



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO

**OS DESAFIOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:
ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE/RS (CAIC)**

MARIA ROSÂNGELA BATISTA DE AGUIAR

RIO GRANDE - RS

2019

MARIA ROSÂNGELA BATISTA DE AGUIAR

**OS DESAFIOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:
ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE/RS (CAIC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito à obtenção do título de Mestre em Administração, na linha de pesquisa: Organizações, Mercado e Trabalho

Orientador: Prof. Drº. Márcio André Bauer.

RIO GRANDE – RS

2019

Ficha Catalográfica:

A282d Aguiar, Maria Rosângela Batista de.

Os desafios da gestão participativa na organização escolar: estudo de caso da Escola Municipal do Rio Grande/RS (CAIC) / Maria Rosângela Batista de Aguiar. - Rio Grande, 2019

108 f.: tab.: il.; 33 cm

Orientador: Prof. Dr. Márcio André Bauer

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –FURG,
Programa de Pós-Graduação em Administração.

Referências bibliográficas: f.100 -105.

1. Gestão participativa. 2. Participação. 3. Processo participativo. 4. Formas de gestão.
5. Gestão escolar I. Bauer, Márcio André. II. Universidade Federal do Rio Grande. III. Título

CDU: 658

MARIA ROSÂNGELA BATISTA DE AGUIAR

**OS DESAFIOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:
ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO GRANDE/RS (CAIC)**

Proposta apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA da
Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Administração, aprovada pela comissão de avaliação abaixo:

Orientador- Prof. Dr. Márcio André Bauer
(Universidade Federal do Rio Grande – FURG)

Prof. Dr. Lucas Cerqueira
(Universidade Federal do Rio Grande – FURG)

Prof. Dr. Pedro, de Almeida Costa
(Universidade federal do Rio grande do Sul– UFRGS)

RIO GRANDE, ____ DE _____ 2019.

Esta trajetória dedica-se aos que me
incentivaram a encarar este desafio.

AGRADECIMENTOS

Mesmo que árdua a caminhada, só tenho a agradecer ao acolhimento e a oportunidade de fazer parte de uma instituição Pública, como a Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Em especial agradeço à minha irmã, Ângela, segunda mãe, meu anjo da guarda, alicerce, sem ela se quer teria iniciado esta trajetória e muito menos concluído. Gratidão!

Este intensivo de estudos me aproximou ainda mais da vida acadêmica, contudo só foi possível com o amparo familiar e, por conta da parceria e apoio de meu orientador Márcio André Bauer. Paciente e compreensivo depositou confiança me incentivou a seguir em frente. Meu reconhecimento e admiração por este profissional dedicado, que mesmo em momentos delicados, ainda assim, dividiu sua atenção reafirmando a todo instante seu compromisso acadêmico. Obrigada!

Agradeço à Ingrid minha filha, primeiro por me conceder a benção de ser mãe e agora avó da pequena Aurora. Segundo por servir de reflexo para sua vida materna e acadêmica. Que entre nós continue a prevalecer o amor!

Agradeço a escola CAIC por me ceder o espaço e, aos participantes envolvidos na pesquisa por disponibilizar minutos de seu precioso tempo, tornando viável a conclusão deste estudo.

Agradeço a minha amiga Joelma, que me acompanha desde a infância e não seria diferente nesse momento.

Agradeço aos anjos que surgiram em minha vida, como a Maria de Fátima (Ex Coordenadora de Comunicação e Cultura do CAIC), por sua atenção e criatividade, sempre disposta a auxiliar. A Thais e a Mayara, o que dizer? Simplesmente anjos no meu caminho, são especiais. Foram madrugadas de trocas e, aprofundadas reflexões, compartilhando dos nossos mais íntimos e sinceros sentimentos. Obrigada amigas!

Agradeço meu namorado pela paciência durante todo o período. Agradeço aos colegas do PPGA, que nesta jornada tornaram-se amigos, especialmente as parceiras Carol e Larissa.

Agradeço a todos os docentes do mestrado, principalmente a banca, aos professores Pedro Almeida e Lucas Cerqueira, pelas contribuições repassando experiências, conhecimento e sabedoria.

Findo esta jornada consciente de que foi apenas uma das etapas vencida, devo confessar que por vários momentos a fala era por desistir da pesquisa, foram tantas as lamentações, por diversos fatores como: lidar com a pressão de todos os lados, conciliar o tempo aliando estudos

e trabalho, não foi fácil ter que tomar a decisão de abrir mão de um, mas são estas adversidades que nos fortalecem e dignificam.

Por mais que as dificuldades se fizessem presentes, houve superação e cheguei ao fim, com o coração cheio de certeza de crescimento acadêmico e profissional no sentimento de satisfação de dever cumprido.

“O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”
(PAULO FREIRE, 1987, p. 44)

RESUMO

A pesquisa relaciona-se com a proposta de gestão participativa na escola. E tem-se como objetivo central, compreender quais são os elementos potencializadores e inibidores da Gestão Participativa na escola CAIC. Para tanto, foi realizado um estudo de caso na escola Municipal de Rio Grande – “Centro de Atenção Integrado à Criança e ao Adolescente” (CAIC), mesmo ano em que completa 25 anos de atuação no sul do Rio Grande do Sul, com sede fixada junto ao espaço da Universidade Federal – FURG. Como a escola é uma instituição que se encontra inserida em contextos históricos coagidos por transições políticas, ideológicas, sociais e econômicas, aqui a investigação é conduzida de forma reflexiva acerca de como se constrói a abertura de espaços com diálogos democráticos, visto que, o CAIC se insere nessa composição. Destacou-se a relevância da busca de elementos para o campo empírico da pesquisa como: A cultura participativa, a base afetiva e instrumental partindo da micro participação para a macro, assim como os níveis de tomadas de decisões e a participação da comunidade. A gestão participativa é uma das variadas formas de fazer gestão na teoria de Faria (2008) e Tragtenberg (2018). Na abordagem a escolha metodológica caracterizou-se como qualitativa e o estudo dividiu-se em três seções em que se aplicou observação participante, análise de conteúdo, coleta dos dados realizada por meio de entrevista semiestruturada e a técnica bola de neve (*Snowball Sampling*). Os pressupostos teóricos evidenciam que a participação efetiva da comunidade é essencial para que se legitime a ação, principalmente no que compete as tomadas de decisões, para isso os conselhos escolares e colegiados, são mecanismos de gestão mediadores e potencializadores para a democracia, pois são *locus* para discussões e, subsidiam de alguma forma o processo de fazer gestão. O principal achado traduz os embates envolvendo as parcerias entre as instituições públicas, que apontam para possíveis falhas na estrutura e no entrosamento que afetam o ambiente escolar e a comunidade, assim como o clima que se estabelece a cada transição. Observou-se haver essas complexidades desde o início da parceria, envolvendo as instituições conveniadas FURG e Prefeitura Municipal, assim como os gestores expressaram sua admiração ao modelo da proposta de gestão diferenciada da escola CAIC dentro da rede municipal.

Palavras-chave: Gestão participativa; Participação; Processo participativo; Formas de gestão; Gestão escolar.

ABSTRACT

The research relates to the proposal of participatory management in the school. And the central objective is to understand what are the potentiators and inhibitors of participatory management in the CAIC school. For this purpose, a case study was carried out at the Municipal School of Rio Grande –“Center for Integrated Care for Children and Adolescents” (CAIC), the same year in which he completes 25 years of operation in the south of Rio Grande do Sul, with headquarters located near the Federal University’s space – FURG. As the school is an institution that is inserted in historical contexts coerced by political, ideological, social and economic transitions, Here research is conducted in a reflective way about how to construct the opening of spaces for democratic dialogues, since it is part of that composition. The relevance of the search for the following elements for the empirical field of research was highlighted: Participative culture, the affective and instrumental basis from micro participation to macro, as well as decision-making levels and community participation. Participative management is one of several ways of doing management in Faria’s theory (2008) and Tragtenberg (2018). In the approach the methodological choice was characterized as qualitative and the study was divided into three sections in which participant observation was applied, content analysis, data collection performed through semi-structured interviews and the snowball technique (Snowball Sampling). Theoretical assumptions show that the effective participation of the community is essential to legitimize the action, especially in decision making, for this purpose the school and collegiate councils, they are mediating and empowering management mechanisms for democracy, because they are locus for discussions and, in some way subsidize the process of doing management. The main finding translates the clashes involving the partnerships between public institutions, which point to possible flaws in the structure and intertwining that affect the school environment and the community, as well as the climate that is established with each transition. It was observed that there are these complexities since the beginning of the partnership, involving the institutions FURG and Municipal Hall, as well as the managers expressed their admiration for the model of the proposal of differentiated management of the school CAIC within the municipal network.

Keywords: Participative management; Participation; Participation process; Forms of management; School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Escada de Participação.....	26
Figura 02- Modelo de Grau de Participação.....	30
Figura 03- Dimensões do contexto que influenciam na participação social.....	31
Figura 04- Protocolo de desenvolvimento metodológico.....	49
Figura 05- Valores do CAIC.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Base teórica e síntese temática.....	23
Quadro 2 - Metodologia de busca do referencial teórico.....	47
Quadro 3 - Aspectos Metodológicos.....	48
Quadro 4-Sujeitos participantes.....	50
Quadro 5 – Objetivos x Fontes.....	48
Quadro 6 – Estrutura da Organização.....	58

ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CA – Coordenação Administrativa
CCC – Coordenação de Comunicação e Cultura
CEDH – Coordenação de Educação e Direitos Humanos
CEP – Coordenação de Estágios e Projetos
CIAC's – Centro Integrado a Criança
CIEP's - Centros Integrados de Educação Pública
CONCAIC – Congresso do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CP – Coordenação Pedagógica
FURG – Fundação Universidade do Rio Grande
GP – Gestão Participativa
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONG's – Organizações Não Governamentais
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PMRG – Prefeitura Municipal do Rio Grande
PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RAP – Revista De Administração Pública
SUS – Sistema Único de Saúde
UBSF – Unidade Básica de Saúde da Família

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
1.1. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	16
1.2. PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.3. OBJETIVOS.....	19
1.3.1. Objetivo Geral.....	19
1.3.2. Objetivos específicos.....	19
1.4. IMPORTÂNCIA E JUSTIFICATIVA.....	19
1.5. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	20
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1. PARTICIPAÇÃO.....	23
2.2. GESTÃO PARTICIPATIVA.....	33
2.3. GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA.....	37
2.3.1. A organização escolar e a democracia no processo.....	37
2.3.2. Elementos que compõem o processo participativo.....	39
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1. METODOLOGIA DE REVISÃO DE LITERATURA.....	44
3.2. DESENHO DA PESQUISA.....	44
3.2.1. Estudo de Caso.....	45
3.2.2. Estratégia De Coleta De Dados.....	46
3.2.2.1. <i>Participantes da Pesquisa.....</i>	48
3.2.3. Observação Participante.....	48
3.2.4. Snowball Sampling ("Bola de neve")	49
3.2.5. Análise de Documentos.....	50
3.3. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	52
4. RESULTADO DA ANÁLISE.....	53
4.1. O CASO.....	53
4.1.1. Histórico do CAIC.....	53
4.1.2. Estrutura da Organização.....	56
4.1.2.1. <i>Organização administrativa, pedagógica e de Apoio.....</i>	57

4.1.2.2. <i>O Colegiado Gestor</i>	59
4.1.2.3. <i>Organização Complementar</i>	60
4.1.2.4. <i>Conselho Gestor De Saúde</i>	61
4.2. TRAJETÓRIA DOS PARTICIPANTES.....	61
4.3. ELEMENTOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA DO CAIC.....	78
4.4. PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS.....	82
4.5. ANÁLISE DO MODELO DE GESTÃO DO CAIC.....	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS:	92
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (QUESTÕES)	97
ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	99
ANEXO II - REGIMENTO INTERNO DO CONSELHO DO CAIC	101

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo aqui está relacionado à gestão participativa na escola CAIC e suas particularidades, com vistas a promover concessão para espaços democráticos.

Direitos democráticos foram assegurados, por meio de lutas e resistências, inclusive nas escolas, para “colocar em prática a educação como processo emancipador e redentor de iniquidades sociais”(RIBEIRO;2010 p. 13).

As escolas como organizações públicas no Brasil, têm por responsabilidades promover habilidades e capacitar cidadãos, contribuir de forma a estimular os mesmos a externarem seu ponto de vista, “a escola está no centro de todas as mudanças que ocorrem na sociedade, pois ela influencia e é influenciada por essa” (BRITTO; CARNIELLI, 2011, p.26).

Dessa forma, em busca de mudanças que algumas organizações voltaram a sua base à gestão participativa descentralizando o poder na defesa por espaços participativos, como no período de redemocratização vivenciada pelo Brasil, no final dos anos 80, foi um processo de mobilização social, entre os desdobramentos houve enfrentamentos por representatividades (FARIA, 2009). A gestão participativa é vista como um processo de mobilização de cidadãos coletivamente organizados delegando competências, com propósitos em comuns e objetivos definidos, a fim de promover ações através da participação (LUCK, 2017; MILANI, 2008) em que adentram as escolas públicas.

Algumas pesquisas buscaram problematizar a temática referente às formas de gestão participativas na escola pública. (Almeida; Junquilha; Silva (2012) constaram ser um processo que ainda permanece em movimento com uma lacuna a ser preenchida quanto à gestão participativa da escola . As estruturas do sistema educacional requerem do gestor meios de promover o alinhamento das relações, pois as mesmas se entrelaçam entre o micro e o macrossocial, em que as etapas se constituem por um plano de habilidades que se dimensionam e criam o fortalecimento para o campo da gestão. Conforme avança, oportuniza abertura de espaços e diálogos, fomentam assim a gestão participativa, pois a introdução ocorre na prática e essa se estabelece por meio do cotidiano, com ações. (ALMEIDA; JUNQUILHO; SILVA, 2012).

Na atualidade, algumas escolas, por exemplo, adotam mecanismos e ferramentas de apoio à gestão, como os conselhos e colegiados, que servem de instrumentos mediadores a fim de pré-estabelecer relações de base, esses auxiliam também para tomadas de decisões. Delinear um formato organizacional para isto, torna-se um desafio (RIBEIRO, 2010; MOTTA, 2003, LOBO; BRITO, 2008).

O CAIC se insere nesse contexto, já que apresenta suas perspectivas políticas voltadas para espaços de concessão democrática, processo pelo qual representam dimensões para construção dos direitos de cidadania (DAGNINO, 2004). Apresenta-se dentro de um quadro de vulnerabilidade social, no qual a comunidade é estigmatizada e sofre as consequências pela falta de estruturas dos bairros, além dos índices apontados por criminalidades, violência doméstica e contra menores, que expõe fragilidades com as quais se obrigam a conviver diariamente. Analisar a gestão participativa dentro de um espaço escolar traduz articulações e mecanismos que podem auxiliar no fortalecimento da proposta como forma de gestão compartilhada, para o Ministério de Educação, o principal instrumento democrático é o planejamento administrativo, ou seja, a escola como uma teia de interações a qual no núcleo encontra-se a sociedade. Uma gestão participativa ocorre a partir do momento em que as partes interessadas interferem no processo de construção do projeto educacional, no qual torna-se uma provocação a escola (BRASIL/MEC, 2007). O MEC até bem pouco tempo afirmava que para responder aos desafios de autonomia e liberdade de expressão a sociedade deveria incorporar a educação como valor social e se mobilizar para que todos e cada um dos brasileiros tenham educação de qualidade (BRASIL/MEC, 2018).

A presente análise parte desde o surgimento de alguns “Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC’s no Brasil. Os mesmos partiram de um Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente — PRONAICA, que tinha por determinação “coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada” (PRONAICA, 1994, p. 8).

Com a criação de um projeto educacional, deu-se o início a implantação dos primeiros, chamados “Centros Integrados de Educação Pública” – CIEPs, pelo governador do Estado do Rio de Janeiro na época, Leonel Brizola, em que o mesmo tinha por objetivo proporcionar educação pública em tempo integral. Logo após, fortes críticas surgiram relacionadas aos altos investimentos, pela sua forma de estruturação e devido aos recursos que custeavam os modelos escolares, razão pela qual passaram a ser popularmente identificados por “Brisolões” (PARENTE; SOBRINHO, 1995).

Com as sucessões de governos, em 1990 visando a continuidade dos investimentos, outro projeto passa a existir, o “Projeto Minha Gente”. Deste projeto, são instituídos um conjunto de ações que inspiraram à criação dos Centros Integrais de Atenção à Criança — CIAC's. O mesmo também sofreu alternâncias na gestão, a primeira era de responsabilidade da Legião Brasileira de Assistência, a cargo do Ministério da Criança, que se tornou Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República (PARENTE; SOBRINHO, 1995)

Dentre os objetivos, os centros integrados tinham como propósito garantir o atendimento básico em saúde, educação, assistência e promoção social de forma complementar e sócio educativo. A ação desses centros levou em consideração os índices apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e também pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD). Os dados dessa pesquisa evidenciaram que de um total de 41% do total de habitantes em situação de extrema pobreza, um terço estavam representados por crianças e adolescentes (PARENTE; SOBRINHO, 1995). A meta prevista era a edificação de cinco mil CIAC's para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 2,3 milhões em creches e pré-escolas e 3,7 milhões em escolas de primeiro grau. Dentre a meta para a construção, apenas 423 foram executadas no país, sendo que dessas o Rio Grande do Sul recebeu 25, mas apenas 9 foram concluídos e inaugurados pelo MEC (PARENTE; SOBRINHO, 1995).

A essência da educação se dá na prática da liberdade segundo Freire (1987), é necessário ampliar o campo de visão e do saber como um todo, a fim de conquistar e criar os espaços de diálogo. Dessa forma, voltar os estudos aos elementos que compõem um processo de gestão participativa se torna relevante em saber como se estabelece a cultura e suas proporções, visto que, manifestações de cunho democráticas mobilizam e beneficiam as pessoas a defenderem coletivamente seus interesses (FREIRE, 1987). Nesse aspecto, o estímulo à participação é imprescindível, pois possibilita a interferência nas relações e permeia de espaços como propostos pela escola CAIC. Além dessa introdução, compõem-se na sequência o capítulo com o problema de pesquisa.

Buscou-se investigar nesse estudo, os possíveis elementos inibidores e potencializadores que se reúnem em um espaço participativo, assim como as variáveis que se apresentam no contexto, conjuntura a qual formulou-se a seguinte questão: “Quais são os elementos potencializadores e inibidores da Gestão Participativa na escola CAIC” ?

Procurou-se compreender o processo participativo com a intenção de identificar os fatores, os níveis, os instrumentos e as partes envolvidas. Desse modo, analisou-se como o envolvimento ocorre, como se rege a participação dos membros e quais as instâncias decisórias para haver participação na gestão de uma escola. Construiu-se assim, o objeto de busca e reflexão acerca de enfoques relacionados aos princípios e aos desafios da gestão participativa na escola.

Autores como Almeida (2004); Bordenave (2013); Brito; Sousa; Gurgel (2014); Britto; Carnielli (2011); Faria (2009), Jesus; Santos (2008); Kleba; Carmeatto; Freitas (2015); Milani (2008); Sander (2014); Silva (2016); Souza (2001) e Tragtenberg (2018), concordam que ainda

carece de aprimoramento a discussão em relação a gestão participativa e seus instrumentos de apoio.

1.3. OBJETIVOS

Após contextualização sobre os possíveis elementos que caracterizam um processo de gestão participativa, os objetivos procuram responder à questão proposta na dissertação.

1.3.1. Objetivo Geral

O objetivo geral buscou compreender quais são os elementos potencializadores e inibidores da Gestão Participativa na escola CAIC, a fim de responder à questão de pesquisa. Na lógica “há uma necessidade não satisfeita de saber em que consiste a participação na construção de uma sociedade solidária” de acordo com Bordenave (2013, p. 9).

1.3.2. Objetivos Específicos

Conforme estabelece o objetivo geral, propõe-se a atendê-lo com os seguintes objetivos específicos:

- descrever o processo de gestão participativa na escola;
- mapear as fragilidades no processo de gestão da escola;
- identificar as percepções dos membros das instâncias sobre o processo participativo na gestão do CAIC;
- analisar o modelo de gestão participativa de acordo com as ações propostas e as realizadas pelo CAIC.

1.4. IMPORTÂNCIA E JUSTIFICATIVA

Tendo em vista a revisão bibliográfica realizada quanto ao assunto gestão participativa na escola, observou-se que, há uma escassez principalmente na abordagem dentro da área da administração (KEINERT; PAULA, 2016). Nesse sentido avistou-se uma lacuna relevante para a realização desta pesquisa, pois dos 2.666 estudos apresentados sobre os temas relacionados a participação na gestão, apenas 28 se enquadravam ao contexto de gestão participativa. Há

limitada incidência de artigos no meio acadêmico, visto que não constam status demonstrativos de alguns periódicos, em anos preliminares a 2014 (KEINERT; PAULA, 2016).

Trabalhos já realizados na área da administração, destacaram vertentes como: Análise Crítica à Gestão Participativa; Inovação; Planejamento Estratégico; Voluntariado; Determinantes Qualitativos da Gestão Participativa; Gestão Participativa e Relações com Sindicato; e Níveis de Participação, exceto gestão participativa na escola (SILVEIRA; OLIVEIRA; PALASSI, 2012).

Pretendeu-se através dos resultados auxiliar e contribuir para a prática, avançando nos estudos voltados ao campo da gestão participativa na escola. A escolha pelo CAIC Justifica-se por ser uma organização escolar pioneira no processo de gestão participativa na localidade, logo, a relevância científica apresenta-se devido ao encadeamento entre a gestão e a participação no ambiente escolar, portanto, considerou-se o espaço inovador no processo, motivo pelo qual buscou-se compreender como se estabelece a gestão participativa com vistas a contribuir para outras experiências.

Além do mais, mostrou-se conveniente o estudo devido ao fato da pesquisadora estar dentro da escola. De acordo com Bernstein (1976) há variáveis com relação a autonomia perante o controle, que tanto podem ser favoráveis ao trabalhador como à organização (BERNSTEIN, 1976). Argumenta-se, que o tema contempla reflexões acerca de embates presenciados no contexto de trabalho, já que para existir gestão participativa há necessidade, segundo Lobo e Brito (2008) de um conjunto de ações integradas entre escola, comunidade e o sistema institucional (LOBO; BRITO, 2008).

1.5. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo tem seu conteúdo distribuído em três seções. Além de contextualizar o tema a ser investigado, a seção introdutória, reuniu o problema de pesquisa, os objetivos, a importância e justificativa. Na segunda seção, apresenta-se a revisão de literatura com delineamentos abordando a temática proposta. A abordagem expõe primeiramente os conceitos e concepções teóricas quanto à participação, logo, destacam-se a gestão participativa, a gestão participativa na escola e os elementos que compõem e definem um processo participativo.

A terceira seção, contemplou 3. Procedimentos metodológicos que foram adotados nesta pesquisa, 3.1. Metodologia de revisão da literatura, 3.2. Desenho da pesquisa, 3.2.1. Estudo de Caso, 3.2.2. Estratégia de coleta de dados, 3.2.3. Observação participante, 3.2.4. *Snowball*

Sampling (Bola De Neve), 3.2.5. Análise de conteúdo, 3.2.6. Participantes da pesquisa, 3.3. Categorização dos dados.

Por fim, no item 4. Resultados da Análise, compõe 4.1. O Caso, 4.1.1. Histórico do CAIC, 4.1.2. Trajetória dos gestores, 4.1.3. Estrutura da organização, 4.1.3.1. Organização administrativa, pedagógica e apoio, 4.1.3.2. O colegiado gestor, 4.1.3.3. Conselho gestor de saúde, 4.1.4. Participação da comunidade, 4.2. Elementos da gestão participativa no CAIC, 4.3. As fragilidades do processo, 4.4. Percepções dos sujeitos, 4.5. Análise do modelo de gestão do CAIC e 5. Considerações finais. Ademais, propôs-se com o referencial teórico fundamentar conceitualmente a pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Primeiramente, procurou-se contextualizar o estudo a fim de atingir o objetivo central, partiu-se da literatura relacionada à temática envolvendo as formas de participação na gestão. A pesquisa qualitativa “tornou-se aceitável em diversas áreas acadêmicas e representa um modo atraente de investigação, por sua diversidade para diferentes disciplinas e profissões” (YIN, 2016, p. 6). Dessa forma, a seção debruçou-se teoricamente sobre pilares como: Participação, gestão participativa e gestão participativa na escola que auxiliaram para a concepção dos constructos a fim de distinguir características que compõem um processo de gestão participativa.

Quadro 1 - Base teórica e síntese temática

TEMAS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS NO PROCESSO PARTICIPATIVO	AUTORES
PARTICIPAÇÃO	As dimensões da Cultura participativa de base afetiva e instrumental a partir da micro participação para a macro	MILANI (2008) BORDENAVE (2013) DEMO (2001)
GESTÃO PARTICIPATIVA	Os níveis de tomadas de decisões com a participação da comunidade,	BENRSTEIN (1976) LÜCK (2017)
GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA	Os conselhos participativos, as instâncias e sua composição	FARIA (2009) TRAGTENBERG (2018)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dando seguimento à proposta, tomou-se por base a revisão de literatura em seus enfoques mais significativos para o estudo da gestão participativa na escola (BORDENAVE, 2013; DEMO, 2001; DAGNINO, 2004; FARIA, 2009; LÜCK, 2002,2017; TRAGTENBERG, 2005, 2018). Para a análise dos elementos constitutivos foram observadas as dimensões que promovem o espaço da cultura participativa, os conceitos e a partir desses possíveis indicadores que refletem nas relações e nos níveis de tomadas de decisões, como aspectos que validam processos democráticos e participativos.

2.1. PARTICIPAÇÃO

A abordagem iniciou pela “participação”, no seu sentido etimológico, na sua inserção histórica e nas suas classificações, no seu amplo contexto. Ao questionar-se em relação ao termo, logo se obtêm por resposta, ser parte; integrar-se; inserir-se, em algo ou grupo (ALMEIDA, 2004; BORDENAVE; 2013). Alguns espaços de participação tiveram notoriedade normalmente em contextos de resistência, supostamente políticos caracterizados como democráticos, sendo descrita e atrelada a práticas e vivências de fato e esse é o primeiro tipo de participação (MILANI, 2008). Dessa forma, que vários estudos emergiram na discussão do tema, pois:

A participação é reivindicação histórica de alguns movimentos sociais, por exemplo os relacionados à pauta dos trabalhadores rurais sem-terra, à gestão de políticas urbanas ou à educação popular. Além disso, o tema encontra-se bastante presente no âmbito acadêmico e intelectual: como lembram Ziccardi (2004) e Paddison (1999); (MILANI, 2008, p. 554)

Milani (2008) ainda considerou que são ramificações que se reproduzem estendendo-se para outras formas de participação e de gestão:

As origens do discurso sobre a participação social são múltiplas: encontram-se referências (e elogios) à necessidade do uso de ferramentas participativas nos manuais das agências internacionais de cooperação para o desenvolvimento, no âmbito dos programas de reforma do Estado e das políticas de descentralização, mas também na prática de alguns governos locais que afirmam promover, graças à participação dos cidadãos, estratégias de inovação e, em alguns casos, de radicalização da democracia local [...] (MILANI, 2008, p. 553).

A participação é intrínseca à subsistência humana, mas como uma habilidade, que se aperfeiçoa com as dinâmicas até se dominar, não significa que o processo de participação se concretize apenas dentro dos parâmetros populares, mas é através dela que ocorre a possibilidade de os indivíduos externarem a prática reflexiva com satisfação e autoexpressão. (BORDENAVE, 2013).

Partiu-se, então para os tipos de participação, projetados para um caminho de autoafirmação do indivíduo ao seu meio natural, de realizar e recriar de acordo com suas bases complementares, a afetiva e a instrumental. Na afetiva, a participação ocorre pelo prazer em realizar ações com outros sujeitos, na instrumental a participação se torna engessada, pois ocorre de forma manuseável, alguns dos princípios de preestabelecer à sociedade sua função educativa parte da micro participação (BORDENAVE, 2013).

A micro participação é fundamental na democracia participativa, pois por meio dela que se ampliam as práticas e o desenvolvimento básico enquanto princípio de participação

(BORDENAVE, 2013). A mesma ocorre junto à comunidade, aos sindicatos, associações e outros normalmente a micro participação se apresentam de forma soberba ou paternalista com fins próprios e de forma orgânica, pendente a integração dos cidadãos em reivindicações (BORDENAVE, 2013). É ela que prepara para outro tipo, a macro participação, em que a “participação comunitária é a melhor preparação para a participação com cidadãos na sociedade global”, é uma forma de expansão do processo inicial em dinâmicos espaços de representações participativas específicas (BORDENAVE, 2013, p. 58)

Compreende-se nesse encadeamento, que as variações têm seguimentos distintos que se classificam por graus, níveis e dimensões, Bordenave (2013) apontou que “o grau mais alto de participação é a autogestão, no qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa” (BORDENAVE, 2013, p. 32). E Avritzer (2008) coloca que no desenho participativo de baixo para cima, as instituições participativas se constituem por meio de descentralização, em que há participação dos envolvidos simultaneamente, mas ocorrem também situações em que membros da sociedade civil não têm participação e, que apenas publicamente são chamados a prestar referendas.

Para Arnstein (1969) o avanço desses níveis está condicionado às relações pré-estabelecidas com homogeneidade, a fim de evitar declínios, pois, salientam que o predomínio do grau de elevação está nas representações e no nível de efetividade participativa dos membros envolvidos. São, portanto, arranjos que se diferem por meio de três variáveis participativas: “iniciativa na proposição do desenho, organização da sociedade civil na área em questão e vontade política do governo em implementar a participação” (AVRITZER, 2008, p. 46).

A Figura 2 apresenta a escada relativa à amplitude de soberania da comunidade escolar representada em degraus:

Figura 1 - Escada de Participação

8. Controle pelo Cidadão	Por meio de Conselhos, a comunidade escolar responde e assume o controle da gestão
7. Delegação de Poder	Detém a maioria no conselho, poder de decisão no processo em benefício próprio
6. Parceria	Poder negociado, divisão do planejamento e das decisões através do conselho
5. Pacificação	Grau de influência da comunidade nas decisões sem a obrigação na parte dos gestores
4. Consulta	Caracterizadas sob as práticas de participação, exemplo são as relações envolvendo reuniões e pesquisas
3. Informação	Os gestores repassam de cima para baixo as informações e os direitos
2. Terapia	Gestores ocultos representados por conselhos e comitês isentos de responsabilidades
1. Manipulação	Conduz os membros, evita passar informações, assessora sob regime de dependência

Fonte: (ARNSTEIN, 1969) adaptado de (JESUS; SANTOS, 2008, p. 4).

No primeiro degrau se apresenta a manipulação e no segundo a terapia, esses dois iniciais levam os participantes a dependência e os conduzem ao patamar mais inferior; ou seja, a participação não ocorre. Na sequência no terceiro degrau os gestores se isentam de suas responsabilidades, representados por conselhos e comitês, com os direitos sendo repassados de cima para baixo, evitando detalhar informações para bem de manter a dependência de seus membros (JESUS; SANTOS, 2008).

No quarto degrau, a consulta permite que os membros participem de reuniões e pesquisas dando a impressão de que estão integrados ao meio como participante dos processos. Já no quinto e no sexto degraus, se elevam as relações e surgem às parcerias e negociações de forma pacificada, há divisão no planejamento e o aumento de influência por parte dos participantes. E por fim no sétimo e no oitavo degraus, ocorrem o aumento do poder decisório e a aquisição do controle do processo, chegando à elevação máxima, ou seja, autogestão (JESUS; SANTOS, 2008).

Já Avritzer (2008) evidenciou um conjunto de comportamentos determinados pelo processo de macro participação que teve abrangência por diferentes arranjos implantados dentro de instituições, que possibilitou ao Brasil transformar-se “ao longo do século XX, passando de um país de baixa propensão associativa e poucas formas de participação da população de baixa renda, em um dos países com o maior número de práticas participativas” (AVRITZER, 2008 p. 44; BORDENAVE, 2013, p. 58). Avritzer (2008) com base em antagonismos, de enfrentamentos e superação social, salientou que a literatura não produz adequadamente entendimentos para a participação ao excluir algumas formas, como as instituições que “não

estão nem formal, nem legalmente instituídas”. A “abrangência do conceito de instituição política [...] não trata das práticas participativas, mas apenas das instituições resultantes do processo de autorização da representação” (AVRITZER, 2008, p. 45).

A ideia de participação precisa ser sistematizada dentro das suas dimensões, estimular a participação é uma delas, logo, não basta apenas à representatividade simbólica, é uma prática que promove a democracia e integração (ALMEIDA, 2004). O tema participação não é considerado algo vigente, parece simplista e ingênuo, no entanto, reporta-se “ao ideal participativo da democracia grega, que em dado momento histórico, a participação era entendida como o direito de tomar parte das decisões políticas, na polis, ou seja, nas decisões do interesse do cidadão” (ALMEIDA, 2004, p. 26):

Se empregarmos o termo participação, ele não poderá ser entendido como dádiva, exatamente porque não seria conquista, mas, sim, uma participação limitada por quem exerce o poder; nem concessão, pois não é fenômeno secundário da política, mas elemento preponderante, fundamental no processo de conquista; não é preexistente, ou seja, não existe antes da conquista (ALMEIDA, 2004 p. 26).

Na busca por desvendar as raízes da participação popular e obter o entendimento do que vem a ser a participação, Almeida (2004) acrescenta instrumentos validados e previstos pela atual constituição (“referendo, plebiscito, iniciativa popular” [...]), como sendo aqueles que proporcionam e estimulam a ampliação de espaços democráticos e então a “razão de ser da participação” configurando a existência desses ao processo de participação popular (ALMEIDA, 2004, p. 28-30). Morais (2001) reforça que momentos de participação ocorrem por movimentos organizados que são componentes de autopromoção do sujeito em espaços democráticos. Para Demo (2001) é a maneira pela qual, o cidadão constrói sua própria identidade através da criação espontânea da ação, para o alcance de determinados interesses, pois há necessidade de uma busca coletiva que desperte no sujeito de uma forma voluntária a razão que justifique a relevância para um propósito (DEMO, 2001; MORAIS, 2001).

É preciso considerar que o processo de conquista pelo espaço de poder existe o risco de tirá-lo de alguém, sendo esse o sentido da mesma Demo (2001, p.2), por exemplo, confirma que “é preciso entender que a participação que dá certo, traz problemas”, significa que qualquer movimentação ou ação altera ritmos de acomodação. O autor define a participação como uma forma ativa de inserção do indivíduo ao meio, assim, “não significaria outra coisa senão um processo de conquista de si mesma” (DEMO, 2001, p. 13).

Para Demo (2001) a luta por espaços que garantam de forma democrática iniciativas estimuladas por arranjos configurados como participação, podem ser encontrados dentro de trabalhos voluntários; movimentos sociais; Organizações não governamentais (ONG's);

cooperativas e outros. São interesses que se ampliam naturalmente e não se trata de uma inovação. Gomes (2011) coloca como característica da participação, não só o papel da representatividade nos espaços criados para reflexão, como dialogismo, mas também que a participação visa promover desafios e enfrentamentos, que implicam em tomadas de decisões coerentes aos processos coletivos, propondo resultados positivos.

Para Gomes (2011), a participação tem seu papel educacional à medida que o indivíduo passa a reconhecer a importância de estabelecer suas ações dentro de um patamar coletivo, de forma que seus anseios possam ser atendidos. Segundo a autora, “é preciso admitir que existem diferentes formas de participação, ao frequentar um lugar, estar de corpo presente não significa que se esteja participando. A participação exige algo mais”, o envolvimento na ação (GOMES, 2011, p. 5).

A teoria dialógica de Freire (1987, p. 44), revela que a transformação se dá através da pronuncia verdadeira, a cultura de representatividade deverá estar fortalecida, de forma que consiga abranger a todos os envolvidos, para que consigam integrar-se e exercer o domínio perante as suas potencialidades e não em detrimento delas. É, necessário verbalizar que não se pode transformar a realidade com uma palavra inautêntica, ou seja, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44). Ao contrário da ação antidialógica que mitifica e domina, a educação é um agente de transformação, que envolve vários aspectos do processo, como planejamento e organização a fim de alcançar a adesão em defesa da libertação do cidadão para o mundo (FREIRE, 1987). Ainda afirma que:

Teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração (FREIRE, 1987, p. 96).

As funções quando compartilhadas tanto nas decisões como nas ações, em que há cooperação de forma despojada, são destacadas como primordiais na concepção de participação. Para Ammann (1985) a atuação participativa nem sempre ocorre com efetiva transparência, não se apresenta de maneira explícita sendo que seria “um ingrediente necessário ao processo de desenvolvimento nacional”, desse modo, o conceito de participação não se define (AMMANN, 1985, p. 161).

Ela é intrínseca, e deve ser absorvida voluntariamente, atribuindo uma relação de pertença. É um processo de aquisição cultural que a organização deverá propor praticar e manter. De forma que pelo aspecto apresentado acima, é possível analisar dentro do estudo de

caso, a relação de pertença, assim como, a cultura como desafios da participação (MATOS, 1979; VENTURA *et al.*, 2017)

A partir dessa reflexão, num sentido mais amplo, percebe-se que na busca por definições sobre um conceito para participação, esse permanece no plano das ideias. Aspecto pelo qual, permite-nos pré-julgar por uma concepção baseada na mesma de Weber, em seu “tipo ideal” (FARIA, 2011; MOTTA, 1979). As análises sobre a participação no campo da administração no Brasil se deram inicialmente na perspectiva das formas de gestão dos trabalhadores nas organizações produtivas, como destacou Vargas de Faria (2009).

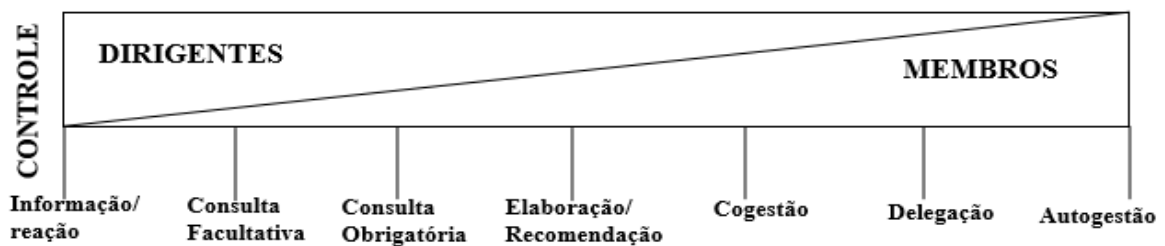
Visto que nos últimos anos, variadas formas de fazer gestão vêm sendo aplicadas devido às condições econômicas e sociais, algumas organizações se remodelaram e conseqüentemente a dinâmica nas relações de trabalho também, dessa forma, para a área de gestão perceber em quais aspectos as modificações sociais contribuem e asseguram de fato uma gestão participativa por meio de representatividades, é fundamental na transparência de processos e para a legitimidade dos mesmos. Nesse processo a participação está ligada a um insuficiente estágio inicial de formas de gestão mais autônomas como a autogestão (VARGAS DE FARIA, 2009). O autor sugere que “a participação ocorre quando o indivíduo se agrega individualmente e colabora com os outros na execução de uma tarefa com pleno consentimento e parcial controle, porém sem benefício comum” (VARGAS DE FARIA, 2009, p. XIX).

Já Bernstein (1976), apresenta que dentre os princípios da administração, aplicada à linha de produção, encontra-se um sistema administrativo com práticas gerenciais convencionais em que as relações eram estabelecidas por um sistema racional, de rotina, padronização e níveis hierárquicos. Destacou alguns elementos como sendo as formas que compõem e se articulam ao processo de participação, são eles: (1) o grau de controle que os funcionários desfrutam sobre qualquer decisão em particular; (2) as questões sobre as quais esse controle é exercido e; (3) o nível organizacional em que seu controle é exercido. Esses são elementos que trazem relevância para a análise do caso em estudo, ou seja, a organização escolar (BERNSTEIN, 1976).

Bernstein (1976), ainda considerou que os resultados são demonstrados através da capacidade dos colaboradores em lidar com a disponibilidade das informações. Atribui a isso, o fato de que há possibilidades dessa participação iniciar uma escala na extremidade inferior e ampliar-se para outras questões dentro da organização. Outros como Bordenave (2013); Brito; Freire; Gurgel (2011) e Sander (2014) apresentam escalas de participação com graus que vão do inferior ao mais elevado nível (BERNSTEIN, 1976; BORDENAVE, 2013; BRITO; FREIRE; GURGEL, 2011; SANDER, 2014).

Com razão, pode-se considerar a participação como um processo global, constituído de vários elementos articulados e interdependentes que, se isolados, não podem ser denominados de participação, autores fundamentam que nessa escala, quanto maior o envolvimento dos membros no processo decisório, a participação se estabelecerá variando suas formas, afetando assim o ambiente organizacional (BORDENAVE, 2013; BRITO; FREIRE; GURGEL, 2011). A Figura 1 contempla a discussão apresentada:

Figura 2 - Modelo de Grau de Participação



Fonte: Bordenave (2013, p. 31).

A Figura 1 demonstra que o menor grau de participação e controle, se encontra na Informação, em que os membros da organização só tomam ciência dos fatos a partir de decisões já estabelecidas. Na consulta facultativa, o diálogo ocorre com certa flexibilidade, permitindo aconselhar-se e expor opiniões; fato que também ocorre na tomada de decisões. Em relação à consulta obrigatória, embora indispensável à decisão final fica a cargo da gerência; já na elaboração / recomendação, os colaboradores implementam suas propostas sendo essas apresentadas para serem aprovadas ou vetadas perante argumentação (BORDENAVE, 2013; BRITO; FREIRE; GURGEL, 2011).

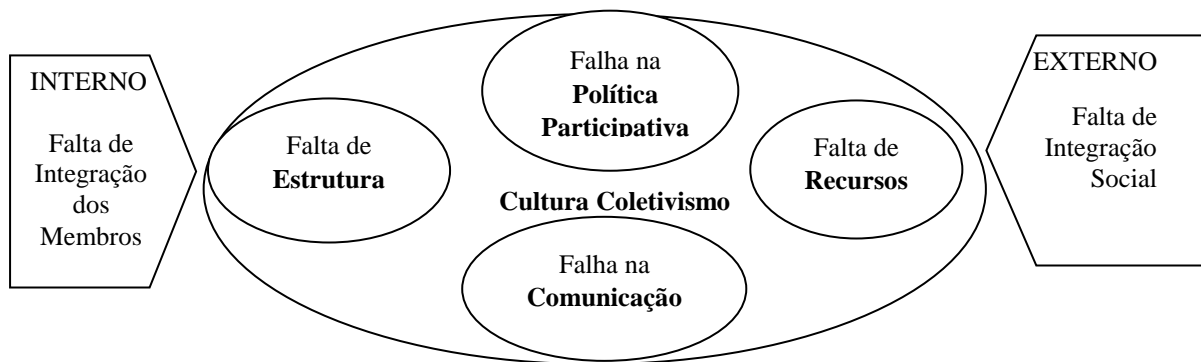
O Modelo de Cogestão compartilha a administração e atribui a representação aos colegiados; contudo, na delegação sob competência os administrados usufruem de certa autonomia em determinados campos, esses são compostos por regras previamente definidas. E por fim a autogestão que estabelece maior grau de autonomia como supracitado no parágrafo anterior (BRITO; FREIRE; GURGEL, 2011). Outras formas de discriminar o grau de importância se atribuem ao poder de decisões que vem a ser, portanto, uma “questão chave para a participação”, como bem afirma Bordenave (2013, p. 33).

Por isso, o menor grau em que constitui-se a participação vincula-se à falta de informação, razão pela qual são apresentadas as essências que devem conter um grupo e uma organização, sendo no grau de controle ou de colaboração e o “quão importante são as decisões

de que se pode participar”, afirma Bordenave (2013, p. 30). As instâncias ao qual o processo de participação submete-se revelam características que produzem certos obstáculos difíceis de serem ultrapassados, como a falta de autonomia um destes e oposição a dificuldade ao acesso permanece na estruturação do espaço, adequação que se reflete na cultura organizacional, proporção de desenvolvimento que se assemelha a uma cadeia produtiva, ou seja, repassa alternativas tomadas por iniciativas (BORDENAVE, 2013; VENTURA *et al.*, 2017).

Nessas articulações, quando a organização deixa de propor métodos progressivos e ocorre à regressão, permite que falhas afetem de alguma forma o contexto, conforme exposto na Figura 3:

Figura 3 - Dimensões do contexto que influenciam na participação social.



Fonte: Adaptado de Ventura *et al.* (2017, p. 918).

A participação sofre impactos negativos quando influenciada pelas dimensões acima apresentadas. É necessário haver um contexto contendo uniformidades para garantir a homogeneidade do processo, no centro para o equilíbrio está o fortalecimento da cultura associada ao coletivismo, pois, será essa similaridade que sustentará as linhas de enfrentamento a fim de dar continuidade, ao então, desenvolvimento das iniciativas, mas para isso o senso crítico de aquisição de poder é fundamental na persistência (BORDENAVE, 2013). Por considerar que o processo de participar requer entendimento e compreensão, outros autores contribuem para a análise das caracterizações das relações, salientam que às reflexões devem estar voltadas para a ótica das habilidades, pois estas estão atribuídas às competências (FUJITA, 2015; SILVEIRA; OLIVEIRA; PALASSI, 2012)

Ventura, Miwa, Serapioni e Jorge (2017), colaboram sugerindo que há meios para combater as disparidades que se apresentam na cultura participativa, destacam que a cultura participativa deixa de se manifestar nas relações entre a comunidade e órgãos sociais devido a condições inerentes, como por exemplo apresentando falhas nas informações perante as ações,

ainda alertam que a criação de espaços democráticos contribui para aproximação e dinamiza a confiança, isso ocorre através de investimento em conselhos e na criação de projetos que fortaleçam laços de pertencimento, se dessem assim a cultura participativa (VENTURA *et al.*, 2017).

Por esse aspecto, Souza (2001), conclui que as representações são compartilhadas pelo número de agentes em segmentos organizacionais e que esses, portanto, são quem promovem transformações na mesma proporção das relações. Ventura *et al.* (2017) afirmam, que “os maiores obstáculos a serem superados, para viabilizar a construção da cultura participativa, são aqueles relacionados à comunicação entre os vários atores e instituições sociais”, formando uma teia com falhas que interfere tanto no ambiente interno quanto no externo da cultura participativa. Dessa forma, o modo de comunicação é alvo a ser observado (SOUZA, 2011; VENTURA *et al.*, 2017, p. 917).

Em estudos relacionados à postura nas práticas participativas, destacam-se exemplos como o envolvimento dos jovens no processo participativo, os achados contribuem na pesquisa destacando a necessidade de apostar nos jovens e em sua capacidade a fim de garantir através da participação a afirmação da democracia e o fortalecimento de espaços de participação, Sander (2014) afirma “que o processo deve ser com os jovens e não para os jovens e deve fazer com que os jovens se sintam desafiados, comprometidos, solidários, responsáveis e protagonistas” (SANDER 2014, p. 290).

Machado e Santos (2017), realizaram uma pesquisa-ação contribuindo para o diálogo referente à autonomia dos jovens, com incentivos e iniciativa, sendo eles protagonistas tanto para a formação de lideranças como no fortalecimento comunitário através da participação. Os resultados demonstram que um dos principais desafios para a implementação de uma política pública é obter a mobilização permanente das comunidades, também salientam que o desinteresse em participar surge “devido à falta de oportunidades de discutir assuntos com maior participação popular, justiça social, gestão participativa e da necessidade de fortalecimento das organizações comunitárias” (MACHADO; SANTOS, 2017, p. 19).

Mesquita, Bonfim, Padilha e Silva (2016) destacam a atuação dos jovens na política de forma cerceada diante da pluralidade de seus ideais e, afirmam ao “investigar sobre as compreensões que os jovens têm de política, dos valores e concepções que norteiam suas práticas participativas” (MESQUITA *et al.*, 2016, p. 289). Por esse aspecto, torna-se relevantes tais contribuições de forma a conduzir a observação também para esse viés dentro do caso CAIC. Em consonância ao exposto, Sander (2014) adverte para o fato de que “participação nem sempre é participação”, dado que na maioria das vezes, chama-se de participação “algo que, na

verdade, seria apenas uma manipulação”, ao qual os membros são convidados a inserir-se nas atividades, porém não têm poder de decisão (SANDER, 2014, p.14).

Para Ventura *et al.* (2017), os componentes os quais integram o processo construtivo de vínculo participativo referem-se às manifestações por parte dos representantes. Instrumentos que se estabelecem na cultura participativa impactam significativamente no fortalecimento da representatividade. Correlacionado está a captação de incentivos e disponibilidade de recursos financeiros para a estrutura física da organização; também está a identificação das prioridades em defesa dos próprios interesses; a capacitação para habilidades na compreensão dos processos burocráticos (VENTURA *et al.*, 2017).

As representações com ações voltadas para o processo de conquista reúnem os componentes: iniciativas, autonomia, liberdade de expressão e, a partir disso criam composições que se formalizam e assumem sua identidade, mas qualquer processo necessita de gestão, quando as extensões surgem com instâncias e classificações, em que são atribuídas, escalas, graus e níveis de participação. Estas classificações se fortalecem diante de propósitos intrínsecos conforme as negociações avançam dentro das organizações, Lück (2017) afirma que “a participação se espraia por todas as dimensões do processo social” (LUCK, 2017, p. 65).

2.2. GESTÃO PARTICIPATIVA

O que é gestão? São vontades e objetivos compreendidos no propósito de promover realizações por meio do ato de executar, no qual o “conceito de administração clássica, migra para o conceito de gestão, o que não significa apenas uma mudança de nomenclatura, mas a incorporação de novas ideias e metodologias ao processo administrativo” (BRITTO, CARNIELLI, 2011, p. 28). Segundo Lück (2017) “uma forma de conceituar gestão é vê-la como processo de mobilização da competência e de energia das pessoas coletivamente organizadas”, na realização dessas ações os processos sociais se elevam na promoção de mudanças e, que por si já pressupõe como sendo uma forma participativa (LÜCK, 2017, p. 21).

O papel da gestão implica no propósito de responsabilizar-se pelos interesses dos sujeitos relacionados ao meio, tendo por finalidade coordenar e lidar com conflitos, assim como, a incumbência de atingir os objetivos da organização (LÜCK, 2017). No âmbito da educação, Souza (2001), por exemplo, salienta que, o ponto de partida para a gestão está relacionado a três funções básicas necessárias que são: planejamento, avaliação e controle, traz uma análise voltada aos novos paradigmas que envolvem o processo de gestão e a capacidade da natureza humana na essência e transformação do sistema organizacional.

A gestão participativa promove a socialização dentro de espaços representativos para a tomada de decisões e, à literatura preconiza a necessidade de se observar quais elementos compõem ou limitam avanços nos processos democráticos, pois a construção desses na prática enfrenta limites e dilemas (DAGNINO, 2004):

O risco — real — que se percebe é que a participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida pelas forças que sustentam o projeto participativo democratizante como um mecanismo de aprofundamento democrático e de redução da exclusão, possa acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico (DAGNINO, 2004, p. 97).

Dessa forma, Souza (2001) afirma que a “implementação de políticas requer o desenvolvimento de capacidades dos dirigentes encarregados de traduzir os princípios e diretrizes emanadas dos órgãos centrais, possibilitando assim sua adequação às necessidades” (SOUZA, 2001, p. 2). Quando a informação se apresenta no nível mais baixo e a consulta de forma facultativa em um grau elevado, os resultados apontam que a “Gestão Participativa perde seu objetivo básico de aumentar o poder dos sujeitos e a capacidade de influir nos processos”, a adoção de novos rótulos administrativos quando não são claros ou objetivos descaracteriza as organizações (SILVEIRA; OLIVEIRA; PALASSI, 2012, p.8).

Almeida, Junquillo e Silva (2012) apresentam a gestão dentro das realidades práticas e burocráticas da organização envolvendo um conjunto de ações construídas socialmente. E garantem que “o fazer gestão é reprodutor e produto – re/produtor, [...], ou ainda, não acontece isolado de um dado contexto histórico-social, bem como não é só determinado por uma estrutura social específica” (ALMEIDA; JUNQUILHO; SILVA, 2012, p. 331). Para Silva (2016) tanto os ambientes escolares como da comunidade interagem com agentes internos e externos, semelhantes à stakeholders. Uma administração escolar por desenvolver funções de forma articuladas, uma vez que reúnem pessoas, ela então, é influenciada pelas tendências da administração de empresas (SILVA, 2016).

Históricos relacionados à trajetória participativa e a relação entre o Estado brasileiro e a sociedade, os direitos sociais e as diferenças entre classes, são apresentadas por algumas fases, como por exemplo, as que envolvem o ciclo de políticas públicas e, que ainda podem ser vistas com semelhanças a uma arena representativa e de repressão, assim como a firmação dos direitos constitucionais (VENTURA, 2016). As disputas políticas se mostram presentes nas estruturas sociais e no controle organizacional, visto que, as características que se consagram dentro de espaços de participação envolvem o Estado (VENTURA 2016).

Expressivas são as manifestações, em acontecimentos de luta por espaços, anteriores a década de 70 no Brasil. Estudos atuais se inspiram na busca em reconhecer a legitimação dos

processos participativos dentro da gestão, visto que, representantes se organizam para que os interesses e propósitos transcorram de maneira democrática (FARIA, 2009). Surgiram manifestos por parte de cidadãos capacitados e com entendimento interpretativo, motivados num único propósito o de redemocratizar, ficando marcados por embates e dando início a movimentos contrários a hierárquica (FARIA 2009). Com intuito de contestação, atos tiveram início por meio de movimentos sociais que se consolidaram, tais como: partidos políticos; sindicatos, ONG's, movimentos sociais e estudantis (DEMO, 2001).

Faria (2001) diante da realidade da gestão participativa, analisou como uma estratégia que teima em domesticar as relações e centralizar as ações, não havendo apropriação e o reconhecimento de pertença do espaço. E “Tragtenberg expõe a contradição entre a utopia que precisa ser realizada e a realidade que teima em aperfeiçoar seus mecanismos de dominação”, que significa estar além da simples proposta de envolvimento entre sujeitos e organização caso contrário a mudança de comportamento não ocorrerá (FARIA, 2001, p.70). Nos principais periódicos e eventos científicos de Administração no Brasil, no que se refere à gestão participativa, há duas linhas de interpretações distintas possíveis de se identificar, a primeira é que “a participação praticada nas empresas não passa de uma nova roupagem de manipulação e dominação e a segunda entendem que a gestão participativa pode trazer vantagens para empregados e empregadores” (SILVEIRA; OLIVEIRA; PALASSI, 2012, p. 70).

Engajado a estas duas linhas de interpretações acima evidenciadas, Faria (2009), por exemplo, especifica as formas de gestão, porém mais voltado para um contexto de organizações produtivas, nas quais, se constituem o processo de trabalho. Quando propõe medidas por meio de condições democráticas para as relações sociais desfaz a relação de lucro atrelado à exploração, considera que dentre as formas de gestão a autogestão é a que melhor se atrela nesse encadeamento do discurso, como vantajosa aos colaboradores dentro da gestão participativa, por proporcionar autonomia aos mesmos (FARIA, 2009).

A fim de contrapor-se a heterogestão, Faria (2009) apontou que a participação deverá ser praticada na empresa ou os sujeitos acabam sendo geridos por outros, sendo esse um modo de controle segundo o autor, que se apresenta como uma prática associada ao autoritarismo e que infelizmente ainda se faz presente em meio a organizações centralizadoras, mas não tolerada como anteriormente por colaboradores dentre as relações de trabalho (FARIA, 2009). Dessa forma, para permanência do domínio, o setor organizacional readaptou-se e adotou um processo de transformação (FARIA, 2009). Na heterogeneidade que compõem as formas de gestão, a gestão participativa, destaca-se como um instrumento de concepção valioso que serve

para edificar os processos de mudanças e adota fórmulas de desarticular a heterogestão (BRITTO; CARNIELLI, 2011).

A Gestão Participativa (GP) surge da fragmentação da heterogestão e, dentro do aspecto capitalista do trabalho essa forma de gestão garante espaços para outros segmentos que engloba elementos constitutivos para o processo, como o firmamento de bases de ações dos trabalhadores ou até mesmo representações contra os mesmos por parte da organização (FARIA, 2009). Assim, de um lado tem-se a GP como “estratégia a gestão como controle de trabalho pelo capital ou, de forma mais abrangente como base da organização dos trabalhadores sob o comando do sistema de capital” (a exemplo do que ocorre na cogestão e comissões de fábrica) e, de outro lado, a GP do tipo como base da organização não capitalista do trabalho, como exemplo estão às cooperativas e autogestão (FARIA, 2009, p.119).

Para Faria (2009) difunde-se, dentre as demais formas de gestão, a Cogestão, que tem por princípios gerir de forma conjunta uma organização podendo ser relativa ou partilhada conforme os critérios de participação paritária de acordo com a representatividade nas decisões, essa adota critérios que intencionam a elaboração dos processos de maneira coletiva e sem excessos. Segundo Motta (2003) “cogestão é uma forma avançada de participação administrativa que implica Co-decisão em determinadas matérias e direito de consulta em outras”, ou seja, a Cogestão garante de certa forma a participação confrontando interesses dos representantes e propondo a aplicação das normas e princípios (FARIA, 2009; MOTTA, 2003, p. 372).

Ademais, para Tragtenberg (2018) uma proposta de Cogestão visa o papel da participação sob forma de "equilíbrio de poderes", reforçando que a mesma só é entendida como estabilizada ao passo que essa participação esteja relacionada aos resultados da organização. Nesse sentido, observa-se as variáveis em relação à autonomia, com escalas e o “controle” é uma dessas, que possibilita estar tanto a cargo da organização, como favorecer ao trabalhador (BERSNTEIN, 1976).

Há momentos que o poder pode estar infiltrado dentro do próprio formato do processo de Cogestão, mas com sentido de prover relações diplomáticas, (TRAGTENBERG, 2018). Em que alguns objetivos são adotados como artifícios pelas corporações, que estabelecem funções e responsabilidades em forma de promoção a fim de manter a estrutura do comando (FARIA, 2009). Portanto, nessa abordagem, o autor reforçou que:

No geral, trata-se de um grau de controle parcial sobre os elementos objetivos da gestão do trabalho, porém sua existência causa reações adversas em vários círculos do empresariado e o debate em torno de seu funcionamento e das perspectivas para o futuro continua bastante atual. (FARIA, 2009, p. 242).

Assim, em outra análise da gestão participativa como exemplo as comissões de fábricas, Faria (2009) alega:

O que importa considerar, portanto, é que o controle, pelos trabalhadores, dos elementos constitutivos da gestão pode implicar uma participação formal na decisão, mas que, independentemente disso, é desde logo, uma garantia de poder. É exatamente por isso que a análise deve ser dirigida no sentido de definir quais são, minimamente, esses elementos de controle (ou que graus de controle) é possível que os operários tenham sobre eles. (FARIA, 2009, p. 183).

Compreende-se, no entanto, que tratar sobre participação dentro de uma organização requer habilidades em diagnosticar as entrelinhas do processo, pois, dimensiona preceitos impostos como democráticos que também motivam o surgimento de outros movimentos contrários ao modelo de Cogestão, mas que buscam na participação a autogestão, pois, Tragtenberg (2005, p. 56) afirma que "as duas são conceitos que procuram definir o lugar do trabalhador na empresa" (TRAGTENBERG, 2005).

Embora, os sujeitos envolvidos tenham construído por meio da cogestão o próprio compromisso, no entanto, por mais que possa transparecer a equidade nas ações democráticas, na prática essas relações se difundem facilmente para outros objetivos (FARIA, 2009; LÜCK, 2017). Com uma visão anarquista e com seu pensamento crítico e libertário em relação à cogestão, Tragtenberg (2005) defende a autogestão como caminho para emancipação, no qual tende a desafiar o Estado e as relações em sua verticalidade, uma vez que os cidadãos assumem o domínio da situação (TRAGTENBERG, 2005).

Ademais, o autor “vê nos conselhos autogestionários um papel estratégico para autonomizar os trabalhadores em relação ao Estado e aos sindicatos e também defende as iniciativas da sociedade civil como a democracia direta” (PAULA, 2008, p. 955). Nesse contexto, portanto, apresentaram-se os conceitos, a dinâmica e algumas formas de fazer gestão, conforme destaca-se na sequência a gestão participativa se insere inclusive na prática escolar.

2.3. A GESTÃO PARTICIPATIVA NA ESCOLA

Para fundamentar a reflexão e elaboração da análise, achados anteriores como de Brito, Gurgel e Sousa (2014) Brito, Freire e Gurgel (2011), Jesus e Santos (2008), Silva (2016) e Fujita (2015), Tragtenberg (2005, 2018) contribuem para a identificação de possíveis potencializadores que possam atestar os níveis de autonomia dos sujeitos nas tomadas de decisões como uma forma de descentralização do poder. Como nos itens 2.3.1. A organização escolar e a democracia no processo e, no 2.3.2. Os elementos que compõem o processo participativo.

2.3.1. A organização escolar e a democracia no processo

Para Tragtenberg (2018), a escola tem se apresentado como uma organização formal e burocrática, embora não produtiva, mas com três níveis definidos socialmente como: “organização pessoal; programas de trabalho; inspeções e exames, estruturados por um sistema de cargos articulados em forma de “carreira” e que, no entanto, também tem seu papel de planejar e estimular (TRAGTENBERG, 2018, p. 185). É um universo que pode se apresentar por meio de relações hierárquicas e conceitos mecânicos, como afirma Tragtenberg (2018) “no âmbito micro escolar, encontramos na escola uma burocracia de linhas” (diretor, professores, secretário, serventes, escriturários, bedéis¹)” e nessa composição o grau varia de acordo com as relações (TRAGTENBERG, 2018, p. 186). Já para Brito e Carnielli:

A escola também é uma organização e como tal tem o seu processo administrativo influenciado pelas novas tendências da administração. Desta forma, a gestão escolar tem se inclinado para um modelo democrático-participativo de condução do processo administrativo-pedagógico (BRITTO; CARNIELLI, 2011, p.26).

Para Motta (2003) é um formato organizacional constituído por alunos, professores, supervisores, orientadores, funcionários e administradores educacionais, no qual cabe a esse último, o desafio de alinhar o contexto e garantir a educação de modo participativa. Assim, nesse “caso particular das escolas é preciso distinguir autogestão pedagógica se refere à dinâmica do trabalho, a metodologia de forma aplicada, de autogestão institucional, ou seja, a administração do estabelecimento de ensino” (MOTTA, 2003, p. 372).

Motta (1990) destaca que a escola, por ser capacitada, instrumenta e prepara transmitindo conhecimentos específicos. Nessa jornada, mantém sua dupla função, à medida que exerce suas atividades compartilhando “habitus”, de forma disciplinar entre grupos sociais, correspondendo às exigências do mercado e ainda desempenha ações pedagógicas de formação escolar. Por esse aspecto, analisa-se o sistema escolar dentro da sociedade moderna, alinhado a burocratização e a centralização (MOTTA, 1990). Para o autor:

As formas de participação surgem como excelência do trato do conflito social [...] inerentes às formações sociais antagônicas, da impossibilidade de administrar o conflito apenas através da coação física, da percepção de que esse conflito pode ser canalizado para aumento da produtividade através de uma melhora no nível de satisfação dos trabalhadores (MOTTA, 1982, p.83).

¹Pessoa responsável pela disciplina em escolas; disciplinador. Funcionário que desempenha funções de teor administrativo em faculdades. Fonte: <https://www.dicio.com.br/bedeis-2/> Acesso disponível em: 18 de mai. 2019.

Gomes (2011) destacou que fragilidades no processo de participação podem vir associadas a uma postura centralizadora por parte da gestão. Reconhece a escola como uma organização social que dá origem à participação por meio das práticas de desenvolvimento e que os desafios da gestão estão relacionados à cultura que norteia as ações daqueles que integram a instituição. A “rede de interação entre os atores formadores da comunidade, irá trazer resultados positivos para a escola somente se houver um canal livre de comunicação entre eles” e para que ocorra gestão participativa a implantação de uma ferramenta é a etapa inicial no processo (BRITTO, CARNIELLI, 2011, p. 40).

Segundo Lück (2002; 2017), Xavier e Oliveira (2009) a participação efetiva da comunidade escolar nas ações realizadas colaboram para vencer os desafios da gestão democrática, viabiliza a descentralização e respectiva construção da autonomia na escola. A organização do tipo escola também foi fortemente influenciada para mudar os processos de condução do planejamento e implementação do processo administrativo pedagógico, quando incorporou programas de governos e de marcos legais, ao conceito de gestão participativa (BRITTO, CARNIELLI, 2011, p. 28). Assim:

“Para a concretização destes ideais, torna-se fator fundamental uma efetiva integração entre escola e a sua respectiva comunidade, compreendida como a totalidade de sujeitos da instituição educativa e seus papéis: professores, alunos, pais e funcionários” (PEREIRA, 2011, p. 203).

Almeida, Junquilha e Silva (2012) contribuem apresentando três níveis que se integram ao processo de ações desempenhadas pelos gestores e os relacionam com os desafios enfrentados: a) o processo sendo desenvolvido por grupos de interesse por recursos; b) como sistema estruturado no processo organizacional dentro do quadro produtivo assim como, das relações de trabalho e, c) dentro da análise de níveis e funções de classe. É essa a composição que interliga os elementos no conjunto de habilidades (ALMEIDA; JUNQUILHO; SILVA, 2012).

Almeida, Junquilha e Silva (2012, p. 348) apresentam características que compõem um conjunto de “pistas para o Estudo das “Artes do Fazer” Gestão nas Escolas Públicas de Ensino Básico”, que promovem ações de integração social situando a escola dentro de um contexto histórico de complexidades, em que as políticas sociais convencionais se sobressaem como um desafio para a gestão. Algumas dessas pistas mencionam, por exemplo, sobre a reconstrução histórica baseada na escolha da direção, embora as eleições ocorram de forma direta, o fato é que a posição é normalmente ocupada por um docente, outra pista, está relacionada a substituição dessa direção que quase sempre a função é atribuída a outro colega de base, sendo que no final do processo retornam ao seu antigo posto entre os demais (ALMEIDA;

JUNQUILHO; SILVA, 2012). Dessa maneira, o sistema tende a imobilizar o processo de participação e torna o sistema mecanizado (FARIA, 2009; TRAGTENBERG, 2005).

Carmo e Junquilha (2018) gestão lida com situações variadas dentro do âmbito escolar quem podem ser influenciadas por duas dimensões sociais como: as práticas pela ação e execução por meio dos indivíduos e, pelos arranjos utilizados para desempenhar tais práticas. Já que, as mesmas se mesclam quando os interesses dos indivíduos passam a serem considerados os indivíduos da comunidade escolar tem como propósitos o avanço dos processos sócios educacionais de acordo com os princípios e finalidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, enquanto, uma “gestão escolar tem como objetivo organizar, mobilizar e articular os materiais” (CARMO; JUNQUILHO, 2018, p. 2). Nesse mesmo aspecto, a gestão participativa em uma escola pública pode se concretizar com movimentos organizados e momentos de participação, no qual, a persistência é um dos elementos essenciais (MORAIS, 2011, p.10). Para isso, observou-se alguns elementos que envolvem o processo.

2.3.2. Elementos que compõem o processo participativo

Os instrumentos de democracia participativa no Brasil manifestam-se pela oportunidade de participação direta da comunidade propondo e deliberando a gestão de políticas públicas. Segundo Paganini e Custódio (2011) isso ocorre quando os representantes nos órgãos responsáveis pela proteção e atendimento aos direitos são escolhidos. Assim, “descrevem os instrumentos de democracia participativa como real garantia dos direitos da infância, e da importância da responsabilidade compartilhada entre a família, sociedade e Estado para efetivação desses direitos” (PAGANINI; CUSTÓDIO, 2011, p. 280)

Para Brito, Freire e Gurgel (2011), Jesus e Santos (2008), Silva (2016) os conselhos escolares são instrumentos e mecanismos que revelam escalas com graus e níveis de participação. Entendem que a participação direciona a construção das relações sociais superando as centralizadoras, que os conselhos servem de instrumentos mediadores e se encontram presentes entre as relações, influenciando na tomada de decisões (LOBO; BRITO, 2008).

Para Lobo e Brito (2008), os conselhos são formais e representativos de autonomia e das relações democráticas, servem como ferramenta inicial para gestão Participativa, que ocorre pela micro participação e com a implantação de canais de livre comunicação como apontou o modelo de prática de Gestão Participativa em Escolas Municipais. Assim como, “conselho de

Escola, caixa Escolar e elaboração do Projeto Político Pedagógico” podem servir de mecanismos participativos inerentes nas estruturas organizativas da escola (MORAIS, 2011, p. 5). Por meio desses possibilita o envolvimento da comunidade, a fim de produzir caminhos que conduzam os processos decisórios tanto para a gestão da escola como para si (MORAIS, 2011).

Desse modo:

Ao perceber a importância da participação na produção da existência dos sujeitos deve-se compreendê-la nas relações sociais intrínsecas a escola pública. A participação como prática educativa é essencial a gestão da escola, pois permite que os sujeitos exercitem na sociedade sua autopromoção no interior de relações sociais concretas (MORAIS, 2011, p. 5).

Maranhão e Marques (2014) também discutiram sobre os mecanismos de gestão democrática e a materialização dos espaços de participação social na escola como práticas de descentralização. Que os conselhos promovem e criam espaços democráticos, mas “que alguns sujeitos percebem o Conselho não como um espaço democrático de discussão, reflexão e tomada de decisões, mas sim como instância responsável pelas questões financeiras” (MARANHÃO; MARQUES, 2014, p. 134). Inclusive, Almeida; Junquilha e Silva (2012) direcionam os conselhos como instâncias fiscalizadoras e deliberativas, que influenciam no processo administrativo e pedagógico e por vezes apresentam dificuldades em estabelecer uma convivência de gestão democrática. São os “sujeitos sociais que compõem as chamadas comunidades escolares – educadores, funcionários administrativos, pais, alunos, representantes comunitários” (ALMEIDA; JUNQUILHO; SILVA, 2012, p. 347). Os tópicos destacam características de como fazer gestão:

- O incentivo para que os alunos se organizem em grêmios estudantis para lutar pelos seus direitos, do mesmo modo que os docentes se atrelam a movimentos sindicais organizados; a localização, de muitas delas, em regiões de periferia das cidades e carentes de serviços públicos, o que torna o seu entorno extremamente complexo, bem como exige saberes/fazeres específicos do gestor para lidar com essa complexidade; [...]
- A inserção da escola contemporânea em uma sociedade distinta de tempos atrás, bem como abriga crianças e adolescentes – alunos – muito diferentes de anos anteriores, cujos valores socioculturais, políticos, religiosos, estão em plena ebulição (SILVA, 1995);
- A constatação de que, apesar dessa contemporaneidade e, talvez em contraposição a ela, a escola ainda “trabalha sempre a perspectiva da homogeneização” (GARCIA, 1995, p. 49) por meio de políticas educacionais, por vezes ebulição (SILVA, 1995); [...] convencionais de ensino, o que, por si só, estabelece um dilema entre homogeneização e

fragmentação da sociedade atual (ALMEIDA; JUNQUILHO; SILVA, 2012 p. 348)

Silva (2016), por exemplo, apresentou em seus estudos um modelo de gestão mal estruturado, embora, contendo objetivos e estratégias como características. Foi por meio dessas que se traduziu de forma significativa a realidade envolvendo a dinâmica do processo participativo na gestão, segundo ela:

A tomada de decisão compartilhada ocorre mais no nível interno dos setores, na rotina diária de trabalho, do que no nível do campus como um todo. Apesar de estarem presentes na prática diária, as ações participativas são compartimentalizadas, no sentido de não haver uma discussão, comunitária e periódica, a respeito dos objetivos e resultados do campus, [...] Esta situação ocorre possivelmente pela falta de mecanismos de participação estruturados, falta causada principalmente pelas dificuldades encontradas e já citadas anteriormente: a reorganização administrativa aliada à grande diminuição do número de servidores e a resistência encontrada pelos gestores (SILVA, 2016, p.76).

Compete aos gestores dentro de suas atribuições apresentarem ferramentas como meios alternativos, que visam atender às necessidades dentro da organização, viabilizando melhor abertura e motivação para que todos os sujeitos possam se envolver no processo estratégico e nas decisões da escola, isso inclui os conselhos (BRITO; CARNIELLI, 2011). Esses permitem que os membros possam se sentir vinculados ao processo de gestão, sem impedimentos, mas como pertencentes do espaço, para os autores os resultados só serão produtivos, desde que haja uma canalização entre os mesmos, com interação e liberdade de comunicação (JESUS; SANTOS, 2008). “Participar significa intervir num processo decisório qualquer e, no âmbito da administração pública, corresponde a todas as formas de interferência de terceiros na realização da função administrativa do Estado” (JESUS; SANTOS, 2008, p. 1). No caso:

A participação da comunidade na gestão escolar pode tornar a escola mais democrática em suas decisões, apesar de não ser uma tarefa fácil. Sabe-se que em uma gestão organizacional existem diversas dimensões e variadas formas de participação, e é sabido também que a participação pode ser implantada tanto para atender objetivos libertários e de igualdade, quanto para aprisionar e manter uma situação de controle. Mas a gestão, ao abrir-se para a participação da comunidade nos assuntos da escola, por exemplo, estará educando para formar cidadãos, pois a participação constitui-se na “vírgula-mestra na construção da cidadania (JESUS; SANTOS, 2008, p. 1).

A participação não pode ocorrer de maneira isolada, deve atender absorver elementos que a tornem efetiva de acordo com Pereira (2011). Nas decisões de caráter administrativo-pedagógicas, a ausência de participação ainda é comum, pois as convocações restringem a comunidade apenas à eventualidades em situações como, problemas financeiros da escola ou individuais de alunos (PEREIRA, 2011). Por isso, Lück (2017), caracteriza a participação como “uma força de atuação consciente pelo qual os membros de uma unidade social, reconhecem e assumem o poder de exercer influência na determinação da dinâmica, de sua cultura e dos resultados” (LÜCK, 2017, p. 29).

Em especial, Bordenave (2013), ressalta que antes a escola pública atuava como organização fechada em prol de crianças e adolescentes e que, no entanto, “está procurando ser mais participativa em dois sentidos: o da participação da comunidade na escola e o da participação da escola na comunidade e que as vantagens de ambos os movimentos são bastante óbvias” (BORDENAVE, 2013, p. 60).

Atrelado a isso, para Pereira (2011) a democratização deve partir da prática administrativa, no entanto a integração entre as instâncias participativas tem sido obstáculos de democratização e coloca a participação de forma obscura. Ademais, “com este propósito torna-se necessário considerar os espaços que o capitalismo concede à sociedade e as possibilidades de participação democrática, situação na qual se salienta o Conselho Escolar como expressão da gestão democrática” (PEREIRA, 2011, p. 202):

“O Conselho da Escola passa a ser o fórum pertinente para discussões e deliberações, onde pais e alunos, educadores e funcionários são sujeitos do destino administrativo-político-pedagógico da unidade escolar, especialmente nas decisões relacionadas à construção da autonomia da instituição para a elaboração e execução da política da escola, o que se traduz na proposta pedagógica da instituição educativa” (PEREIRA, 2011, p. 203).

Segundo Comerlato, Frozza e Kleba (2015), Custódio e Paganini (2011) e Pereira (2011), os conselhos servem como ferramenta de gestão, uma vez que corroboram entre as partes envolvidas, consideram como mecanismos que auxiliam na prática democrática. Outros como Brito, Gurgel e Sousa (2014) também identificam como instrumentos de democracia participativa.

Dessa forma, para Felgar e Moraes (2013):

Os conselhos são, portanto, a representação da comunidade escolar e local, que interagem de forma equilibrada com a administração escolar. Eles podem contribuir nas decisões sejam elas administrativas, financeiras e/ou político-pedagógicas, sempre relacionadas às necessidades da escola (FELGAR; MORAES, 2013, p. 4).

O princípio para a descentralização da gestão provém da participação da comunidade nos conselhos (BRITO; GURGEL; SOUSA, 2014). Pereira (2011) alertou que devido à ausência representativa formada por grêmios estudantis e, a da má organização da comunidade para a escolha de seus representantes, não se garante a hegemonia da comunidade na tomada de decisões, mesmo que esteja integrada ao conselho. Ainda destacou que, “a instituição educativa deve ter no Conselho Escolar o órgão de gestão que oportunize a construção, a legitimação e a operacionalização de uma identidade para a escola que reflita os interesses sociais” (PEREIRA, 2011, p. 204).

Coerente ao exposto, para que uma relação de participação aconteça, os estudos de Pereira (2011) enfatizam que o diálogo entre membros e organização deve prevalecer, mas nem

sempre a teoria se compõe na prática, pois o processo democrático pode descaracterizar-se “mesmo através do sistema eleitoral, não faz do Conselho Escolar um órgão representativo da comunidade escolar”, possivelmente aplica-se ao conselho uma participação meramente formal e genuína (PEREIRA, 2011, p. 205).

Como constatou estudos de Pereira (2011) em escolas municipais do RS, “a comunidade não possui qualquer base real de organização e ação” e como exemplo cita que a função do Conselho Escolar não se apresenta com clareza, nem mesmo para os membros do próprio conselho, dificultando ações de decisão e execução de tarefas. Dentre os desafios estão à interlocução que faz parte de princípios estabelecidos no início das relações, que exige desprendimento do poder (PEREIRA, 2011, p. 203). Nesse sentido:

Os membros do Conselho Escolar, mesmo que representativos de diferentes posições político-ideológicas devem debater as políticas educacionais e, neste espaço, cumprir tarefa imprescindível e difícil de decidir o destino da escola pública e a constante luta de se fazerem cidadãos e cidadãs (PEREIRA, 2011, p. 202-203).

Os diretores podem omitir-se da gestão escolar por desempenharem funções exclusivas e separadas por setores administrativos e pedagógicos (PEREIRA, 2011, p. 206):

As escolas justificam a pouca participação da comunidade pelo desinteresse de pais, de alunos, de funcionários e dos próprios professores, sinalizando para o descomprometimento da instituição educativa no sentido de preparar a comunidade para a participação consciente das decisões na escola (PEREIRA, 2011 p. 206).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No capítulo, a sistematização reforça os caminhos percorridos na abordagem do estudo. Nesta seção, apontou-se além da estratégia utilizada para o levantamento do arcabouço teórico, o delineamento metodológico empregado na pesquisa.

3.1. METODOLOGIA DE REVISÃO DA LITERATURA

Primeiramente, procedeu-se uma revisão sistemática da literatura a fim de compor o referencial teórico. Partiu-se pela busca na base de dados do Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo esta “uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional” (CAPES 2018). Assim como, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que visa integrar, estimular e registrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil (BDTD, 2018). O Quadro 1 reúne os procedimentos de busca.

Quadro 2–Metodologia de busca do Referencial Teórico

REVISÃO DE LITERATURAS	Base de Dados do Portal de Periódicos - (CAPES) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – (BDTD)					
PALAVRAS-CHAVE	“Gestão Participativa”; “Participação na Escola”; Participação na Gestão”					
REFINO DE BUSCA	Total de Publicações 2.666					
	Pares	Data 2008 a 2018	País / Brasil	Desprezadas por área	Desprezadas por assunto	Total
	1.573	1.437	261	196	134	28
	Permaneceram 27 artigos e 1 dissertação					

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A seleção foi composta por palavras-chave como: “Gestão participativa”, “participação na escola”; “participação na gestão”. Após, houve o refino por meio de leitura dos resumos, permanecendo então, 28 artigos e uma dissertação apropriados ao contexto.

3.2. DESENHO DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa essencialmente descritiva de acordo com Yin (2001). A pesquisa qualitativa envolve atenção e aproximação do pesquisador, que apesar de sua flexibilidade permite obter, absorver e coletar as informações necessárias ou apropriadas, pois cabe ao pesquisador ter habilidade para uniformizar e alinhar as etapas do processo, a fim de evitar o risco de perder-se na condução do estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006). O autor confirma que “a variedade provavelmente será uma decorrência de você ter que estudar um ambiente da vida real e seus participantes” (YIN, 2001, p. 8). Ademais, o Quadro abaixo abarca o resumo dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, os quais virão detalhados nas próximas subseções.

Quadro 3 – Aspectos Metodológicos

PROCEDIMENTO	MÉTODO E OBJETIVOS	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	TÉCNICA DE ANÁLISE
Pesquisa de Abordagem Qualitativa			
-Estudo de Caso	-Descritivo	-Pesquisa Participante - Bola de neve (<i>Snowball Sampling</i>) -Entrevista semiestruturada -Análise documental	-Categorização -Análise de Conteúdo

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

A mesma foi operacionalizada pelo método de Estudo de Caso, esse representa a estratégia preferida quando se coloca questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2001, p.19).

3.2.1. Estudo de Caso

Martins (2008) confirmou que “o estudo de caso é próprio para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real – pesquisa naturalística – com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno” (MARTINS, 2008, p. 10). O viés qualitativo proporciona “maior liberdade para a seleção de temas de interesse” e permite aprofundar estudos em sua amplitude e multidisciplinaridade, analisar comportamentos representativos, observar as variáveis e significados no processo em análise (YIN, 2001, p. 6).

As vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa são muitas, por exemplo, permite reformular ou acrescentar dados, embora considerada uma técnica subjetiva, apresenta seus paradigmas e oferece instrumentos para produção de resultados confiáveis ao estudo do fenômeno, minimizando erros e incertezas (BARDIN, 2011; MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). Desse modo, Perez (2012, p. 139) expõe:

A razão de escolha pela perspectiva qualitativa corresponde ao compromisso e concepção epistemológica e crítica da pesquisa educacional, pois, considera-se que a realidade construtiva e subjetiva não pode ser entendida como uma construção independente do sujeito cognoscitivo e está vinculada a um contexto histórico, influenciada por valores políticos, culturais e econômicos (PEREZ, 2012, p. 139).

A pesquisa qualitativa é abrangente e diversificada, favorece a escolha de ferramentas e instrumentos que melhor se adaptam a investigação, mas cabe ao pesquisador definir e categorizar as técnicas dentro do campo organizacional. Compreender as situações em determinados contextos e suas alterações, contribui para reflexão de todos envolvidos no processo, inclusive em um ambiente educacional (DENZIN; LINCOLN, 2006).

3.2.2. Estratégia De Coleta De Dados

A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Empreendeu-se em um período de dois anos o método de observação participante, complementando a triangulação dos dados como sugere Bardin (2011) e Yin (2001). Os dados obtidos foram categorizados e posteriormente analisados conforme a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A principal fonte de coleta de dados constituiu-se de entrevistas com roteiro semiestruturado, no qual foram realizadas com os sujeitos abaixo em adequação ao Termo de Compromisso Livre e esclarecido (Anexo I) e, as questões elaboradas conforme disposto no (Apêndice A).

3.2.2.1. Participantes Da Pesquisa

Os atores sociais desta pesquisa (coordenações, conselho, colegiado gestor, direção, vices direção, comunidade escolar como: pais, responsáveis, alunos, professores e funcionários) fazem parte das instâncias participativas que compõem o processo de gestão do CAIC. As entrevistas foram realizadas individualmente, na escola e no ambiente de trabalho de alguns

membros, inclusive com os que já se encontram afastados da instituição escolar. As entrevistas ocorreram (no portão, nos corredores) dentro e fora da escola.

O quadro 4 apresenta a descrição dos atores, sexo, ano que ingressaram na instituição, os níveis, indicam o cargo ou representação que ocupa e/ou ocupou (no portão, nos corredores) e a instância que corresponde a cada nível.

Quadro 4 - Sujeitos Participantes

ENTREVISTADOS		SEXO	ANO	NÍVEIS	INSTÂNCIAS
01	A1	Masculino	2006	DIREÇÃO	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA PEDAGÓGICA E DE APOIO
02	A2	Feminino	2008		
03	A3	Feminino	2013		
04	B1	Feminino	1994	VICE DIREÇÃO	
05	B2	Feminino	1996	COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA (CA)	
06	C1	Feminino	2011		
07	C2	Masculino	1997		
08	C3	Feminino	2005	ASSISTENTE SOCIAL	
09	D1	Feminino	2008		
10	E1	Masculino	2006	COLEGIADO GESTOR/ CONSELHO GERAL ASSEMBLEIA GERAL DA COMUNIDADE	
11	E2	Feminino	2016		
12	F1	Feminino	2009	COMUNIDADE	ORGANIZAÇÃO COMPLEMENTAR
13	F2	Masculino	NI/NSA		
14	F3	Feminino	NI/NSA		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para identificação, nomeou-se cada sujeito como Participantes A1 e A2, B1, B2, C1, C2 e C3, assim sucessivamente com finalidade de referenciar aos entrevistados. Logo, a escolha dos convidados para participar da entrevista se dá devido ao fato de ser um membro de cada instância representativa, como dispõe nos Regimentos interno do CAIC (2014) e, do conselho Geral da unidade conforme a composição apresentada pela estrutura da organização.

Totalizaram-se quatorze entrevistados, entre esses estão: diretores, vices diretores, coordenadores, além dos representantes da gestão, também participaram pais e alunos representantes da comunidade e da universidade (como ex aluno da escola que recentemente ingressou na graduação da FURG, assim como outro estudante, a qual atua como bolsista na escola). Devido à falta de disponibilidade de alguns participantes das vices direções e outros membros da comunidade (pais), não foi possível realizar entrevistas com os mesmos, embora que previamente agendadas.

3.2.3. Observação Participante

A pesquisadora diante da oportunidade de integrar-se ao centro, a qual surgiu na condição de acadêmica e bolsista da instituição Universidade Federal (FURG), organizou-se em reunir arquivos com documentos e dados (divulgados em jornais, *sites*, com registros e imagens) repassados pela Coordenação de Comunicação e Cultura (CCC) e direção da escola. Assim como, pode também acompanhar propostas e ações desempenhadas para chamamento da comunidade como: oficinas, brechós, palestras, fóruns, congressos e eventos. Para promover a integração entre as áreas da saúde e da escola, as formas de atendimento e as atividades realizadas em conjunto com uma rádio escolar dentro do espaço escolar.

A experiência teve duração de dois anos, de 2016 a 2018 e, durante esse período permitiu-se “infiltrar-se ao meio, fazer parte, participar” como bem sugere (BORDENAVE, 2013, p. 22). A pesquisadora envolveu-se nos projetos e ações (oficinas²) sob supervisão da CCC da escola, no qual a mesma se propõe ao diálogo e informação para fortalecimento das práticas pedagógicas. Foi possível evidenciar a rotina dos participantes e as relações de diálogos estabelecidas, assim como observou as características da unidade escolar.

Dessa forma, a técnica de observação participante sensibilizou o investigador ao campo, focando nas práticas, já que a pesquisa deve ser praticada como um ato de compromisso de presença com participação clara, de acordo com Brandão; Borges (2007, p. 55). Nesse aspecto que o ato de registrar fatos e comportamentos inesperados relevantes se “constitui uma metodologia humanista” (MÓNICO; ALFERES; CASTRO; PARREIRA, 2017, p. 726).

3.2.4. *Snowball Sampling* (“Bola de Neve”)

Snowball Sampling (“Bola de Neve”) é uma técnica que costuma ser utilizada em pesquisas sociais de acordo com Baldin e Munhoz (2001, p. 332). Por meio dela, foi possível reunir uma teia de sujeitos ocultos, pois os primeiros participantes entrevistados, por sua vez indicaram outros amigos para compor os dados e assim foram surgindo novos sujeitos. Esse recrutamento foi feito por contatos virtuais como redes sociais, *whatsapp*, e-mails (BALDIN;

² Trabalho apresentado em 2017, na 16ª Mostra da Produção Universitária (MPU) – Título: OFICINAS PLURAIS: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM DIÁLOGO COM A ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DA COMUNICAÇÃO E DA CULTURA. Disponível em: <https://mpu.furg.br/lista-de-trabalhos>. Acesso em jun. 2019.

MUNHOZ, 2011). Esse tipo de amostragem é específico, adota um formato de rede, o que facilita o acesso ao estudo de grupos difíceis de encontrar, “uma vantagem dos métodos que utilizam cadeias de referência é que, em uma população oculta, é mais fácil um membro da população conhecer outro membro do que os pesquisadores identificarem” conforme apontou Albuquerque (2009, p. 21)

Ao passo que os novos entrevistados começam a repetir os conteúdos, em que as falas se encontram e retomam a dados obtidos anteriormente, sem acrescentar maior relevância à pesquisa ocorre o que chamam de “ponto de saturação” segundo destacam Baldin e Munhoz (2011, p. 332). Os primeiros indivíduos são recrutados através das “sementes”, como são chamados os informantes segundo Albuquerque (2009, p. 20). Assim:

Os próximos membros que farão parte da amostra recebem a designação de “filhos”, ou frutos, por terem sido gerados pelas sementes, e o seu recrutamento pode se dar de várias formas. Em alguns estudos, as sementes recrutam o maior número de pessoas possível; em outros, os próprios pesquisadores efetuam esse recrutamento, através de agentes que atuam em um dado campo, com conhecimento aprofundado e trânsito em uma dada comunidade (*outra chworkers*) (AUGUSTO, 2009, p. 20)

Desse modo, por meio de informações repassadas foi possível localizar outras pessoas que foram indispensáveis para obter respostas à pesquisa, de acordo com Albuquerque (2009), “o procedimento é repetido algumas vezes, até que o tamanho pré-definido da amostra seja alcançado ou até que a população fique saturada (ou seja, se esgotem os membros acessíveis da mesma)”, portanto, os sujeitos colaboram e auxiliam, identificando e selecionando o grupo que deverá ser questionado (ALBUQUERQUE, 2009, p. 20).

3.2.5 Análise de Documentos

Buscou a análise de documentos institucionais, como atas de reuniões dos conselhos, regimento e do conselho geral da escola e da universidade; também se obteve documentos (imagens e arquivos eletrônicos) disponibilizados pela coordenação CCC e direção do centro. Se aplica a análise documental em casos qualitativos por produzir descrições importantes sobre o contexto “frequentemente é usada em combinação com outros métodos de pesquisa, é um meio de triangulação que ajudam o pesquisador a descobrir significado, desenvolver compreensão e insights relevantes para a pesquisa problema” (BOWEN, 2009, p. 27-28)

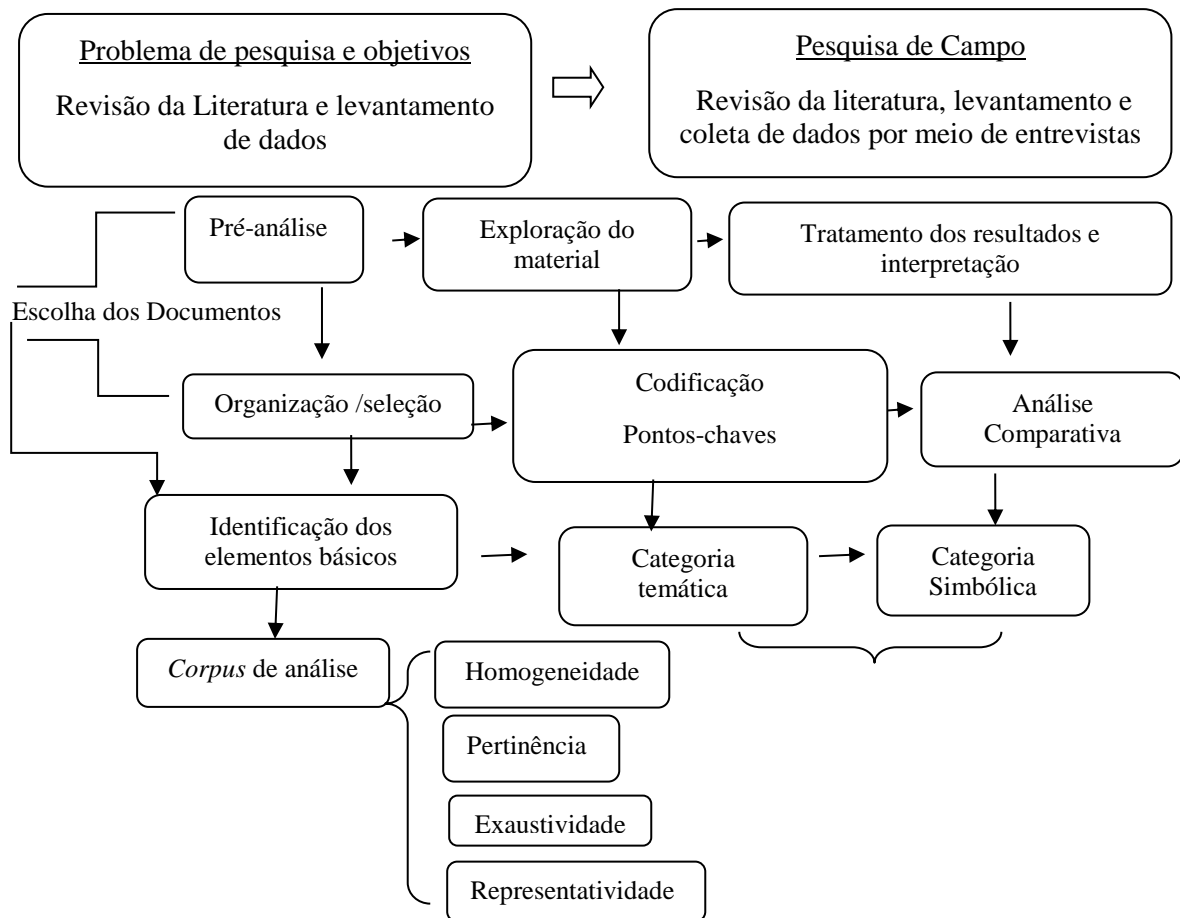
O levantamento e análise de dados tiveram como finalidade responder aos objetivos específicos propostos, com conforme disposto no Quadro 5:

Quadro 5 – Objetivos X Fontes

Objetivos Específicos	Fontes de Coleta de Dados
a) descrever o processo de gestão participativa na escola;	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Análise documental • Regimento / Atas / jornais / eventos e imagens / arquivos eletrônicos.
b) mapear as fragilidades no processo de gestão da escola;	<ul style="list-style-type: none"> • Atas / Entrevistas / Observação Participante
c) identificar as percepções dos membros das Instâncias do conselho sobre as relações participativas na gestão do CAIC;	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com representantes do conselho (Diretor; Vice diretor; professor; aluno; funcionário; comunidade)
d) analisar o modelo de gestão participativa de acordo com as relações e as ações apresentadas pelo CAIC	<ul style="list-style-type: none"> • Gestores e representantes dos Conselhos e Colegiado Gestor. • Entrevista com roteiro semiestruturado

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Utilizou-se um protocolo de estudo, que facilitou não apenas na execução e alinhamento das etapas, como também destina-se em aumentar a confiabilidade da pesquisa, “o protocolo é usado para indicar um conjunto mais amplo de procedimentos e perguntas do que o clássico instrumento” de acordo com Yin (2016, p. 91). Com relação aos critérios correspondentes ao corpus, os instrumentos contidos servem de roteiro e guia para exploração do material que será sistematizado na análise (YIN, 2001). Neste encadeamento, elaborou-se o esquema disposto na Figura 4:

Figura 4–Protocolo Metodológico:

Fonte: Adaptada de Bardin (2011) e Yin (2016)

Em Estudo de Caso de natureza qualitativa, a triangulação dos dados mostra-se alinhada ao preconizado pelos autores Denzin e Lincoln (2006), a triangulação consiste num “processo de usar múltiplas percepções para esclarecer o significado, verificando a repetitividade de uma observação ou interpretação”, pois é reiterável à medida que se identifica o fenômeno e as possibilidades de variações (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 443).

Em síntese, posteriormente procurou-se desenvolver o tratamento dos dados, pois na sistematização do roteiro compreende-se como “a fase de organização propriamente dita” em que se reuniu um conjunto de elementos práticos no objetivo de obter o direcionamento para as ações da pesquisa (BARDIN, 2011, p. 95).

3.3. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, realizada com a pré-análise, que identifica os elementos básicos e o *corpus* da análise por meio de material obtido; a exploração do material que consiste na codificação, a categorização dos dados e o tratamento dos resultados que discorre de interpretação dos mesmos (BARDIN, 2016). A priori, os dados obtidos foram categorizados conforme Bardin (2011), depois de realizadas e gravadas as entrevistas semiestruturadas, mapeou-se as fragilidades no processo de acordo com objetivo proposto, onde comparou-se, portanto, as narrativas traçando um paralelo entre as falas.

Inicialmente, elencou-se os elementos constitutivos na coleta das informações e nas entrevistas, foi a partir da micro para a macro participação que traçou-se as dimensões da cultura participativa de base afetiva e instrumental, em que resultou na ação de conquista de espaços de pronuncia e escuta; assim como os níveis de tomadas de decisões e a participação da comunidade nos conselhos participativos, as instâncias que compete a cada um e sua composição, tais aspectos foram observados por meio das narrativas com as trajetórias de integrantes, gestores e representantes da comunidade, que apontaram no contexto o desenrolar. Categorizar significa sistematizar os procedimentos, classificando o conteúdo da melhor maneira a ser explorado; sendo necessário codificá-lo; possibilitando com isso o tratamento desses dados para posterior análise e interpretação dos resultados (BARDIN, 2011).

Analizou-se de acordo com Tragtenberg (2018) o modelo de gestão conforme as ações apresentadas pela escola, por meio de atas e documentos obtidos, assim como as percepções da pesquisadora e dos membros envolvidos. Na finalidade de responder aos objetivos específicos descreveu-se os elementos inibidores e potencializadores que possibilitam constituir e definir o processo de gestão participativa na escola, pois enquanto a análise documental condensa informações, a fim de armazenagem e consulta posteriormente, a “Análise de Conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 1977, p. 46).

4. RESULTADOS DA ANÁLISE

Neste capítulo, a apresentação dos resultados foi elaborada com base nos procedimentos metodológicos apoiados em Bardin (2011). O método de Estudo de Caso propaga a análise aprofundada do fenômeno, sem desprender-se de seu contexto natural, compreende-se que o exposto abaixo, contribuiu para a análise dos achados (BARDIN, 2011).

O conteúdo abordado destaca no item, 4.1. O Caso, 4.1.1. Histórico do CAIC, 4.1.2. Estrutura da Organização, 4.1.2.1. Organização administrativa pedagógica e apoio, 4.1.2.2. Colegiado gestor, 4.1.2.3. Organização complementar, 4.1.2.4. Conselho gestor de saúde, 4.2. Trajetória dos gestores, 4.2.1. Elementos da gestão participativa do CAIC, 4.2.2. As fragilidades do processo de gestão, 4.2.3. Percepções dos sujeitos, 4.3. Análise do modelo de gestão do CAIC e, posteriormente, no item 5. Considerações Finais.

4.1. O CASO

O CAIC é um centro escolar inserido na rede pública de ensino municipal, que já nasce com uma proposta diferenciada das demais escolas, por ser pioneira e única ao apresentar uma proposta de gestão participativa e a ter um conselho gestor dentro de seu espaço. O Centro que integra-se à universidade Federal do Rio Grande se propõe a compartilhar as ações juntamente com a comunidade local, com uma política de participação popular. Elaborou um projeto que voltava sua visão pedagógica à construção da prática democrática por meio de experiências participativas, permitia a atuação da comunidade nas decisões que lhe coubessem e o método acreditava no diálogo e na eficácia da palavra com a tolerância de divergentes opiniões (PROJETO ÁGORA, 1995, p. 4).

O projeto é uma metodologia de trabalho, que deriva-se do Grego e envolve gestão compartilhada, um sistema de gestão participativa, mas a duração do projeto foi relativamente curta, permaneceu por cerca de 2 anos, na íntegra “o projeto não se dissolveu porque a essência prevalece, mas ele não avançou, pois, a prática foi mudando” (A1). Contextualizava, portanto, a visão da escola de “ser referência em desenvolvimento de uma proposta de Educação Popular, que realiza planejamentos coletivos, com participação das famílias tendo por principal objetivo qualificar os processos de ensino aprendizagem” (CAIC, 2017). O CAIC se distinguiu das demais escolas por ter sua autonomia, para isso, contou com a contribuição de pessoas que se sucederam e colaboraram no direcionamento e para as formas de implementar uma gestão participativa, aspectos no qual buscou-se elencar sequencialmente.

4.1.1. Histórico do CAIC

O CAIC foi inspirado em um projeto padrão no Brasil³, criado por Leonel Brizola (governador do estado do Rio de Janeiro nos anos 90) que deu origem aos antigos Centros Integrados de Educação Pública - CIEP's (RIBEIRO, 2010). Posteriormente esses centros inspiraram o então ex-presidente Fernando Collor de Mello e, nasce assim o “Projeto Minha Gente” em 14 de maio de 1991, de onde foram criados os Centros Integrados de Apoio à Criança- CIAC's, também com intuito de assegurar o atendimento básico em saúde, educação, assistência e promoção social de forma integrada. Esse projeto sofre alterações e a denominação dada pelo Projeto modifica e, passa chamar-se CAIC – Centro Integral de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA, 1994).

O município de Rio Grande foi favorecido com uma dessas Unidades. Em 20 de maio de 1994, foi fundado o CAIC cidade do Rio Grande, a partir de um convênio entre prefeitura e universidade.

A prefeitura como não tinha área, fez com que a FURG corresse na frente garantindo esta área, sendo assim a FURG então reivindicou a estrutura para si. Após, quando a prefeitura se deu por conta que aquele espaço seria um espaço de educação básica, também acaba reivindicando (A1).

Percebeu-se que o início foi um tanto conflituoso, após firmado o acordo de realização de um convênio a prefeitura criou dentro do centro uma escola Municipal (Escola Municipal Cidade do Rio Grande), no qual havia um financiamento anual para a manutenção do mesmo, no entanto a FURG fica responsável pela administração do espaço, envolvendo também a atenção à saúde e a assistência social (CONVÊNIO). Uma parceria do hospital universitário que conduzia os profissionais da saúde e os professores se encarregavam dos alunos, faziam a atenção primária aos mesmos e as famílias desses, dessa forma teve início a saúde da família em Rio Grande⁴, segundo A1 com um grupo de professores que criou a unidade básica de saúde do CAIC (a primeira do município). Em relação à escola, A1 expôs que os professores foram selecionados num regime exclusivo de 40 horas para trabalhar, eram 20 horas em sala de aula e as outras 20 para planejamento, ou seja, formação continuada em serviço, mais as atividades

³ Os CAIC's tiveram sua estrutura pedagógica definida pelo parágrafo único do artigo 1º do decreto 91/1990 e na Lei Federal nº 8 642, de 31 de março de 1993.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm

⁴ Projeto Minha Gente foi revogado em 1992 pelo **decreto nº 631, de 12 de agosto de 1992.**

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0631.htm#art8> Acesso 5 jun. 2019.

extracurriculares. O primeiro diretor foi um professor de história, que criou o “projeto Ágora”, segundo A1 esse é o carro chefe da proposta.

A1 destacou que os convênios da FURG com a prefeitura até hoje determinam que a direção do CAIC por lei específica⁵ e, a gestão da escola é de responsabilidade da FURG, ou seja, a direção e administração pedagógica administrativa também. Segundo o mesmo, a prefeitura cuida do quadro de funcionários, professores para uso da escola, a direção que ficou maior tempo permaneceu por 7 anos e meio no cargo, não tinha vínculo com a rede pública e assumiu como cargo de confiança do reitor, cargo em comissão.

Nesse sentido, havia descontinuidade nos processos devido a política dos professores substitutos ser de contratação por dois anos. A2 coloca que o CAIC sempre foi marcado pela transitoriedade, a escola nasce conveniada com uma perspectiva de se tornar uma “escola de aplicação”, um espaço inicialmente vinculado ao Departamento de Educação e Ciência do Comportamento (DECC) da FURG. Os professores substitutos que trabalhavam no DECC, ao invés de dar aula na graduação, ficavam na coordenação pedagógica do CAIC.

A partida de um coordenador, algumas vezes, acarretava na saída de um “*coletivo de professores que ficavam perdidos por não terem mais uma referência*” segundo A2. O CAIC ficou por longos períodos vivenciando a troca de professores, iniciava o ano com um grupo de professores e fechava com os profissionais pedindo para sair, que segundo A2 gerou a fama na rede difícil permanecer naquele lugar, no entanto, não gostavam de ir para a escola.

Observou-se que no CAIC, os professores não escolhem o diretor, mas podem escolher os vice-diretores e ao contrário da transitoriedade dos membros indicados pela FURG, a organização dos professores/as municipais era duradoura. De acordo com A2, isso era uma forma de impedimento para o diretor de montar sua própria equipe de trabalho, pois era necessário adaptar-se e trabalhar com os vice-diretores eleitos pela comunidade. Segundo o mesmo, “*por 15 anos ficaram as mesmas vice-diretoras, fizeram vários mandatos, mudava uma ou outra, mas sempre com o mesmo grupo*” (A2). Dessa forma, ao ocorrer uma mudança na reitoria da FURG em 2005, modificou-se também a estrutura que refletiu na relação com o CAIC.

Então, ela [FURG] deixa de ter departamentos, deixa de ter superintendências, cria as pró-reitorias, ela se reorganiza na sua estrutura, muda o projeto pedagógico e o projeto institucional. Surge uma nova organização de universidade e nessa nova organização se discutiu num coletivo de pessoas onde o CAIC ficaria nessa nova conjuntura. E pelo vínculo com a comunidade o CAIC foi acolhido pela pró-reitoria

⁵ Lei Municipal nº 5.339, de 15 de setembro de 1999 institui as eleições a Eleição Direta Uninominal para escolha de Diretor e Vice-Diretor das Escolas da Rede Municipal de Ensino. <https://camara-municipal-de-rio-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/523421/lei-5339-99>.

de extensão e cultura, quando isso acontece tem um deslocamento, em que ele deixa de ter uma projeção de uma escola de aplicação, porque se fosse para se constituir ele teria que estar vinculado ao instituto de educação e ser uma unidade de ensino, então ele deixa de ser reconhecido como unidade de ensino, passa a ser reconhecido, tentamos construir uma identidade de ser uma unidade de extensão (A1).

Nesse período, uma técnica administrativa em educação com formação na área pedagógica permaneceu um ano e meio aproximadamente a frente da direção do CAIC. Percebeu-se que foi conturbada essa passagem pela gestão, por meio dos relatos apontaram como sendo um período de grandes turbulências, que resultou com a coordenadora saindo antes do término do mandato devido a problemas de saúde. Em 2006, A1 assume em seu lugar, com a ajuda de C3, buscou o redirecionamento da gestão para uma forma mais participativa.

O CAIC começou num patamar lá no “Ágora”, depois passou a ser uma escola comum e por fim se fez um redirecionamento para o que era a proposta do “Ágora”, a ideia era que o mínimo do que foi pensado inicialmente fosse resgatado, para que se pudesse trabalhar com maior tranquilidade (A1)

A forma de gestão foi incrementada pelo estilo de gestão de A2 que o sucedeu. Em 2014, foram feitas reformulações no organograma do centro, a coordenação pedagógica passou a ser de atribuição do município, ficando a FURG direcionada a ações de extensão com a área de integração comunitária e de saúde de acordo com A1. Conforme C1 os profissionais do município passam a assumir a coordenação pedagógica de cada um dos níveis, em 2016 foi definida a proposta de haver três coordenações (Educação e Direitos Humanos, Estágios e Projetos e Comunicação e Cultura), essas já traziam um movimento de pensar qual é o espaço da universidade e da escola como centro, “*esse híbrido era o desafio*” (C1).

4.1.2. Estrutura da Organização

Na descrição do espaço físico, a escola dispõe de sede própria no espaço arquitetônico vinculado ao campus da universidade, contém salas de aulas comuns viabilizadas a atender as necessidades básicas. O espaço beneficia-se também de uma área para recreação, de uma secretaria, um ginásio de esportes, um auditório com camarim para teatro, uma biblioteca, uma sala de vídeos, uma sala de informática, uma sala de músicas e refeitório, além de salas para as coordenações (CAIC, 2017).

Como características do Centro, destaca-se a gestão descentralizada, o envolvimento comunitário e o desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família. Fica a cargo do município a responsabilidade em manter o quadro de professores e disponibilizar as vagas de ensino através de uma central de matrículas, que presta atendimento a aproximadamente 760 alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos

(REGIMENTO CAIC, 2017). O organograma demonstra no modelo da estrutura organizacional como se apresentam as instâncias representativas do CAIC:

Quadro 6 - Estrutura da Organização

CAIC	
Organização Administrativa, Pedagógica e Apoio	-Direção -Vice direção -Coordenação Pedagógica -Supervisão Escolar -Apoio Administrativo -Biblioteca Escolar -Núcleo de Desenvolvimento Humano -Colegiado Gestor -Assembleia Geral da Comunidade Escolar -Núcleo de Apoio Pedagógico
	-Supervisor Educacional -Coordenador administrativo -Psicólogo -Assistente Social -Colegiado gestor
	-Coordenação Administrativa (CA) -Coordenação de Comunicação e Cultura (CCC) -Coordenação de Educação e Direitos Humanos (CEDH) -Coordenação de Estágios e Projetos (CEP)
Organização Complementar - Conselho Técnico Administrativo (Geral) - Círculo de Pais e Mestres	-Conselho se compõe de membros de toda comunidade Escolar: direção, vice direção, coordenação das três áreas do CAIC (saúde, educação e integração comunitária), pais, professores e educandos; - Integrar Escola, família e comunidade
Conselho Gestor De Saúde	Articula as ações desenvolvidas na UBSF e realizadas dentro da Escola, de forma integrada com trabalho preventivo com relação à Saúde e Educação

Fonte: Elaborado pela autora baseado (CAIC, 2017).

Nessas instâncias estão a Organização Administrativa Pedagógica e de Apoio, com nove níveis de representação articulados cada um de acordo com as suas funções. Dessa composição entrevistou-se alguns sujeitos, dentre esses destacam-se: Direções, Vice direção, coordenações e o colegiado gestor. Na organização complementar, partiu-se para o conselho geral e a comunidade, no entanto, devido à falta de representantes para compor o Círculo de pais e Mestres não foi possível coletar dados referentes ao mesmo (REGIMENTO CAIC, 2017)

4.1.2.1. Organização Administrativa, Pedagógica e Apoio

Habilitados e autorizados pelo Conselho Municipal de Educação, a **Direção e a Vice direção** são responsáveis pela implementação de todo o processo de planejamento e execução desenvolvidos pela Escola segundo aponta no regimento interno (CAIC, 2017). Dentre as atribuições da direção estão a elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico – PPP, de representar e responsabilizar-se pela escola perante órgãos do poder público. Além disso, possuem função de assinar documentações, adotar as providências disciplinares cabíveis e previstas na lei, adequar os recursos de acordo com as necessidades, promover a integração escolar junto à comunidade e dialogar com os outros membros da administração Escolar e da assembleia geral da comunidade, sempre que indispensável (REGIMENTO CAIC, 2017).

À **Coordenação Pedagógica (CP)** compete assessorar no desenvolvimento, no planejamento e coordenação, como também acompanhar as atividades curriculares de acordo como PPP da Escola. O serviço da mesma é exercido por quatro coordenadores, cada um (a) representa um nível curricular e todos recebem assessoria do colegiado (REGIMENTO CAIC, 2017). Dentre as atribuições da CP estão o envolvimento com o PPP da escola, desde sua elaboração até a avaliação, organizar reuniões, programar atividades, analisar o currículo, integrar comunidade e escola, incorporar projetos e acompanhar o processo de aprendizagem (REGIMENTO CAIC, 2017).

As atribuições da **Supervisão Escolar** se assemelham a CP, no entanto a esta compete orientar e acompanhar as atividades realizadas em conformidade com o PPP, manter documentações atualizadas (Cadastros de alunos), organizar a carga horária por área juntamente com a direção e responsabilizar-se pela divulgação e organização do calendário escolar (REGIMENTO CAIC, 2017).

O **Apoio Administrativo**, detêm-se em atividades relacionadas a secretaria e a CP. Nas atribuições cabe zelar pela documentação da escola, orientar, organizar e executar tarefas como expedição de documentos, arquivamento, registros e despachos assinados pela direção. A **Coordenação Administrativa** atua em conjunto com a Direção da Escola, o Colegiado Gestor, funcionários, pais e educandos (as), assim como, prestam o auxílio necessário às atividades docentes. Essa função compete a um técnico da Fundação Universidade do Rio Grande. A CA deve prestar suporte técnico, coordenar a manutenção e, vigiar as condições de trabalho e da segurança (REGIMENTO CAIC, 2017).

Outras coordenações tornaram-se independentes da CP, de acordo com o Regimento da escola, a **Coordenação de Comunicação e Cultura (CCC)**, que se propõe ao diálogo e informação fortalecendo as práticas pedagógicas. A **Coordenação de Educação e direitos humanos (CEDH)**, desenvolve projetos com estudantes e famílias visando o acesso às políticas

públicas. Ademais, coordena o trabalho desenvolvido na Escola com atendimento especializado aos estudantes com dificuldades em aprendizagem e/ ou condições de vulnerabilidade (REGIMENTO CAIC, 2017). A **Coordenação de Estágios e Projetos (CEP)**, que atua no acolhimento e inserção dos universitários e pós-graduandos da FURG, recorre à escola para realização de seus estudos e assessora diversos projetos de extensão desenvolvidos com a Gestão do Centro (REGIMENTO CAIC, 2017).

A coordenação da **Biblioteca Escolar** é de responsabilidade de um profissional específico da área, em caso da falta desse um educador poderá substituí-lo. Concentra-se nesse espaço estudos e leituras disponíveis a todos integrantes da instituição, tendo em vista que, esse ambiente tende a contribuir estimulando o intelectual, o sentido crítico da leitura e objetiva assim propagar informação e cultura.

Ao **Núcleo de Desenvolvimento Humano** designa-se, “um (a) psicólogo (a), um (a) assistente social, um (a) pedagogo (a) e um (a) orientador (a) Educacional em parceria com Secretaria Municipal de Educação – SMED”, conforme estabelece o convênio entre FURG e prefeitura (REGIMENTO CAIC, 2017, p.13). Esse núcleo deverá auxiliar nas relações e propor melhor forma de integrar membros da comunidade escolar, atuando ativamente e envolvendo-se em todas as ações necessárias a fim de facilitar os diálogos, sempre em conjunto com o corpo docente e discente.

O **Atendimento Social** tem por rigor “prestar orientação aos alunos, aos professores e aos pais, identificar e trabalhar questões que interfiram no processo ensino aprendizagem”, segundo o Regimento interno do CAIC (2017), assim como, o núcleo de desenvolvimento assessora e assegura o auxílio para as áreas integradas nas ações da escola (REGIMENTO CAIC, 2017, p. 14). Dessa forma, quando necessário, a direção da Escola ou, no mínimo, um terço da comunidade, convoca a **Assembleia Geral da Comunidade Escolar**, já que está possui caráter consultivo e deliberativo. Integra a comunidade escolar educadores, educandos, a administração Escolar, os funcionários, pais e/ou responsáveis.

4.1.2.2. O Colegiado Gestor

O colegiado é composto por Diretor (a), Vice-Diretor (a), os (as) Coordenadores (as) pedagógicos (as), o Coordenador Administrativo, o (a) psicólogo (a) e o (a) Assistente Social, Orientador (a) Educacional, Supervisor (a) educacional e o (a) Pedagogo (a) Social. De acordo com suas atribuições deve prestar consultoria e assessorar a direção da escola, de forma organizacional e com propósitos de favorecer o desenvolvimento da proposta de gestão

participativa. Cabe ao mesmo, elaborar, executar e avaliar o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola em parceria com a comunidade e integrar-se às atividades ligadas a formação continuada. *Nos colegiados o importante é que se entre sempre num consenso. Espera-se que as pessoas se comportem e haja com suas equipes de acordo com o que ficou decidido nas reuniões (C2).*

Como já mencionado, o diretor (A1) destacou o colegiado gestor como sendo o seu primeiro instrumento de gestão implantado dentro do espaço escolar e que a ideia partiu de uma sugestão da vice-reitora na época, dessa forma as atividades tiveram início com o próprio grupo que ali se encontrava: *Servia para resolver os problemas, um exemplo: os boletins eram preenchidos a caneta, então foi a partir do colegiado que decidimos informatizar os dados, definíamos as ações comunitárias. Havia um projeto da horta comunitária também bem ativo (A1)*

C2, responsável administrativo, confirmou que “o colegiado se encontrava uma vez por semana para resolver as coisas do dia a dia e tomar as decisões juntos”, são encontros semanais que permanecem na atual gestão (C2). Em atas⁶, disponíveis no site da escola, as pautas recaem sobre planejamento, organização e manutenção da escola (CAIC, 2017).

4.1.2.3. Organização Complementar

Enquadra-se aqui, o **Conselho Geral** composto por “membros de toda comunidade Escolar: direção, vice direção, coordenação das três áreas do CAIC (saúde, educação e integração comunitária), pais, professores e educandos” (REGIMENTO CAIC, 2017, p. 17). Trata-se de um conselho deliberativo que tem por objetivo democratizar todas as ações elaboradas pelo CAIC desde o planejamento até a execução. Os processos desenvolvidos que envolvam a instituição devem ser de conhecimento da comunidade e avaliados por estes (REGIMENTO CAIC). Algumas atas do conselho geral, por exemplo, pautavam sobre as propostas de organização do congresso do CAIC (CONCAIC), expondo metas que tinham por base a avaliação realizada pelos integrantes do Conselho acerca das edições anteriores (ATAS, 2016).

Da organização complementar também faz parte o **Círculo de Pais e Mestres - CPM**, que para melhor desempenho do processo educativo “é uma entidade que visa integrar escola,

⁶ Disponível em: <<https://caic.furg.br/pt/documentos-caic/atas/colegiado-gestor>> Acesso: 30 de mai. 2019.

família e comunidade, conforme estatuto regulamentado em cartório que juntamente com a direção, tem por responsabilidade receber e controlar recursos financeiros da escola” (REGIMENTO CAIC), como exemplo está a convocação do CPM, para a montagem de uma banca para a festa junina, apontado na primeira página da ata do conselho no dia 02/10/2017:

Será agendada reunião do CPM para a próxima semana, a data será determinada de acordo com a disponibilidade do grupo. Foi abordada a importância de o CPM ter uma sala para a organização e reunião. Isso é fundamental para que possam ser organizadas as atividades, tanto de mobilização com a comunidade, quanto para arrecadar fundos para investimento em melhorias na escola (ATA DO CONSELHO GERAL, 2017)

4.1.2.4. Conselho Gestor De Saúde

Integrado ao espaço do CAIC, também há uma unidade básica de saúde da família (UBSF), de competência da secretaria municipal de saúde do município, correlacionado ao Sistema Único de Saúde (SUS). A Direção do posto de saúde é a mesma do centro e conduz suas demandas com anuência de um conselho gestor representativo. Esse conselho por sua vez, formula estratégias para ações integradas ao centro e, a forma de como serão desenvolvidas.

O posto de saúde além de atender aos membros da comunidade do entorno e dos limites de abrangência do centro, desempenha suas funções prestando atendimento aos acadêmicos do campus universitário. Suporte que também é prestado à escola pela cedência de seu espaço (CAIC, 2017). Dessa forma, a fim de melhor compreender as relações participativas, e o envolvimento de cada um que contribuiu para a elaboração e execução da proposta de gestão descentralizada, levou-se em consideração as narrativas na sua íntegra, por isso a escolha desses participantes específicos.

4.2. TRAJETÓRIA DOS PARTICIPANTES

As narrativas são de trajetórias de gestão de alguns profissionais diretamente envolvidos na criação do processo participativo da escola CAIC. São relatos que expressam sentimentos de valorização, apreço. Dimensionam expectativas e admiração na implantação da proposta, potencializam a cultura participativa e as formas de inserção no meio escolar, segundo Demo (2001) esse é o caminho para a busca e conquista de um espaço.

Trajetória de C3:

C3 antes de chegar ao CAIC, teve uma trajetória no movimento sindical. e já ouvira falar da fama de ser uma escola criada com uma proposta diferenciada. Por comentários sabia

que havia começado, como uma “*utopia de escola*”, era o primeiro e único que possuía um “conselho” e isso seria uma forma de “autonomia” para ela, pois as outras “*esperam que a mantenedora diga como fazer*” segundo ela. Chegou ao CAIC em 2005, como professora de religião também fez parte do conselho administrativo, fruto de sua contribuição.

Quando eu cheguei, apesar de eu trabalhar em outras escolas que eu gostava, mas não dava para tu fazer tudo que tu querias, porque tinha os limites né, a escola é muito limitadora ainda. Aí quando eu cheguei ao CAIC eu me identifiquei assim com a escola que eu queria trabalhar e que eu podia avançar, eu poderia contribuir para que aquela comunidade escolar avançasse, porque tinha tudo ali para avançar (C3).

A escola enfrentava uma crise de gestão. Uma parte dos professores não estava aceitando a nova diretora indicada pela FURG.

“eu cheguei assim, até uns colegas me convidaram para participar da eleição, como professora do município, porque lá só elegiam vice né, mas eu disse: - eu nem conheço a escola estou chegando agora, coloquei para eles não é assim, para a gente querer administrar né, eu gosto de administrar eu não gosto muito da palavra gestora sabe [...]. Tu tens que conhecer bem a escola e tu tens que conhecer bem a comunidade do qual aquela escola está inserida. Eu não tinha esse conhecimento e também nunca tinha pensado em ser vice-diretora de escola. E aí eu disse para os colegas, não, não é assim que a gente resolve os problemas e se tem problemas vocês têm que colocar” (C3).

Com base em sua experiência, C3 sabia que para ter uma gestão democrática deveria haver “uma discussão no coletivo [...] não poderia cada um pensar por si e pronto”. Desse modo, sua fala apresenta uma concepção freireana de escola: não como “*um depósito só do conhecimento, eu vou lá dou minha matemática, dou a geografia vou embora e não tenho nada que ver*”, mas como “*um espaço de construção do conhecimento também e que as pessoas ali construam sua cidadania*” (C3). A mesma então, adotou uma postura conciliadora diante do conflito, conversando com a nova diretora e procurando resolver os problemas a partir do diálogo e aceita participar de uma chapa para as eleições.

“Aí com uns colegas a gente se reuniu, discutimos o texto da proposta que a gente queria, queríamos que melhorasse e tal e distribuimos esse texto. E aí até o texto tinha como título “a contribuição para uma gestão democrática na comunidade escolar” (C3).

Era uma tentativa de construção de um processo eleitoral a partir de uma proposta, a fim de retirar o conflito do campo pessoal. Apesar de ter vencido junto aos professores, sua chapa foi derrotada, pois perdeu na comunidade e junto aos alunos. Mesmo assim, C3 entrosou-se segundo ela com a outra chapa, foi o que amenizou os atritos. Por conhecer seus colegas, era respeitada, assim conseguiu fazer o processo e não precisou posicionar-se “*nem do lado A nem do B, e sim do processo*”.

Mas havia ainda o conflito entre a diretora indicada pela FURG e os professores, o qual tentou mediar, porém a diretora decidiu afastar-se por motivos de saúde. Assume a escola uma

das vice-diretoras (eram duas). Como o CAIC é um centro, englobando a educação, saúde e assistência social, o desafio era para ela assumir tudo, tendo somente experiência com a escola, “então ela precisava do apoio de todos a partir daí compreendeu que não se tratava de uma oposição e que foram apenas momentos de eleições, após éramos todos CAIC”, fazendo jus o [escrito] “Caiqueiro uma vez, sempre Caiqueiro”.

Após um ano, chegou à escola A1, um jovem diretor indicado pela FURG, C3 já o conhecia do “repensando”, um seminário que existe desde a fundação da escola até os dias atuais.

“Então, conversei com ele e mostrei os documentos, aquele que eu havia escrito nas eleições e ele achou interessante e eu dei a ideia de realizarmos um congresso do CAIC (CONCAIC), porque iria juntar toda a comunidade e professores já que estava em período de transição, não tinha nem mais a direção da FURG. Vamos fazer um congresso, em que as pessoas possam se inscrever para participar, vamos “ENSINAR” (C3).

A1 achou maravilhoso, mas não sabiam como realizar um congresso, inclusive C3:

Porque para mim participação não significa reunir uma sala e dizer: -eu quero assim e assim, é o que acontece que as pessoas às vezes chamam isso de questão democrática. Determinam que o calendário seja esse, que os pais devem fazer isso, que só podem ir até o portão e pedem para assinar a ata e pronto, perguntam tudo bem? Não é assim! Nós devemos construir juntos, com alunos e com pais. Tem alguns que ainda pensam assim e tem medo da comunidade escolar, e da participação dos pais, mas pelo contrário eles não sabem que quando tu defines junto, estás colocando que não fui eu quem decidiu assim, mas sim o grupo, a ideia foi de todos, inclusive uma forma de respaldo. E isso gera o pertencimento também da comunidade, quando sente o pertencimento a comunidade cuida, defende. “Até o vandalismo na escola diminui” (C3)

Como o diretor gostou da ideia do CONCAIC, eles passam a chamar outras pessoas e constituem uma comissão (com representantes de pais, professores, alunos, da direção e da saúde) para realizar o primeiro congresso. “E fizemos o primeiro CONCAIC, foi maravilhoso, trouxemos uma pessoa de peso, que não me recordo se foi à esposa de Paulo Freire se não me engano, mas sempre trazíamos com a ideia de dar fortalecimento” (C3).

No primeiro CONCAIC, foram apontadas aproximadamente 72 metas, pois, segundo C3, a comunidade se empolgou. Apesar de terem conseguido implantar menos da metade, considera que tudo foi uma aprendizagem. Sobre isso, relata uma experiência que foi para ela de grande significado. Naquela época o município não disponibilizava o uniforme aos alunos, e um dos meus alunos naquele dia foi ao microfone e colocou uma proposta de por que não fazer uniformes, utilizando os seus próprios argumentos, C3 não era a favor do uniforme, pois não lhe agradava o que definiu como “uma coisa assim padronizada”. E alguns, inclusive os professores que não gostaram já gritaram:

E eu disse: não falem calma, deixa é a primeira vez que o aluno está falando, então vamos ouvir. Eu digo que apesar de discordar do uso do uniforme, eu só não defendi contra porque a proposta partia do aluno. E ainda tinha o administrador da escola que gostava desta ideia. E eu disse: - Eu quero fazer uma emenda nesta proposta. Porque me recordo que o aluno dizia que deveria ser uso obrigatório e o administrador iria defender o “obrigatório” (C3).

Dessa forma, direcionou-se ao administrador para negociar, por que assim como ela o mesmo tinha certa experiência por ter participado de sindicatos e como toda a proposta que havia discordância era colocada em destaque para depois ser discutida. E essa era bem polêmica, e quem desse destaque tínhamos o direito de defender e argumentar, portanto, chegou nele e disse:

Vamos negociar, tira a palavra obrigatório que eu fecho a proposta. Então eu coloquei, eu quero fazer um adendo, peço que a escola crie uma política de uso do uniforme, porque senão os professores olham o aluno quando chegam sem uniforme adotam isso e mandam embora. [...]. Por mais que eu fosse contra, se fosse um pai eu até poderia entrar com o diálogo teórico de militarismo, mas por ser um aluno eu não poderia adotar esse discurso e foi a partir daí que surgiu no coletivo a proposta do uniforme eu aceitei e foi boa. E lá foi o diretor acertar com a universidade enquanto parceira a questão dos uniformes, já que naquela época (2006) o município não dava (C3).

A ideia inicial do CONCAIC era a de um congresso anual, mas como já havia o “Repensando”, a comunidade decidiu por realizar de dois em dois anos. Atualmente está no 8º CONCAIC. Segundo C3, até o 2º a direção ainda dava seu toque para a organização, mas depois os próprios professores já tomavam a frente, então ficou institucionalizado na escola, inclusive consta no regimento.

Apesar de sua experiência como sindical, C3 afirma que aprendeu muito no CAIC, por ser a escola que chegou mais próxima daquilo que ela considera que deve ser uma escola pública. Ali criaram grupos de estudos sobre legislação e, com seu conhecimento, implantaram a lei do piso, “sem perguntar para mantenedora se podia”:

“O sistema independente foi criado na militância, porque sistema tem: o municipal, estadual e o federal. E os municípios com a nova Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), podem criar o próprio sistema ou permanecer pelo sistema do Estado, mas o CAIC sabendo disso se antecipou e criou. Quando sai do CAIC fui convidada a participar do CONCAIC lá, e eu disse essa sim é proposta de escola, inclusive quando me dizem: foste tu que criaste o CONCAIC, eu digo não, eu dei a ideia, mas eu não ia criar sozinha se as pessoas não quisessem. Então, o CONCAIC é uma construção coletiva, e esta é uma proposta de escola porque as pessoas que criaram e as que participaram hoje não estão mais lá e a escola continua, ela manteve. “E isso é uma aprendizagem de como se faz uma gestão democrática” (C3)

Trajetória de A1:

Natural do estado de Santa Catarina, A1 ingressou no curso de História da FURG em 2001, vindo a formar-se em 2004. Enquanto cursava, o mesmo prestou concurso público para o magistério municipal e foi aprovado. No ano seguinte em 2005 foi nomeado e ingressou no

serviço público municipal (A1): *“Tive sorte em não ter sido chamado durante esse período para assumir, pois teria ido para o final da fila, pois não estava formado ainda (A1) ”.*

No seu primeiro ano de graduação (2001) relata que estava quase desistindo do curso e retornando para casa, quando um amigo lhe disse que havia uma escola dentro do campus da universidade e que ali poderiam trabalhar como voluntários para substituir os professores, assim poderiam aprender a serem professores.

Mas, na verdade eu fui com outro objetivo eu vi que lá existia um refeitório e serviam almoço diariamente, então negocieei com a direção da época, eu ficaria trabalhando todas as manhãs de segunda a sexta e em troca ela permitiria eu me alimentar. Portanto, troquei almoço por trabalho para sobreviver. E foi assim que eu conheci o CAIC e a comunidade do entorno. A gente ficava feliz em substituir os professores quando faltavam, torcia para que tirassem laudos, atestados para poder substituir e dar aula para os alunos. Ali fui formando minha identidade de professor. Quando retornei para lá como servidor de carreira eu então já conhecia aquele lugar, já me identificava, com as pessoas, com os professores, era num outro patamar, eu era um servidor como eles, embora sendo eles do município e eu da FURG (A1).

Em 2006, A1 prestou seleção para outro concurso público, esse para técnico de assuntos educacionais da Universidade – FURG. Foi o primeiro concurso de técnico na área pedagógica da universidade. Após aprovado foi designado para trabalhar na Pró- Reitoria de extensão. Ao se apresentar, foi informado de que seria uma vaga para trabalhar no CAIC. A1 recordou que ao chegar à escola foi informado pela assistente social que sua função seria para cuidar da coordenação de projetos comunitários. Então, em 30 de agosto de 2006 foi designado, tomou posse e ao ingressar permaneceu por duas semanas reconhecendo o espaço e 15 dias depois de empossado foi convidado para assumir a direção do CAIC.

Sua chegada foi em meio a conflitos internos, a escola se encontrava sem diretora, que estava afastada devido a problemas de saúde. Quem coordenava as atividades era um coordenador administrativo e uma vice-diretora (a outra estava em licença maternidade), e uma coordenadora da área da saúde. “Então estava meio em crise, pois o afastamento e os problemas de saúde da direção foram decorrentes de conflitos de problemas internos, eu cheguei e estava muito nisso” (A1).

As minhas vices diretoras eram eleitas pela comunidade escolar, eu já tinha as duas, a equipe do posto de saúde vinha por designação da prefeitura e eu não sabia quem era o meu coordenador administrativo era um servidor de carreira da universidade que estava lá há bastante tempo, eu precisava conhecê-lo porque eu não conhecia ninguém.

Uma servidora lotada da FURG coordenava o posto de saúde e ajudava o diretor do CAIC. Tinha outra servidora que coordenava a cozinha. E assim, a vice-reitora me orientou a criar um colegiado gestor com esse grupo que já estava ali e, começamos a trabalhar. Eu tinha muita vontade de fazer gestão, mas não sabia (A1).

A1 relata que no seu primeiro ano de direção, uma média de 20 pessoas pediu para se retirar da escola, sem que ele entendesse o motivo.

Fiquei bem tentado a entregar meu cargo, pois me sentia um inútil, o que eu estava fazendo ali se os professores não queriam trabalhar comigo. Eu tinha bastante dificuldades por exigir demais, não aceitava muitos acordos, era duro nas cobranças e não media as palavras. No segundo ano foram 15 professores que saíram e eu também fiquei preocupado, mas foi bom para eu rever algumas posturas. [...]. Uma colega com sua vivência política me orientou dizendo que eu deveria aprender uma coisa, ser diretor é também ser um ator político e precisas aprender a fazer isso. Tens que aprender a conquistar o grupo que eu teria 30% que gostariam do meu trabalho, outros 30% detestariam e fariam de tudo para não dar certo e, outros 40% que ficam flutuando então eu deveria conquistar no mínimo os 70% para fazer dar certo.

A partir daí ele decide mudar a “logística” e reformular o CAIC para ele chegar um pouco mais próximo do que foi pensado da ideia do PRONAICA. Passou a estudar o projeto Ágora, leu todos os livros do PRONAICA, procurou envolver os pais, voluntários e desenvolver um bom sentimento para que todos se sentissem bem acolhidos e gostassem de estar lá. “Então, aprendi a morder e assoprar é assim na gestão é preciso” (A1). O Colegiado Gestor foi a primeira instância de gestão participativa criada no CAIC e sua função seria a de tratar dos problemas cotidianos.

Nesse meio tempo, A1 conhece uma professora muito amiga da vice-reitora, que sugere a ele que criem um fórum participativo, inspirado nos eventos realizados pela saúde. Seria uma conferência para estabelecer metas, planejamentos, cobranças, etc. Surge então o congresso do CAIC (CONCAIC), o segundo instrumento participativo criado para ser um fórum de planejamento participativo.

O CONCAIC veio com uma ideia bem honesta com uma função de integrar, foi bem além do que se imaginava, não era de fazer um espaço participativo, mas de criar um espaço; de fazer com que todos que trabalhavam ali se enxergassem. Como os do posto de saúde, os professores, porque ninguém se enxergava e já estava em um clima não muito bom.

Quando se fez o debate em pequenos grupos, saíram as propostas e as metas e no outro dia levamos para uma plenária geral [...]. Fizemos uma por uma e traçamos as ações, elaboramos metas por metas. O CONCAIC não era só para a escola e sim para tudo. Para o centro e para a saúde. [...]

O CONCAIC foi muito legal, porque nós nos encontramos naquele lugar, foi uma segunda ferramenta de gestão que julgo ter sido a mais importante que desenvolvi. Eu aprendi que quando se abre espaço para as pessoas ajudarem a fazer gestão, a gestão torna-se de fato mais participativa, elas se comprometem, por exemplo, a questão da indisciplina na escola, eles se comprometiam e cobravam e diziam o que precisava ser feito e não eu.

A1 lembra da demanda por uniformes, abordada por um estudante:

Uma vez um aluno deu a ideia dos uniformes e foram persistentes, por que ele dizia: - Nós somos da comunidade e, quando andamos aqui dentro da FURG, todos nos olham como se fossemos marginais. Assim com o uniforme eles vão saber que somos do CAIC. E isso virou uma meta esta reivindicação (A1).

Assim, foram se aprimorando os instrumentos de gestão. Nos dois últimos anos da sua gestão, surgiu a ideia de compor um conselho, que fosse maior que o diretor, para não ficar

limitado apenas ao diretor e ao colegiado gestor. “*Por que os coordenadores pedagógicos da escola eram da FURG, mas com contratos emergenciais, eram cedidos ao CAIC por regime de contrato temporário foi um ajuste feito na época, pois não tinha funcionário de carreira e hoje tem vários*” (A1).

Foi criado, então, o Conselho do CAIC e pensado para ter caráter deliberativo, de fiscalização, de aprovação de contas e de encaminhamentos da gestão. Seria composto por integrantes de todas as áreas: os profissionais da saúde, os profissionais da escola, os pais e responsáveis pelos alunos, os usuários da saúde, mais os responsáveis pelos projetos e os servidores da universidade que ali trabalham.

Em termos de gestão o CONCAIC é o maior de todos, depois o Conselho do CAIC, após vem os Conselhos da Escola e da Unidade [de saúde], o Colegiado Gestor, os diretores e vice-diretores, os coordenadores do posto de saúde e o coordenador administrativo como estrutura micro (A1).

No período em que foi diretor, A1 relata que as limitações eram muitas por conta da falta de recursos para a manutenção básica do espaço. O município apresentava suas dificuldades para efetuar os repasses e uma das maiores dificuldades era para manter a merenda.

Eu tracei estratégias, plantava-se na horta para complementar na alimentação, saía à caça da verba para acrescentar ao repasse básico que era de 10 mil, sempre buscando desenvolver projetos. Um exemplo interessante, foi quando eu quis superar o problema da alfabetização, organizamos os professores para fazer a formação continuada, começamos e vimos que não tinham livros infantis, ninguém tinha tanto a Fora como a prefeitura. Então, aparecem aqueles vendedores de livros oferecendo na porta e não tínhamos o dinheiro, alguém se prontificou a doar uma bicicleta e nós rifamos para pagar a caixa de livros, assim administrávamos (A1).

Em dezembro de 2010, A1 deixa a direção do CAIC para assumir o cargo de Diretor de extensão na estrutura da universidade. Em março de 2013, a convite do prefeito, torna-se secretário de educação do município, cargo que exerceu até 2018. Atualmente A1 exerce o mandato de vereador.

Quando assumi a secretaria Municipal de Educação – SMED, fiquei de 2013 a 2018, foram quase 6 anos, e após minha saída quem me substituiu na secretaria, foi minha vice-diretora no CAIC. Uma das professoras que atuou junto comigo também, passou a ser adjunta. Então o CAIC tem uma história de luta boa, forma bons gestores, porque são dois secretários da mesma escola do mesmo lugar. A proposta de educação continuada e em termos de educação pedagógica, tudo que fiz no CAIC eu trouxe para a SMED, numa versão mais macro, no entanto mais difícil de fazer (A1).

A1 relata que quando sai do CAIC, havia uma fila de 30 professores querendo ir trabalhar lá, isto dito pela responsável pelos Recursos Humanos da Secretaria de Educação do município, criou-se um sentimento de que era um lugar bom para se trabalhar.

Eu devo muito ao CAIC, porque foi a casa que me deu comida para eu não precisar ir embora, depois foi a casa que me deu a profissão, hoje estou exercendo um mandato de vereador, mas não é esta minha profissão (A1).

Trajetória de A2

A2 ingressou na FURG em 1999 para cursar pedagogia. Em um primeiro momento detestou o curso e pensou em desistir, pois não via sentido almejava algo a mais. Estimulada por uma colega a buscar uma bolsa de estudos e começar a envolver-se em outras atividades para além da sala de aula, participou de uma seleção para bolsista do Núcleo de Estudos de Pesquisas da Infância – NEPI. Selecionada, foi convidada por uma professora integrante do grupo que fazia um projeto de formação continuada com os professores da educação infantil no CAIC.

Eu nem sabia que existia um CAIC e já se passava um ano que estava aqui dentro da universidade. [...]. Em março de 2000, ela marcou uma reunião, nesse momento quando estou entrando na escola eu me deparei com uma horta, quando passo eu olho e já sinto aquele barulho de escola, de criança e pensei acho que vou gostar. Entrei nesse período como bolsista voluntária e nunca mais sai.

[...]. Esse primeiro contato não foi com gestão, não foi com organização de escola, não foi com o professor, foi com as crianças. E eu fui extremamente seduzida por aquelas formas de organização de vida, de comunidade, que eram diferentes, eu sou de camada popular de trabalhador, mas numa outra realidade social, nunca se teve muito, mas nunca passei necessidade.

Estar em contato com as crianças foi conhecer outras vidas diferentes das que eu conheço outras realidades de vida. As crianças começaram a me mostrar isso, então eu comecei a querer ficar naquele espaço, tinha muito mais sentido para eu estar no CAIC do que estar na aula (A2)

Após concluir o curso, A2 passa a trabalhar em uma casa de abrigo, mas permanece voluntária na formação continuada das professoras da educação infantil. Após isso, ela é aprovada em uma seleção para professor substituto da FURG e passa a ser coordenadora da educação infantil no CAIC. Passado de um ano entra para o mestrado e tem de abrir mão do contrato:

Fiquei seis meses no mestrado e fui chamada pelo município como professora da rede municipal. Quando cheguei lá para saber para qual a escola que eu ia e me disseram já vou te avisando, só tem uma escola para ti é o CAIC, falava como uma punição. Eu disse: - Que bom, era para lá mesmo que eu iria te pedir para ir (A2).

Após 5 anos como professoras da rede municipal, e dentro desse período atua por 2 anos como coordenadora pedagógica da educação infantil. Em 2008 prestou um concurso para FURG para pedagogo escolar, em que a primeira colocada seria para trabalhar no CAIC:

“Então eu estudei muito, pois eu não queria ir para outro lugar que não fosse aqui. Depois circulei pela educação infantil, anos finais, Educação para Jovens e Adultos – EJA [...]” (A2).

Quando A1 assume como diretor passa a procurar as pessoas que tinham experiência. Através de sugestões dessas pessoas que tinham referências de educação popular, de assistência social e de história de luta, de movimentos, ele decidiu por realizar um congresso e chamou algumas pessoas como comissão para organizar. A2 é chamada como representante da educação infantil:

Como eu estava realizando um mestrado que dava voz às crianças, eu estava muito com aquele movimento de que não se pode pensar uma escola ou um centro de extensão, nas políticas de saúde, sem ouvir as crianças, porque o nosso serviço é para

elas. Então, eu trouxe muito material, das rodas de conversas, das assembleias com elas e, foi o aí o primeiro momento que as pessoas passaram a perceber o quanto as crianças faziam leituras de mundo naquele lugar (A2).

A2 lembra do questionamento de um aluno, que hoje cursa a universidade. Quando questionado sobre o que eles achavam do CAIC, ele perguntou: - “professora, porque que só tem telha para chegar à escola só até certo pedaço e, depois para chegar à escola a gente se molha? E porque do lado de lá, da frente da escola não tem calçada, temos que vir pulando no meio do barro?”

Aí, eu fui percebendo que tem coisas que eu conheço e, então eu comecei a pegar o ônibus lá atrás para começar a entender me aproximar e eles foram me ensinando muito isso, da escuta, de conhecer a realidade deles, já desde lá quando eu era bolsista. Quando fui professora eu fiz um projeto que se chamava de “casa em casa para a casa da professora”, porque eles perguntavam muito como era minha casa? Que cor era? O que tinha?

Então, eu respondia e fizemos um mapa com a casa de todo mundo, depois realizamos um sorteio para decidir qual a casa nós iríamos visitar. Por fim, visitamos todas as casas e no final do ano eles foram todos com suas mães visitar a minha casa.

Os professores diziam para mim, você é maluca, vai levar na tua casa? Eu dizia: - Gente o que tem? Eu moro em bairro comum em casa popular, não tem nada demais na minha casa. E se eles abriram suas portas para eu entrar, porque eu não posso levá-los na minha casa. [...]

Eu me lembro de sair com as crianças e que eu não tinha na gestão da escola um apoio muito grande era eu e as crianças. Então, eu ia e entrava vila adentro, mas o impacto que eu tinha era das pessoas abrindo as portas, gritando olha a professora e abanando. Aquilo era muito gostoso, assim eu parei de ter medo, por que assustavam que eu seria assaltada no entorno. Aí eu digo: - espera aí, mas tem muito de beleza, tem muito mais potência do que miséria (A2).

Quando da realização do CONCAIC, essa capacidade de diálogo de A2 com a comunidade faz com algumas das mudanças mais difíceis decididas no congresso ficassem sob sua responsabilidade.

Sempre que tinha a ver com a comunidade diziam, ficava um jogo de empurra e se perguntavam quem vai? Diziam: - manda ela. Um exemplo: para organizar o portão, que era aberto e as vezes tinha brigas na entrada, de uma mãe querendo tomar satisfação do filho da outra, eu lembro que eu estava grávida e diziam: - Tu és louca, podem te dar um chute (A2).

A2 percebe que “a escuta, a presença, o estar perto” é fundamental para começar a construir uma “outra forma de organizar a escola”, ensinamento que levou para o momento em que se tornou diretora do CAIC. No seu primeiro ano de gestão, A2 temia que as pessoas a vissem de maneira diferente por ser diretora, pois sempre tiveram muita facilidade de chegar até ela, tanto os professores, funcionários, como a comunidade.

No meu primeiro ano de direção, eu não queria que eles confundissem, achando que por eu estar numa relação de poder, que eu não considero de modo poder, mas de modo responsabilidade, que é conhecido não de ameaça, mas que é conhecido e usado como relação de cargo que pode tudo. Qualquer situação vou te mandar para a direção (A2).

Ser uma referência de autoridade sem constituir uma pessoa autoritária foi seu maior desafio. Segundo A2, “o que nos autoriza não é o poder, mas a relação de confiança”.

Percebi que aquela comunidade conhecia todas as formas de violência, de grito, de afronta, de desrespeito, menos formas de acolhimento. E quando eu comecei a mostrar essas práticas, eu as vezes desmontava uma briga só pela forma de abordar, ao invés de chegar gritando e brigando junto, num tom mais ameno causava certo estranhamento.

[...]. Eu entendia que nós enquanto profissional ali éramos passageiros, mas a comunidade não era. Eles deixam de serem alunos e viram irmãos, tornam-se pais, aquele lugar não é do diretor é da comunidade e quem precisa dizer o que o espaço precisa são eles (A2)

Pela sua formação ser na educação infantil, A2 não conseguia entender sentido nas bases de conteúdo, nesse currículo formal, nesse engessamento comecei a enxergar que essa especificidade não era apenas da educação infantil era da escola. Segundo ela, o CAIC sempre teve uma preocupação com extraclasse, em capacitar eles para o social.

Não fizemos grandes mudanças, mas as poucas que conseguimos fazer foram através de muita e muita conversa. Um dia, um menino veio me dizer: “- olha só eu já dei soco em todo mundo e você ainda não me chamou para conversar contigo”. Eu pensei, hum então eles estão achando que quando eles fizerem algo errado eles podem vir para conversar comigo.

Aí eu disse: - não você pode conversar comigo sem dar soco em ninguém, é só vir na minha porta e dizer, professora dá licença vamos conversar. Então, eu comecei a ver que as coisas que se parte do princípio que é normal e que eles sabem, eles não sabem não. Como chegar à gente, quais são os canais de escuta que eles têm. Eles têm também, relações muito fortes de silenciamento, de códigos mudos do que pode ser dito e do que não pode (A2)

Segundo suas observações, a comunidade “é cheia de potência e a miséria, a condição econômica, não tira deles a capacidade cultural, de organização familiar e financeira. Existem lógicas de organização e potência que precisamos trazer” (A2).

Lembra que quando estavam organizando o projeto pedagógico, convidaram os pais a participar e perguntaram a eles o que achavam que precisava melhorar. Um deles falou: “- professora, eu vou reclamar de uma coisa, vocês demoram muito para avisar, porque vocês esperam o filho fazer algo horrível para mandar um bilhete e chamar a gente para conversar. Será que antes ele já não estava dando algum sinal de que não estava legal? ” A partir desse questionamento criaram 5 passos:

- 1) Primeiro conversamos entre nós na escola para entender o que aconteceu;
- 2) não resolveu no primeiro, avisamos sobre a conversa à família e dizemos que já conversamos e voltou a acontecer;
- 3) A família é chamada para conversar com a direção;
- 4) medida educativa na escola, com a família e com o estudante;
- 5) Encaminhamento para o conselho tutelar, daí eu notificava a família que tanto a escola, como a família tinham sido negligentes e explicava que tinha um problema que tínhamos sido incapazes de resolver, que precisávamos de ajuda (A2)

Essas experiências com a comunidade foram mostrando a A2 que a comunidade tem muita clareza, independente dela ser pobre. As famílias, através do CONCAIC, construíram uma série de metas. Através da escuta, se construía o planejamento do ano. A partir dessa experiência, A2 faz uma série de reflexões sobre a gestão democrática de uma escola.

A primeira compreensão tem que ter um gestor que entenda que ele não é o dono da vontade nem da verdade e sim uma representação. E se não houver clareza do lugar que se ocupa enquanto gestor, você não consegue fazer uma gestão democrática. Por que às vezes ela vai contra o que você acredita, que muitas vezes se sabe que vai dar errado, mas é preciso deixar as pessoas fazerem a caminhada para que elas possam enxergar.

Então, se temos um processo em que eu faço, eu decido, eu resolvo, não existe gestão democrática. A gestão democrática exige um tempo que não combina com essa sociedade, as formas para ser autoritária são mais eficazes ou mais rápidas do que as democráticas, porque já se sabe como funciona, o resultado se torna mais prático. Na gestão democrática, as pessoas pensam que estamos perdendo tempo, enquanto na verdade estamos ganhando tempo amenizando os impactos lá à frente. Porque para se fazer uma mudança em uma instituição se precisa do coletivo, todos precisam entender o sentido daquele espaço estar comprometido com as coisas que se compactuou (A2).

Percebeu-se que a participação da comunidade nos CONCAIC's diminuiu e, para atrair a participação de todos, foram fortalecendo outros espaços e fazendo com que o CONCAIC fosse resultado de ações mais efetivas ao longo de todo ano, pois não podiam ficar aguardando só os CONCAIC's. Para A2 a comunidade precisava acompanhar também a busca por atingir aquelas metas e as dificuldades, foi então que se organizou o Conselho do CAIC. Esse conselho já existia, porém com tarefas muito objetivas que eram: aprovar o calendário e fazer a aprovação e prestação de contas do final de ano era então os dois momentos que o conselho se reunia (A2).

Passaram a fazer reuniões mensais com o conselho e discutir outros assuntos, como por exemplo, situação de violência (A2). Fizeram entrevista socioeducativa com todas as famílias e os professores passaram a conhecer melhor a realidade social, porque quem fazia entrevista com as famílias eram eles. Se começou a o conselho de classe participativo, em que as crianças avaliavam a escola, o semestre, o que eles tinham maior dificuldade, qual matéria eles não tinham conseguido aprender, o porquê de não terem conseguido, as famílias também avaliavam o processo, o que estava bom e o que não estava.

Precisamos dizer para eles o que queremos.

No outro ano fizemos um jornal informativo e pedi para todos mandarem a base curricular, o que cada um iria trabalhar naquela série. Me chamaram de louca, dizendo que os pais não sabiam ler e capaz que iriam acompanhar currículo e que seria apenas colocar papel fora. Então, eu disse que eles não descobrem porque não tinham ferramentas, portanto vamos dar essas ferramentas a eles e ver (A2).

A2 também cita o papel dos pais na fiscalização.

Quando eu fiz isso com as famílias, elas foram minhas grandes aliadas para a organização do currículo. As mães chegavam a mim e mostravam que havia

*terminado o trimestre e algumas coisas não tinham sido realizadas, que não estavam no caderno.
Gerou um desconforto, mas se queremos educação de qualidade social é necessário entender que todos entendam isso (A2).*

Por fim, A2 afirma que **“não se faz gestão democrática sem humildade”**. O motivo de sua saída após 7 anos na escola é uma resposta que ainda busca compreender, pois não foi uma decisão sua, pelo contrário achava que não era o momento. A2 disse que, como pedagoga, precisava se apropriar de outros saberes, conhecer a universidade e outras políticas. No entanto, acredita que o momento era o mais adequado, porém há uma organização de gestão em que as pessoas decidem quais lugares se deve ocupar, por considerarem necessários (A2):

O momento não seria aquele pelo fato de que havia acabado de ter uma eleição de vice direção e não foi possível realizar uma transição. Era preciso organizar um pouco o grupo, mas por mais vontade que se tenha de fechar uma transição saudável, não houve tempo para preparar a nova gestão para a possibilidade de vir a ser diretora (A2).

A nova direção assumiu com tudo novo, vice direção, professores, toda equipe nova com conselhos de classes e ainda fechou um ano que não era dela:

Somos pessoas extremamente diferentes, no jeito de se colocar e de ver o mundo, imagino que tenha sido muito difícil para ela, assim como foi para mim, que assumi em dezembro a Direção de Arte e Cultura – DAC, para montar uma feira do livro que aconteceu em janeiro (A2).

A saída de A2 da escola foi uma decisão de gabinete e de Pró-Reitoria, inclusive questionou e argumentou que sua formação era de pedagoga, mas conta que a reitora foi clara: *“precisamos de alguém que consiga agregar as pessoas e isso você consegue fazer e estamos precisando”* (A2). Para A2 no seu primeiro ano foi muito sofrido:

Porque para consolidar uma proposta havia muito a fazer ainda, pois se vinha em um processo de construção. Eu morro de saudades, mas do CAIC que deixei. Gostaria de chegar procurando as pessoas que conheço, e não são mais as mesmas. Mudou a lógica institucional, hoje não há mais as coordenações que se construiu, de Políticas, de Extensão. Os coordenadores da FURG são os pedagógicos. É um outro CAIC. Não sei como agiria (A2).

A comunidade a procurou um dia, querendo saber se não queria retornar. Então A2 respondeu estar a serviço da Universidade e que não seria uma decisão dela e sim de gestão. Pensou que seria sofrido demais voltar, isso por saber que houve algumas perdas da metodologia dos processos, difícil seria enxergar e viver essas marcas, *“porque não foi fácil construir, foi investimento humano, por vezes várias deixei de lado minha família, pois tomei essa decisão para me dedicar em tempo integral”* (A2). Em justificativa as comparações de atuação entre as gestões e as propostas de diálogo estabelecidas ficaram expostas à comunidade que:

No processo hierárquico, ocupamos o mesmo lugar de direção do CAIC, somos parceiras de trabalho, “tentei construir processos de diálogos, mas isso só ocorre quando ambas as partes querem” e cada um toma as decisões que precisa tomar naquele momento. Eu torço muito por aquele espaço, porque tem uma potência riquíssima, meus maiores mestres foram as crianças e as famílias, que eu aprendi a ser uma pessoa diferente e hoje percebo que a universidade tem as mesmas carências e demandas do CAIC, na relação com os estudantes, de ter uma porta aberta para dialogar que vem de um protagonismo próprio deles (A2).

Trajetória de A3

A3 iniciou como pedagoga social em 2013 na escola, que tinha como algo desconhecido até perceber ser semelhante ao trabalho de um orientador educacional. No ano seguinte se altera a nomenclatura e passou a ser coordenadora de ação estudantil. Desde que foi para o CAIC trabalhou com os estudantes, em oficinas de vídeo e cidadania, com educação de direitos humanos, sendo sua vontade trabalhar com os estudantes em situações de vulnerabilidades (A3).

Quando assumiu a coordenação de direitos humanos, A3 trabalhou na parte de inclusão, por fazer parte da sala de recursos, passando a prestar esse atendimento, apenas aos que tinham algum problema social, fazia os encaminhamentos, dialogava, realizando um trabalho de orientação pessoal sendo esse uma das coisas que procura manter até hoje por não conseguir abandonar, se desvincular (A3): *“Eu ainda faço questão de alguns alunos eu falar, mesmo eles tendo orientação, alguns eu acompanho. Fiquei de 2015 em diante como coordenadora trabalhando nisso, trabalhava com oficina com os alunos, como coordenadora de projetos desde 2014 (A3).*

A3 assume a direção da escola e toda parte burocrática, entrega a coordenação de projetos, mas até 2016 essa iniciou sem supervisão, assim precisou permanecer no comando até que outra pessoa assumisse os projetos. Em seu primeiro ano de gestão, foi um ano de mudanças bruscas para A3, devido às trocas de vices direções, todos novos sem experiências de gestão e saindo das salas de aulas. A coordenação pedagógica retorna para a FURG e dois novos concursados assumiram a função que desconheciam inclusive o coordenador administrativo (A3):

Eu iniciei o ano sem coordenador administrativo e fazia também essa parte, então foi um ano bem difícil no começo e não quero dizer que esse ano esteja sendo fácil. Na verdade, eu nunca almejei estar nesse cargo, eu gosto muito da função que eu exercia anteriormente (A3).

A3 considera que sua vida é estar com os alunos por gostar demais, tanto que faz questão de ainda ir a todos os recreios. Sempre que está na escola se faz presente no intervalo que segundo a mesma é onde tem de estar, ao enxergar-se como diretora. Há certo isolamento por

parte dos professores e sente-se um tanto malvada, como se a escola vivesse as sombras da antiga direção, destacou que teve “*a opção de dizer não, mas não tive muitas escolhas, mas é um lugar que eu gosto de estar e quis estar*” (A3). *Sente que sua participação em conjunto parece um ato de supervisão (A3).*

Nas formações pedagógicas é o único espaço que eu vou só de vez enquanto, porque o que eu vejo é que com os alunos eu tenho mais acesso do que os professores. O cargo de direção ele faz de ti uma pessoa um pouco malvada, por isso é difícil se eu for à formação parece que estou indo para inspecionar se está tudo acontecendo, mas eu vou quando tenho que dar algum recado eu vou. É que foi uma mudança grande para o CAIC a outra direção estava a 7 anos (A3).

Um colegiado gestor foi formado, com um grupo novo em busca de uma proteção perante o incerto. A3 teve a sorte de iniciar junto com pessoas que estavam começando, então pode fazer um trabalho em conjunto e o que deu certo foi à unidade, pois resolveram “*ser um colegiado gestor de verdade em que todos falam a mesma língua mesmo que não concorde*” (A3).

Se um disser “ah”, eu não vou desautorizar um vice-diretor aqui dentro, nem eles, mesmo que não concordem. Depois vamos conversar sobre a situação, ninguém se desautoriza, porque o CAIC por ser híbrido por muitos anos se o professor não conseguisse algo com a vice direção ele ia à direção e, muitas das vezes conseguiam com a direção o que não tinham conseguido com a vice, ou seja, o grande desafio de ser diretora no CAIC, a gente fez uma unidade de fala, de ação, de tudo, e vamos dentro do correto do que é justo para todos e, aí são 100 pessoas que gerenciamos e a parte mais difícil é fazer os outros entenderem que o justo para mim nem sempre é o justo para ele, é preciso ser o justo coletivo e isso acaba incomodando e sofremos algumas retaliações por esse motivo (A3).

A3 assume um papel de supervisão e vigilância, pois enquanto diretora pensa que é preciso conhecer toda a sua escola de ponta a ponta, desde os serviços gerais. Anda por toda a escola, é o que costuma fazer quando não se encontra atrapalhada já que assumiu um papel burocrático.

Eu vou, eu subo, vejo se todos entraram nas salas de aula, vejo se os professores estão. É papel do vice-diretor, sim, é papel dele, mas eu vou lá e vejo junto. Eu quero saber se o monitor do aluno incluso veio, porque o aluno tal está sentado lá. Então, eu olho tudo. Vou lá no fundo, ver se na educação infantil estão todos ali, passo pela biblioteca e espio, quando vejo alguém estranho dentro da escola eu quero saber quem é, por se tratar de uma escola muito grande, às vezes tem muitos estagiários. Eu pergunto, estou sempre olhando, gosto de circular pela escola, vou aos banheiros, eu faço isso. Assim como estou aqui na minha sala e estou escutando, se ouço um grito muito alto eu logo vou ver ou espiar da janela para ver o que é, estou sempre atenta (A3).

Para A3 embora que pareça um pouco centralizador, considera não ser, pois como responde por tudo é necessário que saiba sobre o que está respondendo:

Vou olhar a questão da merenda também, como prazos de validade, por exemplo, porque o mais difícil para um diretor é delegar, porque você delega e as coisas não saem como você quer e dependo da personalidade que se tem como eu tenho,

considero que quem manda melhor faz. Só que eu não tenho condições de fazer tudo isso (A3).

A3 não teve orientação de como gerir e precisou aprender sozinha. No início tentando decifrar o que era o quê, do que se tratava tal coisa, como fazer, onde deveria ir e poucos sabiam repassar informação. A3 costumava ouvir que a escola tinha como hábitos entregar as coisas com atrasos, situação que não lhe agrada, “*porque gosto de cumprir os prazos e entregar tudo correto dentro do tempo*” (A3):

Mas, comecei a ir atrás. Quando eu tenho que entregar? Que é preciso ser feito? Foi uma transição muito rápida, eu precisei dar conta. As eleições também foram difíceis para vice direção, quando eu assumi recém havia ganho a chapa nova, porém essa chapa nova só assumiria depois e a antiga já tinha se afastado. Então, eu peguei uma escola com burocracias de papeladas, isso que é difícil porque essas eleições elas representam, mas ao mesmo tempo se torna uma coisa para ganhar mais ou para fazer o que querem (A3)

Na gestão, A3 sente-se segura no cargo por não ser um cargo eletivo, pois não se sente na obrigação de satisfazer um eleitorado já que suas ações não estão voltadas para o voto, em última análise deverá cumprir aos requisitos formais e não necessariamente prestar contas das ações ao público “*essa gestão que está comigo, também pensa assim*” (A3). As eleições geraram certa indignação em relação a uma das chapas, assim como exposto pelo A2 aconteceram situações de hostilidade:

O que acontece é que no primeiro ano é um ano difícil porque com relação aos vices diretores e suas ações. No segundo, já começa os ataques porque vai querer meu voto ano que vem e no terceiro ano se torna infernal por ser o ano das eleições. Resumindo, se pegamos uma equipe que diz dane-se, vamos fazer o que achamos certo é o que estamos fazendo agora. Essas vices diretoras elas não pediram voto, pois eram três professoras de sala de aula há muito tempo que se indignaram resolveram se candidatar e ganharam pela comunidade.

Elas não estão aqui por voto, claro que a representação dos professores é importante, às vezes elas representam bastante eles mesmos, porque elas estiveram dentro da sala de aula, portanto tem coisas que elas trazem (A3).

A3 relata que queria fazer o é certo para a comunidade, porque trabalhavam para ela e os professores também. Considera-se a representante, porque há duas portarias a nomeia através do conselho nacional de educação, como diretora da escola municipal e outra da FURG na direção do centro, “*então, eu represento eles eu sou chefia deles por mais que eu não seja eleita essa é a parte mais difícil*” (A3).

Dentre dos instrumentos de gestão, está o colegiado gestor que adota para organizar a semana da escola, organizar coisas do cotidiano, ações, horários, lanches, sendo bem ativo, em que há uma reunião semanal, por exemplo: “*se o professor quer organizar um churrasco, por exemplo, tudo decidimos ali no coletivo eu não decido nada sozinha aqui na escola*” (A3). E o conselho do CAIC, esse é o mais difícil de ser articulado, pelo fato de nenhum professor querer

estar dentro do conselho, devido à presença da comunidade e com os alunos não existe representações, a visão de A3 é negativa:

Porque não se consegue fazer com que entendam qual é o papel deles, pois não pode ser uma coisa só daquele momento. Por ser um conselho, consultivo, deliberativo e fiscalizador, nesse caso lidamos mais com a parte das verbas. Fazemos prestações de contas, com encontros uma vez por mês (A3).

Trajetória de B2

B2 foi nomeada em 1996 como professora e segundo ela sua ida para o CAIC ocorreu de forma inesperada. Em 2000 após já ter vivenciado sua primeira experiência em uma escola, foi convocada para substituir uma licença a gestante no CAIC, onde permaneceu por 2 anos, em um momento no qual a escola aguardava pela chegada de novos diretores concursados. Em 2002 como já havia um entrosamento, tanto com professores da área como do currículo, houve um consenso entre os mesmos para que se candidatasse ao processo eleitoral, sendo que nesse período havia apenas uma vice direção a qual estava por se aposentar.

Ao vencer essa primeira eleição, B2 permaneceu como única vice-diretora na escola (40 horas) assumindo de 2003 a 2005. Período que considerou pesada a tarefa para uma única vice direção dar conta, sentia a necessidade em dividir com alguém. Ao realizarem novas eleições em 2005, ela e outra professora se candidataram e assumiram o mandato em 2006, permanecendo até o ano de 2014. No ano seguinte então, passaram a ser três vices direções, período em que inicia a Educação de Jovens e Adultos – EJA e que possibilitou, portanto, uma nova eleição ficando uma vice para cada turno.

Nesse período, final de 2005 houve uma lacuna, em que a direção da escola afastou-se devido a problemas de saúde e no início de 2006 não retornou. Mesmo ano em que B2 assumiu, vindo a coincidir também com a sua licença maternidade. Dessa forma, uma das vices teve que gerir praticamente sozinha. B2 destacou esse momento como complicado, porque a colega precisou atender tudo e todos inclusive o centro de educação, de janeiro a agosto, sendo que a mesma era uma principiante. Solicitaram inclusive um auxílio para a secretaria da educação para que tentasse junto à FURG estabelecer algum tipo de apoio, segundo a mesma “*sem sucesso*”.

Quando A1 assumiu, segundo B2 houve uma mudança no perfil dos diretores do CAIC, anteriormente existia uma outra relação, pois a direção delegava mais a função da escola em si, como por exemplo a atenção prestada aos professores e as famílias que eram realizadas pelas vices. A1 destacou-se, pois envolveu-se não só com as questões da escola, como as administrativas além das pedagógicas. Criou uma nova forma de gerenciamento para o espaço,

quando A2 assumiu deu continuidade a mesma linha, portanto, nessa transição não houve uma quebra no prosseguimento.

O processo de mudança partiu do A1, mas segundo B2 baseado em uma provocação feita pelo grupo de professores através do Congresso do CAIC, instituído na mesma gestão. C3 que atualmente é secretária adjunta da educação, em conjunto com os professores elaboraram um documento, *“para que tivessem um olhar para a comunidade, no qual se permitissem ouvir e dizer o que pretendiam como escola, o que consideravam como importante”*. De acordo com B2, os professores se questionaram bastante ao receber esse documento de como isso seria feito?

Como fazer o que hoje é concreto, como o conselho do CAIC, com a participação das diversas áreas que compõem o espaço, mas que tivesse a participação da comunidade, dos usuários do posto de saúde, dos beneficiários dos projetos de extensão. B2 salientou que no princípio foi no mínimo desafiador, mas que as decisões eram pensadas coletivamente sendo que isso já seria uma característica do CAIC.

O colegiado já existia, porém mais técnico e restrito, conforme B2 envolvia menos pessoas, o diretor, a vice-diretora, a coordenadora do posto de saúde (que era funcionária da universidade), uma assistente social, o gerente administrativo e os coordenadores pedagógicos. Revelou ser um problema para a gestão dar continuidade às propostas, devido aos contratados pela universidade, no qual os profissionais permaneciam por dois anos apenas e de acordo com o término desses contratos, os mesmos precisavam ser substituídos.

Foi a partir do primeiro CONCAIC que ocorreu uma abertura para outros representantes participar. Como um presidente do CPM, outro representante da comunidade e usuários do posto de saúde. B2 destacou que no início foi difícil dar voz a essas pessoas, pois *“já havia um ritmo em que as questões deviam ser decididas de uma mesma maneira”*. Houve a quebra de paradigmas e abertura para discussões, com oportunidade de se posicionarem de acordo com sua visão. Dessa forma, passam a ser discutidas questões por meio do colegiado como: determinados recursos, verbas do CPM, a fim de definir onde, quando e como deveriam ou não serem aplicadas segundo B2.

A escolha das representações era feita por meio de eleições, em que a comunidade se envolvia, mas segundo B2 com alguns presidentes havia dificuldades e que houve períodos que os presidentes apenas compareciam para assinar a prestação de contas. B2, também pontuou que partir de 2004, passou a ser um CPM mais atuante, realmente ativo e que tomava a frente das ações daquilo que acreditavam ser importante, como o gerenciamento dos recursos, por exemplo, corriam atrás de preços e realizavam as compras. Anteriormente de acordo com B2 o

presidente do CPM só assinava os cheques, agora passa a ser ao contrário, o diretor da escola é que só assina e as responsabilidades ficam a cargo dos integrantes do CPM.

Detalhou que as reuniões de pais eram com o auditório cheio, a convocação era correspondida por meio de recompensas, como exemplo, um convite aos pais para tomar um chá com bolo na escola. Quando havia os congressos as pautas eram específicas, como situações pedagógicas a serem conversadas, rendimentos dos estudantes, a parceria existia, os pais opinavam e contribuía, mas que se fundamentou após o primeiro CONCAIC.

As famílias passam a participar por terem a consciência de que seria importante sua participação, portanto de acordo com o exposto, foi a partir desse que a motivação por retribuição ficou em segundo plano. Entenderam que o que eles pensavam e acreditavam seria trabalhado e levado em consideração, valorizando o saber de cada um de acordo com sua visão, B2 ressaltou que alguns não se manifestavam por acharem que não estariam contribuindo.

A parceria FURG e CAIC era quase que natural. B2 quando chegou na escola percebeu que havia um certo desconforto entre as relações, porque alguns grupos achavam e ainda acham que seria importante existir um diretor da escola e outro do centro. Havia um empasse enorme com relação aos coordenadores pedagógicos, desde o primeiro período da chegada deles até desenvolverem o trabalho, quando engrenavam no segundo ano já estava no final do período de término do contrato, isso refletia diretamente no trabalho desenvolvido junto com os alunos.

Havia certa resistência dos professores, pois não queriam sair dos seus departamentos para assumir o CAIC, tornava-se um problema a ser administrado, contudo, dois servidores foram designados para assumir e dar continuidade ao trabalho. Tudo passou a ser organizado a partir desse momento, no qual passa a ter um quadro de funcionários efetivos que antes gerava instabilidade. Apesar disso, a formação continuada dos professores permeou.

B2 destacou que em 2013 houve uma perda considerável de profissionais, pois com a saída do A1, ao ingressar na secretaria de educação, convidou alguns para trabalhar juntamente e em 2016 ocorreram mudanças significativas. Para B2 o grupo inicial se perdeu e o processo que se tornou histórico ficou esquecido. Percebeu-se com a fala de B2 um sentimento de esvaziamento, que ocorreu devido a partir das mudanças que resultou em distanciamento e os propósitos em comum se perderam. No entanto, para B2 *“foi um processo duro levou um tempo, mas que passou a ter um resultado positivo, no qual a participação da comunidade tornou-se ativa”*.

4.3. ELEMENTOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA DO CAIC

Nessa abordagem serão apresentadas evidências de como os instrumentos de apoio à gestão funcionam. Nesse sentido, como é o caso dos conselhos, interagem de forma equilibrada auxiliam na administração escolar como sugere Felgar e Moraes (2013) por meio desses que deliberações importantes se consagram dentro da escola. Eles podem servir como potencializadores, assim interferir quando necessário nas ações da escola e como inibidores quando as decisões são por imposição (FELGAR, MORAES, 2013). A descentralização da gestão, a princípio provém da participação da comunidade nos conselhos, o resultado está na efetividade (BRITO, GURGEL, SOUSA, 2014).

O processo de elaboração dos referidos instrumentos, ocorre por meio de reuniões mensais e com afirmação de representantes que assumem o ofício de implementar a participação democrática dentro do âmbito organizacional e na gestão. E viabiliza a determinação de promover uma transformação da ótica de soberania dentro do espaço escolar (BRASIL/MEC, 2007; FELGAR, MORAES, 2013).

Um dos instrumentos aplicados na gestão participativa da escola é denominado de Congresso do CAIC (CONCAIC), normalmente esse se estabelece alinhado por diretrizes e tem suas articulações documentadas e registradas em atas, no acompanhamento do estudo de caso, observou-se através delas as pautas elencadas e os acordos firmados, assim como seus resultados (REGIMENTO CAIC, 2017).

A ideia central do CONCAIC, criado em 2006, foi a de uma conferência, onde em conjunto as partes criassem um caminho para participar da vida efetiva da escola. No entanto, o congresso se propagou e as discussões passaram a ser conduzidas para as salas de debates que após são levadas para plenária a serem votadas, ainda assim, segundo E1 “*o CONCAIC se preocupa com a condução, o andamento, se precisa modificar alguma coisa e o importante é ver a comunidade participando*” (E1).

O processo tem por finalidade dialogar sobre as ações e as diretrizes do CAIC, debater e propor decisões no coletivo, como consta no Regimento (2016). As deliberações ocorrem da seguinte forma: a organização é regida pelo Conselho Técnico administrativo Pedagógico e Comunitário, conta também com outros membros, da equipe pedagógica e conselho gestor, esses na condição de delegados estão encarregados de dar continuidade às propostas elencadas em Congressos anteriores, também participam pais, alunos, bolsistas e comunidade da área de abrangência do Centro (REGIMENTO, 2016).

O regimento estabelece parâmetros, como formalidades que seguem a ordem de programação: como abertura do evento, avança com atividade cultural; aprovação do regimento; aprovação e recondução dos membros do conselho; homenagens; mesa de diálogos; oficinas de planejamento e plenária final com a aprovação das propostas de ação. E tem por finalidade pontuar as etapas elaboradas, propor o diálogo a todos os integrantes e direcionar as ações ao longo do ano (REGIMENTO, 2016).

No IV CONCAIC a mesa de diálogo foi composta por um coordenador responsável por conduzir as discussões sobre o tema, “Desafios da Educação Popular”, de acordo com a ata⁷ do dia 12/09/2016 a pauta sugeriu que a abordagem com objetivo de: I) integrar as áreas que compõe a instituição: Educação, Saúde e Extensão Universitária, II) avaliar os serviços prestados pelo centro e III) definir os rumos e as estratégias relativas à Educação, à Saúde e à Extensão Universitária. (REGIMENTO, 2016).

A1 relata algumas decisões e metas do CONCAIC:

Uma vez um aluno deu a ideia dos uniformes e foram persistentes, por que ele dizia: - Nós somos da comunidade e quando andamos aqui dentro da FURG todos nos olham como se fossemos marginais, assim com o uniforme eles vão saber que somos do CAIC. E isso virou uma meta esta reivindicação. Outra meta, é que tínhamos problemas graves de alfabetização, as crianças da primeira série, nosso indicador apontava 56% de reprovação. Então começamos a pensar numa estratégia para superar isso e, chegamos à conclusão de que não adiantava enviar tarefas para casa, porque alguns pais não sabiam nem ler nem escrever por falta de escolarização. [...]. Então, nas metas que eram organizadas no tempo de dois anos, uma delas foi abrir uma Educação de Jovens e Adultos-EJA para que os pais tivessem um lugar para aprender (A1)

Assim, em 2009, iniciou a EJA, mas a simples escolha precisou ser reafirmada no segundo CONCAIC, segundo A1, pela falta de efetivo para o atendimento e a autorização da prefeitura, afirmou que “*Faltava professor, merendeira e a FURG não disponibilizava o pessoal para garantir segurança para ficar à noite, então surgiu um problema de burocracia, mas fizemos*” (A1). O relato expôs problemas de ordem burocrática, pois as decisões tomadas na organização dependem da aprovação de recursos pelas instâncias superiores na FURG e Prefeitura. Por isso, a solução era mobilizar a comunidade para a arrecadação dessas verbas.

No segundo CONCAIC traçaram uma estratégia para o primeiro dia, que era avaliar o que foi feito e deixado de fazer e, no segundo dia, seriam construídas as metas dos próximos dois anos subsequentes. No segundo CONCAIC, conforme A1 a comunidade mais organizada começou a pensar outras demandas, como exemplo: infiltrações: entrava água na escola devido a não ter um telhado apenas pré-moldados, o acesso da comunidade à escola: era um campo

⁷Disponível em: <https://caic.furg.br/images/pdf/ata_reuniao_conselho1209.pdf> Acesso: 30 de mai.2019.

com mato que quando chovia não conseguiam chegar, precisavam desviar das valetas e do barro, com falta de acesso:

Então eles pediram a revitalização da frente do CAIC, pois a frente da escola é virada para a comunidade. O estacionamento da universidade é os fundos do CAIC. Nós viramos as costas para o bairro a vida inteira. Desta forma, os alunos e os pais eram os que mais provocavam e, nós levamos tanto para a reitoria da FURG como para a prefeitura para ir conquistando as coisas. Atualmente é possível se ver que o acesso está completamente modificado. Há um acesso diferenciado com dois campos de futebol, uma quadra poliesportiva, acesso por via, passarelas, ciclovias. Os uniformes também foram autorizados. Inclusive foi a primeira escola municipal a dar uniformes aos alunos. A prefeitura autorizou a realizar compra do uniforme completo e nós providenciamos. Tudo fruto do CONCAIC (A1).

De acordo com A2, as famílias, por meio do CONCAIC, construíram uma série de metas era “através da escuta que se construía o planejamento do ano:

O primeiro criou bastantes expectativas, mas têm coisas que curto médio e longo prazo. Então cria certa frustração. O segundo já foi menor. Teve um impacto. O terceiro menor ainda. Então, precisamos reorganizar. É uma prática que deve ser construída, para se fazer uma gestão democrática não é um processo fácil (A2).

A participação da comunidade nos CONCAIC's estava diminuindo e, para atrair a participação dos mesmos, foram fortalecendo outros espaços, fazendo com que o CONCAIC fosse resultado de ações mais efetivas ao longo do ano, evitava ficar aguardando os próximos CONCAIC's (A2). A comunidade precisava acompanhar a busca para atingir aquelas metas traçadas e as dificuldades para tal. Foi a partir de então, que organizaram o Conselho do CAIC. Que já conselho existia, porém com tarefas objetivas que eram: aprovar o calendário e fazer a aprovação e prestação de contas do final de ano. Eram então os dois momentos que o conselho se reunia (A2). Dessa forma, o conselho:

Passou a discutir outras coisas, como por exemplo: situação de violência, pessoal: - Está acontecendo isso. O que podemos fazer? Vamos fazer uma campanha contra bullying! Aí vinha a comunidade também, como protagonista da ação, não só como ouvinte. Isso também é outro processo que a gestão democrática precisa entender (A2).

Com a nova configuração, segundo A2 o objetivo era que o grupo constituído no CONCAIC continuasse se reunindo e fazendo avaliações dentro do próprio conselho: “das metas, se foram atingidas ou não. Porém, nem sempre conseguiram fazer com fluidez, porque as metas eram retomadas conforme a aproximação do próximo CONCAIC. Assim, tinham as reuniões do conselho do CAIC, mas:

às vezes eram tantas pautas que, quando chega na hora do congresso: - há vamos ver as metas do congresso do CAIC. Mas aí já estourou o tempo. Porque têm outras demandas como: iluminação, entrada, porque a comunidade também nos traz essas questões de estrutura física (C1).

Pela fala de C1, é possível perceber que tais questões (entrada pelo bairro, problemas de iluminação, de acesso, segurança, horário de micro-ônibus, posto de saúde) eram recorrentes

nos CONCAIC, mas acabavam não sendo tratadas por falta de tempo. E que apesar das limitações desse processo, o CAIC se tornou referência na implantação de um conselho.

Nós somos primeira escola municipal que teve um conselho, a partir daqui com o diretor indo para a secretaria municipal de educação, que no plano municipal está previsto que todas as escolas devem ter um conselho e tem um prazo para implantação. Eu fiz parte da elaboração como representante para votar na proposta e depois foi aprovada. Outros municípios da região vieram aqui para aprender como elaborar o plano. E porque não se vê isso acontecer em todas as escolas? Porque querem ser o dono da caixinha, mas aqui no CAIC a coisa funciona de forma muito transparente, se for comprar um carrinho de bebê para o maternal não se faz sem o processo licitatório (E1).

Ademais para elevar a proposta de comunicação, C1 revela a importância da participação dos professores nas tomadas de decisões da gestão. Por ser professora da rede pública municipal, sabia que, se o planejamento não fosse realizado junto com os professores, não funcionaria, pois “*para esses as coisas não podem ser impostas*”. Assim sendo, o que facilitou seu trabalho dentro do CAIC foram as reuniões semanais com os mesmos, detalhou que dividiam os grupos para que todos pudessem participar (C1).

Desde o início, inclusive com os professores, se não for construído junto o professor não vai abraçar, não vai se envolver, então o mais difícil, não é realizar os eventos, as atividades em si, mas é o de garantir que todos se sintam pertencentes a esse cotidiano, porque alguns vão participar mais outros menos. E é importante a gente entender que tem aqueles que não vão participar mesmo, então vamos iniciar caminhando com os que querem e aos poucos os outros vão se integrando, vendo que está funcionando e podem até surpreender no sentido de participar, não será uma coisa que vai se conseguir de uma hora para outra que vá se impondo. Tem também a questão de a gente ser da FURG e eles do município, eu nunca sofri por ter a diferença. (C1)

C1 revela que duas instâncias eram fundamentais para o diálogo entre a gestão, majoritariamente da FURG e os professores municipais: a “*formação*” e o Colegiado Gestor.

A formação organiza o fazer, tanto nos aspectos teóricos e planejamento. [...]. Então, ir para a formação e discutir eram importantes, porque alguns professores tinham resistência com a discussão teórica e a relação com a prática, por parecer que a teoria não era importante. A formação servia para planejar junto com eles (professores) qualquer atividade, era uma forma deles se sentirem pertencentes. O Colegiado Gestor se reunia semanalmente, então as decisões mais difíceis eram tomadas em conjunto por esse grupo de pessoas (C1).

Como forma de estimular a participação, B1 relata as visitas nas casas, corroborando o relato de A2. Esta parece ter sido uma estratégia bem-sucedida para estimular a participação, por meio da micro participação, ou seja, da participação dos professores no cotidiano das famílias e dos pais no cotidiano das escolas. A maioria dos pais vinha à “*escola por livre e espontânea vontade, inclusive tinham as reuniões com as famílias, mas não sei como estão organizando agora*” (B1).

A cada três anos é elaborado o Projeto Político Pedagógica - PPP da escola, foi feito com a participação de todos, tínhamos reuniões com a participação de todo mundo,

fizemos reuniões, lemos o que foi escrito, em outros anos fizemos visitas nas casas, porque os professores muitas vezes não conhecem a realidade do aluno que mora aqui nos arredores e agora temos uns quantos professores novos. Há situações de eu ir fazer visitas e sentar no chão de tábuas tomado por carrapatos, mas também tive momentos de ser recebida com uma ótima mesa de café, são situações muito diversificadas. Essa integração entre a gestão e a comunidade hoje não ocorre, acontecia há tempos atrás (B1).

Outra instância de participação direta referida pelos entrevistados é o Conselho de Classe. Na gestão de A1, ele relata que “no início era meio estranho porque se ficava num paredão com os professores de frente para os alunos e ficavam batendo boca. Depois foi se aprimorando, com a participação dos alunos, que foram se envolvendo mais” (A1). A gestão seguinte relatou baixa participação dos estudantes no processo. Para suprir essa lacuna, dispunha de “ferramentas anteriores ao conselho de classe que garantiam que a fala dos estudantes chegasse até o conselho de classe” (C1), mesmo sem a presença física deles.

A gente trabalhava com pesquisas com estudantes, tinha uma fichinha contendo aspectos positivos e negativos da avaliação de cada uma das disciplinas com o que gostariam de falar. E o professor regente construía com eles, anotava e levava para o conselho de classe, mas a presença do estudante nós não tínhamos (C1).

Para que ocorram as mudanças sociais de forma evolutiva, no movimento democrático a participação do cidadão deve ser atuante, dessa forma é necessário permitir que a comunidade tome parte da gestão, mas esse estilo de administração que coloca o sujeito antes do formal parece ter sido contestado por alguns professores.

Muitas vezes fui julgada, dizendo que eu perdia tempo demais com eles. Que eu falava demais e não conseguia responder aos ofícios por perder tempo demais com conversas. Que eu era desorganizada porque tu conversas demais. Então, as pessoas não entendiam que para se mudar um olhar para que se compreenda é preciso muito diálogo, muita escuta (A2).

Talvez se possa explicar a resistência dos professores pelas próprias palavras de A2, pois a abertura à comunidade parece ter gerado o empoderamento dos pais, levando-os a se tornarem mais questionadores.

Quando eu fiz isso com as famílias, elas foram minhas grandes aliadas para a organização do currículo. As mães chegavam a mim e mostravam que havia terminado o trimestre e algumas coisas não tinham sido realizadas, que não estavam no caderno. Gerou um desconforto, mas se queremos educação de qualidade social é necessário entender que todos entendam isso (A2)

Essas falas parecem contrapor a ideia passada pela atual gestão de que a comunidade não é participativa. Sobre isso, C1 afirma o seguinte:

A gente tem uma comunidade dentro do CAIC bem participativa, que é muito presente, por ser uma escola bem aberta. Por que tem escolas que há toda uma burocracia para poder entrar na escola, chegar ao professor, no coordenador ou no vice-diretor, no CAIC não, pois é uma escola que tem essa característica. Às vezes até os professores se incomodavam com isso, mas sempre foi uma marca essa coisa de se ouvir a comunidade, de conversar, de respeitar, mas claro que nem tudo a gente

consegue construir com a comunidade. Então, temos o congresso [CONCAIC] no qual tira-se algumas diretrizes e também tem o conselho (C1).

Para B1, “*essa integração entre a gestão e a comunidade hoje não ocorre, [mas] acontecia há tempos atrás*”. Ela faz uma análise do atual período em comparação ao período de oito anos em que esteve na vice direção.

Nunca ninguém tomava decisões sozinhas, as decisões eram sempre tomadas em grupo com reuniões semanais, para evitar personificar as decisões. Quando eu estava na gestão da vice direção o Colegiado Gestor se reunia toda semana, o Conselho do CAIC e o COM era uma coisa, com encontros uma vez por mês, era uma coisa só. Hoje eu não sei nem quem são os representantes dos professores, não quis me envolver mais por que foi muito difícil esse período. Eu não tive preparação para essa transição, é muita pressão para resolver situações que não se sabe como. Às vezes se vê e não se pode fazer nada (B1).

Atualmente, a comunidade tem sido apenas convidada a participar. Nesse sentido, a Participante C1 atesta que, para fazer o chamamento da comunidade colocam cartazes nos murais e dentro do bairro. F2, enquanto ex-aluno, também reforça a declaração:

O que realmente funciona é o bilhete, como temos aproximadamente 750 alunos e o posto de saúde com os atendimentos, então o bilhete para casa e o aviso através do posto de saúde acaba dando certo. Claro que tem aqueles estudantes que não mostram (C1).

Este chamamento ocorria através de bilhetes que a gente levava para casa para nossos pais e eles tinham a opção de ir ou não. “Outra influência que temos é o posto de saúde” que atende a comunidade. O CAIC também teve a iniciativa de fazer passeatas com músicas nos bairros, inclusive agora quando teve eleições para vice direção (F2)

O entrevistado F1 detalhou que os informativos são anexados ao quadro de avisos e considerou o auxílio do posto de saúde fundamental para o chamamento da comunidade. Na porta de acesso e através de suas campanhas de saúde são apresentadas e divulgadas as atividades correlacionadas ao centro. O relato de uma mãe, participante do CPM parece ser ilustrativo do novo momento que vive a escola, em que a comunidade parece estar ausente e a participação se dá por convite.

Eu tenho duas filhas aqui, uma que já está se formando no nono ano e, após receber o convite para participar do CPM, foi que eu até me interessei em querer saber o que está acontecendo, tive a informação de que vai haver uma eleição e para participar tenho que ter o vínculo com a escola durante o período de dois anos. [...]

Situações no dia a dia mais comum e que mais me sinto incomodada são as reuniões e essa liberdade, esse poder de acesso das famílias é difícil de segurar, falta limites. Por exemplo, se tiverem que entrar e ir até o meio do pátio se envolver nas atividades dos filhos, às vezes pede para ir ao banheiro e quando vejo estão lá na sala de aula acompanhando os filhos, então é preciso bom senso, fico numa saia justa (F1).

São relatos que aderem às características apresentadas pela escada de Arnstein (1969) que aponta uma participação onde há um envolvimento dos participantes, porém de forma limitada por meio de consulta (ARNSTEIN, 1969). Para Lück (2017) compete aos gestores

promover um ambiente propício à participação plena, não apenas da comunidade escolar, como também ao quadro de profissionais (LÜCK, 2017).

F1 por exemplo enxerga a abertura de espaço dada pela escola como excesso de liberdade e considera negativo, pois segundo ela atrapalha as atividades e dificulta a segurança da escola. Destaca:

Aqui no CAIC por ser um centro o pessoal entra porque tem acesso, eu até acho que não deveria ter tanto, mas não se pode barrar. Isso ocorre a qualquer hora, é só chegar e dizer que quer falar com alguém e entram, portanto, acredito que não sentem aquela necessidade ou respeito de horário. Enquanto, em outras escolas tem dia, tem horário, nem passa do portão, aqui não. Eu por trabalhar aqui te digo que não tem como colocar todo mundo aqui dentro, porque não temos recursos para cuidar tantas entradas e saídas, mesmo sendo os representantes convidados, mas de qualquer forma mesmo assim eles não comparecem (F1).

O relato de um ex-aluno e hoje bolsista também traz aspectos críticos à participação e à relação entre a Universidade e a comunidade. A bolha ou o isolamento entra a comunidade e universidade aparece no seu relato. Também apresenta a mobilização dos professores municipais no processo eleitoral para vice direção.

Quanto à participação da comunidade na escola, eu não considero que seja desinteresse, mas o afastamento se dá devido à bolha que há, da comunidade e o meio social que vivemos. O CAIC por si só, por estar dentro da universidade já nos deixa isolados. Acho que a Universidade em parceria com a escola poderia mobilizar mais, mostrar mais o pessoal da nossa comunidade em si. Porque assim como eles fazem passeatas para arrecadar votos para a vice direção, por que não faz igual chamando a comunidade para participar? É isso que eu acho que eles precisam rever a concepção deles e desconstruir essa bolha que eu falo (F2).

Essa bolha não se refere ao aspecto físico, como o muro que separa o terreno da universidade e o bairro, mas ao isolamento da comunidade, pois é inferiorizada, marginalizada pela sociedade:

Em relação ao muro, foi uma questão que se discutiu com a comunidade, embora na época houvesse muitas críticas da comunidade universitária. Mas a nossa comunidade do CAIC fez uma avaliação muito positiva, por que o muro ordenou o acesso, que antes qualquer um poderia entrar e a comunidade se sentiu mais segura por considerar que haveria apenas um acesso, evitando o trânsito por meio do mato. Assim, diminuiu as situações de insegurança, por mais que perpassasse essa questão da universidade se isolar. Do ponto de vista da comunidade que acessa a universidade não faz diferença para ela ter o muro ou não, o que realmente vai fazer a diferença é a são as políticas públicas, é a forma como essa comunidade é vista, o fato dela entrar na biblioteca e ser observada de cima a baixo, é o fato de ela sofrer determinado preconceito. Não é o muro que vai dizer se tu pertences a determinado espaço, se cria às vezes essa ideia de que o muro afasta, mas na verdade o muro pode aproximar. O que vai determinar o afastamento ou não é a forma com que se olha para outro, do ponto de vista da instituição na relação de como as políticas públicas se estabelecem. Se a gente tem realmente e se há espaço na universidade que acolhem ou não (C1).

O redirecionamento da gestão da escola parece ser decorrência de uma tentativa de retomar o controle. A burocracia parece ser preferida até por integrantes da comunidade

Não é querer ser burocrata demais, mas é a nossa responsabilidade, estou desde o início do conselho (2006) e no tempo do outro representante ele tinha uma forma de organização muito boa. Ele chegava com as coisas tudo certinhas com as cópias e tudo pronto. De um tempo para cá, nós fomos nos desorganizando, estamos lidando com recursos que não são nossos, são verbas públicas eu poderia dizer está tudo ok e a escola continuar, mas lá adiante podemos ser responsabilizados porque realizamos algo de forma incorreta. Não assinarei mais atas que já vem prontas (E1).

O relato de uma mãe, participante do CPM parece ser ilustrativo do novo momento que vive a escola, em que a comunidade parece estar ausente e a participação se dá por convite.

Eu tenho duas filhas aqui, uma que já está se formando no nono ano e, após receber o convite para participar do CPM, foi que eu até me interessei em querer saber o que está acontecendo, tive a informação de que vai haver uma eleição e para participar tenho que ter o vínculo com a escola durante o período de dois anos. [...] Situações no dia a dia mais comum e que mais me sinto incomodada são as reuniões e essa liberdade, esse poder de acesso das famílias é difícil de segurar, falta limites. Por exemplo, se tiverem que entrar e ir até o meio do pátio se envolver nas atividades dos filhos, às vezes pede para ir ao banheiro e quando vejo estão lá na sala de aula acompanhando os filhos, então é preciso bom senso, fico numa saia justa (F1).

4.5. ANÁLISE DO MODELO DE GESTÃO DO CAIC

Os membros das instâncias participativas analisadas manifestaram, através de suas trajetórias, como se aprimorou o vínculo com a instituição. Atraídos pela proposta diferenciada de gestão criou-se uma relação de pertencimento ao espaço, sentimento que foi se desenvolvendo aos poucos em forma de micro participação social, que Milani (2008) atribui como sendo a primeira. Os participantes (A1), (A2), (C1) e (C3) mencionaram sobre os princípios da escola além de comentaram sobre a adoção de alguns termos que tornaram-se culturais e que a pesquisadora pode observar espalhados pelas paredes da escola, em murais, portas, banners. Os valores estão fixados com a finalidade de semear e fortalecer o propósito institucional.

FIGURA 5- Valores do CAIC



Fonte: (CAIC, 2017).

Dessa maneira, conforme Demo (2009, p. 79) “a cultura democrática está além da implantação de uma ideologia”, pois, constatou-se nos relatos de F2, certa inconformidade com o que chamou de “*bolha*”, trata-se de uma metáfora, que na sua percepção faz referência a uma espécie de redoma criada entre o centro e a universidade. Ainda destacou que há pessoas da comunidade que moram ao lado da universidade e desconhecem a instituição, “*nem sabem como é*” (F2). *Acredita que não por falta de interesse, mas sim por falta de oportunidades para participarem e, sugere que “a gestão da escola precisa criar mais possibilidades para o universo CAIC chegar até a comunidade”* (F2).

Percebeu-se que sua fala contém um desabafo nostálgico pelo sentimento de exclusão da comunidade, aparenta um clamor e a reivindicação contrasta-se à proposta da escola, assim como, relembra aspectos colocados por Lück (2017) de que em alguns momentos a presença das famílias (pais, responsáveis) no espaço escolar é evitada por gestores pelo receio da perda de autoridade (LÜCK, 2017, p. 84). Nesse sentido, Brito e Carnielli (2011) confirmam que compete aos gestores oportunizar que os sujeitos estejam envolvidos no processo e nas decisões, assim como, nas ações voltadas ao centro educativo.

Dentro de suas atribuições estão às funções de criar meios ou ferramentas para proporcionar abertura e motivação da comunidade, permitir o vínculo e não o impedimento a espaços participativos (BRITO, CARNIELLI, 2011). Deve haver uma canalização que agregue os integrantes, é necessário reiterar a forma de comunicação a fim de evitar falhas de comunicação. A interferência de terceiros no processo de gestão da escola corresponde a uma forma de participação ativa e torna a gestão democrática, como afirmam Jesus e Santos (2008). A falta de diálogo pode ser dimensionada como fator inibidor, que de certa maneira centraliza as decisões. Embora, as decisões envolvam o âmbito coletivo, as trocas entre as partes merecem

atenção por parte da gestão para bem valorizar a autoafirmação dos sujeitos ao meio, como sugere Bordenave (2013).

Os relatos se aderem às características apresentadas pelos degraus de participação da escada de Arnstein (1969) no qual o quarto nível aponta para uma participação que ocorre por meio de consulta, onde há envolvimento dos participantes, embora que de forma limitada (ARNSTEIN, 1969). Lück (2017) compete aos gestores promover um ambiente propício à participação plena, não apenas da comunidade escolar, como também ao quadro de profissionais (LÜCK, 2017). Observou-se durante o estudo do caso que a essência cultural que a escola carrega de participação popular foi absorvida. No entanto, ao tratar-se das tomadas de decisões alguns membros da comunidade não têm a clareza e pouco sabem a relevância de seu papel dentro da instituição e, portanto, deixam de se envolver em determinadas ações, mas:

as escolas adotam como justificativa o desinteresse por parte dos representantes (pais, de alunos, de funcionários e dos próprios professores), no entanto, há um “descomprometimento” sinalizando para o descomprometimento da instituição educativa no sentido de preparar a comunidade para a participação consciente das decisões na escola. Ao omitir-se desta função, as lideranças escolares centralizam poder, fator impeditivo de participação. (PEREIRA, 2011, p. 206).

Desse modo, a escola pública se encontra inserida num contexto de pluralidades, relativo ao próprio meio social e, que esse por si já se torna um fator inibidor (LÜCK, 2017). Motta (2011) colocou que é preciso desenvolver formas de habilidades, obter conhecimento técnico para lidar, praticamente foram essas habilidades desenvolvidas pelos próprios gestores da escola, visto que não possuíam formação específica na área de gestão, de um modo potencializado pelos profissionais. Lück (2017) reforça os dirigentes demandam de ações estratégicas que para solucionar as tensões deve haver um comportamento de resistência (MOTTA, 2011; LÜCK, 2017).

Ainda que em menor escala, as relações de poder que envolve a sociedade também podem ser comparadas e retratadas dentro do espaço escolar segundo Tragtenberg (2018), pois o ambiente salienta as diferenças onde a escola constitui um quadro técnico com tendências discriminatórias. A estrutura legitima o poder ao exercer o controle pedagógico e administrativo onde o professor ou gestores, como subordinados do Estado, submetem-se a cumprir o papel de “guardiões do sistema” (TRAGTENBERG, 2018). Para Lück (2017) “quanto maior a burocratização menor é o nível de participação”, a formalização das relações tende a aumentar quanto maior for à organização, elevando também o distanciamento e o nível de alienação dentro da instituição (LÜCK, 2017, p. 86).

Nesse contexto, o apoio dos conselhos, embora não se mostrem tão cristalinos em suas funções, são mecanismos adotados como ferramentas para a gestão que servem de aliados tanto

para os gestores, como para as demais instâncias decisórias e tem por finalidade obter resultados positivos. São **potencializadores** da participação e auxiliam no embasamento da comunidade nas ações, tendo em vista que cria uma intersecção entre partes e há o rompimento da ideia de que a teoria não condiz com a prática conforme Pereira (2011).

Outro ponto importante está na forma de condução das ferramentas. Na abordagem sobre os conselhos observou-se que o congresso do CAIC – CONCAIC é o único espaço que realmente há uma participação ativa das instâncias participativas, incluindo a comunidade local, portanto, é outro elemento que se observou como **potencializador** dentro das ações praticadas pela escola (CAIC, 2017). O CONCAIC apesar de sazonal cria expectativas, antes, durante e após o processo, promove envolvimento e oportuniza momentos de escuta e diálogo entre as instâncias, observou-se o estreitamento entre as relações e o grau de satisfação de ambas as partes, a escola por conseguir aproximar a comunidade confirmando presença e da comunidade pelo acolhimento do espaço, portanto, trata-se como uma forma moderada de estabelecer parceria segundo Arnstein (1969).

O Conselho geral, embora conte com a presença de representantes de várias instâncias, não propõe abertura para outros diálogos que não sejam para fins de prestação de contas e fiscalização dos atos da gestão. No caso CAIC, observou-se que o conselho embora se propõe a canalizar as instâncias, tem caráter meramente deliberativo, burocrático com delineamento para tomadas decisórias. E apesar de ser um elemento **potencializador**, porque concede espaços para troca de diálogos, também é um **inibidor da participação** da comunidade por falta de aptidão ou familiaridade com a abordagem, que justifica, portanto, a falta de interesse nesse aspecto. Desse modo, há “o resgate das práticas de Conselhos Escolares como meros legitimadores das determinações implícitas dos educadores” (LÜCK, 2017, p. 82).

O colegiado gestor se mostrou presente em momentos decisórios, ele busca a aproximação dos representantes da comunidade como observou-se, e embora as pautas já chegavam prontas para aprovação, as decisões eram discutidas com presença. Fator que considerou-se como sendo um elemento **inibidor** nesse aspecto, pois as ações são conduzidas com verticalidade, outro fato relevante é à falta de representação ativa dos alunos, já que a presença dos jovens é fundamental para motivação da cultura de autonomia partindo da micro participação (VENTURA, 2016).

Nesse campo de tomada de decisões, o sexto degrau da escada de Arnstein (1969) retratou a forma pacificada de estabelecer uma parceria, no qual o poder passa a ser negociado com a divisão de planejamentos e das decisões (ARNSTEIN, 1969). Percebeu-se segundo as falas dos participantes A1 e A3 a adoção desse instrumento como ferramenta oportuna para

divisão de responsabilidades: “*no processo de gestão quando se dá abertura de espaço para a participação as pessoas se comprometem*”, de exemplo, A1 salientou sobre a questão da indisciplina na escola, no qual os alunos se comprometiam e cobravam, os próprios sugeriam o que precisava ser feito, sem precisar da interferência direta do gestor.

Por fim, observou-se que a escola carrega uma bagagem promissora que cria expectativas profissionais e forma gestores referenciados. O CAIC é apreciado por sua autonomia, pois se destacou pela proposta pioneira e única na forma de gestão e conselhos participativos e, portanto, é um **potencializador**. Assim, com regras previamente definidas atribui a representação aos colegiados como no modelo de Cogestão que compartilha a administração e usufruem de certa autonomia (BRITO; FREIRE; GURGEL, 2011).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação buscou-se compreender quais são os elementos potencializadores e inibidores da gestão participativa na escola CAIC. Com intenção de analisar e atingir esse objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa. Foi possível alcançar os resultados por meio das entrevistas realizadas com a comunidade da escola e com documentos institucionais.

Por observação participante, assim como pelo estudo teórico, percebeu que a proposta de gestão participativa deve estar alicerçada à base democrática, priorizar o diálogo e acentuar as relações sociais (LUCK, 2017). Além de delegar maior autonomia aos indivíduos, a proposta participativa tem sua relevância, por propor à gestão um reforço não apenas para a execução das ações, como para implantação das políticas e tomadas de decisões, conforme aborda Faria (2008).

Observou-se teoricamente que a participação se ramifica, ela é diversificada, pode ser tanto de âmbito geral, societal, pública, coletiva ou organizacional, mas são movimentos populares que desvendam as raízes (ALMEIDA, 2004). Ela é entendida como o direito de tomar parte das decisões de interesses do cidadão é a maneira pela qual, o mesmo constrói sua própria identidade, com a criação espontânea da ação, para o alcance de seus interesses (DEMO, 2001).

Confirmou-se que a participação se efetiva por meio da união, de um coletivo organizado, a soma desses elementos como: a) escolha dos dirigentes das organizações que prestam os serviços públicos, que promove a abertura de caminhos para novos saberes e diversifica, dos b) conselhos gestores, esses estabelecem seu papel funcional, mesmo que burocráticos concedem espaços as representações, a c) participação direta da comunidade, o chamamento deve ser contínuo, estimula, eleva a confiança e conseqüentemente o grau de

autonomia, se não houver a participação dos mesmos o processo não ocorre, d) processo de elaboração do PPP, é o momento de envolvimento para traçar os objetivos, delinear as ações e os passos a serem percorridos, o documento segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) serve como um guia de planejamento a ser elaborado em conjunto por todas as escalas a participação da comunidade é fundamental nesse aspecto.

Desse modo, os elementos apresentados já se configuram como práticas de descentralização, pois são eficientes potencializadores para alavancar o processo de gestão participativa. Quanto a organização de grêmios estudantis no caso CAIC a proposta foi apresentada no CONCAIC, mas não avançou, seria outro elemento potencializador se aplicado. Assim, segundo Luck (2017) quando os sujeitos se unem demonstram expressões por iniciativas autônomas, mesmo que mediante controle interno de seus atos e, permanecem coletivamente organizados. Essa determinação se identifica como características das escolas democráticas que promovem a participação e a aproximação dos sujeitos ao ambiente (LÜCK, 2017).

No primeiro objetivo específico procurou-se descrever os elementos que constituem o processo de gestão participativa na escola. Apontou-se os mecanismos e/ou instrumentos: os conselhos, o colegiado gestor e nesse caso o congresso do CAIC (CONCAIC), como potencializadores que promovem a participação ativa da comunidade, que se configuram como espaços participativos e democráticos, embora alguns possuem fins deliberativos, de qualquer maneira se colocam à disposição.

Para a abordagem partiu-se da trajetória de participação social e geral, após a teoria evoluiu para a gestão participativa. No processo participativo ocorre da mesma forma, parte da base (micro participação) com envolvimento em pequenos espaços representativos de participação, com continuidade se aprimoram, elevando-se para o sentido macro (DEMO, 2001; BORDENAVE, 2013). Nessa ocasião a cultura de participação ao se aperfeiçoar resultou na relação de pertencimento, foi necessário estímulo que promoveu fortalecimento, pois a participação se efetiva quando há clareza e compreensão das ações (LÜCK, 2017; FARIA, 2009).

No segundo objetivo mapeou-se as fragilidades no processo de gestão da escola, para isto foi realizada a análise documental e através dos registros da escola também observou-se os graus, as dimensões, como os fatores internos e externos que afetam direto ou indiretamente o ambiente escolar. Observou-se em relatos tanto pela comunidade como da gestão, situações que fragilizam o acesso ao ambiente, a estrutura escolar. As omissões das lideranças centralizam o poder sendo um fator impeditivo de participação (PEREIRA, 2011). Apontaram as dificuldades no percurso até a escola, elementos negativos que criam indagações para ambos

os lados, quanto aos motivos que levam a separação dos espaços, entre comunidade e as instituições públicas. De acordo com Lück (2017) a investigação permitiu evidenciar como inibidor o próprio contexto social, pois é expressivo e é ele quem determina a dinâmica das relações (LÜCK, 2017).

Já o terceiro procurou identificar as percepções dos membros das instâncias sobre o processo participativo na gestão do CAIC. Por meio das entrevistas destacou-se as articulações da escola, assim como, os aspectos positivos e desfavoráveis para a organização. Os dados apontaram que dentro de um processo democrático a gestão não pode rejeitar as tensões, no entanto, observou-se que há de certa maneira uma incerteza da forma de conduzir a participação da comunidade por parte da escola, o chamamento ocorre, existe a aproximação, porém com receios. Segundo Motta (2003, p. 370) a participação é uma das formas de minimizar o aspecto coercivo da administração, “evidentemente de participação autêntica e não de modalidades de manipulação camufladas sob este rótulo”.

No quarto objetivo, o modelo obtido de gestão participativa analisou as ações propostas e as realizadas pelo CAIC. Sendo assim, elas atestaram que os instrumentos de gestão que deram certo foi o CONCAIC e o colegiado gestor com envolvimento ativo da comunidade, para a escola favorece a dinâmica de repassar responsabilidades e democratizar as decisões, ou seja, são dinâmicas potencializadoras que agregam no processo de gestão. Segundo entrevista, C3 destacou que a ideia inicial do CONCAIC era a de um congresso anual, mas como já havia outras atividades, decidiram por realizar de dois em dois anos. Os mecanismos de gestão, conselhos e colegiados, tem por obrigação traduzir com transparência o papel de cada instância e o espaço destinado aos seus representantes, embora na prática apresentam falhas, principalmente no fator comunicação, criam situações que colaboram para desencorajar os sujeitos a participar e se impor nas decisões (VENTURA *et al*, 2017; FARIA, 2009).

É relevante destacar que os dirigentes do CAIC iniciaram o processo de gestão sem experiência. Foram ganhando confiança e ao longo do percurso se aperfeiçoando, Motta (2011) afirma ser preciso desenvolver formas de habilidades, obter conhecimento técnico para lidar com a gestão. Lück (2017) reforça a ideia de que deve haver um comportamento de resistência para solucionar as tensões e que para isso demandam de ações estratégicas dos mesmos (MOTTA, 2011; LÜCK, 2017).

Alguns dos desafios expostos pela gestão nos conduzem a refletir quanto ao processo de aprendizagem. Esse deve ser constante, pois encarar atividades educacionais e gerir o universo burocrático sem conhecimento, nesse caso é no mínimo desafiador. Segundo Pereira (2011) é preciso coordenar o processo de adaptação e ao mesmo tempo integrar-se ao contexto

de participação, que para Lück (2017) “quanto maior a burocratização menor é o nível de participação”, a formalização das relações tende a aumentar quanto maior for à organização, elevando também o distanciamento e o nível de alienação dentro da instituição (LÜCK, 2017, p. 86).

Ainda que em menor escala, as relações de poder que envolvem a sociedade também podem ser comparadas e retratadas dentro do espaço escolar segundo Tragtenberg (2018), pois o ambiente salienta as diferenças onde a escola constitui um quadro técnico com tendências discriminatórias. Ou seja, a estrutura legitima o poder ao exercer o controle pedagógico e administrativo onde o professor ou gestores, como subordinados do Estado, submetem-se a cumprir o papel de “guardiões do sistema” (TRAGTENBERG, 2018).

Desse modo, as limitações da pesquisa ficaram por conta do curto espaço de tempo, ao qual se justificam as prorrogações para entrega desse estudo, assim como, o alinhamento do trabalho, conciliar horários para orientação presencial, realizar as entrevistas com os participantes e, ainda lidar com as remarcações e desistências por parte dos mesmos, os quais seriam relevantes para a pesquisa. Gerou-se de certa forma, uma ansiedade por parte da pesquisadora, devido ao tempo de espera, mas pode-se dizer que o desafio maior foi chegar ao fim da pesquisa sem poder contar com o apoio de uma bolsa de estudos, por essas serem condicionadas aos que já possuem experiência comprovada na área, portanto, foram essas as dificuldades apresentadas.

Os resultados sugerem que a proposta de gestão participativa nesse estudo de caso está presente na identidade da instituição e, se atrela a uma relação de pertença ao espaço e quanto a participação da comunidade apesar de tímida, devido as fragilidades que se apresentam dentro do contexto social de exclusão em que vivem, é ativa.

O principal achado traduz os embates envolvendo as parcerias entre as instituições públicas, que apontam para possíveis falhas na estrutura e no entrosamento que afetam o ambiente escolar e a comunidade, assim como o clima que se estabelece a cada transição. Observou-se haver essas complexidades desde o início da parceria, envolvendo as instituições conveniadas FURG e Prefeitura Municipal, assim como os gestores expressaram sua admiração ao modelo da proposta de gestão diferenciada da escola CAIC dentro da rede municipal

Percebeu-se que ainda ocorre um posicionamento verticalizado entre as relações da gestão e os profissionais, de acordo com as atribuições que competem a cada categoria, pois também existem cobranças superiores aos diretores e, esses por sua vez requerem aos professores que façam o mesmo com seus alunos. No contexto tem-se como exemplo, falhas quanto a representatividade direta de alunos nos conselhos. Considerou-se, portanto, haver um

desconforto por parte dos gestores, pois embora que, a proposta de base da escola se faça popular, está condicionada à gestão burocrática pelas diretrizes impostas pelo poder público.

Por fim, como sugestão de estudos futuros: cabe explorar sobre existência de outras escolas com esse formato de gestão, no qual combina participação com gestão vertical e se há outros CAIC's com esse modelo no país.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, H.M. Participação E Representação Popular. Revista Imes. Jul/dez. 2004.
- ALMEIDA, R. A.; JUNQUILHO, G. S.; SILVA, A. R. L. As 'artes do fazer' gestão na escola pública: uma proposta de estudo. Cadernos EBAPE.BR, v. 10, p. 329-356, 2012.
- AMMANN, S. B. Ideologia do desenvolvimento de Comunidade no Brasil. São Paulo: Cortez. 1985.
- ALBUQUERQUE, E. M. de. Avaliação da técnica de amostragem “*Respondent-driven Sampling*” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fio cruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p.
- ARNSTEIN, Sherry R. *A ladder of citizen participation. Journal of American Institute Planners*, 35 (3), 1969, p.216-224
- AVRITZER, L. A dinâmica da participação local no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.
- BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (Bola De Neve): Uma Técnica Metodológica Para Pesquisa Em Educação Ambiental Comunitária. Curitiba.PR. 2011.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo. Lisboa: Edições 70, p. 229. 1977 2011.
- BERNSTEIN, P. Necessary Elements for Effective Worker Participation in Decision Making. *Journal of Economic Issues*. Vol. X. Nº. 2 June.1976
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>Acesso: 19.jul.2018
- BORDENAVE, J.E.D. O que é participação. 8ª. Ed. São Paulo: Brasiliense,2013.
- BOWEN, G. A. ‘*Document Analysis as a Qualitative Research Method*’. *Qualitative Research Journal*, Vol. 9 n.2, pp.27-40. 2009.
- BRANDÃO, C.R.; BORGES, M.C. Pesquisa Participante: Um momento da educação popular. Revista ed. popular Uberlândia. v. 6.p.51-62. Jan/ 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/9054-sp-1424765461>
- BRITTO, M.L.P.; FREIRE, J.L.; GURGEL, F.F. Gestão Participativa: Um Processo Contínuo. Revista Labor n.5, v.1, 2011

- BRITTO, L.M.P.; SOUSA, R.L.M.de; GURGEL, F.F. Os Conselhos Escolares No Ensino Fundamental: Análise Da Percepção Sobre A Participação Na Gestão Escolar. Revista Labor. Nº. 12, v.1, 2014.
- BRITTO, R. O; CARNIELLI, B. L. Gestão Participativa: Uma Matriz De Interações Entre A Escola E A Comunidade Escolar. Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n. 2, nov. 2011.
- CAIC. www.caic.furg.br/ Disponível em: <http://www.caic.furg.br/index.php/pt/apresentacao>
Acesso: em 05 dez.2017.
- CAPEL. Portal de Periódicos Capes. <[Http://www.periodicos.capes.gov.br/](http://www.periodicos.capes.gov.br/)> Acesso: 03 jul. 2018.
- CARMO, L.P.T. do., JUNQUILHO, G. S. Práticas de Gestão em uma Escola Pública: o Fazer Gestão como Processo. EnANPAD. Curitiba/PR. 2018.
- DEMO, P. Participação é conquista: noções de política social. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.). Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. (Orgs). Handbook of Qualitative Research. 2ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.
- FARIA, J. H. Gestão Participativa: relações de poder e de trabalho nas organizações. São Paulo: Atlas, 2009.
- FARIA, J. H. Burocracia como organização, poder e controle. RAE. São Paulo. V. 51 n.5, p. 424-439, set/out. 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 23ª reimpressão. 17ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro/RJ, v.21, p, 107. 1987.
- FUJITA, I.K. A Gestão Participativa Na Educação Pública Brasileira: Desafios Na Implantação E O Perfil Do Gestor. ENIAC Pesquisa.Guarulhos-SP, v. 4, n. 2, jul. /dez. 2015.
- Fundação Universidade Federal do Rio Grande. FURG. Disponível em:<<https://prae.furg.br/images/Documentos/Documentos/Deliberacao.pdf>> acesso em: 10 de jun. 2019.
- GOMES, M. das G.C. Gestão participativa: concepções e percepção de participação na visão dos que atuam na escola pública da rede municipal de Maceió/AL. 2011.
- JESUS J. S. de SANTOS, J. N. A Gestão Participativa nas Escolas Públicas Municipais de Salvador e o nível de envolvimento da comunidade escolar. Faced Salvador, n.13, p.59-82, Jan. /jun. 2008.

- KEINERT, T. M. M.; PAULA. A. P.P. Inovações institucionais participativas: uma abordagem exploratória da produção brasileira em Administração Pública na RAP e no EnAPG (1990-2014). Cad. EBAPE. BR, v. 14, n° 3, Artigo 1, p. 744-758. Rio de Janeiro, Jul./Set. 2016.
- KLEBA, M.E; COMERLATTO, D.; FROZZA, K.M. Instrumentos e mecanismos de gestão: contribuições ao processo decisório em conselhos de políticas públicas. Rev. Adm. Pública.V. 49 n.4 p.1059-1079. Rio de Janeiro / RJ. Jul./ago. 2015
- LÜCK, H. A Gestão participativa na Escola. 11. ed. – v.3, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.Série Cadernos de Gestão. 2ª reimpressão, 2017.
- LÜCK, H. Em Aberto; INEP, v.17 2000 Brasília. _____. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar; 6ª ed. Rio de Janeiro/RJ. 2002.
- LOBO, M. E. A.; BRITO L. M. P. A Prática da Gestão Participativa em Escolas Municipais de Fortaleza: A Percepção dos Usuários. Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD. Belo Horizonte/MG. 2008
- Manual De Normatização De Documentos Científicos De Acordo Com As Normas ABNT. Ed. UFPR. Curitiba/ PR 2017. Disponível: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45654/Manual_de_normalizacao_UFPR.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 31/ jul.2018.
- MACHADO, R. de C.F.; SANTOS, H. F. dos. Juventude extrativista como sujeito de participação e fortalecimento comunitário. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 16, n. 1. P.10-21. Jan. /abril. 2017.
- MARANHÃO, I.; MARQUES, L. R. Os Mecanismos De Participação Social Na Escola: Instrumentos De Gestão Democrática Ou De Controle? Espaço Do Currículo, v. 7, n.1.p. 125–136. Jan./Abr. 2014.
- MATOS, F. G. Gerência participativa: como obter a cooperação espontânea da equipe e desburocratizar a empresa. São Paulo: LTC, 1979.
- MESQUITA, M. R., BONFIM, J. PADILHA, E., SILVA, A. C.Juventudes e participação: Compreensão De Política, Valores E Práticas Sociais.Psicologia&Sociedade, universidade federal de Alagoas, Maceió/AL v. 28 n. 2. P. 288-297. Brasil. 2016.
- MILANI, C.R.S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e européias* Rap. v..42 n.3 - pp. 551-79. Rio de Janeiro/RJ. Mai./Jun. 2008.
- MINAYO, M. C. de S.; S. F. DESLANDES; R. GOMES. Pesquisa Social: Teria, método e criatividade. 28. Ed.- Petrópolis/ RJ. Vozes. 2009.

- MÓNICO, L. S.; ALFERES, V. R.; CASTRO, P. A. & PARREIRA, P. M. A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. Anais do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Salamanca, Espanha. 2017.
- MORAES, N. C.; FELGAR, J. A. S. A importância da Gestão Escolar Democrática. Revista Científica Do VI Congresso de Iniciação Científica Do Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”. Vol. 7 – no 1, 12. 2013.
- MORAIS, P. S. de. Participação Como Forma De Ampliação Dos Espaços Democráticos: Concepções E Perspectivas Para Gestão Da Escola. 25º. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Anpae. São Paulo-SP. Abr. 2011.
- MOTTA, F.C.P. Sociologia da Burocracia. Org., introd. e trad. Edmundo Campos. 4ª ed., Rio e Janeiro, Zahar. p. 153. Rev.adm. empres. vol.19 no.2, São Paulo. May/June 1979.
- MOTTA, F.C.P. Participação e cogestão novas formas de Administração. São Paulo, Brasiliense; 1982.
- MOTTA, F.C.P. Organização e Poder: empresa, Estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.
- MOTTA, F.C.P. Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.29,n.2 - p.369-373, jul. /dez.2003.
- MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011. < Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac>>.
- PAULA, A. P. P. de. Maurício Tragtenberg: contribuições de um marxista anarquizante para os estudos organizacionais crítico. RAP — Rio de Janeiro 42(5): 949-68 set./out. 2008.
- PAGANINI, J.P.; CUSTÓDIO, A.V. Os Instrumentos De Democracia Participativa No Brasil: Uma Análise Da Atuação Do Conselho Tutelar No Combate A Violação Dos Direitos Da Criança E Do Adolescente. Revista de Direitos Fundamentais e Democracia, Curitiba, v. 9, n. 9, p. 278-291, jan./jun. 2011.
- PEREIRA, S. M. Descentralização Administrativa e Práticas de Gestão Participativa: o Conselho Escolar em análise. 2011.
- PÉREZ, L.F.M. A pesquisa qualitativa crítica como abordagem metodológica. In: Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012, pp. 138-152. <[Http://books.scielo.org](http://books.scielo.org)>.
- PRONAICA. Subprogramas e Ações. Programa Nacional De Atenção Integral À Criança E Ao Adolescente. Jan. Brasília/DF. 1994.
- REGIMENTO INTERNO. Congresso do Centro Integrado à Criança e ao Adolescente. Rio Grande/RS. 2017.

- SANDER, C. Juventude E Participação: Ligas Juvenis Alemãs e Políticas de Juventude no Brasil. Revista Juventude e Políticas Públicas, v. 1; n. 1. 2014.
- SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. EnEPQ. Brasília/DF-nov.2013.
- SILVA, N. M. A. Avaliação do modelo de gestão participativa em um campus escolar. 2016.88 f. Dissertação (mestrado em Sistemas de Gestão). Universidade Federal Fluminense –Escola de Engenharia. Niterói, RJ: 2016.
- SILVEIRA, R. Z.; OLIVEIRA, F. Z; PALASSI, M. P. Gestão participativa: panorama da publicação científica brasileira de 1997 a 2010. Gestão contemporânea. Porto Alegre. Ano 9. n. 12, p. 69-90, jul./dez., 2012.
- SOBRINHO, J. A.; PARENTE. M. M. A. CAIC: Solução ou Problema? Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. IPEA. Jan. 1995
- SOUZA, C. B. G. de. Gestão Participativa: Conceitos E Operações Fundamentais. Revista On Line De Política E Gestão Educacional. Araraquara / SP. 2001
- TRAGTENBERG, M. A. Escola como Organização Complexa. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 142, p.183-202, jan./mar., 2018
- TRAGTENBERG, M. A. Administração, Poder e Ideologia. Editora UNESP. 3 ed. rev. São Paulo/SP. 2005.
- VENTURA, C. A. A.; MIWA, M.J.; SERAPIONI, M.; JORGE, M.S. Cultura participativa: um processo de construção de cidadania no Brasil. Interface - Comunicação, Saúde e Educação, Botucatu, v. 21, n. 63, p. 907-920, 2017.
- VENTURA, T. Democracia e participação. Inovações democráticas e trajetória participativa no Brasil. Cadernos EBAPE. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Rio de Janeiro - RJ, Brasil. 2016.
- XAVIER, L.N.B; OLIVEIRA, A.L. A Importância da Gestão Participativa para o Desenvolvimento das Escolas Públicas Brasileiras. XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. 2007.
- YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso. p. 51. 2016.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA (QUESTÕES)

- Como foi sua trajetória?
- Como é teu trabalho na escola?
- Quais as tuas atribuições?
- Como é ser (diretora, vice-diretora, coordenadora, etc) em uma escola como o CAIC?
- Quais são as tomadas de decisões e quais as mais comuns do dia-a-dia?
- Como ocorre a participação de integração entre Escola-Comunidade?
- De onde partem as iniciativas e como são discutidas?
- Como são tratados os problemas que necessitam de definições emergenciais?
- Como a gestão da escola informa sobre os principais acontecimentos, temas, reuniões ou eventos?
- Como o (a) gestor (a) oferece à equipe oportunidades de discussão para a tomada das decisões?
- Quais as decisões mais difíceis e complexas?
- Quais são os maiores desafios/problemas que tu enfrentas atualmente? Como procuras solucioná-los?
- Você solicita ajuda para as decisões?
- O CAIC dispõe de conselhos e instâncias coletivas como colegiado e conselho. Quais assuntos podem ser tratados por esses?
- De que forma atuam dentro da escola?
- Como se dá a participação da comunidade nesses conselhos?
- Como ocorre a escolha dos representantes?
- -Qual sua percepção com relação a escola e a relação que mantém com a comunidade e os parceiros envolvidos?
- Em quais situações ocorre maior participação da comunidade? Como participam?
- Costumam participar ativamente? Se não participam, por qual motivo?
- Quais assuntos/temas na sua opinião não podem ser tratados nas reuniões? Por quê?
- Qual a periodicidade das reuniões?
- Há algum trabalho sendo feito para estimular a participação? Explique.
- Como acontece a divulgação das reuniões e dos temas?
- Como se dá o acompanhamento de forma efetiva do trabalho que é desenvolvido pela escola? Com que frequência isso ocorre?
- Você considera que a escola favorece a proposta de gestão compartilhada de acordo com as atribuições de cada um?

ANEXO I

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1 Identificação da Pesquisa
Título: Os Desafios da Gestão Participativa na Organização Escolar: Estudo de Caso na Escola Municipal Do Rio Grande/RS - (CAIC)
Área do Conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas
Curso: Mestrado em Administração
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Pesquisadoras: Maria Rosângela Batista de Aguiar

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Este documento contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será muito importante para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2 Identificação do Respondente
Nome:
Data de Nascimento:
Estado Civil:
Cargo:
Formação:

3 Identificação da Pesquisadora Responsável
Nome: Maria Rosângela Batista de Aguiar
Endereço: Rua Ijuí 874 - Bairro: Cassino- Rio Grande/RS
Telefone: (53) 9.99918909 E-mail: mrbaguiar@hotmail.com

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinado, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com as pesquisadoras responsáveis sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. Objetivo geral: Compreender quais são os elementos potencializadores e inibidores da Gestão Participativa na Escola CAIC?

2. Procedimento para coleta de dados: entrevista, análise documental e observação participante.

3. A minha participação neste projeto ocorrerá na etapa de realização da **entrevista**.

4. Todas as interpretações e análises de dados advindas da minha contribuição na pesquisa serão tratadas de forma agrupada, ou seja, sem possibilidade da minha identificação.

5. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais e da empresa não sejam mencionados;

6. Poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificada), sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre a pesquisa e minha participação na mesma;

7. Tenho a garantia de tomar conhecimento, pessoalmente, do (s) resultado (s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

Rio Grande, 29 de abril de 2019.

Entrevistado (a)

Maria Rosângela Batista de Aguiar

Mestranda

Márcio André Bauer

Orientador

ANEXO II

Universidade Federal do Rio Grande

Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande

REGIMENTO INTERNO DO CONSELHO DO CAIC

Capítulo I

Da Natureza

Art. 1º – A Unidade Executora doravante denominada Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG, localizada na Av. Itália Km 08, Campus Carreiro, fundado em 1994, estruturado atualmente por meio da existência de 3 áreas: Educação, Saúde e Integração Comunitária. O Conselho do CAIC é o órgão máximo da discussão aos níveis da escola e tem função consultiva, deliberativas e fiscalizadoras.

Capítulo II

Da Composição

Art. 2º – O conselho é constituído pelo Diretor do Centro, um representante da Vice-direção da escola, um representante da coordenação pedagógica da escola, o coordenador administrativo, um representante da integração comunitária, um representante da saúde, um representante do núcleo de desenvolvimento humano, um representante da secretaria, 04 professores (um de cada nível) , um representante dos funcionários, um representante da comunidade, dois representantes dos pais e 03 representantes dos alunos (um de cada nível, sendo a educação infantil representada pelo estudante dos Anos Iniciais).

§ 1º - Os estudantes representantes dos Anos Finais não poderá ser formando

Capítulo III

Da natureza

Art. 3º - O mandato de cada membro do Conselho terá a duração de dois anos, sendo permitida 02 conduções consecutiva.

Art. 4º - Ocorrerá a vacância de membros do Conselho do CAIC por conclusão do mandato, renúncia, aposentadoria, desligamento do centro ou destituição.

§ 1º - O não comparecimento injustificado do membro do Conselho, registrado em livro próprio para isso, a 02 (duas) reuniões ordinárias consecutivas ou reunião ordinária ou extraordinária alternadas também implicará vacância da função do Conselheiro.

I – O membro do Conselho deverá justificar, em formulário próprio ou por representação por outro conselheiro, sua ausência, até a próxima reunião do Conselho, o que será apreciado pelos demais conselheiros.

§ 2º - O pedido da destituição que não se fizer ao § 1º do art. 4º, só poderá ser aceito pelo Conselho se aprovado em Assembleia Geral do segmento cujo pedido da convocação seja acompanhado de assinatura de no mínimo, 20 % (vinte por cento) de seus pares, acompanhado de justificativa.

Art. 5º - Cabe ao suplente:

I – Substituir o titular em caso de impedimento;

II – Completar o mandato do titular em caso de vacância;

§ **Único** – Caso algum segmento da comunidade centro tenha a sua representação diminuída, o Conselho providenciará a eleição de novo representante com seu respectivo suplente no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a vacância.

Capítulo III

Da Competência

Art. 6º - São atribuições do Conselho:

I – Elaboração e aprovar seu regimento;

II – Adendar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção do centro sobre a programação e aplicação dos recursos para a manutenção e conservação do mesmo;

III – Criar e garantir formas de participação efetiva e democrática da comunidade na definição do projeto político-administrativo-pedagógico da unidade;

IV – Divulgar periódica e sistematicamente informações referentes ao uso dos recursos financeiros, resultados obtidos e a qualidade dos serviços prestados;

V – Coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;

VI – Convocar Assembléia gerais dos segmentos da comunidade ou de seus segmentos;

VII – Propor, coordenar a discussão junto aos segmentos da comunidade e votar alterações no currículo escolar, no que for atribuição da unidade, respeitada a legislação vigente;

VIII – Propor, coordenar a discussão junto aos segmentos e votar as alterações metodológicas, didáticas e administrativas, respeitada a legislação vigente;

IX – Definir o calendário das ações anuais das três áreas, no que competir à unidade, observando a legislação vigente;

X – Fiscalizar a gestão administrativa-pedagógica e financeira da unidade escolar;

XI – O processo eleitoral para a composição do Conselho do CAIC, será realizado através de chamamento do Conselho, por seus pares no conselho, 30 dias antes da realização do CONCAIC. O grupo será referendado na realização do mesmo;

XII – Dar posse aos membros eleitos do Conselho no prazo de até 15 (quinze) dias;

XIII – Encaminhar consultas aos órgãos e setores competentes, através de quesitos específicos sobre os assuntos, podendo os consultores comparecerem ao Conselho para prestar esclarecimentos;

XIV – Os atos do Conselho deverão ser divulgados através de mural existente para este fim.

Capítulo IV

Da Estrutura e Funcionamento

Art. 7º - O Conselho elegerá entre seus membros, maiores de 18 anos;

I – Um presidente;

II – Um Vice-presidente;

III – Um Secretário.

§ **Único** – Em caso de vacância de Conselheiros eleitos para as funções acima, serão eleitos entre os Conselheiros, substitutos para completarem mandato na função, conforme a Lei.

Art. 8º - Compete ao Presidente:

I – Representar o conselho sempre que necessário;

II – Dar posse aos Conselheiros;

III – Convocar e presidir as reuniões do Conselho;

IV – Apresentar Calendário das reuniões ordinárias, para aprovação;

V – Convocar os Conselheiros para as reuniões extraordinárias do Conselho, informando a pauta das mesmas, num prazo de 03 (três) dias úteis;

VI – Fazer cumprir este regimento.

Art.9º - Compete ao Vice-presidente substituir o Presidente em suas atribuições em caso de impedimento do mesmo.

Art. 10 – Compete ao Secretário:

I – Secretariar as reuniões do Conselho.

II – Informar os Conselheiros das reuniões extraordinárias do Conselho, informando a pauta das mesmas, num prazo de 03 (três) dias úteis;

Art. 11 – O Conselho deverá reunir-se ordinariamente 01 (uma) vez por mês e extraordinariamente, quando for necessário, podendo ser a sua convocação:

a) Pelo presidente;

b) Por solicitação do diretor do Centro;

c) Por requisição da metade mais um de seus membros.

§ **Único** – A função do membro de Conselho não será remunerada.

Art. 12 – O Conselho funcionará somente com quorum mínimo de metade mais 01 (um) de seus membros.

§ **Único** – Serão válidas as deliberações no Conselho tomadas por metade mais 01 (um) dos votos dos presentes à reunião.

Art. 13 – As reuniões do Conselho poderão ser assistidas pelos suplentes eleitos, com direito a voz.

Art. 14 – As reuniões ordinárias e extraordinárias do Conselho bem como as Assembleias deverão ser registradas em atas, em livro próprio para isto.