



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cleber Ribeiro de Souza

Os sentidos de comunidade escolar em disputa: uma análise dos
planos municipais de educação no estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

CLEBER RIBEIRO DE SOUZA

Os sentidos de comunidade escolar em disputa: uma análise dos
planos municipais de educação no estado do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Instituições em Educação

Orientadora: Prof^a. Dra^a Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro

2021

SS714s Souza, Cleber Ribeiro de
Os sentidos de comunidade escolar em disputa:
uma análise dos planos municipais de educação no
estado do Rio de Janeiro / Cleber Ribeiro de Souza.
-- Rio de Janeiro, 2021.
77 f.

Orientador: Daniela Patti do Amaral.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. políticas educacionais. 2. comunidade escolar.
3. gestão democrática. 4. plano municipal de
educação . I. Amaral, Daniela Patti do, orient. II.
Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 26 dias do mês de novembro de **2021**, às 14h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada **"Os sentidos de comunidade escolar em disputa: uma análise dos planos municipais de educação no estado do Rio de Janeiro"** de autoria do mestrando Cleber Ribeiro de Souza (participação por videoconferência), candidato ao título de **Mestre em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral (UFRJ - participação por videoconferência), Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ - participação por videoconferência) e Profa. Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira (UNIRIO - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação
 Reprovado(a)

Eu, Daniela Patti do Amaral, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A banca destaca a originalidade e relevância do tema, a qualidade teórico-metodológica e a robustez do campo empírico da pesquisa. E recomenda divulgação em periódicos e eventos do campo.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do mestrando Cleber Ribeiro de Souza realizada em 26 de novembro de 2021.

Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral (UFRJ)

Prof. Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Profa. Profa. Dra. Ana Cristina Prado de Oliveira (UNIRIO)

Cleber Ribeiro de Souza - candidato

Daniela P. Amaral

Daniela Patti do Amaral (UFRJ)

Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são momentos de reconhecimento dos autores e autoras que tive e tenho para chegar ao final de um percurso desafiador que resultou na produção da presente dissertação.

Quero agradecer de forma especial à professora Daniela Patti do Amaral. Orientadora brilhante que me ensinou a percorrer o curso do mestrado com muita consistência teórica e aguçado olhar científico. Sua confiança ao lançar-se comigo no tema da pesquisa foi fundamental. Tornou-se uma referência de ser humano ético, competente e amoroso que levarei por toda a vida.

Agradeço também às pessoas integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GESED/UFRJ). Em cada encontro, debate e apresentação dos projetos de pesquisa aprendi algo muito importante que agregou em minha investigação, bem como, em minha vida. O grupo foi um farol que a cada encontro indicou potentes possibilidades de realização da pesquisa, em meio a tempos tão incertos.

Por fim, agradeço à minha companheira de caminhada, Natália Moreti. Foi necessário e igualmente difícil ficar ausente para realizar a pesquisa, bem como, a escrita do texto. Seu amor e apoio me alimentaram de energia para chegar até aqui.

“Proposição 9. Quanto mais realidade ou ser uma coisa tem, tanto mais atributos lhe competem”. Benedictus de Spinoza, 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos meus pais, por sempre apoiarem meu esforço acadêmico, com muito amor e dedicação. In memoria de meu pai, Domingos Batista de Souza, pelo amor e estímulo na percepção da vida para além do que se vê. Por ensinar o ponto de partida da vida com práticas diárias de gentileza, empatia e de solidariedade para com todos.

RESUMO

A dissertação aborda os sentidos do termo comunidade presente no campo da educação, com foco em sua variável comunidade escolar. Ela se inscreve no contexto de disputas, tensionamentos e consensos do projeto de participação, inscrito nos textos legais. Para o campo da educação, comunidade é um termo que apresenta forte relação com a sociologia moderna que, como outros conceitos do campo, diz respeito a um sistema complexo de atributos e de relações entre os sujeitos que não se limitam a arranjos normativos, como os propostos pelo Estado. Investigamos os sentidos de comunidade escolar indicados no diálogo e tensionamentos entre os documentos oficiais em sua instância nacional, estadual e municipal acerca das políticas da gestão democrática da escola pública e como estão traduzidas na regulamentação da meta 19 no contexto do estado do Rio de Janeiro, com foco em seus municípios. Entendemos que, para a efetivação da gestão democrática, a comunidade escolar é central tanto na identificação dos indivíduos que devem participar da gestão, quanto da qualidade e das características das relações entre os grupos no interior da escola. Nossa investigação pautou-se da seguinte questão: Como a política no contexto da escrita do texto está construindo os sentidos de comunidade escolar para a escola pública dos municípios fluminenses? Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas trabalhado por Ball, Bowe e colaboradores (1992; 1994; 2016) com foco no contexto da produção de texto. Compreendemos ser o referencial teórico e analítico que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da política, bem como dos seus resultados e efeitos. Foram analisados os textos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases na educação Nacional de 1996 e do Plano Nacional da Educação de 2014, além da Lei nº 7.299/2016 que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Por fim, foram analisados os planos municipais de educação dos 92 municípios fluminenses. As análises tiveram como foco a escrita do texto da meta 19, referente a gestão democrática, bem como, suas estratégias. Buscamos realizar agrupamentos, bem como, de diferenciação dos sentidos de comunidade presentes nos documentos. Acreditamos na necessidade de deslocar o sentido de comunidade escolar para a promessa, para a falta, para o devir da *communitas* (ESPOSITO, 2003), nele a comunidade escolar é uma aposta, uma promessa que, para vive-la, é necessário o sacrifício da convivência entre as pessoas. O que, por seu turno, tem a capacidade de produzir a coisa comum.

Palavras-chave: gestão democrática; comunidade; comunidade escolar; plano municipal de educação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: Introdução	10
1.1 Apresentação.....	10
1.2 Problema de pesquisa	12
1.3 Objetivo geral	14
1.4 Objetivos Específicos	15
1.5 Justificativas	15
1.6 Caminhos teórico metodológicos da pesquisa	23
1.7 Estrutura da dissertação (apresentação dos capítulos)	28
CAPÍTULO 2 - DO DEBATE SOBRE COMUNIDADE NO CAMPO DA SOCIOLOGIA E DA FILOSOFIA AO CAMPO EDUCACIONAL PÓS-CONSTITUINTE DE 1988.....	29
2.1 O conceito de comunidade em diálogo entre a sociologia e a filosofia política.....	29
2.2 Sentidos de comunidade escolar presente no contexto da constituinte de 1988.....	38
CAPÍTULO 3 - SENTIDOS DE COMUNIDADE ESCOLAR NOS TEXTOS POLÍTICOS.....	45
3.1 Sentidos de comunidade na Constituição Federal de 1988.....	45
3.2 Os sentidos de comunidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	48
3.3 Os sentidos de comunidade escolar no Plano Nacional de Educação de 2014.....	50
3.4 Comunidade escolar nos textos legais do estado do Rio de Janeiro	52
3.5 Comunidade escolar nos textos da meta 19 dos Planos Municipais de Educação dos municípios fluminenses.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	71

CAPÍTULO 1: Introdução

1.1 Apresentação

A caminhada que me levou à presente pesquisa tem relação direta com o meu processo de formação, no qual identifico um arraigamento das questões que me interessam no espaço sócio-histórico de onde provenho. É justamente na construção de estratégias de democratização da educação pública, como caminho para a garantia do direito à educação das famílias de territórios periféricos que pretendo fixar a mirada crítica sobre minha trajetória. “Cria”¹ de um dos territórios periféricos do município de Nova Iguaçu (Baixada Fluminense) do estado do Rio de Janeiro, ao ingressar na escola como aluno, passei a viver dois mundos aparentemente estanques; com estratégias e sentidos próprios. Por um lado, havia o mundo da família, educando com base em princípios de apoio mútuo, honestidade e discernimento, em diálogo com a dinâmica do bairro (na elevada demanda de práticas comunitárias para obter água potável, segurança, educação escolar, dentre outros direitos). Por outro lado, o mundo da escola valorizando determinados saberes e um padrão cultural urbano, letrado e erudito.

O distanciamento entre esses mundos marcou minha trajetória na educação escolar, com constantes reprovações e a uma baixa expectativa de aprendizagem, a partir de algumas professoras.

Após concluir o ensino médio na modalidade de Educação Jovens e Adultos (EJA), em 2002, ingressei em cursos noturnos preparatórios para os vestibulares. Em 2006 fui aprovado para o curso de geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF). No ano seguinte, ingressei no Projeto de Extensão Conexão de Saberes da UFF, no qual atuei como bolsista responsável por ministrar aulas de geografia junto às turmas de estudantes de territórios periféricos do município de Niterói, com o objetivo de prepará-los para o vestibular. Nesse mesmo período, também ministrei aulas em cursos pré-vestibulares comunitários na região da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro (RJ). Atuar como professor nesses projetos reforçou em mim a existência do hiato, ainda presente, entre o percurso escolar e os desafios, potências e demandas dos estudantes moradores de periferia.

¹ Termo popular nos espaços urbanos da região metropolitana do Rio de Janeiro, utilizado para indicar a relação de pertencimento de uma pessoa com um determinado bairro, comunidade ou município.

No segundo semestre de 2008, ao cursar a disciplina didática VI no curso de geografia, tive contato com pesquisas sobre a influência da conjuntura sociopolítica na trajetória educacional de jovens empobrecidos². No mesmo ano assumi o cargo de Assessor Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Minha função na secretaria era elaborar e desenvolver capacitações para estagiários e profissionais de educação inseridos no Programa Bairro Escola³. A partir da minha inserção no trabalho na secretaria pude presenciar os impactos na aprendizagem dos estudantes devido a intensificação do diálogo entre comunidade escolar e local, consequência do transbordamento do espaço escolar para diferentes espaços do bairro, bem como, o processo de eleição de diretores escolares realizado no município. Também pude observar tensionamentos e disputas no interior do projeto de educação por representantes de editoras de livros didáticos, por profissionais da educação e políticos demandantes de relações patrimonialistas com a escola, por grupos religiosos não favoráveis aos princípios democráticos e laicos da escola pública.

Ao longo dessa caminhada acadêmica e profissional, construí a necessidade por melhor entender os sentidos da gestão democrática a partir da escola (participação e poder de decisão) que foi ganhando consistência e direcionando meu olhar para os segmentos que compõe a comunidade escolar e local. Foi nesse momento que construí a demanda por cursar o mestrado em educação como forma de aprofundar e ampliar minha formação e, com isso, contribuir com o debate sobre gestão democrática, a partir da investigação dos sentidos da comunidade escolar.

Encontrei nos textos produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GESED/UFRJ) (AMARAL, 2016, 2018, 2020; CASTRO e AMARAL, 2019) importantes interlocutoras que auxiliaram na compreensão do tema gestão democrática da educação na escala do estado do Rio de Janeiro.

No ano de 2019 fui aprovado no processo seletivo para o Curso de Mestrado em Educação do PPGE-UFRJ, para a linha de pesquisa “Políticas e Instituições Educacionais” e passei a integrar o GESED. Nele, venho tendo contato com produções que trabalham a partir da abordagem do ciclo de políticas desenvolvido por Bowe, Ball e colaboradores (1992; 1994; 2016). Um potente referencial teórico e analítico que permite a análise crítica e contextualizada

² SOUZA E SILVA, Jailson de. “Por que uns e não outros” Caminhada de Jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro – Sete Letras, 2003.

³ SILVA, Jailson de Souza e. Bairro Escola: a experiência da educação integral em Nova Iguaçu / Jailson de Souza e Silva, Maria Antônia Goulart. – Rio de Janeiro: Observatório de favelas, 2011.

de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da política, bem como os seus efeitos.

Compreendo o estudo das disputas acerca do sentido de comunidade escolar como fundamental para identificar as possibilidades e desafios da radicalização da gestão democrática da e na escola pública. Esta será a linha argumentativa que tomarei para apresentar o problema que a pesquisa pretende focalizar.

1.2 Problema de pesquisa

A garantia da educação enquanto direito social é uma das conquistas de históricas lutas de grupos da sociedade civil organizada, que teve como uma de suas arenas de disputa tensionamentos e consensos na produção do texto da carta constitucional brasileira de 1988 e suas leis orgânicas e normativas. Como destaca Gohn (2019), “estas lutas possuem várias frentes tais como a constituição de uma linguagem democrática não excludente nos espaços participativos criados ou existentes” (p. 35).

Após vivenciar longo período de governo militar, caracterizado pela não, ou estreita abertura do debate político junto à sociedade, inúmeros grupos civis passaram a reivindicar por participação nos rumos das políticas públicas, em detrimento da centralização do poder pelo Estado. Os dois marcos históricos de congregação das forças reivindicatórias da sociedade civil foram o movimento por eleições diretas presidenciais (1983-1984) e os debates da Assembleia Nacional Constituinte instalada em 1987.

Cunha (1995, p. 378) ajuda a compreender que, no amplo espectro da sociedade civil interessada em obter maior participação durante o período de redemocratização, se encontravam tanto grupos progressistas, quanto grupos conservadores. Na educação, os grupos progressistas estavam representados por entidades de profissionais da educação, de estudantes e por diferentes movimentos sociais de luta por terra no campo e pelo direito à cidade. Os grupos conservadores eram representados por instituições de caráter conservador nos costumes e liberal na economia, como as sociedades religiosas e as empresas privadas presentes no campo da educação.

Entre ambos os grupos existia um consenso a respeito da necessidade de maior participação da sociedade civil no poder do Estado, representado naquele momento pelo regime militar. Esse consenso que se espelhava no projeto de participação não se estendeu para as características do projeto de escola pública, mas se fez presente na produção dos textos legais.

O termo comunidade, bem como suas variáveis no campo da educação, comunidade escolar e comunidade local se inscrevem no contexto de disputas, tensionamentos e consensos do tal projeto de participação.

Para Spósito (1993) e Cunha (1995) o termo comunidade utilizado pelo Estado na educação escamoteia conflitos entre os grupos tão diferentes e desiguais que, como o processo de ampliação do acesso à escola às camadas populares da sociedade, aprofundou a diferenciação socioeconômica entre os destinatários da educação e os profissionais da educação no interior da escola. Comunidade é um termo de origem da sociologia que, como outros conceitos do campo, diz respeito a um sistema complexo de atributos e de relações entre os sujeitos que não se limitam a arranjos normativos, como os propostos pelo Estado. Desse modo, a análise do texto da política em âmbito macro precisa ser relacionada a uma observação do contexto no qual os entes federados traduzem a política. Ainda assim, torna-se relevante pontuar que o estudo que articula esses campos com o contexto da prática - no qual a comunidade atua - oferece leituras mais amplas do que está sendo praticado, quando o significativo comunidade é requerido.

Vale ressaltar que esta foi a primeira proposta de pesquisa, mas com os impactos da pandemia Covid-19 na sociedade, suspendendo ou alterando toda e qualquer rotina de instituição, impediu a realização do campo junto às unidades escolares.

Como a legislação incorpora a participação da comunidade no processo de seleção de diretores, bem como nas instâncias colegiadas que sustentam o mecanismo democrático (conselho escolar, associações de pais e mestres; grêmios estudantis), cabe trazer para o presente texto algumas questões que Amaral (2016) propõe para pensarmos a concepção de participação na gestão democrática pelas pessoas que trabalham, estudam e são usuárias da escola:

A participação [da comunidade escolar] é entendida como efetiva partilha do poder na escola? É uma participação meramente representativa – através da consulta à comunidade escolar após uma seleção gerencial dos candidatos? A participação se esgota na consulta/eleição? (AMARAL, 2016, p. 399)

Compreendermos que, para avançar na análise dos desafios e possibilidades da comunidade escolar na gestão da escola, como apresentado na seleção de diretores das escolas no contexto do sistema de educação do estado do Rio de Janeiro, faz-se necessário investigar os sentidos de comunidade escolar indicados no diálogo e tensionamentos entre os documentos

oficiais em sua instância nacional, estadual e municipal acerca das políticas da gestão democrática da escola pública e como estão traduzidas na regulamentação da meta 19 no contexto fluminense, com foco em seus municípios.

Com isso, entendemos que, para a efetivação da gestão democrática, a comunidade escolar é central tanto na identificação dos indivíduos que devem participar da gestão, quanto da qualidade/características das relações entre os grupos e indivíduos no interior da escola. Cabe o seguinte questionamento: como a política no contexto da escrita do texto está construindo os sentidos de comunidade escolar para a escola pública dos municípios fluminenses?

Com isso, junto aos esforços das investigações desenvolvidas pelo GESED (AMARAL, 2016, 2018, 2018a, 2019, 2019a, 2019b; FOYER, 2017; CONCEIÇÃO, 2018; FONSECA, 2018; CASTRO, AMARAL, 2019, 2019a; AMARAL, CASTRO, 2020; BITTENCOURT, 2019; ARAÚJO, 2019; CASTRO, BITTENCOURT, ASSIS e GOULART, 2019; ASSIS, 2020), a pesquisa pretende contribuir na construção de uma cartografia que ajude na compreensão dos movimentos políticos sobre a gestão democrática no estado do Rio de Janeiro e se insere nas pesquisas mais amplas aprovadas pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ⁴

Como revelado por Lima (2018), a centralidade da comunidade escolar nos documentos legais, como identificadora dos grupos legítimos a compor as organizações da colegialidade nas instâncias de poder da gestão democrática da escola, sofrem novos contornos na cena política de cada ente federativo (estados, municípios e distrito federal).

Por fim, entendemos que, para a efetivação da gestão democrática, a comunidade escolar é central tanto na identificação dos indivíduos que devem participar da gestão, quanto da qualidade e características das relações entre os grupos e indivíduos no interior da escola.

1.3 Objetivo geral

Analisar os sentidos de comunidade escolar que vem sendo traduzidos nos textos políticos de documentos legais, referente a meta de gestão democrática, meta 19, do Plano Nacional de Educação Nacional de 2014.

⁴ Gestão Democrática das Escolas Públicas: Cenários nos Municípios do Estado do Rio de Janeiro e Gestão democrática: um estudo sobre as práticas colegiadas e a gestão em escolas públicas no Brasil e em Portugal.

1.4 Objetivos Específicos

Realizar levantamento conceitual que contribua na identificação das características da comunidade, no campo da sociologia e filosofia política, capaz de criar contornos conceituais para o termo comunidade escolar utilizado nos textos políticos;

Analisar a interação dos sentidos de comunidade, bem como suas variáveis nos documentos oficiais de escala nacional no contexto da produção dos textos legais;

Analisar os sentidos de comunidade escolar, referente à meta 19 do PNE nos planos municipais de educação do estado do Rio de Janeiro presentes nos textos políticos.

1.5 Justificativas

Segundo Cury (2002), a gestão democrática escolar, presente na LDB 1996, advém da Constituição Federal de 1988, que no art. 37 estabelece como princípios: legalidade (adequação à ordem jurídica e democrática em suas regras e formalidades); impessoalidade (critério de universalidade da norma para todo e qualquer pessoa perante a lei); moralidade (respeito às regras do jogo e aos outros princípios); publicidade (expor a todos algo cuja natureza tem no cidadão sua fonte e referência); e eficiência (efetivação concreta de deveres e da satisfação dos cidadãos nos seus direitos).

Cury afirma que o Estado Democrático de Direito é uma outra base constitucional que fundamenta ainda mais a gestão democrática. O Estado de Direito é um Estado em que se tem a soberania da lei, a legitimidade do sistema representativo baseado no voto popular, nas regras do jogo e na defesa dos direitos subjetivos contra o poder arbitrário. Com isso, a

[...] gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos” (CURY, 2002, p. 172).

Sendo assim, podemos afirmar que os cidadãos desejam, para além de serem destinatários e executores de políticas, serem ouvidos e estarem presentes em espaços públicos de elaboração de políticas e nos momentos de tomada de decisão. Cury ainda afirma que a “[...] gestão democrática só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político” (CURY, 2002, p. 173).

Com isso, inserido no contexto de Estado Democrático de Direito, as práticas de organização da gestão democrática no interior da escola, como Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, e a elaboração da proposta política pedagógica, a partir do Projeto Político-Pedagógico, estão inscritas nos textos dos documentos legais, que por seu turno, traz a comunidade escolar enquanto instância social onde se identificam os sujeitos legitimados a participarem de tal gestão. Da comunidade de referência socioespacial, onde a escola estava inserida, surge a comunidade escolar, princípio basilar de organização democrática da escola pública. As escolas públicas passam a basear-se numa definição abrangente de nós, num compromisso de construir uma comunidade que é tanto da escola quanto da sociedade onde ela existe (TEXEIRA, 2010).

Para responder as demandas de um processo participativo, os sentidos de comunidade escolar passaram a estar em jogo no contexto da produção do texto. O termo comunidade na gestão democrática, representada na meta 19 do PNE (BRASIL, 2014), assume papel estratégico na efetivação da participação da sociedade civil no contexto da prática da política, no interior da escola pública.

A fim de apontar lacunas sobre o sentido de comunidade nas pesquisas do campo da educação, realizamos o levantamento de dissertações, teses e periódicos já publicados em grandes plataformas no período de julho a setembro de 2020 que tenham como central comunidade, gestão democrática e Plano Municipal de Educação. O levantamento nos revelou um cenário de debate capaz de orientar os contornos da investigação.

A busca foi realizada em três bancos de dados digitais - Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Alinhado ao tema e objetivo da pesquisa, foram estabelecidos 2 (dois) arranjos de descritores: (1) **comunidade e Plano Municipal de Educação**; (2) **gestão democrática e Plano Municipal de Educação**. O recorte temporal do levantamento se concentrou no período subsequente a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual normatiza os princípios da gestão democrática da educação, bem como, apresenta a comunidade escolar enquanto categoria de identificação dos segmentos responsáveis por direito em participar da gestão escolar. O levantamento também teve especial atenção para a

produção a partir do ano de 2014, devido a centralidade dos planos municipais de educação terem sido elaborados a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Foi realizada a leitura do resumo de cada trabalho encontrado. Desta forma, foram selecionados os trabalhos que apresentam alguma contribuição para o tema e objetivo da pesquisa. O levantamento resultado das buscas é apresentado a seguir.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o levantamento foi realizado em setembro de 2020. Para a composição de descritores **comunidade e Plano Municipal de Educação** foram encontrados 215 trabalhos, 166 dissertações e 49 teses. Na composição de descritores **gestão democrática e Plano Municipal de Educação** foram encontrados 124 trabalhos, 101 dissertações e 23 teses.

Quadro 1 – Busca avançada com combinação dos descritores **comunidade, gestão democrática**, com a palavra-chave **Plano Municipal de Educação** em todos os campos:

Descritores	Plano Municipal de Educação (PME)	Dialogam com a pesquisa	Outros assuntos encontrados
Comunidade	215	02	Participação do Conselho Municipal de Educação na elaboração do PME; educação integral; projeto político pedagógico; educação quilombola; avaliação em larga escala; práticas pedagógicas; educação especial; monitoramento do PME; educação infantil; Educação de Jovens e Adultos.

Gestão democrática	124	03	Programas intergovernamentais (PAR); Participação da sociedade no monitoramento do PME; relação público-privado na educação; financiamento da educação; avaliação em larga escala; conselho escolar municipal; educação infantil.
---------------------------	-----	----	---

Elaborado pelo autor.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados com descritores **comunidade e plano municipal de educação**, a partir do banco de dados BDTD

Título	Autor	Grau	Ano
A gestão pública das políticas educacionais para a efetivação democrática do direito à educação no Brasil: da democracia cognitiva à democracia participativa	Ciena, Fabiana Polican	Tese	2016
A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar	Almeida, Simone de	Dissertação	2011

Elaborado pelo autor.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados com descritores **gestão democrática e plano municipal de educação**, a partir do banco de dados BDTD

Título	Autor	Grau	Ano
O Plano Municipal de Educação de Dourados, MS: 2015-2025: desafios e perspectivas à implementação da gestão democrática da educação	Silva, Nilson Francisco da	Dissertação	2019
Democracia e gestão da educação: uma abordagem do poder na escola	Silva, Sidney Reinaldo da	Dissertação	2010

Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades	Dias, Monica Roberta Devai	Dissertação	2016
---	-------------------------------	-------------	------

Elaborado pelo autor.

Já na busca no Portal de periódicos da Capes, para a composição de descritores **comunidade e Plano Municipal de Educação** foram encontrados 21 trabalhos, 19 dissertações e 3 teses. A composição de descritores **gestão democrática e Plano Municipal de Educação** foram encontrados 21 trabalhos, 18 dissertações e 3 teses.

Quadro 4 – Busca avançada no Portal de periódicos da Capes com combinação dos descritores **comunidade, gestão democrática**, com a palavra-chave **Plano Municipal de Educação** em todos os campos:

Descritores	Plano Municipal de Educação (PME)	Dialogam com a pesquisa	Outros assuntos
Comunidade	21	5	Participação da sociedade civil na elaboração do PME; financiamento da educação; educação especial; monitoramento do PME;
Gestão democrática	21	5	Participação social no monitoramento do PME; educação infantil; práticas educativas; parceria público privado.

Elaborado pelo autor.

Quadro 5 - Trabalhos selecionados com descritores **comunidade e plano municipal de educação**, a partir do banco de dados Portal de periódicos da Capes:

Título	Autor (es)	Tipo	Ano
Gestão democrática da educação em mesquita (RJ): percursos da aprovação do plano municipal de educação	Conceição, Jefferson Willian Silva da	Dissertação	2015
A agenda de elaboração do plano municipal de educação de Petrópolis (RJ): perspectivas sobre a gestão democrática	Araujo, Felipe de Souza	Dissertação	2019
Gestão democrática da educação: o pedagogo nas escolas municipais da Lapa – PR	Veiga, Ediclea.	Dissertação	2018
Eleição para diretor escolar: uma proposta de intervenção à regulamentação das leis n. 894/2011, 895/2011 e 1017/2015 do município de Irecê/BA'	Ribeiro, Izabel Cristina Teixeira Nunes.	Dissertação	2018
A gestão democrática nos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul: evidências, interpretações e contradições	Lauer, Munir Jose	Dissertação	2017

Elaborado pelo autor.

Quadro 6 - Trabalhos selecionados com descritores **gestão democrática e plano municipal de educação**, a partir do banco de dados Portal de periódicos da Capes:

Título	Autor (es)	Tipo	Ano
O Plano Municipal de Educação de Dourados, MS (2015-2025): Desafios e Perspectivas à implementação da gestão democrática da Educação	Silva, Nilson Francisco da	Dissertação	2019
Elaboração do plano municipal de educação de Marília como elemento para a gestão democrática	Benicasa, Everton Ishiki	Dissertação	2019
Institucionalização da gestão democrática da educação como política pública no sistema municipal de ensino de Igarapé-Açu, Pará	Paz, Vanilson Oliveira	Tese	2015

Gestão Escolar na escola do campo: sentidos e significados da democracia na escola	Silva, Jessika Nogueira da	Dissertação	2019
A educação de jovens e adultos nos planos municipais de educação: avanços e desafios da gestão participativa no extremo oeste da Bahia.	Carvalho, Romenia Barbosa de	Dissertação	2018

Elaborado pelo autor.

No levantamento realizado no banco de dados **digitais Scientific Electronic Library Online (Scielo)**, para a composição de descritores **comunidade e Plano Municipal de Educação** foram encontrados 03 artigos. A composição de descritores **gestão democrática e Plano Municipal de Educação** foram encontrados 04 artigos.

Quadro 7 – Busca avançada no banco de dados **digitais Scientific Electronic Library Online (Scielo)** com combinação dos descritores **comunidade, gestão democrática**, com a palavra-chave **Plano Municipal de Educação** em todos os campos:

Descritores	Plano Municipal de Educação (PME)	Dialogam com a pesquisa	Outros assuntos
Comunidade	03	0	Saúde pública comunitária; Desenvolvimento socioambiental; projeto político pedagógico
Gestão democrática	04	2	Implementação da política nacional; Plano de Ações Articuladas

Elaborado pelo autor.

Quadro 8 - Trabalhos selecionados com descritores **gestão democrática e plano municipal de educação**, a partir do banco de dados **digitais Scientific Electronic Library Online (SciELO)**

Título	Autor (es)	Tipo	Ano
Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local	Marília Fonseca; Eliza Bartolozzi Ferreira; Elisangela Alves da Silva Scaff	Artigo	2020
A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil	Maria de Fatima Felix Rosar	Artigo	1999

Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que em outro processo de busca bibliográfica que ocorre ao do processo leituras e debates no grupo de pesquisa GESED, bem como, nas indicações de leitura se apresenta no decorrer da orientação da pesquisa, surgiram trabalhos que acrescentamos na seleção da presente busca:

Quadro 9: Trabalhos publicados por pesquisadores do GESED

Título	Autor (es)	Tipo	Ano
Participação da comunidade na seleção de diretores de escolas públicas: movimentos no estado do Rio de Janeiro	Amaral, Daniela Patti	Artigo	2019
Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática			2016
Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro	CASTRO, Marcela; AMARAL, Daniela Patti		

Elaborado pelo autor.

Com base no levantamento bibliográfico foi identificado que os trabalhos realizados se concentram em temáticas acerca dos planos municipais de educação ou programas de educação intergovernamentais (Plano de Ações Articuladas, Programa Dinheiro Direto na Escola) e gestão democrática em escala do sistema municipal, via atuação da sociedade civil, nos conselhos municipais de educação (conselhos municipais de educação). Um significativo número de trabalhos se concentrou em abordar a gestão democrática na temática da inclusão e garantia do direito à educação pública (políticas de alfabetização; acesso à educação infantil; ensino de jovens e adultos). Outro grupo se concentrou no processo de seleção de diretores para as escolas, no contexto da gestão democrática. Vale ressaltar que a seleção eleições de diretores ganham relevo no levantamento bibliográfico.

O debate acerca dos sentidos de comunidade, tanto escolar, quanto local, aparece nos trabalhos em tela enquanto conceito já estabelecido. O termo participação é o mais convocado, nos momentos em que se referencia a comunidade.

Não foi encontrado trabalho que assumisse a comunidade escolar e local como centro da pesquisa para a efetivação da gestão democrática. O que nos indica uma lacuna a ser trabalhada no presente trabalho.

Constatamos, com isso, que o tema e objetivo da presente proposta de pesquisa, apresenta relevante contribuição para o debate a respeito da gestão democrática da escola pública, ao considerar como central a comunidade escolar e local como mecanismo da democracia na escola no contexto da produção do texto.

1.6 Caminhos teórico metodológicos da pesquisa

Tomaremos a abordagem do ciclo de políticas trabalhado por Ball, Bowe e colaboradores (1992; 1994; 2016), como foco no contexto da produção de texto. Compreendemos ser o referencial teórico e analítico que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da política, bem como dos seus resultados/efeitos (MAINARDES, 2006).

O ciclo de políticas assume uma abordagem pós-estruturalista e destaca a natureza complexa e rizomática da política educacional, indicando a necessidade de articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Enfatiza os processos políticos e a ação dos sujeitos que lidam com as políticas no nível local, sendo portanto uma ferramenta que contribuirá sobremaneira com a compreensão das relações entre os textos legais presentes

em diferentes escalas representadas pelos documentos oficiais em sua instância nacional, estadual e municipal acerca dos sentidos de comunidade escolar, no contexto da gestão democrática da escola pública presente na meta 19 do PNE 2014, no estado do Rio de Janeiro, com foco em seus noventa e dois municípios.

Um referencial teórico e analítico que propõe uma abordagem linear, rígida e que por isso separa um fenômeno em dimensões, fases ou etapas estanques não consegue abarcar a gama de intenções e disputas que influenciam o processo político

Para os Ball, Bowe e colaboradores (1992; 1994; 2016), o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. O que diz respeito a possibilidade de identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p.50)

Para tal, afirmam que as políticas são formadas em diferentes contextos inter-relacionados que se movimentam de forma cíclica, contínua e não linear. Cada contexto apresenta arenas, lugares e grupos de interesse que envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 50). O ciclo da política identifica a política como sendo uma entidade social que ao se mover no espaço - pessoas e artefatos -, modifica-o, recontextualiza-o e, com isso, evidencia os desafios envolvidos no processo deste movimento.

Em 1992, Ball, Bowe e colaboradores propuseram três contextos principais de formação de uma política que, inter-relacionados, não têm dimensão temporal, sequencial linear. São eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O *contexto de influência* é onde as políticas tendem a serem iniciadas. É onde os discursos políticos são construídos por sujeitos e instituições, em escala local, nacional e global, com interesse em influenciar na definição da política. Formam redes sociais que atuam dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Para além dessas arenas, há outras que podem ser lugares de articulação e de influência, tais como comissões e grupos representativos. Em escala global e internacional, o contexto de influência se apresenta, ao menos, de duas maneiras. A primeira, é via fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais. Estas redes envolvem o que os autores denominaram de “circulação internacional de ideias”. O processo de “empréstimo de políticas” e grupos que vendem suas soluções no

mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias. A segunda maneira é a influência via patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas supostas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais para governos de determinados países - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Já o *contexto da produção de texto* é onde a política ganha expressão textual. Os textos políticos estão articulados à linguagem do interesse público mais geral. Com isso, por textos entende-se as múltiplas formas que a política se apresenta, como: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, dentre outros. Tais textos resultam de disputas, acordos e consensos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção dos textos competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006, p. 52 *apud* BALL et al., 1992).

Um exemplo de produção de textos como sendo as múltiplas formas que a política se apresenta é o Programa Ensino Médio Inovador. No documento de 2016, publicado no portal eletrônico do Ministério da Educação⁵ intitulado *Programa ensino médio inovador: documento orientador*, o texto apresenta que programa do Ministério da Educação é para orientar a reestruturação do currículo no ensino médio nas escolas. Segundo os textos oficiais do Ministério da Educação, o programa busca responder a estratégia 3.1⁶ da meta 3 do PNE 2014. Meta versa sobre a universalização do ensino médio para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, bem como a elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Contudo a data de aprovação do programa remonta a 9 de outubro de 2009, via Portaria nº 971 (BRASIL, 2009). Sem anunciar ser uma atual versão do Programa, o texto presente no documento publicado no portal do MEC, regulamentado pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016, se apresenta alinhado às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida

⁵ Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em setembro de 2021.

⁶ institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Provisória 746/2016. Para ambos os textos e entre eles, existe uma gama de textos oficiais (estatuais, municipais) e não oficiais (dos veículos de comunicação midiáticos, dos sindicatos), pronunciamentos oficiais, vídeos que disputam com diferentes sujeitos e espaços o sentido do programa, bem como da reforma do ensino médio.

As políticas são intervenções textuais. Os textos políticos carregam consigo limitações materiais e possibilidades, contudo não encerra a política em seu momento legislativo. Sua leitura, interpretação e tradução em novas políticas pelos diferentes atores da política, como os burocratas de rua, têm consequências reais num determinado grupo da sociedade. Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que a codificação de uma política em textos e artefatos é tão complexa quanto sua decodificação, pois trata-se de um processo de compreensão e tradução com liberdade interpretativa variando de política para política. A interpretação da política e a tradução são *processos colocados em prática para transformar expectativas em um conjunto de práticas* (BALL, 2016). O autor reforça que muitas vezes os textos políticos são mal escritos, gerando uma dificuldade na interpretação daqueles que vão fazer uso dele.

Em nossa pesquisa com os planos municipais dos 92 municípios fluminenses, identificamos um grupo de textos políticos mal escritos, apresentando infidelidades normativas. O que será apresentado nos capítulos a seguir.

O *contexto da prática* é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. É onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Tal contexto indica que o texto político, é incondicionalmente interpretado e traduzido por leitores (sujeitos, grupos sociais, segmentos, categorias), a partir de suas histórias, experiências, valores e propósitos forjados em diferentes arenas da vida social. O que questiona a imagem de pretense controle de interpretação dos textos por algum grupo ou poder, como os representantes do legislativo. Origem dos textos trabalhados na presente pesquisa.

A presente proposta focalizou na análise do contexto da produção dos textos. Buscaremos identificar os processos de contaminação, apropriação e reprodução discursiva, indiciando que podemos estar em presença de processos fortemente hegemônicos e hegemonzantes promovidos pelas regulações exercidas, através do discurso (FONSECA, 2019, p. 69).

Os textos políticos, como os abordados neste projeto de pesquisa, buscará anunciar determinados sentidos acerca da comunidade escolar que se articulam e, com isso, fazem parte de algo que signifique no contexto da prática da escola pública.

Consideramos também que uma aproximação com Laclau e Mouffe (2015) pode contribuir para o entendimento dos sentidos que se articulam no termo comunidade escolar quando estes postulam que toda formação discursiva só é possível a partir das regularidades de sentidos. Desse modo, encontrar uma regularidade de sentidos nos textos políticos assume relevância na construção de um arranjo conceitual articulado pelo termo comunidade escolar. Para os autores, o discurso é uma prática significativa que, articulado por relações sociais, às constituem e às organizam. O discurso é a ligação entre as palavras e as ações que se pretendem hegemônicas, por isso, constituem o resultado de disputas em diferentes contextos, dentre eles aqueles que resultam na produção de um texto. Como já apresentado, para o presente projeto, nos interessa analisar como se realiza a formação discursiva em torno da comunidade escolar inscrita nos documentos do Estado (em escala federal, estadual e municipal) no desdobramento desses para os sujeitos presentes na escola.

A formação discursiva envolve uma gama de discursos formados por grupos de sentidos que, em uma relação de sobredeterminação, envolvem uma multiplicidade de sentidos que lhe confere uma ampla diversidade de abordagem. Contudo, toda formação discursiva apresenta pontos nodais, capazes de aglutinar outros discursos em torno de si. Estabelece-se, com isso, o que pode ser considerado como um discurso que atribua sentido a um determinado termo e aqueles que não se articulam com o discurso que se quer hegemônico.

O antagonismo é um elemento fundamental na característica da não completude dos sentidos do discurso, pois a exclusão é constitutiva de toda relação de luta política. A fronteira que define o que pode ser significado como o lugar do hegemônico está sempre a indicar a provisoriade das fixações de sentido de uma ideia, conceito ou categoria. Neste sentido, o que pretendo com esta proposta de pesquisa é identificar as possíveis fronteiras do que está sendo considerado como comunidade escolar nos textos legais. Para tal, analisaremos os sentidos de comunidade escolar que vem sendo inscritos nos textos políticos de documentos legais, referente a meta de gestão democrática, meta 19, do Plano Nacional de Educação. De forma articulada, a análise tomará as escalas nacional, estadual e municipal dos textos legais.

Na escala nacional, foram analisados os textos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e do Plano Nacional da Educação de 2014. De forma mais ampla, as análises dos textos foram realizadas a partir da identificação dos sentidos de comunidade. A partir deles, foi desenvolvido um exercício de sistematização e síntese dos sentidos, como forma de identificação de possíveis características transpostas ou não para documentos oficiais do sistema estadual de educação do estado do Rio de Janeiro. Como até a data de realização da pesquisa não houve a aprovação do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, optamos por analisar a Lei nº 7.299/2016 que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Por regulamentar o processo de indicação de diretores, tal lei tem como referência à meta 19 do PNE 2014.

Por fim, foram analisados os planos municipais de educação dos 92 municípios fluminenses. As análises tiveram como foco a escrita do texto da meta 19, referente a gestão escolar, bem como, suas estratégias. Buscamos realizar exercício de grupamentos, bem como, de diferenciação dos sentidos de comunidade presentes entre nesses documentos. Com ele, procuramos identificar sentidos que atravessam tais documentos e, com efeito, tem a capacidade de revelar contornos hegemônicos para o termo comunidade escolar.

1.7 Estrutura da dissertação (apresentação dos capítulos)

A presente dissertação está estruturada em mais dois capítulos, além desta introdução. No capítulo 2 analisamos os sentidos da comunidade no campo da sociologia moderna e da filosofia política e procuramos apresentar uma contribuição para pensar os termos comunidade e comunidade escolar no campo da política educacional brasileira. No capítulo 3 apresentamos as análises dos documentos legais investigados com foco na compreensão dos sentidos de comunidade escolar presentes nos planos de educação dos municípios investigados. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa realizada, suas contribuições para o campo educacional e sugerimos futuras investigações de modo a ampliar o debate.

CAPÍTULO 2 - DO DEBATE SOBRE COMUNIDADE NO CAMPO DA SOCIOLOGIA E DA FILOSOFIA AO CAMPO EDUCACIONAL PÓS-CONSTITUINTE DE 1988

2.1 O conceito de comunidade em diálogo entre a sociologia e a filosofia política

O presente capítulo tem como objeto analisar os sentidos da comunidade no campo da sociologia moderna e da filosofia política. Lançaremos como referência conceitual os mecanismos de regulação voltados para o controle da população (FOUCAULT, 2008 e 2012), o conceito de comunidade (FERDINAND TÖNNIES, 1932) e o conceito de *communitas* (ESPOSITO, 2003; 2017) como caminho de re colocação do conceito de comunidade escolar.

Haesbaert, 2014, ao discutir a relevância dos conceitos ligados às análises espaciais e, com isso, elaborar uma proposta preliminar de “constelação de conceitos” para o campo da geografia, inspirada nas proposições de Gilles Deleuze e Felix Guattari, especialmente em seu livro *O que é a Filosofia?* (1992 [1991]), nos auxilia na compreensão das nuances em que um conceito é forjado.

Partindo de uma abordagem de contraste, Haesbaert afirma que:

Um conceito, nunca é demais lembrar, não é unicamente uma “representação” do real, e menos ainda no sentido mais simples (empirista-positivista) de reconhecimento e fixação de significado, plena “revelação” de um real que ele conseguiria traduzir “em sua essência”. Um conceito não seria também, no extremo oposto, unicamente uma idealidade às avessas, onde sobre a realidade concreta, num idealismo de objetividade às avessas, onde a “verdade” estaria mais no campo conceitual ou dos “modelos” teóricos [...] do que no real efetivo. Embora reconhecendo seu caráter abstrato, o conceito não é nem simples reflexo ou espelho nem uma pura idealização a priori e “correta”. (HAESBAERT, 2014, p. 24)

Partindo da delimitação do que o conceito não é, podemos afirmar com Haesbaert (2014) que o conceito busca “reapresentar”, “condensar”, “sintetizar” uma realidade. O conceito carrega, em seu nascimento, uma carga de novidade, pois “reapresenta” em bases lógicas um determinado fenômeno. Por ser o conceito resultado da necessidade humana de apreender um fenômeno percebido que, por isso, nunca se confunde com a descoberta de uma dada essência, ao condensar ou sintetizar, ajuda a (re) criá-lo, a propô-lo sob novas bases. Ou seja, ao produzir a realidade pelo e para o homem, o conceito permite a produção de um espectro de conhecimento sobre o fenômeno que, por seu turno, reflete um espectro de compreensão do homem sobre si.

Para Foucault (2000), o homem é “um vivente que nunca se encontrou completamente adaptado”, “condenado a errar e a se enganar. Com isso, o [...] conceito é a resposta que a própria vida dá a esse acaso, é preciso convir que o erro é a raiz do que constituiu o pensamento humano e sua história” (FOUCAULT, 2000, p. 364. Apud, HAESBAERT, 2014, p.26). Desta forma, o conceito é tão importante para problematizar um determinado fenômeno, quanto para buscar respostas ou soluções.

Citando Deleuze e Guattari, Haesbaert afirma que “[...] os conceitos devem ser constantemente reavaliados, transformados e, quando utilizados, demarcada claramente sua “paternidade”, reconhecendo-se não apenas o(s) autor(es) que o formulou(aram), mas também o contexto geo-histórico dentro do qual ou para o qual foram elaborados” (HAESBAERT, 2014, p.28).

Um conceito se apresenta em três modalidades – analítica, prática e normativa (HAESBAERT, 2014). Mesmo compreendendo sua indissociabilidade, cada modalidade parte de função e espaço distintos. A modalidade analítica é, sobretudo, instrumento de investigação do pesquisador. Com ele, interroga-se um determinado fenômeno, define-se o que é particular e o que é comum a outros fenômenos ocorridos em diferentes tempos e espaços. Sua circulação tem como ponto de partida espaços institucionais de pesquisa, de ensino e parte de um delimitado segmento da sociedade. A prática, modalidade mais difundida, é a do senso comum, utilizada nas práticas cotidianas do discurso ordinário. Apresenta circulação difusa na sociedade. É movida por um senso de uso prático, orientada pela construção do comum entre os sujeitos de uma sociedade. Já a modalidade normativa é sobretudo instrumento do Estado - agente que normatiza a sociedade como forma de exercer sua natureza de autopreservação, ao governar o povo. É materializado pelas políticas públicas. Com isso, tem como objetivo primeiro organizar a sociedade, por meio da racionalidade sistêmica de suas instituições.

Como as modalidades se relacionam e por elas que os diferentes grupos e instituições histórica e espacialmente disputam os conceitos na sociedade, o pesquisador, em seu exercício, deve desconsiderar cada uma na qual o conceito é forjado, bem como seus entrecruzamentos e viva relação de influência da realidade que se materializa numa sobreposição de tempo e espaço, para que consiga realizar aproximação capazes de sustentar seu objeto de pesquisa. Desta forma, focalizaremos esforços na aproximação e análise do conceito comunidade, a fim de construir consistentes bases de sustentação analítica acerca dos sentidos de comunidade escolar presentes nos documentos legais que esta pesquisa analisará (CF 1988, LDBEN 1996,

PNE 2014, Lei nº 7.299/2016 do estado do Rio de Janeiro e os Planos municipais de educação dos 92 municípios fluminenses).

Michel Foucault, em suas análises acerca do território, população (2008), espaço, saber e poder (2012), oferece relevante análise na investigação dos sentidos da comunidade exercidos pelo Estado, como ato de governar as pessoas. Ao afirmar que a razão do Estado é disciplinar os corpos, o entendimento e controle das formas de controle da população ganha relevância na compreensão dos mecanismos de poder. Para Foucault (2008), com o advento no século XVIII das novas invenções como as estradas de ferro e a eletricidade, surge nova relação da população com o espaço das cidades. “A cidade passa de exceção em um território construído de campos, para um modelo de racionalidade que se aplicará ao conjunto do território” (FOUCAULT, 2012, p. 208). Naquele século emerge uma literatura política sobre a cidade que se interroga sobre o que deve ser da ordem de uma sociedade. Neste período, com o advento de escritos sobre urbanismo, equipamentos coletivos, higiene e arquitetura privada, ocorreu uma mudança no espírito e nas reflexões dos homens políticos em sua arte de governar o território, agora pautado na cidade. O que auxilia sobremaneira compreender o fenômeno de apropriação do sentido de comunidade nos registros dos documentos que o presente capítulo analisará, tendo como proposição central a construção do Estado-Nação no final do século XX.

Consideramos que tais escritos contribuem para que o sentido de comunidade, ao longo deste período histórico de construção dos estados nacionais, passe a ser contraste ao sentido de sociedade. Com isso, acreditamos que o ato de governar dos estados-nacionais é exercido sobre as pessoas no espaço lógico da cidade, sobre suas formas de se agrupar, a partir do poder soberano do Estado.

Inserido em tal contexto sócio-histórico de formação do espaço destes estados-nacionais, como o estado-nação alemão, Alemanha, o Sociólogo Ferdinand Tönnies, em sua obra *Comunidad y Sociedad*, publicada no ano de 1887, elabora o conceito de comunidade restringindo-o a uma etapa anterior a sociedade urbana. Ao longo do tempo, esta obra ganhou o atributo de tratado da sociologia moderna e, por causa e efeito, teve grande circulação entre instituições de ensino dos estados-nações formados e os em formação.

Não tendo muita repercussão na academia em sua primeira edição, a obra *Comunidade y Sociedad*, de Ferdinand Tönnies, passa a ganhar relevância nas primeiras décadas do século XX. De 1912 a 1935, a obra teve sete edições (SCHLUCHTER, 2011). Algumas das alterações

que o autor realizou ao longo das edições indicam o redirecionamento da obra, atribuindo-lhe o caráter de tratado da sociologia moderna, associando, desta forma, seus conceitos a uma sociologia pura, em oposição aos de uma sociologia empírica.

A partir de la segunda edición, Tönnies modificó el subtítulo: en lugar de “Tratado sobre el comunismo y el socialismo como formas empíricas de cultura”, ahora decía: “Conceptos fundamentales de la sociología pura”. Y a partir de la tercera edición, convirtió el concepto arbitrio (Willkür) en albedrío (Kürwillen), un concepto artificial con el cual subrayaba el carácter constructivo de su generación de conceptos, pues quería distinguir los conceptos de una sociología pura de los de una sociología empírica. Por supuesto, estos conceptos puros debían dirigir al conocimiento empírico. (SCHLUCHTER, 2011, p. 45)

Tönnies (1947) inicia sua obra declarando que partirá da dinâmica dos afetos de Benedictus de Spinoza⁷ (1977) para estabelecer os atributos de união entre as pessoas que formam grupos sociais. Tais grupos se formam devido ao que o autor denomina relações positivas, que resultam em assistências, facilidades e benefícios instáveis, por serem expressões da vontade e das forças presentes nas relações estabelecidas entre as pessoas e grupos. Com isso, para Tönnies, a união é um atributo central das relações formadoras dos grupos que passam a atuar de forma una entre os seus integrantes de um determinado grupo e para fora dele.

Las voluntades humanas se hallan entre sí en múltiples relaciones; cada una de ellas es una acción recíproca, que en cuanto hecha o dada por un lado, es sufrida o recibida por las demás. Pero estas acciones son de tal índole que o bien tienden a la conservación o bien a la destrucción de otra voluntad o cuerpo: afirmativas o negativas. Esta teoría se dirige a las relaciones de afirmación recíproca como objetos exclusivos de su investigación. Cada una de estas relaciones constituye una unidad en la pluralidad o una pluralidad en la unidad. Consta de asistencias, facilidades y prestaciones, que van y vienen, y son consideradas como expresiones de la voluntad y de sus fuerzas. El grupo formado por esta relación positiva, concebido como cosa o ente que actúa de un modo unitario hacia adentro y hacia afuera, se llama una unión. La relación misma, y también la unión, se concibe, bien como vida real y orgánica - y entonces es la esencia de la comunidad -, bien como formación ideal y mecánica - y entonces es el concepto de sociedad. (TÖNNIES, 1947, p.19)

Para Tönnies (1947), comunidade e sociedade são conceitos puros da sociologia moderna que caracterizam modos de relações de tempos diferentes. A comunidade é de um tempo de convivência e harmonia em família, da vida na vila e dos costumes. A sociedade é de um tempo de vida nas grandes metrópoles e da convenção, da vida nacional e da política, da

⁷ Benedictus de Spinoza em seu tratado intitulado “Ética” (1977) define o homem a partir da dinâmica dos afetos.

vida cosmopolita e da opinião pública (TÖNNIES, 1932, p. 251, apud SCHLUCHTER, 2011, p. 45).

Comunidade e sociedade são resultantes das relações positivas que, para Tönnies (1947), são passíveis de divisão em dois pólos de sociabilidade: orgânico e mecânico. A comunidade é formada por características que orbitam vontades de uma “vida real e orgânica”. Ao utilizar tais termos para caracterizar comunidade, Tönnies traz consigo o entendimento da vida como um organismo vivo, que tingem o sentido da palavra comunidade com um tipo de sociabilidade integrada a elementos biológicos (sangue, parentesco). Com isso, a escala da família, do familiar, da vizinhança, do local, do entorno ganha luz no conceito de comunidade cunhado pelo autor.

Por seu turno, a sociedade é formada por características que orbitam vontades de uma formação ideal e mecânica da vida. Este traz consigo o entendimento da vida como um mecanismo lógico, racional. O público, o estranho, o Estado, a cidade, o mundo, segundo o autor, são elementos que tingem de sentidos a sociedade, enquanto conceito.

A obra de Tönnies (1947) marcou de forma profunda os intelectuais, políticos e técnicos das cidades industriais do século XIX e XX com os sentidos acerca dos conceitos de comunidade e sociedade, presentes nos escritos científicos de diferentes áreas do conhecimento, como sendo as formas possíveis de sociabilidade. Sua obra foi utilizada como chave para compreender um advento em intensa expansão pelo mundo, a força do paradigma da cidade moderna para o entendimento do Estado.

Com Foucault, no texto “Espaço, saber e Poder” (2012), acreditamos que na primeira metade do século XX a obra de Tönnies (1947) tornou-se uma referência de registro para a produção e reprodução de *“uma série de utopias ou de projetos de governo do território que toma forma a partir da ideia de que o Estado é semelhante a uma grande cidade: a capital figura sua praça central e as estradas são suas ruas”* (FOUCAULT, 2012, p. 208).

Como “o modelo da cidade se torna a matriz de onde são produzidas as regulamentações que se aplicam ao conjunto do Estado” (FOUCAULT, 2012, p. 208), podemos interpretar que o sentido de comunidade ficou associado a um certo estágio anterior da cidade; espelho do Estado moderno. Tal lógica adentrou às instituições do Estado, como na escola, e ainda persiste nas três modalidades do conceito – analítica, prática e normativa.

A escola pública, instituição formadora do cidadão⁸, ao inscrever a comunidade escolar para identificar os segmentos que participam do processo educativo de uma escola, traz consigo o sentido de Tönnies (1947), de estágio anterior de organização dos homens no qual os sujeitos precisam transpor para acessarem a cidadania, desta forma, a cidade.

Roberto Esposito (2007), em seu texto *Nilismo e Comunidade* afirma que

Se Ferdinand Tönnies situava a comunidade antes da sociedade – segundo uma genealogia depois apropriada pelo acaso da filosofia, pela traição e pela perda nascidas tanto à direita quanto à esquerda na passagem do século -, os atuais neocomunitaristas d’além-mar revertem os tempos da dicotomia, sem, todavia, discutir a questão de fundo: é a comunidade, ou melhor, as comunidades particulares onde se despedaça o arquétipo tönnesiano, que sucede à sociedade moderna, em uma fase marcada pela crise do paradigma estatal e pela difusão do conflito multicultural. Neste caso, a comunidade não é mais entendida como um fenômeno residual no que diz respeito às formas socioculturais adotadas pela modernidade, e sim como uma réplica à insuficiência do seu modelo individualístico-universalista: é a mesma sociedade dos indivíduos, já destruidora da antiga comunidade orgânica, que agora gera novas formas comunitárias como reação à própria entropia interna. (ESPOSITO, 2007, tradução por PAIVA, p.15 e 16)

Filósofo italiano, Roberto Esposito, lançou no ano de 1996 o livro “*Communitas: Origem e destino da comunidade*”⁹. Nele propõe investigar o tema da comunidade no pensamento da filosofia política, a partir da biopolítica. Roberto Esposito (2007), ao criticar os limites de pensar comunidade conforme proposto por Tönnies (1947), evidencia a mudança vivida pela sociedade moderna que, antes se encontrava inserida num modelo de formação do Estado-Nação do século XIX, de caráter universalista, hoje é marcada pela crise do paradigma estatal e pela difusão do conflito multicultural. O que revela uma profunda mudança do contexto geohistórico que exige revisitarmos o conceito de comunidade para que este seja capaz de produzir, explicar, solucionar problemas contemporâneos de nossa sociedade - como o problema trabalhado na presente dissertação.

Roberto Esposito (2007), ao analisar os sentidos de comunidade a partir da filosofia política, afirma que a comunidade se auto-interpreta como algo que resiste ao seu desaparecimento. O que a atribui à contraposição entre o de dentro e o de fora, entre o que é origem e o que é fim, do existente e do nada. A comunidade, ao se contrapor de forma

⁸ Termo cidadão, utilizado em nossa constituição para designar o sujeito de direitos no estado republicano. O seu radical imprime o sentido daquele que vive na cidade.

⁹ No presente texto foi utilizada a versão traduzida para a linha espanhola por Carlo Rodolfo Molinari Marotto, em 2003, publicada na Argentina, pela editora Amorrortu.

irredutível ao nada, que se encontra fora, no fim de algo, fixa seu sentido num todo inteiramente pleno de si mesmo.

Em efecto, para todas estas filosofias la comunidade es um “pleno” o um “todo” (justamente el significado original del lexema teuta que em vários dialectos indoeuropeos designa la “hinchazón”, la “potencia” y, por ende, la “plenitude” del cuerpo social em cuanto ethos, Volk, Pueblo). (ESPOSITO, 2003, p. 23)

A partir desta crítica, Esposito propõe tomar distância deste sentido dialético de comunidade. Para tal, buscou na etimologia do termo latino *communitas* o ponto de partida externo e independente do desejo de encontro de uma determinada origem. Em seu hercúleo estudo, identifica que nos dicionários, *communitas* tem correspondência com o adjetivo *communis*, o qual tem sentido de oposição ao próprio.

En todas las lenguas neolatinas, y no sólo em ellas, “común” (commun, comune, common, kommun) es lo que no es propio, que empieza allí donde lo próprio termina: Quod commne cum alio est desinit esse proprium [o que compartilharmos com o outro deixamos de possuir - tradução livre pelo autor]. (ESPOSITO, 2003, p. 25-26)

Em suas investigações, interpreta que *munus* (arc. moinus, moenus), palavra de característica social, indica somente o presente que é dado, não aquele que é recebido. Desta forma, implica antes de tudo em uma perda, subtração, transferência de um tributo que se paga obrigatoriamente com algo que o indivíduo não é proprietário plenamente. O *munus* é a obrigação que foi contraída com o outro e requer um adequado desligamento.

Lo que prevalece em el muns es, em suma, la reciprocidade, o “mutualidade” del dar que determina entre el uno y el outro um compromisso, y digámoslo tambien um juramento, común: *iurare comuniam o communionem* [compartilhamento juramento comum – tradução livre pelo autor] en el vínculo sagrado de la coniuratio. (ESPOSITO, 2003, p. 29)

Para Esposito, quando utilizamos o significado de *munus* para se referir à *communitas* coletiva, seu sentido difere do binômio público-privado. Difere do público presente no sentido do que tem de comum entre os membros de uma comunidade presente em uma substância ou interesse. Em seus estudos, por mais que os dicionários alertem que não seja um significado documentado, *communis* é aquele que partilha um encargo (um cargo, uma comissão). Portanto, *communitas* é o conjunto de pessoas que se une, não sendo uma propriedade, mas, precisamente por um dever ou uma dívida (ESPOSITO, 2003).

Comunidade torna-se, com isso, grupo de pessoas unidas não por um "mais", mas por um "menos", uma falta, um limite que se configura como um imposto, ou mesmo uma modalidade de deficiência, para os "afetados", contrário dos "isentos" ou "isento". Desta forma, o muns que a *communitas* compartilha não é uma propriedade, pertença ou posse. É uma dívida, uma promessa, um presente para dar, sendo o que determinará uma falta.

É o dever que une os sujeitos da comunidade - no sentido de “eu te devo algo”, mas você “não me deve algo”. Nesta relação de desapropriação de si, é o outro que caracteriza o comum. (ESPOSITO, 2003, p. 29-30, tradução nossa)

Na comunidade, os sujeitos apenas encontram o vazio, a distância, o estranhamento que os torna ausentes de si, em um circuito de doação, tornando-se sujeitos da própria ausência de si. Sujeitos finitos, cortados por um limite que não pode ser internalizado porque constitui precisamente o seu fora.

Empujándolo a tomar contacto con lo que no es, con su «nada», esta constituye la más extrema de sus posibilidades, pero también la más riesgosa de las amenazas, como por otra parte estaba ya ampliamente implícito en la semántica siempre arriesgada, incluso polémica, del donum-damnum expresada con extraordinaria pertinencia en el virgiliano timeo Danaos et dona ferentes (Aen., II, 49) no aunque, sino porque, traen regalos. Lo que se teme, en el munus «hospitalario» y a la vez «hostil» -según la inquietante contigüidad léxica hospes-hostis es la pérdida violenta de los límites que, confiriendo identidad, aseguran la subsistencia. (ESPOSITO, 2003, p.32-33)

Para Esposito, conforme aludido no trecho acima, a comunidade tem duas fases. É a dimensão mais adequada do homem, como também, a que conduz a sua dissolução. Desta forma, a comunidade não apenas se identifica com a res pública, a coisa comum, como com o posso para o qual está continuamente correndo o risco de escorregar, de se diluir. Diluir como falha que envolve e penetra o "social" sempre foi percebido como o perigo constitutivo da nossa convivência: perigo do qual ele deve se proteger, mas sem esquecer que ele mesmo o determina; o limiar que não podemos abandonar porque sempre esteve à nossa frente como nossa própria origem. Como o objeto inatingível no qual a subjetividade corre o risco de se precipitar e se extraviar. Desta forma Esposito (2003) afirma que “aquí está a verdade cegante contida na dobra etimológica da *communitas*: a coisa pública é inseparável do nada. E nosso fundo comum é, precisamente, o nada da coisa” (ESPOSITO, 2003, p. 33-34, tradução nossa).

Houve uma simplificação do termo comunidade no período medieval, associando-o ao conceito de pertencimento. Com o tempo, o carácter particularista e localista foi atribuindo à comunidade o sentido de um território determinado.

Para Esposito, a grande tradição filosófica sempre intuiu que a questão da comunidade se relaciona com a questão da morte. Se a comunidade do pecado que nos originou é marcada pelo medo, nada pode estar seguro nesta vida literalmente assediada pela morte. É nesse medo que surge a categoria de imunização, como maior contraponto semântico da *communitas* no interior da sociedade moderna.

O indivíduo moderno, que atribui um preço específico a cada benefício, não consegue mais sustentar a gratidão que o presente requer. Os indivíduos modernos tornam-se verdadeiramente tais - isto é, indivíduos perfeitamente indivisos, "absolutos", rodeados de limites que os isolam e protegem - eles foram libertados preventivamente da "dívida" que os une mutuamente. Como exonerados, isentos daquele contato que ameaça sua identidade ao expô-los a um possível conflito com seu vizinho (ESPOSITO, 2003, p. 40, tradução nossa).

Antes de avançar na crítica ao uso da *communitas* pela sociedade moderna, vale se ater num momento histórico em que o termo *communitas* torna-se um contraponto da imunização. Iremos rapidamente para o período medieval, com foco na concepção cristã de comunidade. "Em todos os léxicos medievais, o termo *communitas* está associado ao conceito de pertencimento, em seu significado subjetivo e objetivo. A comunidade é o que pertence a um grupo e a que pertence como seu próprio gênero substancial. A comunidade torna-se algo em si. Com o tempo, o carácter particularista e localista desse sentido de comunidade adquire o perfil de um determinado território e, por seu turno, das fronteiras. Aos poucos, sobretudo na Itália e França, a comunidade que indicava um conglomerado rural ou urbano, passa a adquirir características formais de uma verdadeira instituição político-jurídica. "A partir del siglo XII, llegan a expresar la designación de la personalidad que, de hecho o de derecho, poseen las ciudades autónomas: es decir, propietarias de sí mismas" (ESPOSITO, 2003, p. 35).

Para Esposito (2003), é preciso romper com o vínculo da dimensão originária da comunidade na filosofia política moderna, que para Thomas Hobbes, no *Leviatã* (1651) é o termo da vida natural em comum. Nele, o poder absoluto, o Estado, torna-se o agente imunizador. Ao tomar para si o poder soberano, esvazia, elimina o perigo da convivência entre os homens, dissolve todos os laços "naturais" e, com eles, sacrifica a vida. Na sociedade

moderna, a vida é sacrificada para sua preservação. Isso faz com que a imunização moderna atinja o ápice de sua própria potência destrutiva.

A formação do Estado brasileiro está marcada por este sentido de comunidade que é utilizado para designar a forma de organização de pessoas que estariam fora do Estado. Sendo, desta forma, identificadas enquanto comunidades a serem assimiladas (pessoas de famílias empobrecidas) ou preservados e tuteladas (povos indígenas, quilombos) pelo Estado. Como Esposito (2003), compreendemos que se a *communitas* é a saída do sujeito individual para o exterior, seu mito construído na esteira da formação do Estado é precisamente a interiorização dessa exterioridade, que resulta na essencialização de sua existência.

A comunidade, bem como suas variações, como comunidade escolar, entendida pelo sentido de *communitas*, deve ser identificada enquanto categoria do impolítico (ESPOSITO, 2019). A forma de funcionamento do Estado torna a comunidade como categoria do *impolítico* (ESPOSITO, 2019), na medida que suas instituições buscam neutralizar o conflito entre os sujeitos, através do processo de institucionalização do político da comunidade no espaço da escola, tenta impedir o niilismo da perda e da ausência, participe de sua natureza. Ou seja, com base em Esposito (2003 e 2019), podemos afirmar que a comunidade não cabe nas categorias forjadas na fundação do Estado moderno, que tradicionalmente entendemos como da ordem da política vigente, presente em suas instituições.

2.2 Sentidos de comunidade escolar forjados no interior dos diferentes segmentos da sociedade, no contexto de influência da constituinte de 1988

Cunha (1995), ao analisar os sentidos de comunidade escolar no contexto da constituinte de 1988, afirma que desde os anos 70 o termo comunidade ganhou espaço no vocabulário político na área educacional, tanto no campo da educação formal, quanto na popular.

Dizia-se que a escola deveria estar voltada para a comunidade; que a gestão da escola deveria ser comunitária; que somente com a participação da comunidade seria possível uma escola democrática; que a escola comunitária é que seria a verdadeira escola pública (CUNHA, 1995, p.378 e 379).

Por mais que para Cunha as afirmações do período pré constituinte tendiam a se concentrar como referência a um movimento de relação direta entre escola e comunidade, como

garantia de uma escola democrática, as ideias presentes no termo comunidade não estavam tão evidentes e foi atravessada pela grande mudança do perfil demográfico vivido pelo Brasil.

Vale ressaltar que foi na segunda metade do século XX que o Brasil passou a apresentar a maior quantidade de sua população nas cidades. Marco de profunda mudança nos modos de socialização das pessoas, bem como, das instituições reguladoras da sociedade. A igreja católica foi uma das instituições que mais sofreu impacto em sua função de organização da sociedade brasileira, cada vez mais de caráter urbano industrial. O que a lançou no desafio de atualizar a demanda por determinados laços sociais ditos comunitários, antes presentes nas comunidades rurais, hoje, nas cidades.

[...] a Igreja Católica vem passando, desde os fins dos anos 50, por um processo de mudança de seus ritos e mitos, retirando alguns elementos mágicos e misteriosos, como a língua latina e as vestes rituais, procurando trazer para o culto a linguagem, a música e elementos da "cultura popular", ao mesmo tempo em que o "engajamento no social" desloca do "reino dos céus" para este mundo as atividades valorizadas pelos teólogos e pelos padres (CUNHA, 1995, p. 383).

Novos agentes aparecem na cena política brasileira, para disputar nas cidades o poder antes ocupado pela igreja católica. Nos espaços urbanos periféricos, as igrejas pentecostais e neopentecostais tiveram grande êxito em sustentar um sentimento de pertinência e de irmandade entre pessoas que se via distante dos hábitos comunitários do campo, em associação com a igreja católica.

Segundo Cunha (1995), a ideologia populista do século XX se apropriou do sentido de comunidade cristã. Passa a valorizar o saber, os valores e as expectativas do "povo", visto como organizado em "comunidades", "a base", em detrimento do saber, dos valores e das expectativas que "vêm de fora", da cúpula ou das elites intelectuais urbanas (CUNHA, 1995, p. 384).

Tal sentido de comunidade instrumentalizado pela ideologia populista tem profunda responsabilidade na atualização da histórica dominação social, política e cultural sofrida pelos descendentes dos povos indígenas e africanos escravizados na sociedade brasileira. Dominação essa, partícipe de um contínuo de dominação da instituição igreja católica aliançada com os senhores feudais do velho continente.

A partir da Igreja Católica, a comunidade, categoria que não é povo nem indivíduo, passou a se fortalecer nesta nova sociedade brasileira, agora urbana, no campo da educação

pública, tanto a partir das Comunidades Eclesiais de Base - instrumento de renovação da estrutura interna da Igreja, que passou a ser o padrão organizacional de grupos empobrecidos do espaço rural -, como nos inúmeros projetos de escolas comunitárias que surgiram no espaço urbano brasileiro, principalmente na segunda metade do século XX.

Comunidades Eclesiais de Base, para Betto (1984):

São comunidades, porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma Igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras (BETTO, 1984, p. 17).

Tal definição de comunidade é marcada pelas características em comum que as pessoas moradoras do entorno de uma igreja apresentam, alinhamento à fé cristã, vivência com os mesmos problemas sociais e demandantes por melhores condições de vida.

Devido ao caráter de luta por direitos presente no sentido de comunidade eclesiais de base, grupos da esquerda política - no espaço rural com os movimentos populares de luta por direito à terra e no espaço urbano com os movimentos sindicais - foram influenciados por este paradigma de comunidade.

Em sua obra, Betto (1984), afirma ter na década de 1980 cerca de oitenta mil comunidades eclesiais de base, abarcando aproximadamente dois milhões de pessoas em todo o país. O que nos indica a grande capacidade de incorporação deste conceito de comunidade à sociedade pré-constituente.

Sposito e Ribeiro (1989) analisam significativa quantidade de projetos de "escolas comunitárias", existentes na segunda metade do século XX no Brasil. Eram comunitárias, pois as escolas eram resultado da reivindicação de moradores de uma localidade periférica, com o mesmo perfil social, organizados em torno de uma associação. Ou seja, configuração similar às comunidades eclesiais de base que tem a igreja como centro organizador das demandas das pessoas do seu entorno, a associação de moradores passa a ocupar em determinados espaços tal centralidade. O elemento diferenciador entre os sentidos destas comunidades é a fé cristã.

Ainda Sposito e Ribeiro (1989), ao atentarem para o desafio de conseguir mapear as escolas comunitárias no território brasileiro, afirmam que estas cresceram em números na década de 1970, fazendo-se mais presente em capitais da região norte e nordeste do país e na

capital do Rio de Janeiro. Funcionam em Centros Comunitários, sedes de Associações de Moradores ou ainda em locais cedidos por algum morador ou igreja local, comportando duas a três turmas por período; crianças no diurno e adultos no noturno (SPOSITO e RIBEIRO, 1989, p. 12).

Com a incapacidade do Estado (município ou estado) de atender a demanda deste grupo de pessoas moradoras das periferias urbanas, muitas associações passaram a construir suas escolas. Chamadas de comunitárias, as escolas eram criadas por grupos de moradores que já vinham se organizando de forma autônoma com o objetivo de melhorar sua condição de vida nos bairros periféricos das grandes cidades. Desta forma, a conquista pelo acesso à educação estava inserida num conjunto de luta: legalização da ocupação de terrenos, acesso à serviços urbanos como pavimentação, luz, esgoto, transporte, saúde.

Cunha (1995) afirma que era frequente a ajuda de alguma instituição para a criação da escola comunitária, como o Centro de Estudos de Ação Social da Igreja Católica. O que não afastava a demanda pelo exercício da função do Estado.

[...] posta a escola em funcionamento, a terceira etapa era reivindicar dos administradores municipais e estaduais recursos para o seu financiamento, em geral para o pagamento das professoras, sem perder o controle sobre a gestão da escola, inclusive a pedagógica (CUNHA, 1995, p. 399).

Em paralelo a tal momento sócio-histórico das grandes cidades, vinha ocorrendo a constituinte. Em seu contexto, instituições de formação profissional, como as universidades, de organização política do trabalhador, como os sindicatos, e demais associações científicas, e seus agentes do campo da educação, anunciaram sentidos de comunidade escolar, via publicação de textos, comunicações nos eventos científicos e de profissionais da educação, à todo o segmento profissional da educação escolar, que ao longo do tempo passou a disputar com maior incidência o discurso nos documentos normativos dos entes federativos (estados e municípios).

Um dos textos do campo acadêmico que teve grande circulação entre o segmento profissional da educação foi o desenvolvido por Vitor Paro, professor aposentado do departamento de educação da Universidade do Estado de São Paulo. Seu texto “Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública”, trabalho apresentado em 22 de maio de 1991 no seminário realizado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), na cidade de São Paulo, ganhou, ao longo dos anos, elevada projeção no anúncio do sentido de comunidade escolar.

O contato com referido texto foi a partir do livro "Gestão Democrática da escola pública", registrando a primeira publicação no ano de 1997. Um ano após a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). Vale ressaltar que, no momento de escrita desta dissertação, o livro se encontra em sua 4ª edição (2016). O que fortalece o argumento de que os escritos de Paro (1991) a respeito da comunidade na gestão democrática da escola pública exerceu e ainda vem exercendo influência na formação dos sentidos da comunidade escolar presentes nas pesquisas acadêmicas e nos discursos dos profissionais da educação.

Cabe ainda evidenciar o nível de aderência que os escritos de Paro apresentam nas pesquisas acadêmicas no campo da educação. Moreira (2021) realizou um exímio levantamento de teses e dissertações que abordam a democratização da política de educação, utilizando como banco de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre o período de 2013 a 2017. Foi encontrado um total de 112 teses e dissertações. Vitor Paro foi o autor que mais teve suas obras referenciadas em tais teses e dissertações.

[...] Vitor Paro (75 vezes), Carlos Cury (39 vezes), Luiz Dourado (39 vezes), Naura Ferreira (35 vezes), Dermeval Saviani (29 vezes), Heloísa Lück (24 vezes), Dinair Hora (23 vezes), Licínio Lima (21 vezes), João Barroso (20 vezes), Dalila Oliveira (20 vezes) e Ângelo Souza (20 vezes) (MOREIRA, p. 04. 2021).

Tal dado indica a grande presença que as obras de Vitor Paro ainda têm na produção acadêmica acerca do processo de democratização da educação formal brasileira e, por conseguinte, a adesão dos conceitos por ele desenvolvidos.

No prefácio da 1ª edição do livro "Gestão Democrática da escola pública" (1997), Paro afirma que este é formado por um conjunto de artigos produzidos para diferentes eventos e conferências de educação escolar, fruto de reflexões a partir do livro "Administração escolar: introdução crítica", publicado em 1986. Ano de intensos debates na sociedade sobre o projeto de país e, com isso, sobre o lugar a ser ocupado pela educação escolar, após um longo período de ditadura militar (TAVARES, 2003). Cabe destacar que o autor dedica o livro "Gestão Democrática da escola pública" (2016) ao trabalhador da educação e aos pesquisadores do campo acadêmico. Estes são os interlocutores com os quais Paro propõe dialogar, pois busca incidir na política educacional na escala da escola.

Em seu livro, Paro afirma que a participação do trabalhador na gestão da escola, a partir da colegialidade, é uma das estratégias para descentralizar o poder do Estado, historicamente ocupado por representantes dos interesses da elite. Nesse sentido, “cada escola deverá constituir-se em um núcleo de pressão a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e defender seus interesses em termos educacionais” (PARO, 2016, p.17).

No momento em que aparece o termo "comunidade na escola", no texto “Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública” (PARO, 2016), o autor utiliza-o em seu argumento de defesa da participação do trabalhador na gestão da escola, como sendo uma das estratégias para o provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Com isso, define em nota de rodapé do referido texto:

O termo “comunidade” [na gestão da escola pública] não pretende ter aqui um significado sociológico mais rigoroso. Neste artigo, o utilizaremos para significar tão somente (e por falta de expressão mais adequada) o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais, de seus serviços. (PARO, 2016, p.21)

Ao declarar o não alinhamento do termo comunidade ao campo sociológico, o autor utiliza-o exclusivamente para identificar o grupo de pais/famílias dos efetivos ou potenciais estudantes da escola que, por se localizar em um determinado lugar, tende a atender um determinado âmbito regional.

A condição de trabalhador das famílias dos alunos, bem como, do diretor, dos professores, dos demais funcionários, e será a dos alunos – todos inseridos no grupo desprovido das condições objetivas de produção da existência material e social, condicionando-os por isso à venda de sua força de trabalho – os coloca em um senso de comunidade por terem interesses sociais comuns.

Seguindo em tal direção, Paro, em artigo apresentado no grupo de trabalho Estado e Política Educacional, no momento da 30ª reunião da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), define que comunidade é a categoria que está inserida no contexto de medidas a serem tomadas com a finalidade de promover a “partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades” (PARO, 2007, p. 1).

Podemos observar que Paro (2007; 2016) assume como sentido de comunidade escolar a categoria de classe social, trabalhador, inserido no interior da escola – local onde deve ocorrer a partilha do poder entre os diferentes grupos e que deve atender as famílias de alunos, usuários efetivos ou potenciais de seus serviços.

É possível identificar que os escritos de Cunha (1995), Betto (1984), Sposito e Ribeiro (1989) e Paro (2007; 2016) se inserem no fenômeno demográfico vivido no Brasil, na segunda metade do século XX – período de elevado crescimento populacional – a população residente no Brasil cresceu de 17,4 milhões em 1900 para 169,6 milhões em 2000 (IBGE, 2001). Na segunda metade do século XX ocorreu a abrupta mudança entre a população rural e população urbana. Em 2000, mais de 80% da população passou a morar nas cidades. Ou seja, dos 169,6 milhões de pessoas, pouco mais de 135,68 milhões residem em cidades. Podemos considerar que este é o século que para a sociedade brasileira tornou-se o que Foucault (2012) define como sendo o século que, associado as novas invenções como as estradas de ferro, rodovias, eletricidade, carvão e petróleo, surge nova relação da população com o espaço das cidades. “A cidade passa de exceção em um território construído de campos, para um modelo de racionalidade que se aplicará ao conjunto do território” (FOUCAULT, 2012, p. 208).

Este é um fenômeno de grande relevância entre o contexto de influência no qual tanto os escritos destes autores, quanto os textos legais, produtos do processo de redemocratização, estão inseridos. Desta forma, consideramos que os escritos de tais autores, acerca dos sentidos de comunidade e, por conseguinte, comunidade escolar, contribuem sobremaneira no avanço da investigação proposta na presente dissertação.

CAPÍTULO 3 - SENTIDOS DE COMUNIDADE ESCOLAR NOS TEXTOS POLÍTICOS

3.1 Sentidos de comunidade na Constituição Federal de 1988

Atentos ao período de elaboração da nova carta constitucional, de 1987 a 1988, entidades representativas de trabalhadores e estudantes da educação passaram a discutir quais princípios da educação escolar deveriam ser inseridos no texto constitucional. Como estratégia de intervenção na elaboração da Constituição, enviavam suas reivindicações para a Subcomissão da Assembleia Nacional Constituinte responsável pelo texto constitucional relativo à educação (SAVIANI, 2009). Em seguida, tais entidades identificaram a necessidade de aumentar sua influência na cena política da constituinte. Com isso, uniram suas forças de reivindicação em torno de um fórum da educação de escala nacional, chamado de “Fórum da Educação na Constituinte”, o qual reuniu, inicialmente, 15¹⁰ entidades (PINHEIRO, DAL RI, 2013; PINHEIRO, 2017).

Tal movimento teve papel fundamental na defesa da educação enquanto direito social na nova Constituição Federal. Em uma de suas conferências (IV Conferência Brasileira de Educação, 1986) foi aprovada a Carta de Goiânia, na qual os participantes propuseram vinte e um princípios para a educação, a serem inseridos na carta constitucional. Os princípios demarcavam históricas reivindicações da educação básica. Estabelecia o direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e o dever do Estado em promover os meios para garanti-lo. Definia a universalidade do direito à educação escolar, o dever do Estado em garantir a igual qualidade do ensino para todos, a definição das atribuições dos entes federativos (união, estados e municípios) na administração de seus sistemas de ensino, a exclusividade de fundos públicos a serem aplicados na educação, bem como a garantia da sociedade civil no controle da execução da política educacional. Neste último item, damos foco para as seguintes propostas de princípios:

19 - O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e

¹⁰ Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Confederação de Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Geral de Trabalhadores (CGT), Central Única de Trabalhadores (CUT), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Federação das Associação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE).

municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20 - O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino (CARTA DE GOIÂNIA, 1986).

Cabe ressaltar que na Carta de Goiânia (1986) não aparece em nenhum momento o termo comunidade. A participação dos sujeitos e instituições está presente no documento no termo sociedade civil, organizada em organismos colegiados.

Quando analisada a carta constitucional de 1988, observamos que o termo comunidade aparece em onze artigos. Na carta magna, a comunidade aparece escrita tanto na condição de um único termo, quanto com acompanhada de um adjetivo: comunidade, comunidade indígena, comunidade remanescente de quilombo, comunidade afetada, comunidade latino-americana de nações (BRASIL, 1988).

O termo comunidade, presente na carta constitucional ganha os seguintes sentidos:

Quadro 10: O termo comunidade na Constituição Federal de 1988

Sentido do termo comunidade	Artigo da Constituição Federal de 1988
Reconhecimento de direitos	Art. 322, ao estabelecer que os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.
	Parágrafo 2º do Art. 210 que, ao versar sobre a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, estabelece que as comunidades indígenas têm garantido o direito de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
	Art. 68, ao estabelecer que aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes seus respectivos títulos.

Participação no poder de decisão	Inciso III do Art. 198, que estabelece a participação da comunidade nas ações e serviços públicos de saúde de qualquer rede pública.
	Parágrafo 1º do Art. 216, que estabelece que o poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro.
Inclusão na sociedade	Art. 230 que estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado, amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade.
	Art.19, que versa sobre a “vida independente e inclusão na comunidade”, ao reconhecer o direito de todas as pessoas com deficiência de viver em comunidade.

Elaborado pelo autor, 2021.

Cabe evidenciar dois usos do termo presentes na carta constitucional que se encontram fora dos apresentados acima. O Artigo 4º, Título I, dos Princípios e Fundamentais (CF 88), que utiliza o termo comunidade enquanto integração econômica, política, social e cultural entre a República Federativa do Brasil e os povos da América Latina. O que se propõe formar uma comunidade latino-americana de nações, com base na integração de atributos econômicos, político, social e cultural. Por fim, a comunidade enquanto grupo de pessoas com parentesco de consanguinidade do pai ou mãe. Esta se apresenta no Artigo 226, Capítulo VII, da Família, da Criança, do Adolescente, e do Idoso. No primeiro caso, a comunidade ganha o sentido enquanto projeto de integração. Já o segundo, aparece enquanto laços de caráter originário, via consanguinidade (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que em ambos os sentidos presentes no quadro 1, o sentido de comunidade tem estreita relação com a luta por direitos de grupos da sociedade (povos indígenas, quilombolas, idosos e pessoas com deficiência). A comunidade surge no sentido da identificação de grupos da sociedade civil, que necessita de direitos específicos para exercer sua condição de cidadão. São grupos que historicamente apresentam alguma vulnerabilidade social e, por isso, é identificado enquanto comunidade no interior da sociedade brasileira.

Identificamos, com a Constituição Federal promulgada em 1988, a gestão democrática do ensino público como sendo o princípio concatenador das propostas de participação da

sociedade civil na educação escolar de um Estado Democrático de Direito (CURY, 2002; 2007; 2008). Um Estado em que rege a soberania da lei, a legitimidade do sistema representativo baseado no voto popular, nas regras do jogo e na defesa dos direitos subjetivos contra o poder arbitrário.

3.2 Os sentidos de comunidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Alinhada ao princípio de gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), retoma a “gestão democrática do ensino público, normatizando-a em seu Art. 14, ao estabelecer que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No Art.14, no que diz respeito à comunidade, é possível observar a imbricação de, ao menos, duas instâncias; uma institucional e outra socioespacial. São elas: comunidade escolar e comunidade local. Para ambos as comunidades, a instituição escola se coloca como referencial de identificação dos elementos que as formam. Além da variação do uso do termo comunidade supracitado, ainda aparece do documento legal como: comunidade, comunidade indígena, comunidade institucional, comunidade regional.

A gestão democrática inscrita no contexto da produção do texto da LDBEN (BRASIL, 1996), implica diretamente na gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, que garanta a participação da comunidade escolar e local no interior da escola. Este sentido de participação articula-se ao texto constitucional, que se refere ao reconhecimento de direitos da comunidade, bem como, na participação no poder de decisão.

Quadro 11: O termo comunidade na LDBEN 1996

Sentido do termo comunidade		Artigo da LDBEN 1996
Identificação de grupos interno e externo a escola, que devem participar da gestão da escola.	comunidades escolar e local	Art. 14.
Enquanto alvo de atividades da escola de aproximação/diálogo, conforme as famílias.	comunidade	Art. 12; Art. 13; Art. 29; Art 42; Art. 43.
Identificação de grupos étnicos raciais com necessidades específicas (currículo, tipo de escola, diálogo entre dinâmica da escola e da comunidade) para garantia da equidade educacional.	comunidades indígenas	CAPÍTULO II DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Seção I. Das Disposições Gerais. Parágrafo único. Art. 32; Art. 35; Art. 79.
Identificação de grupos interno e externo a escola que devem participar da gestão das instituições públicas de educação superior.	comunidade institucional, local e regional.	Art. 56.

Elaborado pelo autor, 2021.

Com base no quadro 11, é possível afirmar, que os sentidos de comunidade na LDBEN 1996 também são marcados pelos sentidos presentes na Constituição Federal de 1988 – endereçados, por sua vez, nas lutas por participação de grupos da sociedade civil, em sua grande maioria sendo dos espaços urbanos, vistos como configurados em comunidades. Como podemos observar no quadro 11, os sentidos de comunidade se apresentam como referência do espaço institucional (escolar ou institucional), comunidade com referência da identificação étnico racial (indígenas) ou as que tem como base a lógica espacial, georreferenciada pela localização da instituição de ensino (local e regional).

Cabe ressaltar a presença na LDBEN em tela do sentido de comunidade em associação com o termo família. Nela a escola, em sua histórica função de educar, aparece na relação com

a instituição família e comunidade na criação de processo de integração junto a sociedade (BRASIL, 1996, Art. 12 e 13).

Há também um sentido de comunidade relacionado a grupos indígenas enquanto forma de garantir a presença de seu caráter étnico racial no processo educativo. Aqui a comunidade aparece enquanto ter identificador de grupos com diferenças étnicos que os distingue do grupo hegemônico da sociedade.

Com base em tais sentidos, na lei que tem como objetivo organizar a educação nacional, identificamos no uso do termo comunidade na LDBEN de 1996 a intensão de orientação da lógica de organização no interior da sociedade. A comunidade torna-se a categoria organizadora mais imediata das pessoas em grupo em interação com o Estado, via suas instituições. Ela está entre a família e a instituição escola; entre os grupos étnicos e a escola; entre os indivíduos que por uma determinada aproximação espacial interagem com a escola; entre grupos que por diferentes fatores estão no interior da instituição escola.

Analisaremos a seguir se esta afirmação se segue na instância do Plano Municipal de Educação de 2014 e, por seu turno, chega na escala municipal do estado do Rio de Janeiro.

3.3 Os sentidos de comunidade escolar no Plano Nacional de Educação de 2014

O PNE (BRASIL, 2014) é o terceiro texto de escala federal que colabora para pensar os sentidos de comunidade. Este tem como objetivo efetivar as transformações necessárias à educação para garanti-la enquanto direito social. Assim, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 214, determina a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, que tem como objetivo definir as diretrizes e metas que devem orientar os esforços dos entes federativos em seus sistemas públicos de ensino.

O termo comunidade aparece no Plano Nacional de Educação de 2014 em quatorze metas. As variações no uso do termo aparecem das seguintes formas: comunidades indígenas e quilombolas, comunidades pobres, comunidade escolar e comunidade.

Quadro 12: O termo comunidade no PNE 2014

Sentido do termo comunidade		Meta	Estratégia
		1	1.10
		2	2. 6; 2.6; 2.10

Identificação de grupos étnicos racial com necessidades específicas (currículo, tipo de escola, diálogo entre dinâmica da escola e da comunidade), para garantia da equidade educacional.	comunidades indígenas e quilombolas	5	5.5
		7	7. 26; 7. 27
		10	10. 3
		11	11. 9
		12	12.13
		14	14. 5
		15	15. 5
		18	18. 6
		3	3. 7
		4	4. 3
		6	6. 7
Identificação de grupos em situação de vulnerabilidade social, com foco no contexto socioeconômico.	comunidades pobres	6	6. 2
Identificação de grupos presentes no interior da escola que devem participar da gestão da escola.	comunidade escolar	7	7.16; 7. 36
		19	19.1
Identificação de sujeitos num arranjo social no qual a escola está inserida, a partir dos alunos.	comunidade	7	7. 23; 7. 33

Elaborado pelo autor, 2021.

Com base nos sentidos acerca da comunidade presente no quadro 12, podemos afirmar que o documento PNE 2014 apresenta maior intensidade na identificação de grupos sociais que a escola se destina – comunidades indígenas, quilombolas, pobres e comunidade do entorno geográfico da unidade escolar. Os sentidos apresentados no quadro acima, tem em comum a identificação de grupos no interior da sociedade. Grupos entendidos como sendo socialmente vulneráveis a ela. O que faz remeter uma proximidade do termo comunidade com a definição sociológica de Ferdinand Tönnies (1947).

Vale ainda ressaltar que as comunidades indígenas e quilombolas são as únicas que avançam no PNE 2014 para a conformação do sentido de qualificação das práticas sociais e da cultura como elementos presentes no sentido de comunidade. Como todo termo constrói seu significado na interação com seus pares, compreendemos que tal avanço no entendimento do

termo comunidade indígenas e quilombolas revela o estreito limite do sentido atribuído a comunidade escolar, pobre e comunidade.

Por mais que o sentido de identificação de grupos seja comum também à comunidade escolar, esta apenas passa a existir junto com a criação da instituição escola em determinado espaço. A instituição escola é preponderante na produção da comunidade escolar, enquanto agrupamento de sujeitos que a vivência, especialmente na condição de público-alvo. Desta forma, a instituição escola passa a forjar comunidades (comunidade do entorno, comunidade escolar). Uma das questões que se levanta, a partir de tal análise é se a comunidade, em seu arranjo social, pode ser construída única e exclusivamente pelo Estado, a partir da instituição escola.

Podemos interpretar que a comunidade escolar presente no PNE 2014, em sua meta 19, é um projeto de formação de um arranjo social entre sujeitos no interior da unidade escolar que, por se encontrarem inseridos diretamente no processo escolar de educação dos alunos, tem em comum o dever de participar da gestão da escola (gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola).

Após investigar os sentidos de comunidade nos textos nacionais, foi possível definir importantes contornos para o termo comunidade escolar. Ela apresenta o sentido de identificação de sujeitos e grupos que por direito devem participar da gestão no interior da escola pública.

Como tal sentido é transportado para os textos legais do sistema estadual de educação do Rio de Janeiro e para os planos municipais de educação, na definição da gestão democrática na escola pública? Para avançar em tal questão, analisaremos a Lei estadual nº 7.299/2016. Lei que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Na sequência, analisaremos os Planos Municipais de Educação dos 92 Municípios do estado do Rio de Janeiro.

3.4 Comunidade escolar nos textos legais do estado do Rio de Janeiro

Apesar do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro até o momento da escrita desta dissertação não ter sido aprovado, o estado aprovou a Lei nº 7.299/2016 que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da

Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Utilizaremos tal lei como referência para análise dos sentidos de comunidade escolar no sistema de educação do estado do Rio de Janeiro.

Amaral (2016), Pinheiro (2017), Castro e Amaral (2019) afirmam que esta lei foi consequência de um contexto político e econômico resultante de muitas tensões ocorridas naquele ano entre o estado, os profissionais de educação e, principalmente, estudantes. Os profissionais da educação realizaram uma longa greve em decorrência do agravamento das condições de trabalho, dos baixos salários e dos atrasos em seu pagamento. Os estudantes passaram a ocupar as escolas em protesto contra o programa de gestão escolar implementado ao longo dos anos anteriores pela Secretaria Estadual de Educação. O programa foi gradativamente restringindo a relação entre escola e estudantes, numa hierarquia de prioridades orientada pelas avaliações em larga escala aplicadas em todo sistema de educação. O movimento de ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas, associado à greve dos profissionais de educação, fragilizou sobremaneira o governo estadual, resultando na necessidade de o governo negociar o fim da greve e das ocupações.

A eleição de diretores das escolas foi um dos principais itens reivindicados pelos estudantes no processo de negociação para o fim das ocupações, fator que gerou, dentre outras conquistas, a aprovação da lei nº 7.299/2016 (CASTRO; 2019; CASTRO e AMARAL, 2019).

Desta forma, entendemos que a aprovação desta lei ser realizada antes dos ajustes e aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE) responsável por atender ao decênio 2014-2024, sofreu forte influência das reivindicações dos profissionais da educação e, principalmente, do movimento de ocupação das escolas realizado pelos estudantes secundaristas. O que evidencia tanto o não interesse dos grupos que representam a Secretaria Estadual de Educação em desenvolver Congressos de Educação abertos à sociedade para ajustar o PEE, com base do PNE (BRASIL, 2014), quanto a prioridade dos estudantes associados às demandas de trabalhadores da educação, organizados em sindicatos, de que a melhoria da educação pública deve necessariamente passar pelo fortalecimento da gestão democrática da escola pública, via participação popular dos grupos presentes na escola.

A Lei nº 7.299 (RIO DE JANEIRO, 2016) estabelece os seguintes critérios para que os candidatos possam exercer a função de diretor escolar, antes da consulta à comunidade escolar:

I - contar, no mínimo, 3 (três) anos de magistério público, com pelo menos 3(três) anos de regência de turma;

II - estar em exercício na unidade escolar ou dela não estar afastado por mais de 1 (um) ano, com exceção dos diretores em exercício na data da publicação da presente lei e, salvo em caso de licença médica, tendo, neste caso, retornado ao exercício na unidade escolar antes do término do período de inscrições de candidaturas;

III - ser membro efetivo do magistério público estadual;

IV - não ter tido participação comprovada em irregularidade administrativa;

V – apresentar um Plano de Gestão para a escola, conforme Meta 15 do Capítulo 5 de Financiamento e Gestão da Educação do Plano Estadual de Educação, Lei nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009, que deverá ser disponibilizado na página eletrônica da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC;

VI - Ter assinado o Termo de Compromisso do Diretor de Escola da rede pública estadual de ensino;

VII – apresentar os nomes dos(a) candidatos(as) a adjuntos (as).

Dentre os pré-requisitos presentes na referida lei para que os candidatos à direção sejam submetidos à consulta pela comunidade escolar alguns ganham destaque: contar, no mínimo, 3 (três) anos de magistério público, com pelo menos 3(três) anos de regência de turma; ter formação em nível superior e apresentar seu plano de gestão. Acerca das tensões entre eleição e consulta junto à comunidade escolar, Amaral (2016, p. 398), ao dialogar com Paro (1992), argumenta que “não basta ter presente a necessidade de participação da população na escola, mas é preciso verificar em que condições essa participação pode tomar-se realidade”. Certamente a opção por eleição ou consulta é um condicionante significativo de maior ou menor grau de participação da comunidade escolar na gestão.

O artigo 7º da lei estadual (RIO DE JANEIRO, 2016) trata da distribuição proposicional dos votos entre os segmentos da escola. Nele é identificado os segmentos que formam a comunidade escolar. São eles: membro do magistério e servidor administrativo, alunos e responsáveis.

No artigo 11 da lei estadual (RIO DE JANEIRO, 2016) afirma que no mesmo pleito de escolha de diretores e diretores adjuntos, a comissão eleitoral poderá *realizar outras consultas à comunidade escolar, como plebiscitos e referendos, sobre assuntos de grande relevância e interesse*. Nesta lei, a comissão eleitoral é formada pelo Conselho Escolar que, por seu turno, é composto por representantes da comunidade escolar, conforme a Lei estadual nº 2838 de novembro de 1997. Nela o conselho escolar tem caráter consultivo e seus representantes devem ser eleitos por voto universal de estudantes, professores, pais de estudantes e funcionários. Lei que reafirma os segmentos que compõe a comunidade escolar.

Como a legislação fluminense incorpora a participação da comunidade escolar no processo de seleção de diretores, bem como nas instâncias colegiadas que sustentam o mecanismo democrático (conselho escolar), cabe trazer novamente para o presente texto algumas questões que Amaral (2016) propõe para pensarmos a concepção de participação na gestão democrática pelas pessoas que trabalham, estudam e são usuárias da escola pública do estado do Rio de Janeiro:

A participação [da comunidade escolar] é entendida como efetiva partilha do poder na escola? É uma participação meramente representativa – através da consulta à comunidade escolar após uma seleção gerencial dos candidatos? A participação se esgota na consulta/eleição? (AMARAL, 2016, p.399)

Em grande medida, tais questões trazem consigo importantes caminhos de respostas que diz da efetividade da construção de uma gestão democrática no interior das escolas. É necessário construir pesquisas que tenham como objeto de análise a escola, em sua dinâmica empírica. Ou seja, é necessário desenvolver pesquisas em que o espaço da escola e seus sujeitos sejam os pesquisados. Ação que infelizmente não foi possível no período de desenvolvimento desta pesquisa, devido os efeitos da pandemia da COVID 19 na rotina das escolas, bem como de toda a sociedade.

Inferimos que a influência da Lei nº 7.299 (RIO DE JANEIRO, 2016) nos sistemas de educação municipal será mais sentido no cotidiano das escolas, do que na escrita dos planos municipais, já que dos 92 municípios apenas cinco construíram seus planos durante ou após 2016; momento das ocupações das escolas pelos estudantes secundaristas. Contudo, os inserem num contexto histórico de demandas por maior participação na gestão escolar, principalmente de estudantes secundaristas que um ano depois, estavam inseridos no contexto de ocupação das escolas estaduais do Rio de Janeiro que resultou a criação de tal lei estadual. Bem como anuncia Ball, Bowe e colaboradores (1992; 1994; 2016), as políticas são formadas em diferentes contextos inter-relacionados que movimentam de forma cíclica, contínua e não linear. Com isso, o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os seus destinatários fazem para relacionar os textos da política à prática.

3.5 Comunidade escolar nos textos da meta 19 dos Planos Municipais de Educação dos municípios fluminenses

Dos 92 municípios fluminenses, o conteúdo da meta gestão democrática, referente à meta 19 do Plano Nacional de Educação, foi encontrado no plano municipal de educação de 90

municípios. Para a pesquisa, foi utilizada como fonte de acesso para os planos municipais, o site do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, no campo Áreas de Atuação. O acesso aos planos foi realizado nos meses de agosto e setembro de 2021.

No quadro 13 será apresentado a escrita do texto da meta 19 dos municípios fluminenses.

Quadro 13: A escrita do texto da meta 19 nos 92 PME Fluminenses

ESCRITA DA META 19	MUNICÍPIOS FLUMENENSES
<p>Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>Aperibé, Arrail do Cabo, Barra do Pirai, Barra Mansa, Belford Roxo, Bom Jardim, Bom Jesus de Itabapoana, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Casimiro de Abreu, Comendador Levy Gasparian, Conceição de Macabu, Cordeiro, Engenheiro Paulo de Frontin, Guapimirim, Iguaba Grande, Itaguaí, Itaperuna, Japeri, Macaé, Mangaratiba, Miguel Pereira, Natividade, Nilópolis, Nova Friburgo, Paraty, Petrópolis, Pinheiral, Porto Real, Quatis, Rio Bonito, Rio Claro, Santa Maria Madalena, Santo Antônio de Pádua, São Fidelis, São Francisco de Itabapoana, São João da Barra, São José de Ubá, São José do Vale do Rio Preto, Seropédica, Sumidouro, Tanguá, Trajano de Moraes, Três Rios, Varre-Sai, Volta Redonda, Porciúncula.</p>
<p>Assegurar no prazo de 02 (dois) anos, para a efetivação de gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas.</p>	<p>Areal, Piraí, Mesquita, Miracema, Saquarema, Rio das Flores, Itatiaia</p>

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas.	Angra dos Reis, Cachoeiras de Macacu, Cantagalo, Cardoso Moreira, Italva, Itaocara, Macuco, Maricá, Paracambi, Sapucaia, Valença.
Assegurar condições, no prazo de 02 (dois) anos, para efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União.	Mendes
Assegurar condições da gestão democrática da Educação pública no município.	São Sebastião do Alto

Elaborado pelo autor, 2021.

É possível observar na primeira linha do quadro que o texto de quarenta e sete municípios seguiram a escrita do texto da meta 19, conforme presente no PNE 2014. Dentre elas, cabe ressaltar que no texto do PME de Petrópolis e Pinheiral inexistiu prazo em sua meta. Ou seja, sua meta 19 não tem prazo de início.

Observamos que 45 planos municipais de educação sofreram algum tipo de variação na escrita do texto referência do PNE 2014, no contexto da política municipal. O que ocasionou inúmeras traduções e infidelidades normativas no momento da escrita do texto (LIMA, 2011). Ou seja, desvios realizados em uma determinada norma em contexto diferente de sua origem. Considerando as disputas e consensos de sentidos na cena política de tais municípios, contexto de influência, as variações da escrita do texto da meta 19 podem nos apresentar intencionalidades. Buscaremos a seguir apresentar agrupamentos possíveis no objetivo de identificar intencionalidades.

Ao analisar a presença do trecho que informa a previsão de recursos e apoio técnico da União, excetuando o Município de Mendes, observamos que todos os demais planos municipais de educação que sofreram algum tipo de variação na escrita não apresentam alguma menção à União. Podemos inferir que nestes textos municipais há uma indicação de retirada da União, enquanto ente também responsável pela realização da gestão democrática na instância municipal. O que evidencia uma disputa entre os entes federativos acerca do poder de mando

presente na gestão democrática no interior de cada município. A seguir veremos com maior atenção as variações em cada linha do quadro.

Como é possível observar no quadro 13, na segunda linha, oito municípios seguiram a escrita da meta conforme presente no PNE 2014, contudo subtraiu o trecho final, que *prevê recursos e apoio técnico da União para tanto*. Dentre estes, no PME de Itatiaia, o trecho final do texto, onde *prevê recursos e apoio técnico da União*, foi alterado para *prevendo recursos e apoio técnico do município*. No PME de Rio das Flores e de Miracema está escrito o trecho *prevendo recursos e apoio técnico*, porém não foi escrito o poder competente (União). Cabe também ressaltar que no PME de Pirai o prazo do texto para a efetivação da meta é até quatro anos.

Na terceira linha do quadro, tal alteração do texto substituiu a União como responsável pelos recursos e apoio técnico por município. No texto do PME de Maricá o prazo para a efetivação da meta é a partir do ano letivo de 2016. Em Itaocara o prazo é de seis meses, considerando como início a data de aprovação do plano e em Sapucaia o prazo é de quatro anos para a efetivação da meta.

Já na quarta linha do quadro, não ocorre a subtração da *previsão dos recursos e apoio técnico da União*, mas é retirada da escrita do texto da meta municipal o trecho que associa a efetivação da Gestão Democrática *à critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar*. Na última linha do quadro o processo de infidelidade normativa, via subtração da escrita do texto base, é ainda mais radical. O que torna a gestão democrática da educação deslocada da escola pública para a escala do município. Este texto representa o processo radical de descaracterização do texto da meta 19 do PNE 2014, quando é inserido no contexto da política municipal. Em casos, como este, a meta perde seus atributos básicos (identificação do ente responsável e o tempo para sua execução).

Os demais PMEs dos municípios fluminenses tiveram seus textos da meta 19 do PNE 2014 reescritos com base em outras estruturas textuais, como veremos a seguir.

Quadro 14: O termo comunidade nos 92 PME Fluminenses

Ênfase da escrita da meta 19 nos PME	Municípios
Participação da comunidade escolar no processo de escolha/eleição do diretor.	Armação de Búzios, Duas Barras, Queimados, Rio de Janeiro, São João de Meriti, São Gonçalo, Vassouras.
Garantia/fortalecimento de conselhos.	Armação de Búzios, Itaboraí, Paty do Alferes, Quissamã.
Garantia de autonomia no uso dos recursos públicos e/ou pedagógico para a efetivação da gestão democrática.	Itaborai, Resende, Rio das Ostras.

Elaborado pelo autor, 2021.

No quadro 14 dividimos o termo em três grupos. Um grupo de textos que associa a promoção da gestão democrática na garantia da participação da comunidade escolar no processo de escolha/eleição do diretor, um outro que associa a gestão democrática à garantia/fortalecimento dos conselhos (escolares, municipais) e, por último, um grupo que associa a promoção da gestão democrática à garantia e autonomia no uso dos recursos públicos e/ou pedagógico pela escola.

O texto da meta 19 do PME de Armação de Búzios se localiza na primeira e segunda linha do quadro. Ele associa em seu texto a promoção da gestão democrática a partir da consulta pública para a eleição da equipe diretiva das unidades escolares, bem como, da garantia da constituição dos conselhos escolares e grêmios estudantis.

Não foi possível inserir nos quadros acima o texto da meta 19 de seis PMEs; Duque de Caxias, Silva Jardim, Cambuci, Carmo, Paraíba do Sul e Araruama. Tais documentos foram elaborados numa estrutura diferente do Planos Nacional de Educação de 2014 (metas e suas estratégias).

O PME do Município de Duque de Caxias apresenta, em suas metas e estratégias, a Gestão Democrática como o segundo item inscrito em seu texto. O primeiro item corresponde às *Metas e Estratégias Orçamentárias*. Na introdução do documento, o texto apresenta a relação do princípio da gestão democrática com as lutas dos movimentos sociais na educação em busca do direito à educação pública, bem como, do seu controle social. Na sequência, aborda os instrumentos e mecanismos da Gestão Democrática. Define neste momento a

comunidade escolar enquanto instância social de representação dos diferentes segmentos que compõem a escola enquanto portadores do direito a participar ativamente da gestão escolar, via instâncias de organização escolar (conselhos escolares, eleição para diretor, grêmios estudantis, construção do Projeto político Pedagógico). Na sequência, é apresentada as *Diretrizes e Metas* da Gestão Democrática. É após as Estratégias Orçamentárias e a Gestão Democrática que as demais metas do PME de Duque de Caxias são apresentadas. Compreendemos que a escrita do texto atribui centralidade para a meta que corresponde a gestão democrática, oriunda da meta 19 do PNE 2014.

O plano do município de Silva Jardim foi estruturado com base nas etapas do ensino básico até o superior (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior). Para cada etapa é apresentado no texto um diagnóstico, metas e ações. Ao ler o plano, não foi localizado o trecho diretamente referente à gestão democrática, presente na meta 19 do Plano Nacional de Educação. Contudo, vale destacar que o Plano Municipal de Educação de Silva Jardim, apresenta como estratégia a necessidade de o projeto político pedagógico ser elaborado para o ensino infantil e fundamental, a ser executado e avaliado pela comunidade escolar. Para além da estrutura das metas em etapas da educação escolar, o documento apresenta uma seção destinada ao financiamento e gestão. A qual se concentra no uso do recurso financeiro da educação em sua escala municipal e escolar. Na meta 3 da referida seção (garantir a aplicação das verbas públicas na rede física escolar e na capacitação dos profissionais da educação) a comunidade aparece na estratégia enquanto ente que precisa ser levado em consideração, que trata da conservação e ampliação das escolas públicas.

Já no plano do município de Cambuci, as metas foram estruturadas em tópicos (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Financiamento e Gestão, Formação de professores e Valorização do Magistério), seguidas de estratégias. Ou seja, não há texto que defina cada meta, para além dos tópicos supracitados. O tópico que se aproxima da meta 19 é Financiamento e Gestão. Entretanto, em nenhuma de suas estratégias o termo comunidade ou comunidade escolar estar presente.

Os planos dos municípios do Carmo e Paraíba do Sul, acompanham a estrutura do PNE de 2014, contudo, não apresentam o texto da meta. No documento do Município Carmo apenas aparece a numeração das metas, sem sua descrição, o que, ao menos, auxilia a remeter o acompanhamento da estrutura do PNE 2014. Já o texto do documento do município Paraíba do Sul, tem uma estrutura que aparece no seu título *Gestão Democrática*, acompanhado do

diagnóstico acerta da *gestão democrática* e na sequência, são apresentados *diretrizes e metas*. O que na interpretação livre de leitura, associamos ao texto de referência a meta 19 do PNE 2014. Contudo, também, não é possível identificar um trecho de descrição da referida meta e suas estratégias.

Por fim, o PME de Araruama apresenta em seu texto elevada dissonância dos sentidos presentes no texto da meta 19 do PNE 2014. No texto municipal, a referida meta 19 apresenta o título Gestão Democrática, porém foi direcionada em seu texto de descrição para assegurar a elevação de titulação do docente em nível de pós-graduação e garantir a todos os profissionais de educação básica formação continuada. Cabe ressaltar que as estratégias da meta 19 deste município retomam as estratégias presentes no PNE 2014. O que marca uma grande infidelidade normativa entre o texto da meta 19 e as estratégias presentes no PME de Araruama.

A seguir serão analisados os sentidos de comunidade escolar presente nas estratégias da meta 19, referente à Gestão Democrática do PNE 2014, do Plano Municipal de Educação dos municípios fluminenses. Antes, vale informar que o termo não está presente nas estratégias da meta 19 de dezessete municípios (Angra dos Reis, Aperibé, Cachoeiras de Macacu, Cambuci, Comendador Levy Gasparian, Engenheiro Paulo de Frontin, Iguaba Grande, Itatiaia, Mendes, Paracambi, Rio Bonito, Santa Maria Madalena, Sumidouro, Paraíba do Sul, Porciúncula, São Sebastião do Alto e Silva Jardim). Tal dado faz-se de fundamental importância, pois pode desvelar um indicador de invisibilidade da dimensão participativa de organização da unidade escolar, a partir dos segmentos que se fazem presentes no cotidiano da escola.

Quadro 15: Sentidos da comunidade escolar nos PME fluminenses

Macro sentido	Termos operadores	Área correspondente da gestão escolar	Frequência
	Na nomeação; consulta; no voto; nas discussões	para a escolha dos diretores escolares.	40
	Na implementação; definição; regulamentação; avaliação	da gestão democrática por meio dos conselhos escolares.	31
	Na elaboração; implementação; avaliação; atualização	do Projeto Político Pedagógico ou proposta pedagógica.	24

Enquanto agente de participação	Na composição	dos Fóruns Permanentes de Educação.	6
	No fortalecimento; na divulgação; promoção; eleição.	dos Conselhos Escolares.	5
	Na construção; elaboração; no debate.	da avaliação interna e externa para a educação básica e dos trabalhos pedagógicos.	4
Enquanto público-alvo	No acesso	a informações da escola (recursos financeiros, e dados do sistema de ensino).	7
	No acesso; divulgação; esclarecimento	das discussões e atividades do conselho municipal, do FUNDEB.	9
	No alinhamento; divulgação	do projeto político pedagógico.	2

Elaborado pelo autor, 2021.

Como resultado da leitura das estratégias 19 presentes no texto de cada PME dos municípios fluminenses, foi possível sistematizar o termo comunidade escolar em dois macros sentidos (enquanto agente de participação e enquanto público-alvo). Por macro sentido estamos definimos ser um conjunto de termos operadores deste que estabelece um atributo para o termo comunidade escolar. Em cada macro sentido foram identificados termos operadores. Por termos operadores, entendemos ser palavras que qualificam a ação da comunidade escolar nas estratégias pesquisadas. É operador, pois, em sua grande maioria dos momentos, corresponde a uma determinada ação. Por área correspondente da gestão escolar, entendemos os espaços, instâncias, bem como, processos que as estratégias inserem a comunidade escolar. Em ambos os campos (Termos operadores e Área), mantivemos as palavras dos textos dos PMEs.

A partir do quadro 15 podemos afirmar que as relações entre comunidade escolar e participação se concentram enquanto agente de participação e enquanto público-alvo. A primeira característica convoca a comunidade escolar enquanto agente ativo de uma determinada ação ou processo participativo. Desta forma, é atribuída a comunidade escolar papel de realizadora de uma determinada ação nas seguintes áreas da gestão escolar: escolha

dos diretores escolares, conselhos escolares, Projeto Político Pedagógico ou proposta pedagógica, Fóruns Permanentes de Educação, avaliação interna e externa da educação e avaliação dos trabalhos pedagógicos.

Já a segunda característica identificada atribui a comunidade escolar um caráter passivo nas áreas da gestão escola, em oposição a um papel mais ativo. Garantir o acesso, divulgar, esclarecer, são termos presentes nos textos dos PMEs que insere a comunidade escolar no lugar de receptora de informações da escola, como recurso financeiro ou dados do sistema de ensino, ou posicionamentos já construídos nas discussões e atividades do conselho municipal ou do FUNDEB¹¹ e do Projeto Político Pedagógico.

Com base no quadro 15, a comunidade escolar enquanto agente de participação apresenta maior frequência na área correspondente da gestão escolar à escolha dos diretores escolares (40 PMEs), seguida da gestão democrática por meio dos conselhos escolares (31 PMEs) e no projeto político pedagógico ou proposta pedagógica (24 PMEs). Cabe ressaltar que a maior frequência (40 PMEs), escolha dos diretores escolares, não ultrapassa 50% do total dos PMEs fluminenses.

A maior incidência do sentido na operação da escolha dos diretores escolares apresenta grande convergência política tanto com a meta 19 do PNE aprovado em 2014, na estratégia 19.1, quanto com a Lei nº 7.299 (ALERJ, 2016) do estado do Rio de Janeiro, que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. O que pode indicar o que Ball (2016) define como inter-relação dos contextos de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, além de evidenciar a inexistência de uma determinada dimensão temporal ou sequencial linear da política. Tal contexto de influência, em diálogo com a escrita do texto nacional, parece confluir em uma rede fluminense de política educacional de relacionamentos ligados à política, através dos quais se movem ideias políticas, tecnologias políticas, pessoas e dinheiro, que, em certa medida, pode nos ajudar a identificar possíveis relações entre a maior incidência da escolha de diretores escolares nos textos municipais da meta 19 e o contexto da produção de texto da lei estadual nº 7.299 do Rio de Janeiro. Devido aos seus contornos, o presente trabalho não pretende avançar nesta hipótese. Contudo, é necessário investigar os

¹¹ Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

fluxos dos alunos, bem como dos profissionais da educação entre as redes municipais e a estadual de educação fluminense, para melhor interpretar as possíveis confluências que possam partir da escala da política municipal e atingir o sistema estadual de educação. O que pode envolver o circuito de concurso para magistério e de formação no ensino superior.

O não consenso na forma de seleção dos diretores escolares (nomeação, consulta, voto, discussões) representa as disputas de sentidos da política no interior dos municípios fluminenses. A forma como os diretores chegam à função nas escolas públicas brasileiras indica diferentes compreensões do trabalho do diretor escolar, da natureza das relações de escola e do tipo de sociedade em que se insere. Amaral (2019), ao analisar as formas como a comunidade participa do processo de seleção dos diretores de escolas públicas nos municípios do estado do Rio de Janeiro afirma que:

Utilizando uma metáfora de uma escala, acreditamos que a consulta à comunidade é menos democrática que a eleição. A eleição, mesmo que não garanta a democracia na escola é uma vivência mais democrática do que a consulta. Afinal, ser consultado não garante efetivamente o cumprimento do que foi definido pelos votantes, dando margem a listas tríplices ou outras estratégias de nomeação pelo executivo que podem manter desenhos patrimonialistas nas redes públicas e fazer valer a vontade do executivo frente à vontade da comunidade (AMARAL, 2019, p. 16).

Enquanto agente de participação na gestão democrática por meio dos conselhos escolares, os termos operadores são implementação, definição, regulamentação e avaliação. Cabe ressaltar que o conselho escolar, enquanto instância de representação da comunidade escolar, na participação na gestão democrática, ganha centralidade na escrita do texto de 31 PMEs. Os termos operadores que orienta os contornos de atuação da comunidade escolar por meio do conselho escolar ora aparece enquanto agente planejador, ora executor, ora regulador e avaliador da gestão democrática na escola. Ou seja, ao utilizar os termos operadores, implementação, definição, regulamentação e avaliação, o lugar de ação do conselho escolar tende aparecer de forma a limitar sua incidência na gestão democrática em uma determinada área (planejamento, execução ou na avaliação).

A comunidade escolar, enquanto agente de participação no projeto político pedagógico ou proposta pedagógica, também aparece na produção dos textos do PMEs de forma compartimentada. A frequência corresponde a quantidade de Planos Municipais de Educação que a área foi identificada. Em determinados PMEs aparece enquanto na função de elaborador ou atualizador, ora enquanto implementador, ora enquanto avaliador.

Cabe ressaltar que decidimos apresentar os dois termos que aparece nos PMEs referente ao projeto da escola (projeto político pedagógico ou proposta pedagógica), pois há uma substancial diferença de sentido ao subtrair o termo político do projeto. É político, pois nele será construído um posicionamento sobre a função da escola na sociedade, enquanto garantidora de direitos. Contudo, o contexto da produção do texto de alguns PMEs resultou na subtração do político, convocando maior centralidade para a dimensão técnica do projeto, representado no termo pedagógica, bem como, na alteração do termo projeto por proposta. Como Vasconcellos (2007), compreendemos que o Projeto Político Pedagógico é um caminho de consolidação da autonomia da escola. É a sistematização de um processo de Planejamento Participativo que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. Ele tem o valor de articulação da prática, de construção do sentido da ação, de referência para a caminhada.

A comunidade escolar, enquanto agente de participação, na composição dos Fóruns Permanentes de Educação, aparece em apenas 6 PMEs. Representa o diálogo da comunidade escolar com a instância municipal, estadual e federal. Já comunidade escolar enquanto agente de participação nos conselhos escolares retorna ao interior da escola e oscila entre as funções de fortalecimento, divulgação ou promoção e eleição. Por fim, a comunidade escolar enquanto agente na avaliação interna e externa para a educação básica e dos trabalhos pedagógicos a localiza no olhar para a dimensão do planejamento escolar.

Vale ressaltar que a dimensão participativa da comunidade escolar, enquanto agente, se concentra nas áreas de escolha dos diretores escolares, na gestão democrática por meio dos conselhos escolares, no Projeto Político Pedagógico ou proposta pedagógica.

Já no sentido público-alvo, a comunidade escolar se apresenta nos termos enquanto receptora de serviços, como acesso às informações da escola, das discussões e atividades do conselho, bem como, do projeto político pedagógico.

Em sete PMEs a comunidade escolar aparece enquanto público-alvo no acesso a informações da escola (recursos financeiros, e dados do sistema de ensino). O acesso às informações da escola pela comunidade escolar é condição fundamental para a garantia de sua autonomia. Contudo, apenas sete PMEs estabelecem enquanto estratégia a ser realizada.

Cabe ressaltar que nos PMEs pesquisados a identificação dos segmentos da comunidade escolar está presente no texto de apenas três municípios fluminenses. No PME do município de Mangaratiba, no momento da estratégia (19.17), da meta 19, que trata da nomeação de diretores de escola. Nela estabelece que os segmentos professores, alunos, funcionários da Educação e pais de aluno, representam a comunidade escolar participante da escolha de diretores. No município de São João de Meriti, em uma de suas estratégias (19.6) da meta 19, estabelece que é necessário promover a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares.

Por fim, o texto do PME do Município de Tanguá é o único que, ao definir reunião semestrais com a comunidade escolar, como função da equipe diretiva da escola, define os segmentos que compõem a comunidade (estratégia 19.15) São eles: *representantes representações de pais, alunos representantes e/ou dos Grêmios Estudantis, funcionários e professores*. Tal identificação tende ser estabelecida nas leis municipais que regulam o processo de seleção de diretores escolares (AMARAL, 2021).

Lima (2014), ao realizar uma potente análise acerca da origem da gestão democrática, na esteira do processo de redemocratização de Portugal e Brasil, nos ajuda a compreender que a dimensão da participação na decisão - associada com a gestão democrática e eleição, colegialidade - é central da gestão democrática das escolas. Ela não pode ser limitada no interior das instâncias já estabelecidas de participação pelo Estado, muito menos se limitar a ser uma categoria de identificação de um público-alvo de práticas de acesso a informações de um governo democrático das escolas.

É necessário transgredir o sentido de comunidade escolar aplicado na produção dos textos do legais com o que Lima (2014) denominou de substantividade democrática.

[...] um regime em que é possível, ao menos parcialmente e no respeito pelo quadro constitucional e jurídico público, construir as próprias regras (auto+nomos), certamente em coautoria com outras instâncias governativas superiores, mas definitivamente de forma não inteiramente subordinada às regras dos outros (heteronomia), podendo mesmo chegar à prática de atos administrativos definitivos e executórios [...] É mesmo essa dimensão político-participativa decisória que confere sentido e substância às anteriores dimensão de eleições e de colegialidade democráticas. (LIMA, 2014, p. 1072).

A comunidade escolar representa a própria sociedade demandante por democracia no Estado brasileiro. Por isso, faz-se necessário reivindicar o que Amaral (2020) denominou de

dimensão subjetiva da comunidade escolar, transcendente da dimensão física da localização territorial ela deve transbordar os mecanismos coletivos de participação dos sujeitos que se organizam nesta instituição (AMARAL, 2020, p. 18; 19).

Partindo dessa necessidade de transbordamento, de desvio apenas de acordos de participação pré-estabelecidos, por mais que haja dissensos e consensos produtores dos textos legais, a abordagem do ciclo de políticas nos ajuda a compreender o sentido de comunidade escolar nas fissuras resultantes da sobreposição do contexto de influência, do contexto da produção de texto e do contexto da prática (BALL, BOWE; 1992; 1994) (BALL et al; 2016). Todos inter-relacionados e se movimentando de forma cíclica, contínua e não linear, constrangidos pela natureza niilista da *communitas* (ESPOSITO, 2003).

A comunidade escolar reivindica para si sua insubordinação da normatividade tão necessária na produção dos textos legais analisados na presente pesquisa e, com ela, ganha sua substantividade democrática (LIMA, 2014), sua dimensão subjetiva (AMARAL, 2020), seu transbordamento dos contornos normativos do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os sentidos em disputa do termo comunidade nos textos políticos de documentos legais, referente a meta de gestão democrática, meta 19, do Plano Nacional de Educação Nacional de 2014 é fundamental para compreender as traduções que as demandas sociais por democracia, via gestão democrática das escolas, sofrem no contexto da produção do texto. Enquanto os sentidos de comunidade no documento constitucional têm o reconhecimento de direitos, bem como a participação no poder de decisão e inclusão na sociedade, o termo comunidade escolar, associado a comunidade local, surge no texto da LDBEN 1996, no artigo 14, como referência de identificação de grupos interno e externo a escola, que devem participar da gestão escolar.

No PNE 2014, o termo comunidade escolar aparece tanto na meta 7, quanto na meta 19, separada da comunidade local e com o sentido de identificação de grupos presentes no interior da escola que devem participar da sua gestão. Tal definição apresenta intensa proximidade com a presente na LDBEN 1996. Ao irmos para a escala do estado do Rio de Janeiro, optamos por tomar para análise a Lei estadual nº 7.299/2016 que dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), já que até o momento desta pesquisa o estado fluminense não tem seu Plano Estadual de Educação, referenciado no PNE 2014. Nele, a comunidade escolar é lançada na identificação de seus segmentos (membro do magistério e servidor administrativo, alunos e responsáveis), que, por seu turno, tem o direito de participar do processo de escolha do diretor geral e adjunto da escola. Por fim, identificamos que o termo comunidade escolar nos PMEs dos municípios fluminenses caminha no mesmo sentido de estrita apreensão da comunidade escolar em instâncias instrumentais de participação ativa ou enquanto público-alvo.

Com base neste percurso de tradução de texto, faz-se necessário questionar a capacidade do Estado envolver a comunidade escolar em seu instrumental normativo, sendo ela um conjunto de pessoas presentes no espaço da escola, que se une, não por uma propriedade, pela contraposição entre o de dentro e o de fora, mas precisamente por um dever, uma promessa, uma dívida, pela determinação de uma falta (ESPOSITO, 2003).

compreender o sentido de comunidade escolar nas fissuras resultantes da sobreposição do contexto de influência, do contexto da produção de texto e do contexto da prática (BALL, BOWE; 1992; 1994) (BALL et al; 2016).

As categorias de análise de Ball e Bowe (1992; 1994) em diálogo com Esposito (2003) nos ajudou no entendimento que a comunidade deve ser compreendida através de fissuras resultantes da sobreposição do contexto de influência, do contexto da produção de texto e do contexto da prática e que precisa ser compreendida para além do seu senso comum que a limita num sentido de propriedade, pertença ou posse.

Trazendo para os sentidos de comunidade escolar, estes reivindicam o papel da identificação do legítimo herdeiro da propriedade gestão do chão da escola. Paradigma edificado no período medieval europeu, e atualizado na modernidade por obra de Tönnies (1947). Por mais que tenha alertado sobre o uso do termo ser devido a falta de uma expressão mais adequada, Paro (2016) autor de grande relevância pela definição hegemônica de comunidade no campo da educação, igualmente demarca o sentido de pertença, de posse, da contraposição entre o de dentro e o de fora. Em sua definição, atribui relevância para identificação do “conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais, de seus serviços” (PARO, 2016, p.21). Com base no percurso investigativo realizado na presente pesquisa, afirmamos que é necessário deslocar o sentido de comunidade escolar para a promessa, para a falta, para o devir da *communitas* (ESPOSITO, 2003).

Por isso, afirmamos que, partindo dos sentidos de comunidade escolar referenciada na meta 19 do PNE 2014, esta precisa considerar seus fenômenos de transbordamento de seu sentido em práticas transgressoras, como foram as ocupações das escolas públicas estaduais no Rio de Janeiro em 2016. Nelas a comunidade escolar foi convocada enquanto aposta, uma promessa que para vive-la é necessário o sacrifício da convivência entre as pessoas. O que, por seu turno, tem a capacidade de produzir a coisa comum, em associação com a diluição das pessoas no contato com o seu nada. Interpretar a comunidade neste prisma nos lançou no desafio de encarar o poder imunizador do Estado que, ao evitar a diluição das pessoas no contato com o seu nada, insiste em impedir o que identifica como transbordamentos de suas funções e deveres preestabelecidos numa gestão democrática da escola.

De caráter exploratório, a presente pesquisa foi acompanhada de sensíveis limitações. Alguns referentes a contingência do contexto histórico que nossa sociedade vem atravessando. Como já apresentado, a pandemia da Covid 19 teve profundas consequências no funcionamento das instituições e na vida das pessoas. O que impediu qualquer diálogo da pesquisa com o contexto da prática, proposta inicialmente apresentada. Um segundo efeito, ocorreu na rotina de trabalho de todos os sujeitos, com especial atenção para os profissionais da saúde e da educação. O que certamente teve efeito nos limites da presente pesquisa. Com isso, nos limitamos a afirmar que esta investigação indica potentes caminhos qualificadores de levantamentos bibliográficos capazes de dar luz ao sentido de comunidade escolar na produção científica do campo da educação.

Uma outra contribuição dessa pesquisa para novas investigações se encontra na capacidade de ampliar o atual debate acerca da comunidade escolar, para além dos limites aqui identificados como impostos pelo paradigma do estado moderno.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão Democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. I, nº 01, p. 77-94, Jul.-Dez./2016.

AMARAL, Daniela Patti do. Seleção de diretores de escolas públicas e avaliação do desempenho do candidato. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 22, p. 43-55, jan/jun. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view&path%5B%5D=3183> Acessado em 19 de março de 2020

AMARAL, Daniela Patti do. Participação da comunidade na seleção de diretores de escolas públicas: movimentos no estado do Rio de Janeiro. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. v. 22, p. 1-21, 2019 Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7114/4493>

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 3, p. 1-15, 2018 Disponible en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.

BETTO, Frei. O que é comunidade eclesial de base. 5ª ed. Brasiliense, São Paulo, 1984.

BRADFORD, M.G; KENT. W. A. Geografia Humana: Teorias e suas Aplicações. Tradução do Departamento de Geografia e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova Lisboa. Portugal: editora Gradiva, 1987.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Planos Municipais de Educação do estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.mprj.mp.br/conheca-o-mprj/areas-de-atuacao/educacao/control-social-na-educacao/planos-municipais-de-educacao> Acesso em: 20 janeiro 2020

CASTRO, Marcela; AMARAL, Daniela Patti. Seleção de diretores de escola como demanda do movimento estudantil: a agenda dissonante da política no Rio de Janeiro. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 2. mês de 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. 2.ed.-São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Fracso do Brasil, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

CURY, C. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, C. Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: exigências e desafios. Fonte: *RBPAE* V.18, n.2, jul/dez 2002. Pág. 163-174.

ESPOSITO, Roberto. *Communitas: origen y destino de la comunidade*. – 1ª ed. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

ESPOSITO, Roberto. *Bios: biopolítica e filosofia*; tradução Wander Melo Miranda. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2017.

ESPOSITO, Roberto. *Categorias do político*; tradução Davi Pessoa. - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos: VIII Segurança, Penalidade e Prisão*. (Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. Segurança, Território, População: Curso dado no Collège de France (1977-1978). Martins Fontes. São Paulo, 2008.

FONSECA, Dora Ramos. O poder de regulação do discurso político-normativo: do discurso democrático ao discurso gestor. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 31, set/dez. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Participação e democracia no Brasil: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013 / Maria da Glória Gohn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAESBAERT, Rogério. O Mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1ed. - Rio de Janeiro, 2014.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença/Ernesto Laclau; coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Licínio Carlos. Administração Escolar: estudos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

LIMA, Licínio. Carlos. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 47 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. Educ. Pesqui., São Paulo, v 47, e222657, 2021.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática de educação pública. - 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica / Vitor Henrique Paro. - 17. Rev. É amplamente. - São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. R. bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n.l 74, p.255-290, maio/ago. 1992. Acessado em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/gstescpblc-ptpçdacmd.pdf>

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Disponível em: [30 reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf](http://30.reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf). Caxambu: MG, 2007.

PAIVA, Raquel, Org. O retorno a comunidade: Os novos caminhos do social. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007

PINHEIRO, Camila Mendes. Em defesa da escola pública: o Fórum de Educação na Constituinte e o princípio da gestão democrática no ensino público / Camila Mendes Pinheiro. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

PINHEIRO, Camila Mendes; DAL RI, Neusa Maria. Democratização da Educação na década de 1980: O fórum de educação na constituinte e a IV conferência brasileira de educação (1986). XI Jornada do Histedbr, 2013. Cascavel. Anais do XI Jornada do Histedbr. Campinas: Grupo de Pesquisa Histedbr e Unicamp, 2013. P. 1-15.

PINHEIRO, Diógenes. Escolas ocupadas no Rio de Janeiro em 2016: motivações e cotidiano. Iluminuras, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 265-283, jan/jul, 2017.

RIO DE JANEIRO. Lei no 7.299, de 3/06/2016. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC. Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Angelo. Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Educação brasileira e negociação política: o processo constituinte de 1987 e gestão democrática / Maria das Graças M. Tavares. – Maceió: EDUFAL, 2003.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Comunidade escolar. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TÖNNIES, Ferdinand, Comunidad y Sociedad. Editora Losada, S. A. Buenos Aires, 1947.

SPOSITO, Marília Pontes e RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais. Centro Ecumênico de Documentação e Informação. São Paulo, 1989.

SCHLUCHTER, Wolfgang. Ferdinand Tönnies: comunidad y sociedad. Signos Folisóficos, vol, XIII, núm. 26, julio-diciembre, 2011, pp. 43-62.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.