada estudante e seus saberes, além de valorizar o grupo de professores(as).

Então, parece-me uma grande perda educacional limitá-los a apresentar resultados associados apenas ao IDEB, tirando deles e delas, dos estudantes e das professoras, a viabilidade e a perspectiva de criar ambientes educativos mais democráticos.

Para MA, o IDEB quantifica as ações e as pessoas que constituem a espaço escolar. Essa medição externa à escola e de larga escala produz um número para o capital, dentro do sistema capitalista. Não representa a integralidade dos processos de ensino e aprendizagem gerados no ambiente escolar.

Na opinião de TH:

Esta é uma tentativa de implementar padrões de produtividade, identificados com a visão de mercoescola. O IDEB não é um elemento que possa avaliar a gestão, pois faz uma avaliação parcial (português e matemática) e contradiz com uma concepção de educação integral. Por outro lado antes de qualquer índice o diretor tem que o respaldo político da comunidade escolar, necessita ser reconhecido como líder capacidade de viabilizar o projeto pedagógico da escola. Considero este atrelamento equivocado por assumir uma lógica de responsabilização da Direção das unidades por desempenho de estudantes, abordagem largamente criticada na literatura da área de avaliação educacional.

O educador retoma o que havia sido observado por MA ao salientar a pretensão de imposição da lógica mercadológica nas decisões escolares. A excessiva quantificação dos processos de aprendizagem cotidianos impõe uma racionalização reducionista e de produtividade. Na opinião desse professor, o IDEB está limitado a avaliar alguns conhecimentos específicos de matemática e língua portuguesa e não é um elemento que possa avaliar a gestão. Sendo o IDEB utilizado para esse fim, contradiz os princípios de uma avaliação global, que atente para a integralidade das construções no ambiente escolar. Para ele, antes de se levar em consideração um índice, o diretor(a) deve ser reconhecido como alguém capaz de atender as demandas da comunidade, por sua liderança e capacidade para viabilizar o projeto político-pedagógica da escola. Ele acrescenta ser um equívoco responsabilizar a direção pelo desempenho dos estudantes. A exclusividade dessa responsabilização contradiz a avaliação integradora e processual reconhecida pela ampliação e complexificação do processo avaliativo. Trago agora a opinião da professora JO sobre o artigo 22, como segue:

Na minha opinião este artigo traz uma série de consequências, entre elas, desestimular muitos professores a concorrer a direção, pois joga todo peso das dificuldades de aprendizagem nos ombros dos diretores e se sabe que os baixos índices de proficiência dos alunos são resultados de múltiplos fatores: intra escolares e extraescolares, condições de trabalho, deficiências estruturais das escolas, insuficiência de material pedagógico e equipamentos atuais. Se minha avaliação estiver correta o artigo 22 é um subterfúgio para "anular" a eleição de diretores e por conseguinte a Gestão Democrática.

Essa educadora considera as modificações presentes no artigo 22 da Lei nº 12.659/20 um pretexto, um subterfúgio, em suas palavras, para anular por completo a eleição de diretores. Na Na sua opinião, a responsabilidade excessiva sobre as aprendizagens das educandas e educandos designada à direção eleita traz sérias consequências à gestão, sendo uma delas o desestímulo às candidaturas, o que geraria o descrédito desse modelo de gestão. Fato que, a meu ver, no curto e médio prazos tornará inviável, caso não revogada, a manutenção do processo democrático participativo, pois coloca um excessiva pressão sobre as educadoras eleitas e põe em risco a autonomia das funções eletivas.

Segundo JO, a redução das aprendizagens a processos avaliativos externos e de larga escala, como o IDEB, são incapazes de dar visibilidade à integralidade dos fatores que incidem sobre o desenvolvimento dos educandos e educandas, pois a quantificação dos índices

de proficiência dos estudantes, medidos por esse censo, não dá conta de expressar as situações geradas por múltiplos fatores intra e extraescolares que contribuem, ou não, para os processos de ensino e aprendizagem. Entre os elementos externos e internos ao espaço escolar que intervêm na prática educativa, tornando-a complexa, JO cita: as condições de trabalho dos profissionais da educação, deficiências estruturais das escolas, insuficiência de material pedagógico e equipamentos atualizados.

JO traz em sua fala uma crítica que reforça o que eu havia abordado no capítulo 3 deste trabalho, quando expus uma pesquisa do IDEB alcançado pelas escolas municipais de Porto Alegre, como sublinho no trecho selecionado de sua resposta:

Penso que foi absurda, principalmente se considerarmos que o IDEB estipulado foi 7,0, bem acima do que vem sendo alcançado nas avaliações. Aqui também cabe uma crítica a Câmara de Vereadores, que demonstrou desconhecimento da realidade que envolve estas avaliações no país, pois este é um índice que dificilmente é alcançado no País. Ao meu ver há uma intenção de intervir na escolha dos gestores e o IDEB ficou sendo o subterfúgio para que isso ocorra. Aparentemente permanece a gestão democrática, mas as amarras postas sinalizam que não há apreço pela opinião da comunidade e sim o interesse de que quem esteja no cargo de diretor seja uma extensão da administração municipal.

Verifiquei que nenhuma escola da rede havia atingido a pontuação 7, e que a mais da metade, 51%, foi indicado o estado de atenção, ou seja, não haviam ido bem em dois dos três critérios analisados: aprendizado, fluxo e taxa de aprovação por série e nas notas da Prova Brasil. Tal realidade indica uma situação de baixa qualidade da educação no que diz respeito a essa avaliação externa, sendo que a grande maioria dessas escolas tiveram uma pontuação abaixo dos 5 pontos, logo, atingir uma pontuação 7 é uma tarefa muito pouco provável.

Analisei também a justificativa do projeto de Lei emergencial nº 20 de 2019, no mesmo artigo 3, proposto à Câmara Municipal pelo então prefeito Nelson Marchezan. Após a leitura desse trecho, exposto ao final do documento, fiquei perplexo tamanha a incoerência de propósitos e de intencionalidades. E também devido à falta de conhecimento sobre a realidade das escolas e o despreparo dos técnicos, no que concerne aos conhecimentos sobre educação.

JO enfatiza o ocorrido na Câmara Municipal, onde o projeto foi votado e aprovado com ampla maioria de votos, seguindo o projeto de lei emergencial apresentado pelo Executivo. Assim como referido pelo jornal digital GZH:

A Câmara Municipal de Porto Alegre aprovou, nesta quarta-feira (11), um projeto de lei da prefeitura que altera a legislação sobre a eleição de diretores em escolas da rede pública do município. A proposta recebeu emendas e foi aprovada por 26 votos a favor e sete contrários. O projeto precisa ainda ser sancionado pelo prefeito Nelson Marchezan.

No dia dessa reportagem, 11 de dezembro de 2019, o então prefeito Nelson Marchezan ainda não havia implementado a Lei nº 12.659, que foi sancionada e posta em prática no dia 8 de janeiro de 2020, não sem argumentos contrários, protestos e resistências. A lei, que teve aprovação de 26 dos 33 vereadores(as), sofreu emendas, mas manteve o referido artigo 22 na íntegra. O sindicato dos municipais de Porto Alegre (SIMPA), publicou em seu site, na seção Destaques e Notícias, em 04 de outubro de 2019, as seguintes informações:

A direção do Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (Simpa) acompanhou a reunião de diretores convocada pela Secretaria Municipal de Educação (Smed), na manhã desta sexta-feira (04/10), para apresentar os pontos do Projeto de Lei do Executivo, que altera o processo de eleição de diretores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre...

A diretora do Simpa, Roselia Siviero, fez intervenção alertando que a Smed cobra da direção das escolas resultados de proficiência sem conhecer a realidade das escolas e sem oferecer formação adequada. Pela apresentação do secretário, está nítida a intenção de revogar a atual Lei da Gestão Democrática e que o Projeto de Lei do governo incida sobre as eleições de diretores prevista para este ano.

O sindicato manteve-se atuante em todo o processo de mudança da lei, emitindo notas contrárias a respeito das alterações propostas, e sua diretoria e outros membros apresentaram argumentos antagônicos a todas as alterações normativas na eleição de diretores. O enunciado dessa manifestação, que ficou disponível a todos e todas as associadas, converge com as falas de nossas entrevistadas e entrevistado, sobretudo no que concerne à denúncia da falta de conhecimentos técnicos sobre a realidade das escolas da rede, por parte da diretoria da SMED, e no que diz respeito à maneira determinista e sem informação adequada sobre como as proposições foram expostas. Afinal, são mudanças que alteram, sem diálogo, parâmetros legais, pedagógicos e de relações democráticas, vigentes há quase três décadas nas escolas da Rede Municipal. Na celeridade como foi escrito e apresentado o projeto de lei, fica explícita a intenção de revogar a gestão democrática escolar.

Agora sabemos que, em muitas escolas, houve contraposições e enfrentamento para que o processo eleitoral escolar, sem alterações, fosse mantido. Fico aqui pensando: como se deu essa tentativa de imposição normativa e como foi estruturada a resistência nos espaços escolares e comunitários? Como os princípios democráticos, estruturados e vivenciados nos últimos 28 anos, permitiram o empoderamento das pessoas e dos profissionais da educação para resistir?

Questionamentos que ficam em aberto por não serem o foco deste trabalho, mas que me instigam a retomá-los em outro momento, em outra escrita.

Trago aqui o relato de uma educadora que faz parte da Rede Municipal de Educação atualmente, atuando como docente desde 2012. Sua resposta é resultante do seguinte questionamento:

Jéferson: Na atualidade, você acredita que tenhamos na Rede Municipal de Porto Alegre uma cultura de gestão democrática? Por quê?

MI: Em parte. A resistência aos desmontes também tem ocorrido por causa dessa cultura que empodera as comunidades. Vide a atuação do Fórum dos Conselhos Escolares na pressão junto à SMED e MP no caso do retorno às aulas presenciais. O Fórum foi fundamental na luta por critérios sanitários exigentes e na responsabilização do poder público.

MI relata a existência de resistência por parte dos profissionais da educação aos desmontes promovidos pelo governo Marchezan. Acredita ainda que essa persistência em manter a cultura democrática deva-se à cultura de empoderamento das comunidades, e também ao Fórum dos Conselhos Escolares que pressionaram e argumentaram com a Secretaria Municipal de Educação. Os Fóruns, além de promoverem a defesa da gestão democrática escolar, foram fundamentais na defesa de outras pautas, como: a luta por melhoria nas condições sanitárias, a qualidade da educação, a preocupação com todas as etapas da educação fundamental e a responsabilização do poder público.

Trago aqui dois trechos da carta escrita pelos presidentes dos conselhos escolares das escolas da Rede Municipal para colaborar com a colocação da educadora MI. Demonstra-se que havia e há resistência nas escolas às mudanças deterministas, autoritárias e antidemocráticas produzidas por essa gestão municipal.

Esse documento foi redigido no mês de outubro de 2020 e entregue pelo SIMPA aos e às então candidatas à Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Como segue:

Muita coisa mudou nesses últimos anos. O protagonismo da Educação foi extinto, assim como a voz das comunidades e, principalmente, dos Conselhos Escolares. Profissionais da educação passaram a ser expostos e desqualificados em redes sociais e através da imprensa pela mantenedora e pelo prefeito. Críticas vazias, pois formações e assessoria pedagógica foram inexistentes durante a atual gestão municipal. (SIMPA, 2020)

Nesse trecho fica nítida a insatisfação de grande parte dos profissionais da educação com

a atuação da SMED e da administração pública municipal, nos últimos anos. Esses trabalhadores salientam a preocupação com a perda do protagonismo das comunidades e dos conselhos escolares, construído nas últimas décadas. Demonstram indignação com a exposição e com a perseguição a que foram submetidos diversos profissionais da educação, através da imprensa e do próprio prefeito. Evidência que expõe a perda da liberdade de expressão e a utilização de métodos antidemocráticos. Fica assim evidente que as alterações implementadas na eleição de diretores fazem parte de uma conjuntura política mais ampla. Esse e essas profissionais enfatizam também as críticas pedagógicas sem fundamento sofridas por educadores e educadoras, pois, segundo elas, as formações adequadas que deveriam ser concedidas pela SMED inexistiram na gestão que se encerrou ao final de 2020. Percebemos assim que o desmonte da geração de conhecimentos, da estrutura física das escolas e da autonomia escolar é um projeto maior, alicerçado em uma racionalidade conservadora e na lógica impositiva, de pensamentos e de materialidade, que podemos perceber e visualizar na cartilha do capitalismo neoliberal, absorvida e praticada por esse governo.

No trecho que segue o documento faz a defesa da autonomia dos conselhos escolares como órgão máximo na tomada de decisões e na manutenção da autonomia da gestão escolar.

Os Conselhos Escolares da Rede Municipal constituem-se como órgãos colegiados máximos, que atuam nas escolas, em consonância com as políticas públicas municipais e de democratização. Suas funções: consultivas, deliberativas e fiscalizadoras têm como responsabilidade auxiliar na organização das comunidades escolares, promovendo o diálogo entre os seus segmentos, buscando a tomada de decisões conjuntas, auxiliando nas demandas administrativas, pedagógicas e culturais das comunidades escolares. Participam também no planejamento e aplicação dos recursos financeiros oriundo das esferas públicas. Os Conselhos Escolares necessitam serem vistos, ouvidos e respeitados pela gestão pública. (SIMPA, 2020)

Salienta-se a harmonia que deve haver entre os conselhos e as políticas públicas e democratizantes, e também sua importância e responsabilidade na organização dos diálogos com as comunidades. Na opinião dos presidentes, como representantes dos profissionais da educação, esses órgãos precisam ser vistos e ouvidos pela gestão pública municipal. A carta traz a preocupação com a integralidade dos processos educativos e com a infraestrutura escolar, mas fica nítida a preocupação com a desestruturação da base democrática e cultural instaurada na Rede Municipal de Educação décadas antes.

Portanto, neste capítulo trouxe o ponto de vista de um educador e de educadoras amplamente dotados de conhecimentos e experiências sobre a história da gestão democrática nas escolas da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Seus dizeres e constatações abrem

um leque de opções de temas de estudo, associados à democratização desse sistema de ensino. A escrita e as respostas concedidas enfatizam e trazem argumentos que confirmam a lógica e as práticas democratizantes, gestadas nos espaços educativos, desde a década de 1990. Revelam ainda um processo que gera a democratização da gestão, do conhecimento e dos currículos das escolas.

Ademais, permitem-nos visualizar os ecos peculiares da participação e da construção da cidadania, que surgem em nível municipal e que posteriormente se propagam na organização e na estruturação do sistema de educação. Suas respostas demonstram e comprovam as intencionalidades e ações antidemocráticas, presentes nas proposições de mudança instituídas pela Lei nº 12.659/20. Por fim, exponho os processos de resistência às imposições normativas, presentes nos artigos que compõem essa legislação. Iniciativas que acontecem nas escolas e nas organizações representativas, reflexo dos anseios e desejos de parte dos profissionais de educação da Rede.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consecução desta escrita demonstra as construções consistentes e democratizantes, postas em prática pelas administrações populares, na Cidade de Porto Alegre, que posteriormente ecoaram nas gestões escolares da Rede Municipal da cidade, desde a década de 1990. Por tudo o que representaram a partir de sua materialização, essas propostas político-pedagógicas se constituíram como uma alternativa contra-hegemônica à lógica neoliberal. Foram estruturadas como repercussão de um projeto de administração municipal, que tinha como fundamentação a ampliação da participação e a desprivatização das decisões.

A Lei nº 7365/93, que instituiu a eleição de diretores(as), em consonância com o Projeto Escola Cidadã, gerou um processo peculiar e sem precedentes. Sua elaboração e execução gestou práticas democratizantes, do ensino e do currículo escolar, que ainda resistem como cultura. Ocorreram paralelamente tentativas de imposição de uma racionalidade mercadológica, imposta aos sistemas de ensino, que serviram de base para novas reelaborações e criações em nível local, confirmando suas peculiaridades e viabilidade de aglutinar saberes comunitários inacessíveis aos métodos privatistas da livre iniciativa.

Mantive um diálogo interessante com o entrevistado e com as entrevistadas que me permitiu uma maior aproximação aos saberes gerados no período, de estruturação das propostas democratizantes, e também aos momentos subsequentes, que viabilizaram a consecução das ideias, que desenvolvo e estruturo ao longo do texto. Muito do que afirmo ao longo do texto deveu-se aos conhecimentos que as(os) entrevistadas(os) compartilharam comigo, seja sobre gestão pública ou sobre a gestão escolar. Seus dizeres resgataram acontecimentos em que participaram como protagonistas, ajudando a estruturar os pensamentos e práticas do projeto municipal. As pesquisas, que organizaram e escreveram, estruturaram importantes elementos teóricos, os quais me ajudaram a entender a estrutura de gestão posta em prática nas escolas. Procurei evidenciar, durante o texto, suas observações críticas e atentas aos fatos que constituíram o processo, o que gerou um panorama amplo de conhecimentos, com vários pontos que podem ser aprofundados, além de permitirem e trazerem saberes fundamentais para a organização da resistência às tendências e intervenções antidemocráticas, materializadas em ações e pensamento determinista, ou em mudanças normativas que promoveram o retrocesso da participação e da cidadania. Tudo isso me permitiu enfatizar os impactos gerados pela Lei nº 12.659/20 na gestão democrática da educação e no contexto escolar.

O que ficou evidente durante a pesquisa e ao longo da minha escrita foi a intenção presente na Lei nº 12.659 de atacar a gestão democrática escolar, tanto em seus aspectos normativos como na desestruturação das relações cotidianas, impactando e desarticulando as relações entre diretoras(es) eleitas e as comunidades. Busca-se também inviabilizar uma educação transformadora e crítica no espaço escolar. A proposta que acompanha essa normativa prima pela centralização e privatização das decisões.

O governo municipal, na figura do prefeito Nelson Marchezan e de sua base política, mostrou-se adepto das tendências antidemocráticas, deterministas e de costumes conservadores, alinhadas à lógica privatista dos espaços públicos, com o projeto político e econômico neoliberal.

Ao analisar o contexto local e relacioná-lo com os relatos do e das entrevistadas, perceberemos na atualidade o avanço de pensamentos conservadores, na Rede Municipal. Em muitas das respostas surgiu a afirmação de que o retrocesso da democracia nas escolas estaria diretamente ligado a condicionantes políticos estruturais que se configuram e reverberam segundo mecanismos partidários ligados a modelos autoritários nacionais. Somam-se a esses fatores o desrespeito a conquistas sociais fundamentais e a dificuldade para a aceitação do diverso. O pensamento acrítico de alguns profissionais e da mantenedora intensifica a perseguição a educadores(as) que expressam posicionamentos contrários.

No âmbito social e comunitário ocorre hoje a banalização das formas de violências física e psicológica a coletivos que defendem a igualdade de gênero, de classe, étnicas entre outras. Diversas instituições de ensino têm suas premissas democráticas desacatadas, como as universidades federais, com a nomeação de reitores interventores. Constata-se uma tendência de ataques às premissas democráticas e a defesa de uma cultura antidemocrática em todos os níveis, contudo, não sem resistência.

Em 2019 e início de 2020, no Brasil e na cidade de Porto Alegre, observou-se uma crescente dificuldade para as pessoas de classes menos favorecidas concretizarem seus projetos de vida. Isso se deve, entre outros fatores, à falta de acesso à educação de qualidade para grande parcela da população e à precarização das instituições de ensino públicas, além de escassos investimentos, com a aprovação do teto de gastos que congela os orçamentos previstos e destinados à educação no País. Soma-se a esses fatores o não cumprimento da legislação para a educação, que prevê o direito à educação básica, gratuita e de qualidade, para todas as regiões do Brasil.

Em meio a esse quadro, a pandemia causada pelo vírus Covid 19 impôs o isolamento social, mesmo assim avançando, causando o aumento do número de internações e mortes. O desemprego estrutural aumentou em índices, levando a população mais pobre aos subempregos, sendo ainda mais precarizadas suas condições de trabalho e de vida. O então prefeito de Porto Alegre, Nelson Marchezan, foi candidato à reeleição, no pleito que se encerrou excepcionalmente no dia 29 novembro de 2020, sendo derrotado. Assumiu a administração municipal o candidato vitorioso pelo MDB, Sebastião Mello. Abrem-se espaços de atuação, resistência e protagonismo aos educadores e educadoras em relação à gestão escolar.

Na parte final de minha escrita passo a refletir sobre algumas alternativas pedagógicas, para pensarmos e estruturarmos ações, tendo em vista a resistência e a redemocratização da educação, que, a meu ver, passam pela crítica construtiva das normativas que regem o processo nos espaços escolares, comunitários e de formação.

Embora a estrutura democratizante tenha sido impactada, verifiquei durante a escrita que o retorno às aulas presenciais após a vacinação em massa imporá alguns desafios aos profissionais da educação, bem como às comunidades escolares, no que diz respeito à reflexão sobre a participação e a retomada do protagonismo nas decisões. Proponho, para enfrentar essas ações antidemocráticas, uma revisão crítica e cooperativa das mudanças normativas impostas pela Lei nº12.659, e também a conscientização dos segmentos quanto à relevância da democratização das decisões e ações, para fazer frente ao contexto difícil que será vivenciado no pós-pandemia. Trata-se da criação e prática de um novo modelo educativo de democracia, que deverá ser constituído para pensarmos a democracia para a manutenção e sequência da vida.

Percebo a necessidade de uma revisão crítica da Lei nº 12.659. Penso que inicialmente deve-se refletir sobre a mudança dos rumos da participação nas decisões e a lógica de cidadania imposta. A comparação crítica dos elementos que estruturam as duas normativas necessita ser estimulada para que sejam construídos os novos parâmetros que deverão estruturar a democracia da gestão. Paralelo a esse processo comparativo, torna-se imprescindível a conscientização das pessoas envolvidas, quanto à importância da democratização das decisões.

Essa estratégia tornará acessível a gestação de saberes e ações no espaço escolar, para a reflexão sobre a manutenção da vida das pessoas numa sociedade fortemente fragilizada pela expansão da pandemia. Visa também a motivação para a reivindicação coletiva em prol da democratização dos recursos, a busca de equidade na disponibilidade orçamentária para suprir as novas necessidades sanitárias e materiais, assim como a digitalização das escolas e o repensar

dos espaços pedagógicos e educativos. Essas reflexões, atitudes e práticas deverão mediar e suscitar a educabilidade para a nova vida em sociedade. Ou seja, uma rede escolar que pense e assuma seu protagonismo através da formação de seus profissionais para uma nova proposta político-pedagógica.

No que diz respeito ao novo modelo pedagógico democratizante, acredito que deva levar em consideração uma democracia para a vida. Esse paradigma, a ser construído, deve primar pela inovação das perspectivas de pensamento e de materialidade, e estar em relação direta e incondicional com a transformação crítica das legislações. Deve visar também a reestruturação do currículo, abrindo espaço para novas maneiras de experienciar criações e práticas normativas no cotidiano, gerando processos cognitivos que pensem a infraestrutura escolar disponibilizada, provocando e motivando uma reivindicação de melhorias fundamentais para uma vida saudável.

Acredito que um novo modelo educativo para a democracia deve ser organizado e criado no cotidiano escolar, para que sejam estruturadas práticas que atentem para um método democratizante. Esse paradigma deve levar em consideração os saberes para a vida, construídos pelos próprios educandos(as), que viabilizem a construção de objetivos coletivos em encontros com a participação de todos os segmentos. Isso, para que sejam gerados meios de atuação e consecução da gestação democratizante e de uma avaliação construtiva e democrática. Para Barbosa:

Por outro ângulo, a mesma escola que atua na formação dos que, submetendo-se ao seu processo de formação, dela saem aparentemente descaracterizados pela uniformidade, também faz parte da formação dos que resistem e saem dela aparentemente caracterizados pelas subjetividades. A mesma escola que, sendo construída pelas estratégias políticas de formação de “massas de servidores do Estado e do capital”, tenta dar uniformidade a suas ações, não conseguiu controlar a construção cotidiana de saberes. A escola, por princípio e por função, desconsidera esses saberes, que se constituem nas táticas de sobrevivência. (2005, p.92)

A autora nos faz refletir sobre duas perspectivas de formação escolar. A primeira, que uniformiza aquelas e aqueles que por um motivo ou outro se submetem ao método proposto, e por vezes imposto, e, por outro caminho, aquelas e aqueles que resistem e criam suas subjetividades. Ou seja, assumem sua identidade na relação com outros, outras e com o meio. A autora traz um elemento imprescindível para pensarmos a constituição cotidiana de saberes, as construções presentes nas táticas de sobrevivência.

Vejo nesses procedimentos um potencial de materialização de habilidades e competências para a democracia para a vida, que podem ser aproveitadas para a gestação de práticas de democratização da gestão. Assim, constituiríamos um saber dialogicizado entre fazeres de sobrevivência comunitária e capacidades de gestação da democratização escolar. O fortalecimento dessa relação torna-a promotora de uma maneira de resistência a propostas antidemocráticas, sejam elas de intervenção pedagógicas cotidianas ou de determinismos normativos, como os da Lei nº12.659. Ao mesmo tempo, acredito que promovem a cumplicidade entre sujeitos que se integram em circunstâncias sociais e culturais concretas, como se apresenta na necessidade fundante, nesse contexto de pandemia e pós-pandemia, de democratizarmos estratégias de sobrevivência para a vida. Ainda para Barbosa:

... em que professores e alunos, em seus movimentos singulares e, ao mesmo tempo, partes de um mesmo processo, tecem no cotidiano escolar os vários saberes da vida, independente das leis oficiais e dos regulamentos impostos pelas instituições cumpridoras da vontade oficial. (2005, p.100)

A autora salienta as relações entre professor e alunos, constituídas de fazeres singulares, que ocorrem dentro de um mesmo transcurso diário, por meio das quais são tecidos saberes da vida, independentes das determinações oficiais. Tal movimento cotidiano, que tem suas motivações e representações próprias, surge como uma fonte de fazeres educativos. Trata-se de um fluxo constituído de maneira espontânea, mas dotado de potencialidade para gerar processos de significação da vida. A partir dessas percepções, sentimentos compartilhados e de ações concernentes a esses aprendizados, sobre estratégias de sobrevivência, é possível construir uma maneira de resistir tanto às leis oficiais quanto aos regulamentos que são impostos.

Toda construção precisa ser avaliada para gerar uma reconstrução sempre mais abrangente, progressista e exitosa. Por outro lado, uma avaliação imposta de fora, pelas instituições adeptas dos significados oficiais, como o IDEB, quando utilizada para manipular decisões, gera parâmetros a priori. Um modelo de avaliação predeterminado e padronizado não é capaz de promover o desenvolvimento coletivo, bem como novas e transformadoras realidades. A participação democrática e a cidadania para a vida em sociedade precisam ser construídas no acontecer cotidiano da escola, na relação entre saberes e na promoção da igualdade para os indivíduos gerarem opiniões. Porém, existe a necessidade de geração de

processos avaliativos integradores, que promovam o desenvolvimento de significados, atitudes e sentimentos compartilhados na escola e para além dela. Assim, para Barbosa:

A questão da avaliação, penso eu, é uma questão tanto ou mais de sentimento do que de conhecimento. É preciso saber? Sim, evidente. Mas é preciso um sentimento forte em relação ao outro seu aluno, um sentimento profundo de que seu fazer pedagógico cotidiano não pode vincular apenas ao aprendido. Ter disposição e disponibilidade para aprender de novo e sempre é uma atitude que pressupõe um sentimento definido de estar vivo no mundo. (2005,p.101)

O sentir é uma dimensão fundamental do aprendizado. O conhecimento que é gerado com sentimento ultrapassa a apreensão pura e simples da realidade, conferindo-lhe a motivação para que educandos e educandas possam ser mais na relação com o outro(a) e com o meio. Avaliar é despendar sentimento pelo que foi realizado, em comunhão com outras(os), tendo as vivências como parâmetro. A democratização do fazer coletivo para a vida pressupõe uma prática avaliativa individual e coletiva, dotada de sentimentos e conhecimentos acumuláveis, que faça sentido e gere significados e sentimentos compartilhados. E, mais do que isso, torne as vivências democratizantes humanizadas e não coisificadas.

Portanto, todo o movimento de resistência deve partir da construção comunitária e dialógica e da crença na educabilidade cooperativa e democrática. A democracia para a vida não deve se fixar na avaliação individual dos atores sociais, e sim em propostas que sejam capazes de gerar a educabilidade democrática, para a superação dos desafios impostos pela vida. Acredito que a superação do retrocesso antidemocrático que se instaurou com a Lei nº12959/20 necessite da geração de práticas educativas compartilhadas, que envolvam e motivem todos os segmentos escolares a resistir e a recriar novos parâmetros democratizantes. Ficou evidente, na comparação com a lei anterior, a 7365/93, que os princípios da participação e de construção da autonomia foram distorcidos, tendo a clara intencionalidade de inviabilizar a gestão democrática da educação, na Rede Municipal de Porto Alegre.

A criação de inovadores instrumentos pedagógicos e educativos são imprescindíveis no contexto de pandemia que estamos vivendo, e devem ser constituídos e fundamentados em saberes para a sobrevivência, gerados nas comunidades, relacionados com a gestação de práticas educativas democratizantes no espaço escolar. A avaliação contextualizada é capaz de gerar os objetivos compartilhados e reestruturados para gerar a democracia para a vida. Os sentimentos cotidianos e as ressignificações normativas, decorrentes desse processo, poderão instituir uma resistência democratizante.

8. REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clóvis de. Ensaio sobre uma experiência democrática na educação: O caso de Porto Alegre e a cultura da participação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 1-10, jul-dez 2002. DOI 10.12957/teias. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23923/16896>. Acesso em: 13 out. 2020.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão cultural da escola: Mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- AZEVEDO, José Clóvis de. **Escola cidadã: Desafios, diálogos e travessias**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia Souza. Escola de Gestores: perfil do coordenador pedagógico. *In* BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia Souza (Org.). **Coordenação Pedagógica: Concepções e práticas**. Porto Alegre: Escola de Gestores; Tomo Editorial, 2018. p.277 a 288.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 outubro. 2020.
- BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Lei nLei nº 9.394/96, de 17 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. [S. l.], 1 abr. 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- CAMINI, L. **A política educacional no Governo Olívio Dutra (1999-2002): movimentos, relações, contradições e avanços**. 2005, 261f. Dissertação (de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 483-495, Set-Dez 2007. DOI <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19144>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 15 set. 2020.
- DRABACH, Neila Pedrotti Drabach; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Eixo Temático - Políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação: Trajetória da gestão democrática do ensino público estadual do rio grande do sul – uma análise do período de 1985 a 2010**.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 44. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 192 p.

MANHEIM, Karl. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de. **Sentidos da democracia na escola**: Um estudo sobre concepções e vivências. Orientador: Maria Beatriz Moreira Luce. 2009. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE, 2005. 128 p.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 5693/85, de 27 de dezembro de 1985**. Autoriza o Executivo Municipal a instituir a eleição direta para os cargos de Diretor e Vice-Diretor das Escolas Públicas da Rede Municipal, cria o Colegiado e dá outras providências. [S. l.], 17 dez. 1985. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/1985/569/5693/lei-ordinaria-n-5693-1985-autoriza-o-executivo-municipal-a-instituir-a-eleicao-direta-para-03-cargos-de-diretor-e-vice-diretor-das-escolas-publicas-da-rede-municipal-cria-o-colegiado-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 set. 2020.

PORTO ALEGRE. **Lei Municipal nº 292/93, de 15 de janeiro de 1993**. Dispõe sobre os conselhos escolares nas escolas públicas municipais, em cumprimento ao disposto no art. 182 da lei orgânica do município, e dá outras providências. [S. l.], 1993. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-complementar/1993/29/292/lei-complementar-n-292-1993-dispoe-sobre-os-conselhos-escolares-nas-escolas-publicas-municipais-em-cumprimento-ao-disposto-no-art-182-da-lei-organica-do-municipio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 21 out. 2020.

PORTO ALEGRE. **Projeto de lei nº 020/19, de 4 de outubro de 2019**. Dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da rede municipal de Porto Alegre, modifica a eleição para a direção das escolas e dá outras providências, revogando a lei nº 7.365, de 18 de novembro de 1993. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/processos/135558>. Acesso em: 19 out. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. [Constituição (1989)]. **Constituição Estadual**. Porto Alegre: [s. n.], 1989.

Disponível

em:

<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LegislaCAo/ConstituiCAoEstadual/tabid/3683/Default.aspx>.

Acesso em: 21 out. 2020.

SITE DO INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9747796>

Acesso em: 11 maio.2021

SMED. **Caderno Pedagógico nº 09**: Ciclos de formação: Proposta Político Pedagógica Político-pedagógica da Escola Cidadã. 3.ed. Porto Alegre, abril de 1988.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de Gestão escolar democrática. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dezembro 2009.

Disponível

em:

https://www.researchgate.net/publication/266066369_Explorando_e_construindo_um_conce

ito_de_gestao_escolar_democratica/link/560aba3b08ae1396914cd9f2/download. Acesso em: 7dez. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXV, n. 62, p. 3-16, Abril-Junho 1956. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep>. Acesso em: 16 nov. 2020.

ZERO HORA. **Câmara aprova regra que dá mais peso ao voto de pais em eleições de diretores de escolas em Porto Alegre**. **GZH**, Porto Alegre, p. 1-3, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2019/12/camara-aprova-regra-que-da-mais-peso-ao-voto-de-pais-em-eleicoes-de-diretores-de-escolas-de-porto-alegre-ck422csfc015g01qhzjblvg0s.html>. Acesso em: 13 jan. 2021.