

ANA MARIA MARQUES ARAÚJO SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS
DA PRÁTICA DO GESTOR NO COTIDIANO ESCOLAR**

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

ANA MARIA MARQUES ARAÚJO SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHOS E
DESCAMINHOS DA PRÁTICA DO GESTOR NO
COTIDIANO ESCOLAR.**

Dissertação apresentada para obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação no
Curso de Mestrado em Ciências da Educação
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças
Andrade Ataíde de Almeida.

Co-orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares
Gomes.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

**Lisboa
2012**

Com a mão no coração
Fechou os olhos
E sentiu-se descoberta,
Antes, tímida, perdeu o medo.
Aprendeu a colocar seus sentimentos.
Encontrou o seu valor;
E aumentou a sua visão de mundo.
Não tendo preconceitos,
Aceitou as diferenças,
Escutou, viu percebeu o outro,
E descobriu que
Fazendo parte deste quebra-cabeça,
É uma peça importante
Que contribui, participa,
E caminha com objetivo comum
De transformar,
E saber que para isto,
É preciso sonhar.

Vanda Farias

Dedico esta dissertação ao meu Deus, sábio e senhor de todas as coisas e que faz o mundo florescer, a meus pais Fernando Marques e Maria do Carmo Marques (in memoriam), a meu saudoso esposo Urias de Araújo (in memoriam) e em especial, aos meus filhos e netos, a meus irmãos e sobrinhos. A minha orientadora Prof.^a Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade, presença constante em todos os momentos de minha vida.

A Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, pela disponibilidade que teve em me orientar, por todo comprometimento, empenho, sabedoria, carinho e muita compreensão nos momentos que precisei.

Ao Professor Doutor Manuel Tavares Gomes, co-orientador desta dissertação, pela disponibilidade, incentivo no momento que pensei em desistir, meu muito obrigada.

A todos os Professores do curso de mestrado, pelos ensinamentos e motivações para seguirmos em frente.

Aos colegas de turma, vínculo de respeito e pelas conversas descontraídas.

A amiga Lúcia Alves, pela construção da nossa amizade e ajuda na digitação. E a todos que me desejaram sucesso durante esta caminhada.

Agradecimento em especial para Daisy Quirino, seu esposo Sérgio e filho Albert pela compreensão nos dias de estudos em sua residência.

Ao meu amigo Wandeckson, pela sua serenidade e companheirismo sem medir esforços para ajudar no que pode.

A meus companheiros/as do Sinproja: João Eudes, Cristina, Elaine, Edina, Vera, Neide França, Jaqueline, Ivan, José Roberto, Georgos, que me apoiaram nos momentos que precisei me ausentar, a Suellen, Joãozinho, Claudinha e Rhaldynen.

A meus camaradas e amigos também diretores do Sinproja, agradecimentos especiais a Wilson, Iranadja, Edite, Maristela e Fernanda Ângelo pela nossa amizade e apoio nos momentos de ansiedade.

Aos gestores, professores, supervisores, membros do Conselho, estudantes, pela atenção e informações que foi fundamental para construir esta investigação.

A minha família pelo apoio constante e pela paciência em ouvir minhas lamurias: meus irmãos/ãs: Fátima, Nando, Vera, Jarina, Wilma, Ladjane e Jacqueline, a meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, amo todos vocês.

Aos meus filhos; Fernanda, Poliana e Hugo, minha nora Jessyka e meus genros, Paulo e Thiago pela paciência nos meus estresses, ausência no momento que a família deveria está junto e pelo apoio nos momentos que precisei manusear o computador, amo vocês.

Aos meus queridos netos//as: Luiza Victória; Ana Beatriz e Pedro Moura e ao que está chegando beijinhos no coração.

Recebam todos meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

SILVA, Ana Maria Marques Araújo. Gestão Democrática: caminhos e descaminhos da prática do gestor no cotidiano escolar. Lisboa, 2012, 140 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT, 2012.

A preocupação central desta pesquisa é analisar a concepção de seis gestores, três supervisores, seis professores, três membros do conselho escolar e cento e cinquenta estudantes que estão diretamente envolvidos com a prática da gestão democrática escolar, em três escolas da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes. Este estudo está dividido em três capítulos: a gestão democrática e seus desafios na escola, analisando os estudos referentes à prática do gestor escolar no Brasil e a função do gestor no município de Jaboatão dos Guararapes; a investigação de campo foi realizada com entrevistas aos profissionais em educação, aplicação do questionário aos estudantes, análise dos documentos administrativos e pedagógicos. Utilizamos a metodologia quali-quantitativa. Visto que os dados foram analisados através da análise do discurso e o programa SPSS 18.0. Utilizamos tabelas e gráfico. Observamos às questões voltadas a prática cotidiana do gestor diante do processo democrático no âmbito escolar. Diante destes estudos evidencia-se que atualmente a necessidade do aprofundamento do conhecimento de todos participantes da escola, sobre os princípios da Gestão Democrática fundamentada na construção coletiva do PPP e da necessidade de um Conselho Escolar atuante e comprometido com a educação de qualidade.

Palavras-Chave: Gestão Democrática, Autonomia, Prática do Gestor.

ABSTRACT

SILVA, Ana Maria Araújo Marques. Democratic Management: ways and embezzlements of the practical one of the manager in the daily pertaining to school routine. Lisbon, 2012, 140 pgs. Dissertation (Master of Science in Education) – Post Graduated Program in Education, ULHT, 2012. The central concern of this research is to analyze the design of six managers, three supervisors, six teachers three board members, and one hundred fifty students who are directly involved with the practice of democratic scholar management in three school of municipal net school of Jaboatão dos Guararapes community. This studying is divided into three chapters: the democratic management and its challenges in school, analyzing the studying on the practice of school manager in Brazil and the scholar manager in Jaboatão dos Guararapes community. The field investigation was realized with interviews by professionals of the areas of education and questionnaire to students, analysis of administrative and pedagogical documents. We used qualitative and quantitative methodologies. Since the data were analysed through by analysis using discourse and the scheme SPSS 18.0. We observed the issues facing everyday practice of the manager scholar before the democratic process in scope of the school. Before these case study it is evident that actually the necessity of deepening the knowledge of all participants in the school, on the principles of democratic management based on the collective construction of the PPP and need for active School Board and committed to qualify education.

Keywords: Democratic Management, Autonomy, Manager Practice

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AD	- Análise de Discurso
BM	- Banco Mundial
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CBE	- Conferência Brasileira de Educação
CNBB	- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CEDES	- Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social
CBP	- Confederação de Professores do Brasil
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUT	- Central Única dos Trabalhadores
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FD	- Formação Discursiva
FINEP	- Financiadora de Estudos e Projetos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PDDE	- Projeto Dinheiro Direto na Escola
PNE	- Plano Nacional de Educação
SEE	- Secretaria Executiva de Educação
SENAC	- Serviço Nacional do Comércio
SINPROJA	- Sindicato dos Professores Municipais do Jaboatão dos Guararapes
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01:	Sujeitos da entrevista.....	71
Tabela 02:	Sexo dos entrevistados.....	73
Tabela 03:	Faixa etária.....	73
Tabela 04:	Formação acadêmica.....	74
Tabela 05:	Formação acadêmica.....	75
Tabela 06:	Tempo de serviço na rede municipal.....	76
Tabela 07:	Residência própria.....	77
Tabela 08:	Vínculo empregatício.....	78
Tabela 09:	Participação no sindicato da categoria.....	78
Tabela 10:	Tempo de estudo.....	117
Tabela 11:	Série que frequenta.....	118
Tabela 12:	Turno que frequenta.....	118
Tabela 13:	Participação dos projetos na escola.....	119
Tabela 14:	Opinião sobre a escola.....	119
Tabela 15:	Maiores dificuldades encontradas na escola.....	120
Tabela 16:	Participação em eleição para gestor na escola.....	120
Tabela 17:	Opinião sobre o gestor.....	121
Tabela 18;	Se conhece o gestor.....	122
Tabela 19:	Opinião sobre melhorias na escola.....	123

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 01:	Jaboatão dos Guararapes (suas regionais).....	66
Mapa 02:	Jaboatão dos Guararapes (sua localização entre municípios).....	66
Mapa 03:	Localização do município de Jaboaão dos Guararapes nos mapas de Pernambuco e do Brasil.....	67

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
-----------------	----

CAPÍTULO I

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DEMOCRACIA NO ÂMBITO BRASILEIRO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA.....	17
--	----

1.1	Trajetória da gestão democrática nas escolas públicas.....	32
1.2	Função e prática do gestor escolar.....	36
1.3	Gestão democrática na escola: participação e autonomia.....	43
1.4	Gestão democrática e projeto político pedagógico.....	48
1.5	Desafios da gestão escolar democrática x conselho escolar.....	54

CAPÍTULO II

CAMINHOS DA METODOLOGIA.....	60
------------------------------	----

2.1	Objetivos.....	61
2.1.1	Objetivo Geral.....	61
2.1.2	Objetivos Específicos.....	61
2.2	Método.....	61
2.3	<i>Locus</i> da pesquisa.....	65
2.3.1	Contextualização da população na investigação.....	65
2.4	Sujeitos da Pesquisa.....	70
2.4.1	Perfil do sujeito entrevistado nas três escolas (A, B e C).....	72
2.5	Instrumentos e coleta de dados da investigação.....	78
2.5.1	Observação.....	79
2.5.2	Entrevista.....	80
2.5.3	Questionário.....	83
2.6	Instrumentos de análise dos dados.....	84

2.6.1	Análise qualitativa – Análise do Discurso (AD).....	84
2.6.2	Análise quantitativa: programa SPSS.....	89
CAPÍTULO III		
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....		90
3.1	Análise e interpretação dos resultados.....	91
3.2	Análise qualitativa (AD).....	91
3.2.1	Formação Discursiva (FD): Autonomia/Gestão Democrática: Gestor Escolar.....	91
3.2.2	Formação Discursiva (FD): Autonomia/Prática do Gestor e Conselho Escolar.....	96
3.2.3	Formação Discursiva (FD): Autonomia/Participação: Projeto Político Pedagógico – PPP.....	108
3.2.4	Formação Discursiva (FD): Autonomia/Participação: Conselho Escolar.....	113
3.3	Análise dos dados Quantitativos.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		124
REFERÊNCIAS.....		128
APÊNDICES.....		I
ANEXOS.....		Xiii

INTRODUÇÃO

Nesta década, a discussão sobre gestão democrática da escola pública, tem sido acirrada, e, esse tema, palco de pesquisas científicas, fóruns de debates, conferências e análises. Buscamos a temática por uma inquietação a respeito da prática do gestor escolar, tendo em vista que se espera que a gestão democrática se constitua num processo constante de reflexão, no âmbito da escola, ou seja, uma busca da construção do conhecimento coletivo para melhoria da qualidade do ensino e a implementação da democratização da escola pública.

Primordial é compreender a prática do gestor como ferramenta de instrumentalização na construção do processo de democratização da escola pública, contribuindo para as relações de sociabilidade; articulando o processo de construção e aplicação das ações do projeto político pedagógico; com consonância da atuação do Conselho Escolar e interação da escola com a comunidade. Segundo Libâneo (2010, p. 12),

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Na visão do autor, é necessário integrar a escola e a sociedade, mediante a construção da democratização da escola pública. Saviani (2009) e Libâneo (2010) registram que há várias situações de democratização da escola no território brasileiro, tendo em vista um projeto de transformação da sociedade na aquisição dos conhecimentos e habilidades, objetivando novas formas pedagógicas para garantir a ampla participação da comunidade escolar.

Touraine (1996, p. 205), trabalhando os princípios da educação democrática, observa que dois objetivos devem estar presentes neste paradigma:

A formação da razão e da capacidade de acção racional; por outro lado, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito (...) A luta sem fim contra a aliança da razão e do poder pretende, em primeiro lugar, salvar a razão e preparar sua aliança com a liberdade(...) O segundo objectivo é, com efeito, a aprendizagem da liberdade.

Para Touraine(1996), as políticas educacionais e os vários programas implantados pelos Estados só têm chance de funcionarem se forem trabalhados no âmbito da “relação pedagógica”(p.205), procurando perceber o espaço escolar como um espaço da diversidade e da diferença.

Dentro deste contexto, observamos a relevância do processo de gestão democrática na escola, de maneira que várias investigações acerca da temática, em nível da academia, têm emergido, na produção de linhas de pesquisas de teses e dissertações: Silva (2000/USP), *Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites*; Morastoni (2004/UTPR), *A Gestão Democrática na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico*; Szabelski (2006/PUCPR), *Políticas Educacionais e a Gestão Escolar: os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública*; Crespim (2007/UNICID/SP), *Construindo a Autonomia da Escola Pública: um desafio para o Gestor Escolar*; Pontes (2007/UNICID/SP), *Gestor Escolar: Demandas e desafios da gestão escolar na rede pública estadual paulista*; Monteiro (2009/UFMT), *O Papel do Gestor Escolar na Construção de Processos Democráticos na escola*; Sobral (2010/ISLA/PT), *O Cotidiano da Gestão Democrática nas Escolas Públicas do Estado de Pernambuco*; Custódio (2011/ULHT/PT), *Gestão Democrática: Discursos e práticas*.

Estas investigações abordam os caminhos e descaminhos da *práxis* do gestor escolar, levando em consideração que a função e prática do gestor na escola “assume um caráter amplo em que a sua responsabilidade vai além das questões que envolvem os problemas cotidianos nas instituições escolares, considerando que o papel do gestor é de agente integrador na escola”(MONTEIRO, 2010, p. 15 e 16).

Silva (2000, p. 28),na sua tese, aborda a formação da cidadania, partindo do pressuposto de que a determinação de uma proposta de escola“ tem como principal determinante o nível de consciência e de conhecimento que o educador tem dos direitos e deveres, além de uma vivência cidadã que se efetiva no campo individual,

mas, principalmente enquanto sujeito coletivo”. Levando a um trabalho compartilhado e participativo de todos os sujeitos envolvidos no projeto político pedagógico.

Neste mesmo sentido, Pontes (2007, p. 10) trabalha os conflitos e as inúmeras demandas e desafios da gestão escolar:

Ao perceber a escola como um universo, onde convivem pessoas com característica pessoais, experiências e expectativas bem diferenciadas entre si, com responsabilidades e tarefas, muitas vezes, conflitantes são necessárias ações de harmonização em nome de uma missão comum e é esse o desafio do gestor escolar, coordenar o esforço humano coletivo e mover suas energias em prol de um objetivo, que é o sucesso do processo ensino-aprendizagem de sua unidade administrativa.

Crespim (2007, p.20) enfoca a temática da autonomia da escola pública e a relação entre esta autonomia com os sujeitos envolvidos no processo: “a gestão democrática é um fazer prático, participativo, pois transforma os sujeitos envolvidos. Daí, para uma proposta autodenomina-se revolucionária deve não apenas abalar as estruturas concretas da organização, mas atuar com e para as pessoas”.

Szabelski (2006) se volta para as políticas educacionais e a gestão escolar, fazendo uma reflexão da *práxis* da gestão democrática frente à efetivação das políticas públicas no espaço escolar.

Sobral (2010) elege, em sua investigação, a linha teórica do cotidiano escolar, e os desafios da gestão democrática nos impasses surgidos no dia a dia.

Custódio (2011) se volta para estudar o discurso e a prática da gestão democrática, fazendo uma incursão nos vários segmentos que compõem a escola, incluindo os pais, procurando desvelar o “olhar” desses sujeitos sobre a gestão democrática.

Diante destes trabalhos, nossa investigação toma como questão de partida responder ao questionamento: qual a prática do gestor no cotidiano escolar, numa visão integrada e articulada com vários segmentos que compõem a escola? O *locus* desta investigação se insere na rede municipal do Jaboatão dos Guararapes

As categorias de análise desta investigação centralizam-se na gestão democrática, no Projeto Político Pedagógico e na Autonomia da escola. Como embasamento teórico fundamentamo-nos nos trabalhos de: Barroso (2003, 1996); Saviani (2007, 2008, 2009); Gadotti (1993, 2003); Luck (2008, 2011); Vasconcelos (2007); Veiga (2010); Paro (1997, 2007, 2008); Demo (1991, 2009); Libâneo (2010, 2011); Hora (2000) entre outros.

Esta dissertação está dividida em 3 capítulos e uma conclusão final.

O primeiro capítulo, “A evolução histórica da democracia no âmbito brasileiro: a gestão democrática na escola pública”, busca compreender através da revisão da literatura o processo histórico democrático referente ao contexto de concepção de gestão escolar brasileiro; a trajetória da gestão democrática nas escolas públicas.

O segundo capítulo, “Caminhos da metodologia”, se refere ao estudo empírico, analisando o problema da pesquisa, os objetivos e metodologia, a coleta dos dados de investigação.

O terceiro capítulo, “Análise e Interpretação dos Resultados”, registra as investigações realizadas nas três instituições escolares municipais do Jaboatão dos Guararapes, com os profissionais da educação e estudantes de turmas do Ensino Fundamental séries finais e Ensino Médio. Tendo como suporte para coleta dos dados as entrevistas e o questionário. Este capítulo analisa o discurso dos profissionais nas entrevistas e a participação dos estudantes com suas respostas sobre o tema no questionário.

As considerações finais buscam responder aos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos, sugerindo-se estudos futuros para novas investigações sobre o tema.

CAPÍTULO I

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DEMOCRACIA NO ÂMBITO BRASILEIRO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local.

(Gadotti)

Num período de 21 anos de governo militar (1964-1985), muitos conflitos marcaram o país. A maioria da sociedade civil exigia mudanças, levando ao fortalecimento os movimentos de contestação, através dos quais a sociedade lutava por um país democrático, exigia transparência na forma de governo, que possibilitasse à sociedade civil participar das eleições dos seus governantes. A campanha das *diretas já* declarou o fim dos governos militares. Nessa mesma década, houve a incumbência aos congressistas de elaborarem uma nova Constituição, a Carta Magna de 1988, onde se evidenciam os direitos sociais (PILETTI, 2002).

Oliveira (2009) argumenta que, nas duas últimas décadas, nos países latino-americanos, em especial no Brasil, há uma onda de reformas em nível Estadual, resultando numa nova organização de gestão das políticas públicas educacionais. Iniciadas tais mudanças em governos anteriores, houve várias orientações das políticas sociais pelo fato de conviver o Brasil com uma realidade de alto índice de desigualdade social. Sendo de caráter urgente, estas propostas de mudanças no âmbito da sociedade. Segundo a autora, não tem sido uma discussão fácil, nem mesmo no meio acadêmico, surgindo debates com variados pensamentos em defesa das discriminações para inclusão de programas sociais.

Nesse sentido, Oliveira (2009) relata que o formato adquirido nos governos latino-americano sobre gestão das políticas públicas educacionais, para aplicação local, é determinado por uma formulação no nível central e na descentralização. Esses processos de autonomia foram implantados na década de 90, estas orientações imitaram os modelos de outros países.

Gracindo (2009) discorre sobre a qualidade e a universalização do sistema educacional, conceitos polissêmicos com diferentes concepções de sociedade. Neste sentido, o autor (2009, p. 75) relata que:

Por se tratar de termos polissêmicos, no presente texto, ambos adquirem forma a partir da compreensão da educação como um direito que se organiza para garantir a emancipação dos sujeitos históricos e sociais. Nesse sentido, a qualidade da educação básica é aquela socialmente referenciada, que objetiva a melhoria das condições intra e extra-escolares, articuladas a uma perspectiva emancipadora e inclusiva. Ela se referencia nas demandas sociais, proporcionando condições concretas para a construção de

conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos.

Nesta perspectiva, observa-se que o autor aponta para a necessidade de maior organização e qualidade no sistema educacional e também no interior escolar, para constituir uma educação de qualidade, contribuindo na formação de uma sociedade democrática.

Peroni (2003), explicitando sobre a Constituição brasileira de 1988, relata que houve vários debates no período constituinte, tanto a educação como outras políticas sociais conseguiram avançar. No Artigo 6º, da Constituição, a educação é determinada como direito social. Muranaka e Minto (1995, apud Peroni, 2003, p. 66) explicam que, desde a Constituição Federal de 1934, a “educação não é definida tão claramente como competência do Estado” e, no entendimento de Cury (1989, p.7), a educação brasileira em toda sua história nunca foi mencionada como na Constituição Federal de 1988 que “reza pela gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art. 206, inciso 4). Desapareceu a ressalva de ensino gratuito após o primeiro grau só a quantos atestem estado de pobreza”, ainda assim, havendo uma ampla via de acesso para os cidadãos de 7 a 14 anos, como também para aqueles que nunca tiveram em escola na idade apropriada.

Peroni (2003, p.77) ressalva que os avanços garantidos pela Constituição de 1988 foram:

- A progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio, mudanças que são consideradas avanços, previstas no Art. 208;
- A inclusão da creche na área de educação;
- A vinculação dos percentuais de recursos para a educação à “receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência”;
- A vinculação dos percentuais, cabendo à União, aplicar pelo menos, 18%, e aos Estados, municípios e Distrito Federal, pelo menos 25% desses recursos na “manutenção e desenvolvimento do ensino” (Art. 212). Porém, desse montante, é legal, pelo § 2º, repassarem-se recursos públicos para as escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

Neste contexto de direitos constitucionais, Saviani (2008, p. 407) observa que na década de 80 houve um aumento na produção acadêmico-científica, propagada pelos livros e pelo aparecimento de sessenta revistas que falavam sobre a educação. As editoras se especializaram em educação, criando coleções sobre o

tema. Nesta época, com esse avanço, a educação alcançou um amadurecimento incontestável, “possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC e ao ensino; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)”.

Saviani (2008, p. 411) explica que houve destaque de duas revistas criadas na época a Educação & Sociedade e a ANDE¹. Com elas, foram feitas divulgações e estudos em todos os níveis de educação, cada uma com suas especificidades, mas, com os objetivos de elevar os trabalhos pedagógicos das universidades e escolas básicas. O editorial do número 3, relativo ao primeiro semestre de 1982, caracteriza esse momento como aquele que finalmente entendemos está “superada a etapa da denúncia, em torno da qual foi relativamente fácil construirmos nosso consenso, e inaugurada a etapa de afirmações a respeito do que se pode e deve fazer para superar alguns dos impasses de nossa educação”.

Diante deste contexto, Saviani (2008) trabalha o discurso sobre a proposta da Revista ANDE, que defendia a escola como instrumento para o povo, a escola deveria ter um trabalho pedagógico voltado para a maioria da população, com os interesses do povo, uma escola pública de qualidade com acesso a todos, uma escola democrática com ensino de qualidade que tornasse os conhecimentos produzidos para o social, defendia a verdadeira educação transformada em bem público, discutindo a prática docente, o ensino de matemática, artes, a tripla jornada da mulher professora, as pressões da burocracia, o trabalho do gestor de escola, a controvérsia do livro didático, etc.

Ainda, segundo o autor, a revista trazia a público depoimento de educadores de renome como José Mário Pires Azanha, Casemiro dos Reis Filho, o secretário de Educação de Minas Gerais e deputado federal, que apresentou o primeiro projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e tantos outros, levando a reflexão de que

¹Revista ANDE publicada em 1981, editou 16 números, com o objetivo principal o desenvolvimento da educação pública no âmbito do que hoje é chamada de educação básica, uma associação que reunia educadores e procurava atingir a massa dos professores da educação básica, tencionava fazer uma ponte entre os docentes universitários e os professores do ensino fundamental e médio.

poderíamos ter uma escola digna, respeitada e respeitando a sociedade, com projetos populares que levassem a sociedade elevar-se no conhecimento cultural.

Saviani (2008) aponta que a partir da Constituição Federal de 1988, os gestores no Brasil passaram a despertar maior interesse na política de gestão democrática do ensino, que a incorporou como princípio do ensino público. Esta disciplina era observada por muitos educadores, entendiam que havia a necessidade de uma mudança na forma da gestão nas escolas, desejando que a gestão democrática chegasse ao interior das escolas públicas, com intenção de mudar a forma de compromisso de todos que ali formavam a educação, em um projeto que construísse uma escola que produzisse conhecimento, informação e participação, levando a educação para a cidadania.

Na visão de Arroyo (2008), nos anos 80, assumiu-se, no movimento docente, a luta pela gestão democrática tanto para o sistema educacional como para as escolas, a partir daí, observamos que houve uma mudança nas formas de tratar a educação e todo sistema educacional. A ideia de gestão democrática participativa misturou-se com vários desejos e anseios provocando algum progresso e até mesmo atrasos pelas indefinições neste campo da gestão democrática do sistema educacional e das escolas.

O autor explicitou sobre a radicalidade política da defesa da gestão democrática, colocando que ela contrapõe-se a todas as formas tradicionais que possam controlar a sociedade, entendendo como relevante que não podemos deixar de fazer a pesquisa e a reflexão e se realmente esta radicalidade política se afirmou ou se estacionou na construção de formas de gestão e na reflexão teórica. Este é o ponto nodal que não pode ser esquecido nas pesquisas, na produção teórica e nas propostas de intervenção na gestão. Se não tocarmos nas estruturas de poder das escolas, do sistema, do Estado e da sociedade não perde a radicalidade política original e vira ajustes na gestão interna da escola.

Nessa concepção, verifica-se que há muito que investigar e aprofundar no tema sobre gestão democrática, seus caminhos e descaminhos como também a prática do gestor no cotidiano escolar, para que a escola torne-se um espaço público livre de qualquer forma de privatização, que era a preocupação dos docentes da época, de acordo com Arroyo (2008, p.40) “a gestão democrática da escola e do

sistema propunha-se a tornar a escola um espaço, libertando-o das tradicionais formas de sua privatização”.

Arroyo (2008, p. 40) diz que estas formas foram um dos avanços significativos, fazendo do deficiente sistema educacional “um quintal manipulado pelas articulações e barganhas do reparto do poder para interesses privados”. Significando que a sociedade não tinha direito de entrar ou mesmo permanecer na escola. Como vimos, o autor fala que o movimento lançou a bandeira da gestão democrática da escola e do sistema, abriu-se um caminho, que acreditavam que a escola e o sistema administrados pelos próprios educadores confrontando “os valores, as lógicas, os interesses públicos versus privados se dariam as tensões instaladas pela defesa da gestão democrática”.

Libâneo (2010) classifica a pedagogia posta na Constituição Federal de 1988 como progressista com sua forma crítico-social dos conteúdos, trazendo no processo de ensino aprendizagem capacidades para o mundo do trabalho, como também levando o aluno a uma compreensão organizada do meio social em que está inserido, tendo a possibilidade de construir o seu próprio meio social para adaptar às suas necessidades, conforme a convivência na sociedade que participa. Para o autor, a pedagogia progressista se parece muito com a pedagogia libertadora, que ficou conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, que segundo Gadotti (1989), há três etapas, assim esclarecidas.

A primeira etapa visa à investigação, o professor deve se familiarizar com o cotidiano daquela comunidade em que estão inseridos os estudantes, observando o vocabulário, valorizando-as foneticamente, buscando identificar os temas mais importantes para a comunidade, registros feitos nos momentos das comemorações da cultura na comunidade.

A segunda etapa, busca a tematização, em que é colocado em prática o vocabulário que foi pesquisado na fase anterior, que será organizada em fichas que servirá para estudos, valorizando assim seus vocabulários, como também suas experiências de vida.

A terceira é conhecida como a problematização, nesta fase, procura-se associar os temas que a comunidade ver como mais importante, e encontrar

soluções para eles, permitindo assim a caracterização da etapa de evolução do mundo em surgem homem e a mulher, surgindo a capacidade na sua transformação. Libâneo (2010, p. 39) diz que:

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

A habilidade e senso de coletividade, são à base de todo crescimento para uma gestão democrática, assim explicita Paro (1997), que todas as atividades da escola devem ser para o crescimento cultural e social dos alunos, numa perspectiva de inseri-los na sociedade, frisando bem que nada poderá atrapalhar o norte que a escola proporciona aos alunos. Uma administração com o interesse no ensino-aprendizagem orienta as atividades dos professores para que eles consigam realizar um bom trabalho com os educandos.

De acordo com a atual conjuntura nacional, a proposta da escola pública, para escolha de gestores, os professores e pedagogos podem tornar-se gestores escolares, desde que atendam aos critérios dos seus estatutos específicos, porém, algumas redes estaduais e municipais agridem alguns artigos destes mesmos estatutos, infringindo-os. Um dos critérios para elegibilidade é ter o diploma na formação superior de licenciatura. Nos cursos de graduação, que apresentam o perfil de saída do formando mostrando as competências e habilidades. Portanto, vale salientar que se deve pensar na questão das competências e suas aplicações na gestão e na formação dos professores.

Segundo Ropé (2003) e Tanguy (2003) há um entendimento que não existe só um conceito para compreensão de competência, sempre mudando de acordo com o que pede o ambiente. Na sociedade, com as suas diferentes esferas, a competência está muito associada às noções de desempenho e de eficiência em cada um desses domínios, a noção de competências é, todavia, utilizada em

diferentes sentidos. Ela tende a substituir outras noções que prevalecem anteriormente como a dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou de qualificação na esfera do trabalho.

Morastoni (2004) mostra-nos as exigências de adequação a um cenário em transformação, onde exige que haja novos conceitos, com resultados educacionais que auxiliem na formação de pessoas mais conscientes, críticas e capazes de atuar com competência neste cenário, ver a urgência de reflexões destas formas e fazer acontecer a construção de conhecimentos, habilitando o sujeito social para enfrentar os desafios que encontrarão em outras instâncias da vida social e assim, melhorando as condições de seus padrões sociais dentro da sociedade, uma tarefa e um compromisso de todos que fazem a escola, que se constitui no entendimento esta tarefa ser principalmente dos gestores educacionais.

Nas décadas de 80 e 90, muitos acontecimentos contribuíram para mudar o mundo e, em grande evidência, a história da educação que sempre chamou a atenção dos estudiosos do tema e da sociedade como o todo.

Peroni (2003) relata que, no Brasil, anos 80, houve alguns setores da sociedade se organizando para a chegada da democracia. Muitas entidades foram criadas neste período e aliaram-se nesta luta. Foram momentos de muita tensão, com uma correlação de forças para seguirem com o processo da Constituinte.

As propostas que a educação recebeu nesta época de algumas entidades como da Comissão Afonso Arinos, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Carta de Goiânia, feita na Quarta Conferência Brasileira de Educação (CBE), uma das propostas necessárias foi as do Fórum de Educação na constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, este órgão permaneceu firme em todos os debates, participando da elaboração da Lei de Diretrizes e Base (LDB).

Cury (1989, p.7) afirma que a educação no Brasil, pela primeira vez na sua história, “reza pela gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, inciso 4). Desapareceu a ressalva de ensino gratuito após o primeiro grau, só ha quantos atestem Estado de pobreza”, além de também dar acesso àqueles que não tinham tido acesso à escola na idade própria, podendo procurar o Poder Público, exigindo para cumprir com a determinação da lei que consta no Art. 208. De

acordo com Peroni (2003, p.77), os avanços conquistados pela educação na Constituição Federal de 1988 têm como destaques:

- A progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino médio, mudanças que são consideradas avanços, previstas no Art. 208;
- A inclusão da creche na área da educação;
- A vinculação dos percentuais de recursos para a educação à “receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência”, cabendo à União, aplicar, pelo menos, 18%, e aos Estados, Municípios e Distrito Federal, pelo menos 25% desses recursos na “manutenção e desenvolvimento do ensino” (art. 212). Porém, desse montante, é legal, pelo § 2º, repassarem-se recursos públicos para as escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais.

Peroni (2003) ainda corrobora com a explicação das reformas na educação que a Constituinte implementou, relata que são mais avançadas, porém, sem realmente ser a realidade do Brasil. Nos anos 90, há influências internacionais na política educacional, nesta época, o Brasil vivia uma transição democrática, na Conferência Mundial de educação Para Todos na Tailândia, com objetivo, conforme Miranda (1996, apud PERONI, Ibid.), de favorecer o acesso à educação universalizada e com promoção de justiça igualitária, priorizando a aprendizagem dos estudantes, estendendo a educação básica de forma que todos tenham acesso e com projetos educacionais seguros. Para Peroni (Ibid.), as instituições internacionais proporcionam certo domínio sobre a política educacional brasileira, neste período, em especial a Cepal e o Banco Mundial.

Arroyo (2001, apud MENDES, 2009) mostra que nas décadas de 80 e 90 havia a preocupação para que os professores fossem politizados, houve desempenho dos sindicatos e dos movimentos de educadores. Ainda no entendimento de Arroyo, os eventos acentuaram as políticas oficiais, levando os professores a uma consciência política, com visão na responsabilidade de cada um na escola. E ainda, de acordo com o professor, deve ter consciência do seu papel social, articulando ações para envolver no seu cotidiano pedagógico as várias resoluções do social.

Saviani (2008) explica que foi atribuído aos anos de 1980 o caráter de “década perdida”, porém, houve ganhos significativos por ser inaugurado e com a existência do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

(ANDES); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Conselho Estadual de Desenvolvimento Econômico e Social (CEDES).

Saviani (2008) relata que na década de 80 teve início a constituição de associações, que depois se transformaram em sindicatos da classe, nessa mesma década foi aprovada a mudança do nome da Confederação de Professores do Brasil (CPB) para a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), neste ponto de vista, observamos que foi uma época muito fértil na história da educação.

Carvalho (2010) diz que a Constituição Federal de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã. E Bobbio (1992) esclarece que os direitos básicos foram divididos em quatro importantes dimensões, a primeira vem o direito à liberdade individual, como propriedade, liberdade de crença, manifestação livre do pensamento, locomoção; a segunda trata dos direitos sociais, tendo como finalidade diminuir as desigualdades sociais, colocando para o Estado a obrigação de promover políticas públicas para atender a população, criando o Estado do Bem Estar Social; a terceira se refere aos direitos coletivos, que ressalta a importância de se conviver num ambiente salutar; por último, marca-se pela engenharia genética.

Neste mesmo contexto, os sindicatos da classe foram filiando-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT), tornando-se um movimento forte e organizado dos profissionais da educação, porém, também com muitas confusões como retrata Saviani (2008, p.404):

Este forte movimento de organização dos profissionais de educação foi marcado, contudo, por problemas, contradições e ambiguidades. Boa parte de suas lideranças traria a marca da origem e visão de mundo pequeno-burguês. Daí certo radicalismo de suas posições na defesa de interesses de caráter corporativo justificados, porém, em nome da instauração de relações democráticas contra o autoritarismo, transpondo mecanicamente a relação patrão x empregado (burguesia X proletariado) para as relações educativas: professor x aluno; Estado-patrão x professores-empregados.

Com estes conflitos generalizados e como mecanismos de pressão sobre o Estado, geravam-se as greves prolongadas nas escolas públicas e quem sofria as consequências eram os alunos com sua formação prejudicada nos conteúdos que

deveriam receber. Mas, diante de todas as controvérsias, reconhece-se a década de 80 com sindicatos organizados e envolvidos por todos os níveis de ensino. Portanto, percebemos que, com esses movimentos, mesmo com muitas contradições, houve um fortalecimento da classe trabalhadora em educação, dividida em duas ideias políticas que enfatizamos como diz Saviani (2008, p.404):

Caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre à busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

Segundo o autor, estes vetores sempre foram representados por entidades de grande relevância para a sociedade e na intenção de formular propostas de políticas públicas educacional para melhoria da qualidade da escola pública. Neste contexto, estas entidades formularam propostas que revolucionaram todos os segmentos da sociedade com movimentos de grande repercussão a nível nacional, levando a comunidade se posicionar diante das propostas postas em pauta, e em especial a classe dos professores que se engajaram nos movimentos junto aos sindicatos para reivindicar por melhores condições de trabalho. Paro (2008, p.13) esclarece que:

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais, que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares, que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola.

Saviani (2008) relata que nessa mesma década, com o processo de democratização do país com as mudanças e propostas relevantes na área da

educação e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou garantida como um dos princípios educacionais, no Art. 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” E, em 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, ficaram assim determinados:

Art. 14 - “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolar ou equivalente;

Art. 15 – “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomias pedagógicas e administrativas e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Os cidadãos desta democracia devem sentir-se participantes na construção das leis que irão nortear o país, entendendo-as e vendo os resultados. A escola pública, com a democratização da gestão e com seus princípios, revela-se à sociedade, como um fator norteador para o equilíbrio das absurdas desigualdades sociais, permitindo que a sociedade veja uma possível melhora em suas perspectivas de vida.

Sobral (2011) esclarece que está previsto na Constituição Federal, no artigo 205, o qual estabelece as finalidades da educação pública, no desenvolvimento e capacitação das pessoas para poder exercer a cidadania e também a qualificação para o trabalho, fixando a responsabilidade do Estado e da sociedade. Nesta distribuição de responsabilidade entre Estado e sociedade, colocado no sistema de ensino público, foi reconhecida, através da gestão democrática, a função sociopolítica da escola.

Neste entendimento, Libâneo (2010) classifica as práticas pedagógicas em pedagogia liberal e pedagogia progressista, esclarece que nos últimos cinquenta anos, a educação no Brasil manteve a forma da pedagogia liberal que se divide assim, tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. A

característica da pedagogia liberal é a falta de crítica. Esta pedagogia vem para justificar o entendimento do sistema capitalista em relação às ideias educacionais, a escola tem que preparar os indivíduos para desempenhar o seu papel social, levando em conta suas aptidões individuais e sem direito de questionar. A liberal renovada, se caracteriza no que é interno, não no externo, está mais preocupada com o psicológico, deixa de lado os problemas pedagógicos e sociais, o que importa é o interesse individual da pessoa, é o estudante como sujeito do conhecimento. Difundida pelos pioneiros da educação nova (ATAIDE DE ALMEIDA, 2001), onde há destaque de Anísio Teixeira² entre outros. A tecnicista é uma educação que prepara o indivíduo para o mundo do trabalho, isto é funciona como modeladora do comportamento humano, leva o indivíduo a ser técnico e pronto para produzir o que o mercado do trabalho está exigindo.

Diante deste contexto, os estudos indicam que o gestor escolar atualmente corresponde às exigências da sociedade para com a escola no que se propõe para a melhoria da qualidade de ensino; enfim, a sociedade como um todo almeja a formação do homem cidadão consciente e comprometido com a transformação dessa mesma sociedade.

Partindo da visão hierárquica, Paro (1986, p.18) afirma que é fundamental que o gestor escolar esteja a frente das discussões, inteirado das necessidades existentes no âmbito escolar, principalmente tendo uma visão ampla e geral da escola e das procedências mais imediatas. A esse respeito, o autor (p.18) afirma que:

Tomando a escola como local onde se busca de forma sistemática e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido e entendendo a administração em seu sentido mais geral e abstrato de utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, considera-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objeto pedagógico da escola.

²Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12/07/1900-11/03/1971), advogado, educador e escritor – Foi conselheiro da UNESCO – fundador da UDN – secretário de Educação e Saúde na Bahia, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criador e 1º dirigente da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES), idealizador e reitor do projeto da Universidade de Brasília (UNB), livros: Educação não é um privilégio; Educação é um direito; Educação para a Democracia; Educação e Universidade.

Neste período, o profissional da educação foi distanciado do processo de organização das unidades escolares e de representações sindicais, por ser um período de opressão e autoritarismo aos trabalhadores, inclusive com perdas de direitos trabalhistas. Todos esses direitos só foram reconhecidos pela Constituição Federal de 1988. Mesmo assim, coincidiu com uma forte expansão da educação pública, que acompanhou o processo de urbanização e industrialização da última metade do século anterior.

Na década de noventa, a educação experimentou avanços muito significativos, ainda que com limites institucionais e culturais muito agudos. Nessa mesma época, dentro de todos os segmentos da educação, houve um profundo debate sobre a identidade profissional. Entretanto, o avanço democrático e aumento estrutural das diversas funções deste segmento, aliado a forte atuação do sindicato da educação, conseguiram uma reversão deste quadro muito interessante nos últimos anos.

Motta (1997, p.3-4), quando fala em um bom administrador, lembra das seguintes características, “Alguém será um bom administrador à medida que planeja cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades!”.

Lück relata (2008) que a gestão escolar deve ter competência e habilidade para promoção de ambientes propícios à participação total dos profissionais, alunos e dos pais, neste processo social escolar, que é nesta total participação que se desenvolvem sua consciência crítica e ao mesmo tempo o entendimento do que é cidadania. Portanto, para este envolvimento, a gestão necessita criar um ambiente motivador e agradável, onde se efetiva a partir de alguns critérios. Segundo Lück (2010, p. 20):

- 1) Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação.
- 2) Promover um clima de confiança.
- 3) Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes.
- 4) Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços.
- 5) Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas.
- 6) Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

No âmbito educacional atual, o conceito competência é muito polêmico dando margens para muitas interpretações, levando os professores confundirem e tornarem-se competitivos, que não acrescenta em nada na qualidade do ensino-aprendizagem.

Libâneo (2011, p.35) argumenta que, em 1990, criou-se um quadro de transformação na educação brasileira, tendo a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO, ali foram caracterizadas prioridades para educação nos países do Terceiro Mundo. Neste contexto, após várias discussões no Brasil, ocorreu a elaboração da Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), as diretrizes curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), que de acordo com Saviani (2008, p. 2), a nova lei ficou conhecida assim:

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diverso de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar.

Libâneo (Ibid., p. 36) avalia que todas essas reformas para a transformação da educação não foram capazes de realmente conduzir a educação para todos, e com contradições, provocando desconfiança, reservas e até ceticismo para outros países, “esse fato deve-se, certamente, às características do modelo de desenvolvimento econômico adotado, de orientação economicista e tecnocrática, em que as implicações sociais e humanas ficam em segundo plano”.

De acordo com Libâneo (Ibid.), os educadores continuam constantemente lutando pela gestão democrática nas escolas públicas, fazendo que funcionários e comunidade escolar manifestem a sua participação junto às entidades organizadas como as associações, sindicatos, a Confederação Nacional dos trabalhadores em

Educação (CNTE), fóruns em defesa da escola pública e também em outras formas não institucionalizadas.

1.1 Trajetória da gestão democrática nas escolas públicas

Ao falar sobre gestão democrática nas escolas públicas do Brasil, reportamo-nos imediatamente a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, inciso VI, determinou: “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”.

Lück (2011, p. 21) traz um conceito sobre gestão “é vê-la como um processo de mobilização da competência” e com pessoas de energia para se organizarem coletivamente, na participação ativa e competente, havendo realização dos objetivos referentes à unidade de trabalho a que pertencem, no caso, portanto, os objetivos educacionais. Neste entendimento, de acordo com a autora, estabelece os processos sociais para mudanças e pressupõe a participação nas tomadas de decisões. Neste contexto, conforme relata Lück (Ibid., p. 44):

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.

Nesse sentido, Lück (2011) nos remete a uma reflexão diante de um tema muito discutido atualmente e em especial no âmbito escolar, ressaltando que as atitudes tomadas coletivamente têm mais força decisória, no que tange ao desempenho dentro da escola, seja do gestor ou dos seus colaboradores, pois hoje dar-se importância às opiniões coletivas, desvinculando-se de qualquer indício das práticas antigas para definição de tarefas e na hora de delegar atribuições num todo, que antes se fazia conforme a visão centrada de uma só pessoa. Ainda na mesma reflexão, trazendo Lück (Ibid., p. 44):

Observa-se que aumentam, dentro da escola, os momentos em que se tomam, em conjunto, decisões a respeito do encaminhamento de questões eventuais ou do seu dia a dia. Registra-se a ocorrência de reuniões para discutir, por exemplo, como será organizado um determinado evento e quem assumirá quais responsabilidades a respeito do mesmo, em substituição a antiga prática de alguém definir as questões e atribuir responsabilidades, segundo o seu julgamento.

É necessário compreender esses momentos de participação para as tomadas de decisões dentro do cotidiano da escola para desconstruir essa antiga prática da não discussão dos problemas que envolvem a escola pública. Neste sentido a escola deve construir sempre esse processo de participação, sendo responsável pela motivação e incentivo da comunidade escolar para as tomadas de decisões, propondo à democratização e participação de todos em busca da efetivação da gestão democrática escolar e da qualidade de ensino.

Com a democracia da educação na escola pública, surgem profundas mudanças na formação dos professores, nos currículos, nos materiais didáticos, no calendário escolar como também no processo de gestão escolar, como princípio de uma escola autônoma, projetada como inclusão de todos com a construção de uma escola cidadã e popular, como bem observa Demo (2009, p. 54):

Construir a cidadania popular supõe, nos motivadores profissionais (professores e administradores), forte compromisso com ela, ou seja, educador deseducado não pode educar. “Deseducado” significa o professor com formação insuficiente e inadequada, destituído de carreira profissional digna, coibido de se organizar politicamente dentro das regras de jogo da democracia, carente de apoio administrativo conveniente, etc. Se a sociedade exigisse seus direitos e cumprisse com seus deveres nesta matéria, certamente decorreria a escola de tempo integral, a universalização indiscutível do 1º grau, a expansão considerável do pré-escolar e do 2º grau, a presença tranquila de material didático e da merenda, a construção e preservação dignas de equipamentos físicos, e assim por diante. Educação não é coisa do Estado, mas delegação da sociedade para o Estado.

Nestes termos, não é fácil desenvolver uma educação com princípios democráticos num país que tem profundas cicatrizes da escravidão e com mais de duas décadas da ditadura, portanto, tem sido lento, mas, muito necessário e urgente para a transformação dessa sociedade.

Touraine (1996, p. 207) evidência que o sujeito é constituído de “liberdade e de identidade”, precisando a família reconhecer qual o seu papel no entendimento democrático, envolvendo-se nos movimentos da sociedade no objetivo do crescimento como indivíduos com o propósito de uma mudança social. Com esta perspectiva:

A imagem mais importante da democracia, aquela a que as instituições fazem apelo, é a do cidadão responsável e preocupado com o bem público. Ora, hoje, a indiferença política alastra, sobretudo nos países prósperos. A vida privada parece separar-se da vida pública e a participação política diminui (TOURAINÉ, 1996, P.207).

De acordo com Sobral (2010), a eleição para diretor de escola pública da rede estadual de ensino de Pernambuco foi há mais de oito anos, ainda de acordo com o autor, o governo do Estado de Pernambuco prorrogou os mandatos dos dirigentes de escola, impossibilitando que a comunidade escolar tenha essa experiência democrática, relata ainda que os dirigentes sentem-se proprietários da escola, observando certa acomodação à situação existente, fato que atribui à herança cultural de uma sociedade autoritária e sectária.

Recorremos a Arroyo (2008, p. 48) ao explicitar em defesa sobre a gestão democrática, participativa, no envolvimento de toda comunidade escolar quando diz: “a defesa da gestão democrática, participativa e cidadã nas escolas será limitada enquanto não for levantada a bandeira da gestão democrática participativa e cidadã nas estruturas do sistema educacional e em seus órgãos de decisão e controle”.

Nesse sentido, Sobral (2010) relata que as políticas educativas, em seu desenvolvimento, não devem ser simplificadas na vertente jurídico-administrativa, onde a discussão correlata à transferência de poderes no tocante ao Estado e ao local, que tem sido muito limitada. De acordo com Sobral (Ibid., p. 75), em pesquisa em escola do Estado de Pernambuco, “percebemos também que os gestores e os professores não se incomodam com a ausência dos pais nos dias de plantão pedagógicos”, entendem que fizeram sua parte, se os pais não compareceram, determinam que o problema é deles. E trazemos Mendes (2009, p. 110) para corroborar argumentando:

Pensar em uma escola democrática implica pensar em alunos que são sujeitos do processo educacional. Uma escola democrática precisa ultrapassar os discursos e ter efetivamente hábitos democráticos. A participação na tomada de decisões e as relações entre aqueles que integram a comunidade escolar necessariamente precisam superar hierarquias. Uma educação para a democracia não pode concretizar-se apenas em atos esporádicos de exercício do voto em determinadas decisões; ela precisa fazer parte da vida das pessoas. A formação para a democracia pressupõe ações efetivamente democráticas no cotidiano da escola.

É necessário que todos que fazem a escola deem as mãos e façam um processo de unidade na construção da formação dessa sociedade, tendo na gestão democrática escolar a esperança de iniciar essas mudanças de paradigmas, pois consistem em um processo histórico e está sendo construído com muita dificuldade por essa sociedade. Como bem relata Oliveira e Gomes (2005, p. 01):

Essa mudança de paradigma tão necessária na escola deve perpassar pela implantação de novas práticas voltadas para interação, participação, envolvimento e buscas de parcerias para solução de problemas e ampliação de novos olhares no contexto educativo. A educação é um processo que se deve ligar ao mundo do trabalho e à prática social, portanto, é necessária a participação para construir projetos voltados aos anseios da coletividade. E também se fazer política no sentido de modificar a sociedade e ser modificado por ela, para tanto é necessária visão política.

Sobral (2010), em sua pesquisa sobre os conselhos escolares das escolas estaduais, expõe que estes deveriam servir para a descentralização do poder de decisão, tem sido utilizados pelos diretores como forma de legitimar seu próprio poder. É necessária a desvinculação de um poder centralizador, compreendida em novos modos de visão. Nesta mesma compreensão, Lima (2000 apud CABRAL, 2007, p. 183) afirma que:

A escola democrática deve enfrentar o risco de se abrir à participação comunitária para concretizar o exercício da cidadania crítica, visto que a construção da escola democrática só é edificável em construção, assumindo-se contra a centralização das tomadas de decisão em prol de promover o seu potencial de intervenção social e cívico, o que implica compreender que para se concretizar a democracia é necessário redescobrir e partilhar, desenvolver e transferir o poder.

Segundo Cabral (2007, p.185), para que realmente a escola tenha um processo democrático, é preciso praticar a democracia num ambiente democrático, colocando-a em prática diariamente, a permitir que o processo democrático se concretize, reforçando com base na distribuição de poderes, trabalhando com projetos com a participação de todos, “o que implica a cooperação, o respeito mútuo e a participação coletiva no intuito de se manter permanentemente na busca e contribuindo para a construção inacabável de uma sociedade mais democrática”.

1.2 Função e prática do gestor escolar

Comumente, as atitudes dos profissionais que atuam em uma instituição de ensino estão diretamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, pois está intrinsecamente ligada ao comportamento de cada indivíduo. Por essa razão, é dada ênfase de como o gestor educacional atua diante da diversidade de comportamento dos seus colaboradores, pois é notório que se esse problema não for bem trabalhado e superado certamente comprometerá a qualidade do ensino.

Trazendo Libâneo (2011) para um diálogo sobre o tema, ele afirma que a gestão compreende todas as atividades, desde a coordenação até o acompanhamento do trabalho de todos envolvidos na escola, organizando as atribuições e mantendo o ambiente salutar, portanto, essa definição deve ser aplicada aos gestores escolares, como também aos segmentos que estão investidos de responsabilidades na organização escolar.

Crespim (2007) relata que o papel do gestor é conscientizar os envolvidos na educação da necessidade da contribuição individual para chegar à qualidade da educação. Com essa nova realidade, é função do gestor desenvolver algumas competências como ir à busca de parcerias, saber lidar com as diferenças, conciliar os conflitos, buscar soluções alternativas para resolver os problemas, estar bem informado sobre as mudanças da educação e não perder de vista as metas educacionais. Ainda com a visão de Crespim (2007, p. 31):

O gestor escolar deve ter o seguinte perfil profissional: observar, pesquisar e refletir sobre o cotidiano escolar, de forma, aprimorá-lo conscientemente; compreender os condicionamentos sociopolíticos que interferem no cotidiano escolar para promover a integração com a comunidade, construindo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e aprendizagem recíproca; propor e planejar ações que, voltadas ao contexto socioeconômico e cultural do entorno escolar, incorporem as demandas e os anseios da comunidade local aos propósitos pedagógicos da escola.

Nesta concepção, os líderes escolares, estabelecidos como gestores, compreendem responsabilidades em orientar e direcionar toda a equipe para o caminho da organização com olhos para a realidade de cada docente, mas cabe a todos assumir compromissos, proporcionar os objetivos estabelecidos, forçando as organizações a se adequarem pela busca constante para obter o propósito da educação. De acordo com Pontes (2007, p. 71):

É preciso organizar ações voltadas à integração entre os profissionais da escola, pais e alunos; orientar os funcionários da escola para melhor atendimento de pais, alunos e professores; adotar práticas avaliativas de desempenho de professores e funcionários, ao longo do ano letivo, para promover a melhoria contínua desse desempenho no cumprimento de objetivos e metas educacionais.

As atribuições do gestor são diversas, entre elas está a busca pela construção de uma sociedade mais justa e humana, partindo do fortalecimento do processo de educação nas escolas públicas. São necessários instrumentos para essa construção, como a autonomia, participação e boa gestão da escola e os conselhos escolares, sendo que estes últimos devem ser bem implementados para que o gestor tenha sucesso no caminhar de sua função.

Szabelski (2006) revela a questão de gestão democrática e do perfil do gestor escolar, alertando que, mesmo estando na vigência da lei desde 1996, a educação não conseguiu absorver completamente esse novo modelo de organização, explica que a base da mudança de mentalidade só é possível com o entendimento das concepções e conceitos que envolvem as propostas e práticas de gestão. Mesmo assim, a eleição para gestores é uma necessidade para educação,

levando os eleitores, na escolha dos gestores da escola, a ter uma corresponsabilidade nas decisões, mas, não garante a efetivação da democratização da escola.

E na concepção de Custódio (2011, p. 47) explica que desenvolver uma gestão democrática não é fácil, principalmente quando se trata de regiões que o processo político interfere na escola, explica ainda que o gestor, nesse caso, tem um papel importante na descentralização do poder, “visto que ele não pode ser uma figura centralizadora, mas sim uma ponte de ligação no processo decisório, visto que a escola seja dinâmica e democrática e que ofereça ensino de qualidade”. Entendendo que isso só pode acontecer se a escola for bem administrada, reconhecer a necessidade da comunidade e ter proposta pedagógica eficiente.

Outro passo de primordial necessidade é que o gestor tenha conhecimento sobre como funciona a escola e quais os problemas que surgem cotidianamente, buscando a partir da gestão, solucionar as problemáticas existentes, mas, ao mesmo tempo, precisa estar ciente de que a administração deve ser descentralizada, com o compartilhamento das responsabilidades com os demais sujeitos formadores da escola. Na opinião de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 368):

Todos os setores administrativos e pedagógicos e todas as pessoas que atuam na organização escolar desempenham papéis educativos, porque o que acontece na escola diz respeito tanto aos aspectos intelectuais como aos aspectos físicos, sociais, afetivos, morais e estéticos. As crianças não aprendem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores apenas na sala de aula; aprendem também na vivência cotidiana com a família, nas relações com colegas, no ambiente escolar.[...] o ambiente escolar, suas formas de organização e de gestão, as relações sociais que nele vigoram, têm forte componente educativo. Ou seja, muitos aspectos do desenvolvimento moral e social dos alunos dependem da interiorização de normas e de princípios – aprendidos socialmente, em contextos de interação social [...]. As práticas de gestão dizem respeito a ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular.

A gestão democrática deve ser veementemente desvinculada do antigo processo de centralização do poder, e, dessa forma, os gestores necessitam trabalhar o desapego, descentralização e buscar, na participação de estudantes,

pais, professores e comunidade, formas de construir uma educação pública cidadã e de qualidade.

Neste mesmo contexto, precisam-se definir quais são as práticas do gestor escolar, envolvendo o conjunto de suas dimensões como um ser integral para essa sociedade. Contudo, é necessário estar sempre atento para não desvincular a gestão, por se achar mais competente, da vida escolar. O gestor escolar tem que estar inserindo todos os objetivos na comunidade escolar priorizando a qualidade da escola e do ensino aprendizagem.

Portanto, os estudos e investigações sobre a gestão democrática mostram-nos que a gestão escolar e principalmente a prática do gestor no cotidiano da escola com as suas ações devem garantir a efetivação das conquistas legais e proporcionar a qualidade do ensino. Como diz Libâneo (2010, p.39):

Assim, a condição para a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. Entendida, nesse sentido, a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada”.

Diante deste contexto, os estudos indicam que o gestor escolar atualmente, corresponda a todas às exigências da sociedade para com a escola no que se propõe para a melhoria da qualidade de ensino; enfim, a sociedade como um todo almeja a formação do homem cidadão consciente e comprometido com a transformação dessa mesma sociedade.

Gil (2001) relata que o profissional precisa dispor de muita competência tais como: ser um agente de mudanças, comprometimento com os resultados e acontecimentos internacionais e com a situação da organização, mostrar racionalidade, cultura, conhecimentos, conhecer sua área de atuação, dialogar com facilidade, estabelecer uma relação de confiança, ter perfil negociador, ser focado nas pessoas, ter comportamento ético, inovador, disposição para assumir riscos, com equilíbrio, pensamento estratégico, saber compartilhar responsabilidades, lidar com

resistências, perceber sentimentos e propor ações que possam ir à raiz do problema. Portanto, é salutar o gestor desenvolver competência interpessoal para um resultado eficaz e duradouro, favorecendo o aperfeiçoamento organizacional da escola.

Para Freire (2007), o educador, no papel no qual se encontra, deve buscar atitudes teóricas e colocá-las em prática de acordo com a clientela. Neste momento, percebemos que os educadores devem estar sempre avaliando seus comportamentos em relação às suas atitudes pedagógicas e administrativas.

O gestor escolar desempenha múltiplas funções e atende às demandas diversas que dependem de sua ação gerencial. Portanto, para assumir estas funções deverá possuir competências e habilidades que lhe permitam exercer forte liderança para adotar medidas que levem à construção de uma escola efetiva, de qualidade baseada nos princípios da democracia e com base em uma cultura de sucesso, gerada e gerenciada no interior da própria escola, alinhada as normas do sistema educacional de ensino e aos princípios de uma gestão democrática e participativa.

Vale salientar que, para exercer a função de gestor, não é qualquer profissional que pode desenvolver este tipo de trabalho, administrativo e pedagógico, sendo necessário ter competências e habilidades políticas, pois precisa está envolvido no processo ensino-aprendizagem, conhecer os aspectos mais relevantes da própria comunidade em que a escola está inserida e se envolver no contexto histórico social. Como argumenta Melo (1983, p.43):

Para qualquer profissional que se propõe a gerir uma escola, se faz necessário ter algumas competências em todos os momentos e em todas as atividades, primeiras ter domínio de saber que permita o desempenho das funções a cada um determinado na escola; em segundo lugar, pressupõe que o profissional tenha uma visão integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola; e em terceiro, precisa ter não somente a compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu a organização da escola e os resultados de sua ação, como também uma percepção abrangente e profunda das relações entre a escola e a sociedade.

Nesta perspectiva, o conjunto de profissionais da escola, principalmente o gestor escolar, deve estar ciente de que são indispensáveis às práticas pedagógicas para enfrentar os desafios que se encontra na educação, portanto, vale salientar, que a escola se enquadra nos modos de organização, práticas e relações, formando cenários para a transformação do que é desejável e do que é possível, partindo das realidades que se podem observar no presente, resolvendo os problemas de acesso, de equidade e de qualidade na educação para todos.

Nesse sentido, os segmentos que compõem a escola, principalmente o gestor, devem possuir uma postura voltada para a construção do saber, e preocupar-se ativamente com o ensino-aprendizagem, objetivo principal do processo educativo, principalmente das escolas públicas. Monteiro (2010, p.42) afirma que:

Por outro lado, acredita-se que as práticas construídas na área da gestão escolar e da educação se constituem em caminhos possíveis em direção à superação do tradicionalismo autoritário, como por exemplo, a construção do conselho na escola, em administrações de educação municipal, a construção do projeto político pedagógico.

Essas ações reafirmam que o caminho da transformação constrói sua força a partir da base. Portanto, lutar pela gestão democrática da educação é lutar pela gestão democrática da escola. Contudo, pensar ou construir uma gestão da escola pautada em relações democráticas passa, necessariamente, pela ação de seu gestor.

Nesta perspectiva, Paro (2000, p.23) relata que o gestor “é a autoridade máxima dentro da escola”, tanto para manter as relações autoritárias como para construir um caminho que se propõe romper com a forma como se constroem ou como se processam essas relações autoritárias. As mudanças que as escolas públicas estão passando têm na gestão democrática da escola um instrumento que vai direcionar o ensino com qualidade, elevando o índice do aprendizado dos estudantes.

Segundo Cury (2005), o desenvolvimento da escola é permitido com a gestão democrática na escola, assim como o desenvolvimento dos estudantes, pais e professores, pessoas que estão envolvidas com a construção da escola cidadã, tendo como fundamento a democracia e o trabalho com a participação de todos. Os

movimentos decorrentes para as mudanças na educação fizeram surgir uma nova concepção de gestão nas escolas públicas, que tem a preocupação de elevar o conteúdo para a formação cidadã, começando com a participação dos segmentos de pais, estudantes e professores no processo de decisão, construindo assim uma gestão democrática e uma escola cidadã.

Nas escolas públicas é necessário ter profissionais da educação aptos a desenvolver suas atividades com bases fundadas em objetivos, proporcionando melhorias no ambiente escolar e a qualidade da escola com todos os equipamentos modernizados. Nessa perspectiva, de uma escola com gestão democratizada, Ferreira (2004, p. 231) relata as seguintes considerações:

Mais do que nunca se faz necessário humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação. Mais do que nunca se faz necessário ressignificar a gestão da educação a partir de outra base ética, que permita fazer frente aos desafios constantes da “cultura globalizada” na “sociedade transbordante” “insatisfeita” constituída de “ressentimentos e de exacerbação do individualismo”.

Com este entendimento, verifica-se que a gestão democrática significa ressignificação e reestrutura das escolas públicas, com um número elevado de estudantes em sala de aula, a gestão da escola vence desafios diariamente, exigindo uma postura humanizada dos gestores e de toda equipe de trabalhadores da educação.

Neste sentido, Veiga (2010) diz que a escola pública existe para prestar serviços à sociedade e quando os resultados são satisfatórios para as famílias e a comunidade, sua identidade é reforçada e legitima-se o seu papel social. Existindo assim a racionalidade externa. Esta é a missão da escola, portanto, se não houver uma organização dentro da escola, será muito difícil chegar aos objetivos propostos. E Libâneo (2011, p. 371) explica que o funcionamento da escola para garantir a democratização com seus objetivos, assim como a qualidade de aprendizagem dos estudantes depende de como o gestor administra a organização da escola. “Dessa forma, uma escola bem organizada administra com eficiência seus recursos materiais e financeiros, assim como o trabalho de seu pessoal e emprega processos

e procedimentos de gestão”, conduzindo com sucesso às atividades de ensino e aprendizagem.

1.3 Gestão democrática na escola: participação e autonomia

O cerne deste estudo é o de conhecer a participação do gestor no processo de democratização da escola diante da gestão democrática. A nossa inquietação, nos leva a fazer a seguinte pergunta: A gestão democrática envolve a prática pedagógica do gestor no cotidiano escolar, numa visão integrada e articulada com vários segmentos que compõem a escola?

Partindo desta questão, é comum observar, que no discurso há uma gestão democrática, com a participação de todos os segmentos, mas se contradiz na própria prática, quanto à tomada de decisões e nos próprios aspectos pedagógicos.

Nesse sentido, Saviani (2009, p.69) coloca que, “dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada”. Esse entendimento nos leva a compreender que só atingiremos a democratização da escola pública com a prática social do gestor no seu cotidiano, no interior da própria escola.

Para alguns autores, a gestão democrática é uma missão árdua e de cunho coletivo, pois é necessária a participação de todos os segmentos na construção de uma escola de qualidade e para todos, como coloca Paro (1997, p.16): “A participação é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.” Nesse sentido, é necessário descentralizar as atividades dentro da escola e as decisões tomadas coletivamente, entendendo que todos têm responsabilidades, e fazer em conjunto à escola de qualidade, participativa, autônoma e para todos.

Na concepção de Gadotti (2003), a autonomia permite à escola delinear o seu poder de contribuir e construir sua própria identidade, sem perder de vista as diretrizes nacionais, estaduais e municipais da educação caracterizada. E Neves (2002) aponta que a autonomia democratiza internamente a escola pública, valorizando o trabalho dos profissionais, aprimora sua competência técnica criando

condições mais favoráveis ao exercício de seu compromisso social que é o de educar.

Conforme Gadotti (2003, p.47), “Autonomia não significa uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria”. Portanto, se cria o novo colocando a igualdade na diferença, essas sendo parceiras, a escola não pode ficar isolada, devendo estar em constante intercâmbio com a própria comunidade escolar e com a sociedade. Porém, esta é a importância de lutar por uma escola autônoma, por uma escola que projete uma sociedade livre e equitativa, esta é a luta para dar um novo sentido à função social da escola e do educador que são responsáveis para a construção dessa escola democrática e autônoma. Lück (2011, p.26) ressalta que:

É pelo compromisso e em nome da construção de uma sociedade democrática e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que atuam, com as quais se relacionam, e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que possibilitem e condicionem a participação. Essas atividades, portanto, são previstas com um triplo objetivo: a) o de promover a construção coletiva das organizações, b) o de possibilitar a aprendizagem de habilidades de participação efetiva e concomitantemente, c) o de desenvolver o potencial de autonomia das pessoas e instituições. Daí a sua importância não apenas para a gestão educacional democrática, tal como proposta em lei, mas como condição para a vivência e aprendizagem democrática de todos os seus participantes e, em especial, de seus alunos.

Barroso (1996) afirma ao falar de autonomia para que o processo de ensino aprendizagem tenha como finalidade a construção da autonomia dos atores que compõem a escola, compreendendo que a autonomia é um exercício que deve ser aplicado no dia a dia, levando a comunidade escolar a entender essa liberdade. Conceituando autonomia Barroso expõe:

A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência. A autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus atores. A autonomia da escola não se constrói por decreto; pelo contrário, esta perspectiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas. (p. 186).

Neste mesmo contexto, a autonomia da escola é uma conquista de liberdade e de independência, por uma escola pública onde seus atores possam intervir no processo para atender seus anseios e necessidades. Gadotti (1999, p.38) explica que “a ideia da autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo”.

De acordo com Pontes (2007, p.62), “a autonomia não significa ausência de leis, normas, regras ou a ideia de que a escola pode fazer o que quiser.” Para a autora esta autonomia dá à escola a possibilidade das decisões importantes, e ajuda encontrar os seus rumos, nos parâmetros definidos pelos governos, que pressupõem a garantia dos recursos materiais e humanos, a escola torna-se o centro das decisões, assumindo as responsabilidades tomadas, onde possam encontrar caminhos para implementar um ensino de melhor qualidade, portanto, mesmo assim, a escola tem que está consciente dos seus limites, isto é, conhecendo os limites que são impostos a ela. Os governos precisam oferecer meios para que a unidade escolar venha a concretizar esta autonomia. Nesta perspectiva, Pontes (2007, p.62, 63) afirma que:

Cabe ao Estado repassar à escola os recursos necessários e suficientes para suas atividades de ensino e avaliar seu desempenho, cabe à escola, pela própria lei, conquistar sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, definindo, em conjunto com a comunidade, as prioridades de sua atuação, prestando contas a esta comunidade dos resultados obtidos.

Nesta visão, entende-se que fica de responsabilidade dos governos o repasse dos recursos que sejam suficientes, dando assim toda a estrutura para o funcionamento com qualidade às escolas. Neste contexto da democratização da escola pública, é preciso ter clara a função do Governo, com as políticas educacionais para garantir a melhoria das estruturas físicas das escolas e também a qualidade de ensino, a autora ainda afirma que esta autonomia só será realmente eficaz e democratizada se houver a participação da comunidade escolar.

O gestor escolar frente às pressões que sofrem, portanto, articulando, participando e construindo os projetos políticos pedagógicos (PPP) que

viabilizem a inclusão social e os direitos humanos, sempre voltados para as categorias da autonomia, da democracia, do currículo e da formação continuada dos profissionais em educação e da comunidade, partindo deste princípio, o gestor não corre o risco de ser dominado pelo sistema, deixando de agir como agente modificador e transformador do âmbito escolar, adotando uma democracia que não deve separar a realidade social da escola, como ressalta Freire (2003, p. 94) com uma educação em favor da autonomia do ser humano.

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

A história do contexto educacional e a sua dinamicidade, envolvendo a gestão democrática escolar e seus atores, denominam uma complexidade para esta investigação, que foca-se nos aspectos que compõem caminhos e descaminhos da prática cotidiana do gestor escolar. Este processo de uma escola democrática, participativa e autônoma nos leva a analisar o que Lück (2011, p. 48) coloca:

A qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las. Em vistas dessas questões, a ação competente do dirigente escolar é a de assumir um sentido de responsabilidade política, mediante sensibilidade e bom senso, que lhe permita discernir a relevância e a amplitude da repercussão da tomada de decisão para a escola como uma coletividade, para a qualidade de seu processo educacional e para o sentido de autonomia e desenvolvimento dos seus profissionais.

A partir dessa nova concepção de gestão e consciente da sua prática no cotidiano da escola, proporcionando uma escola democrática, participativa e autônoma, levando a escola para contribuir para formar cidadãos conscientes e humanos, com o objetivo de melhoria na qualidade da educação, para uma

sociedade mais justa e igualitária. Trazendo para contribuir com referencia a autonomia, Barroso (2006, p. 17) conceitua:

A autonomia é também um conceito que exprime certo grau de relatividade; somos mais ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com suas próprias leis.

Segundo Gadotti (2003, p 47), “a luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade,” esta luta depende da consciência e da maneira que cada escola propõe as ações de luta, conscientizando todos e construindo confiança para que os envolvidos participem nas questões decisórias. Buscando Veiga (2010, p. 42), para relatar sobre a prática democrática, onde as tomadas de decisões sejam precedidas de discussão, observa que:

A racionalidade necessária, expressa por intermédio de organização, processo decisório participativo, consciência coletiva, critério no atendimento das necessidades descentralização, corresponsabilidade e ação planejada, caracteriza, hoje, a dimensão pedagógica peculiar da atividade administrativa na escola e nas demais instâncias do sistema e transforma a administração num ato pedagógico, ao se assumirem novos paradigmas do conhecimento, superando o individualismo.

O individualismo fragmenta o processo democrático da gestão escolar, havendo a necessidade do trabalho coletivo para as decisões de mudanças com a descentralização do poder para não desistir diante das primeiras dificuldades encontradas. Para Weber (1993, p.2):

A participação desde a base às instruções centrais, seja na elaboração de planos e programas, na fiscalização da gestão de recursos, seja contribuição para a reforma de homens, parece ser o início caminho histórico para alcançar na construção da democracia em cujo âmbito são forjado as linhas de políticas educacionais comprometidas com a transformação da sociedade brasileira.

Na consideração da autora, a participação é um componente fundamental no exercício da democracia e da cidadania. Somente, através de uma nova postura do gestor, a escola pode acompanhar o processo de modernismo, atuando numa perspectiva em que todos seus segmentos participem no processo decisório, demonstrando assim, o grau de envolvimento e conscientização para que o processo tenha êxito, buscando um objetivo comum, que é a melhoria do ensino.

Neste sentido, Paro (1997, p. 17) observa que “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. Luck (2001, p.31) afirma que preparar “a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino” e Libâneo (2001, p. 81) diz que “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação, em função dos objetivos da escola”.

1.4 Gestão democrática e Projeto Político Pedagógico

Para realmente envolver todos os segmentos e qualificar a escola como uma instituição que eleva o aluno a ser cidadão, todos envolvidos deve participar do Projeto Político Pedagógico (PPP) garantindo a democratização da escola.

O referido projeto consta num documento do qual nenhuma escola pode prescindir, porém, poucas são as instituições de ensino que se preocupam em explicá-lo, nele estão estabelecidas todas as concepções, finalidades e as principais prioridades que a escola deve direcionar as ações para atender à comunidade escolar. No projeto político pedagógico, compreende-se que está colocada toda a história da escola e como deve trilhar durante todo ano letivo, retratando nele o passado, presente e o futuro, que representa a identidade da escola.

No ambiente escolar, refletem-se todos os fatos que envolvem a vivência na sociedade, é um local que acontece diversas situações de enfrentamento e divisões de ideias, precisando ter uma transformação na maneira de pensar, agir e sentir a educação com toda sensibilidade para que todos tenham êxito no objetivo que a educação deve alcançar.

É importante observar que o artigo 12 da LDB 9394/96 estabeleceu, nos parágrafos VI e VII, a participação da família, comunidade, pais e responsáveis na construção do projeto político pedagógico, como forma de ação inclusiva e participativa.

Neste contexto, Vasconcellos (2007), ressalva as finalidades do Projeto Político Pedagógico (PPP): primeiro o resgate intencional da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re) significação do trabalho superando a crise de sentido. Em seguida ser um instrumento de transformação da realidade; resgatando a potência da coletividade e gerando a esperança. É preciso referenciar o conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria. Ajudar a construir a unidade (e não a uniformidade); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição. Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional.

De acordo com Vasconcelos (2007), o PPP é um elo de participação constante, superando todas as práticas autoritárias e/ou individualistas. Colaborar para a superação das imposições ou disputas de vontades individuais, construir algo coletivo. Diminuir o sofrimento aumentando o grau de realização/concretização e de satisfação do trabalho. Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade. Finalmente, colaborando na formação dos participantes.

Ainda segundo o autor, o PPP contribui para consolidar e conquista da autonomia da escola, onde professores e outros segmentos sintam-se partes, quando na elaboração colocaram suas ideias e complementaram todo o projeto, com isto, sentir responsáveis por tudo que lá acontece, inclusive em relação ao aprendizado dos estudantes. Sem dúvida, é ele que faz articulação em todo interior da escola e mesmo com a tensa vivência da descentralização, permitindo, através dele, o diálogo sólido e próspero com a comunidade, e com os órgãos competentes como uma de relevância na democracia. Vasconcellos (2007, p.21) sugere que:

É sempre bom lembrar que toda autonomia é relativa; o discurso da autonomia não pode ser usado para justificar fechamento, isolamento, autossuficiência. Não podemos esquecer que o trabalho que desenvolvemos na escola, independente da ordem jurídica da sua mantenedora (estatal, comunitária ou privada), tem uma dimensão pública, uma função social, já que diz respeito a direitos fundamentais de cidadania.

Nesta perspectiva, a escola tem a necessidade de trabalhar com as famílias, comunidades ou profissionais no propósito de garantir os direitos sociais, sem diminuir e muito menos negá-los e/ou com interpretações individuais, estes direitos não são decididos por cada escola, é um direito que está ligado por natureza à condição humana. Não fazer o projeto por fazer, para cumprir com a burocracia exigida, mas, fazê-lo com responsabilidade e compromisso, respeitando valores, visão da realidade, e com ação articulada, isto é, vai além de um texto escrito, gerando um ambiente harmônico, onde todos participam de tudo, deixando de sobrecarregar quem está à frente das atividades pedagógicas e administrativas.

Vale salientar, que ao elaborar um PPP os gestores passam a ter um norte para sua atuação e a escola terá um referencial para a construção de sua identidade. Têm-se uma análise real nos fundamentos das ações da escola no qual este projeto deve apresentar o histórico da escola com as suas próprias características.

Na construção e implementação do PPP na *práxis* pedagógica há uma possível consolidação da autonomia, permitindo que as ações baseadas em atualizações reais da própria escola sejam executadas, havendo uma qualidade no conhecimento dos estudantes permitindo sua emancipação e a construção de uma escola geradora de cidadãos.

Veiga (2000) nos leva a perceber que o projeto segue um norte, um rumo, são ações com desejos, com sentido claro, com responsabilidades definidas em conjunto, desta forma se entende que todo projeto pedagógico da escola, tem implicações política, por está comprometido com os interesses coletivos da sociedade, dentre este o compromisso com o desenvolvimento do cidadão.

O PPP nos ajuda a compreender o funcionamento da escola, iniciando da estrutura organizacional, seus métodos de ensino e como se dar a *práxis*

pedagógicas, neste mesmo entendimento à possibilidade que a escola busque a sua continuidade considerando as ações e com execuções pedagógicas de forma moralizada, preparando o ensino com fundamentos fixo e deixando a escola com uma real e possível autonomia. Como esclarece Veiga (2010, p. 22):

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Para que o PPP tenha êxito o gestor deverá direcionar com sensatez todos os formadores da escola, no objetivo que o projeto possa ser pensado e repensado, definido e redefinido no âmbito da escola com suas realidades, procurando aplicar as atividades pedagógicas para alcançar uma educação de qualidade para que a democracia e a moral sejam a fundamentação na formação de um novo cidadão.

Neste entendimento, Neves (2002) argumenta que o PPP é um documento em que a escola norteia o que vai ser feito, em que tempo, como deve ser feito, quem vai participar direcionando, aonde chegar e a que resultados. Ressalta ainda que o projeto político pedagógico harmoniza todas diretrizes da educação nacional com a real situação da escola, representando a autonomia e definindo o compromisso com a sociedade, segundo o autor a escola reafirma a sua valorização, mostrando através do projeto sua verdadeira identidade, convidando os profissionais da educação cumprir com suas ações.

Daí a necessidade para a construção do PPP com a participação de todos, fazendo a democracia sobrepôr. Entende-se que a construção deste projeto não é feita com rapidez e também pode ser flexível, mas tem que está com uma estrutura sólida, ter avaliação e reavaliação por ser à base da história da escola.

Vale salientar que este documento além de ser bem estruturado, deve ter o olhar com a sensibilidade de perceber o momento histórico que a sociedade se encontra, isto é, que a escola esteja além da reprodução de conteúdos, mais também trabalhe as diferenças e a interdisciplinaridade, permitindo que a escola

construa uma educação emancipatória, igualitária, solidária e mais justa. Nesta mesma perspectiva Arroyo (2002, p.54), afirma quando fala do convívio que: “Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa”. Na visão do autoré com a complexidade das convivências que o humano aprende a ser humano. De acordo com Libâneo (2010, p.75), ressalta que:

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão / assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se, assim, a importância da difusão da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana.

Nesta perspectiva, o autor mostra a importância da escola no desenvolvimento de uma sociedade, colocando o ensino como mediação para socialização das camadas populares.

Para Neves (1998), um projeto pedagógico engloba toda a ação de escola: fundamentos filosóficos; objetivos; metas; organização; controles internos e externos; administração de pessoa, incluindo iniciativas próprias de processos de capacitação; administração de material; decisões relativas ao processo de ensino-aprendizagem e à organização da vida escolar; processos de decisões e gestão; relações de trabalho; processos de avaliação da aprendizagem dos alunos e do desempenho da própria instituição, sem prejuízo das avaliações externas que possam ocorrer.

O PPP com as suas ações deve ser bem estudado, verificados e observados pelos segmentos e ser esmiuçados no seu processo de construção, para que sirva como instrumento norteador da ação educacional, pois tem sido enfatizado como fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Este documento além de atender às necessidades e às características específicas dos alunos e da comunidade local, insere-se também na totalidade dos sistemas estaduais e municipais, ficando assim em sintonia com os princípios e fins da educação brasileira.

Portanto, não é apenas uma representação do futuro, ele vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. É um futuro a construir, uma ideia a ser transformada em ato. Não é algo a ser construído e em seguida arquivado, ou enviado para as autoridades competentes de ensino.

Ele deve ser construído e evidenciado e vivenciado em todos os momentos, por todos aqueles envolvidos no processo educativo da escola. Passa por dois níveis: o da organização da escola como um todo e da organização da sala de aula.

Neste sentido, o primeiro pressuposto básico na construção do Projeto Político Pedagógico, é sua capacidade de delinear a sua própria identidade. O segundo é basear-se em uma teoria pedagógica que lhe dê suporte, que convide a uma reflexão crítica e que parta da educação e do ensino na unidade escolar.

Gadotti (1994) diz que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessa para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode se tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O projeto é pro-jetar, é ver o que está à frente e pensar como fazê-lo. Tentando novos pressupostos e novos paradigmas para o direcionamento do trabalho da escola enquanto agência formada da consciência cidadã. A projeção busca, com base no que já temos o possível (futuro); se não existiria razão para se pensar em projeto.

O processo de gestão democrática implica repensar as relações de trabalho, a integração com a comunidade, as regras de participação, a preservação de direitos, a distribuição de responsabilidades, a proposta pedagógica e o reordenamento dos tempos, dos espaços e dos recursos.

Cabe, portanto aos gestores públicos, comprometidos com a educação e com a qualidade social, incentivar o cotidiano escolar como espaço privilegiado de formação de cidadãos cada vez mais exigentes, críticos e comprometidos com a justiça social.

Na concepção de Paro (2008, p. 20) diz que:

Esse conceito de educação como produção do humano-histórico não pode se desvincular de sua dimensão política. A política se faz presente como realidade intrínseca à espécie humana porque não é sequer imaginável que o homem, em sua condição histórica, como produtor de sua própria humanidade, possa existir isoladamente. O homem só consegue produzir sua realidade material relacionando-se com outros homens por meio da divisão social do trabalho.

Silva (2000) afirma que em escola pública, diante da formação da cidadania, nos leva a uma atenção específica para garantir a afetividade desta política social, onde a educação deverá preparar o educando para exercer a cidadania, rompendo com a ideia de cidadania limitada, passando a cidadania da inclusão social, visto que só existirá garantia da democracia quando os cidadãos compreendem seus direitos para serem garantidos e efetivados, como é previsto no artigo 1º da Constituição Federal.

1.5 Desafios da gestão escolar democrática X Conselho Escolar

O Conselho Escolar criado pela Lei Federal Nº 11.014/93 e reformulado pela Lei Federal Nº 11.303/95, com atribuições deliberativas e organizativas as participações dos segmentos representativos da escola, contribuindo para a inserção, interação escola públicos e comunidades, na construção coletiva de propostas que qualifiquem o processo educativo e consolidem a Gestão Democrática nas escolas públicas.

Gadotti (2003) esclarece que para realmente haver uma gestão democrática, com autonomia na escola é preciso à descentralização dos poderes. Neste sentido na institucionalização do conselho escolar na escola, requer um trabalho em conjunto com, gestores, professores, pais, alunos e membros da comunidade, todos envolvidos e imbuídos de responsabilidade, comprometimento nas decisões da

escola, esta participação de todos leva a considerar no que se relacionam as ações executadas de forma positiva, foram ponderada, prudente e pensada por todos que ali participaram na sua construção.

Segundo Gadotti (2003), o conselho de escola representa uma parte do processo da gestão democrática, caso seja usado como medida burocrática e isolada haverá o fracasso. Só terá sucesso se todas as decisões forem tomadas coletivamente. Os conselhos são organizados e estruturados com o objetivo de deliberar com a discussão para resolver os problemas que possam surgir na escola. Segundo Gadotti (2003, p.49), quando se fala na participação supõe que:

- 1º) Autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública.
- 2º) Abertura de canais de participação pela administração. É verdade, nem sempre a administração está disposta a abrir mão de sua capacidade autônoma de decidir.
- 3º) Transparência administrativa, isto é, democratização das informações. A população precisa efetivamente apropriar-se das informações para poder participar.

Neste ponto de vista, no entendimento do autor que para a implantação dos conselhos de escola, é necessário que a população de dentro e de fora da escola participem das decisões, sendo uma estratégia muito clara da gestão.

Portanto, a participação efetiva só será possível, na compreensão do indivíduo com o meio social em que se encontra, e para isto se faz necessário um entendimento político, a análise e identificação dos problemas, imaginando as soluções para os mesmos. E neste sentido Gadotti (2003, p.47- 48) esclarece que:

Nesse momento, lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade. Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade.

O Estado e a Sociedade tendo este objetivo por obrigação, partindo daí o novo sistema da educação adotado no país que trás a comunidade escolar para construção desta realidade, nesta forma de participação aplicada na *práxis*

educativa, assim garantindo a gestão democrática e autonomia da escola, determinado pela LDB, através do artigo 12, inciso I, onde cada um faz de acordo com a realidade, e levando para a construção do conhecimento. Neste sentido, Oliveira (1997, p.88), nos diz que:

A noção prevalecente na atualidade é a de planejamento descentralizado, onde orientações gerais indicam o norte que a organização deve seguir e, concomitantemente, atribuem mobilidade as unidades do sistema para que possam adequar as especificidades da realidade circundante. Daí a importância que a autonomia adquire nos novos modelos de gestão.

Foi incorporada no sistema educacional brasileiro esta autonomia pela pressão do Banco Mundial, através do projeto dinheiro direto na escola (PDDE) e dos conselhos escolares. Administram este dinheiro em conjunto com a equipe da gestão. De acordo com Peroni (2003, p.101), “O eixo autonomia na escola é parte da determinação do Banco Mundial para a descentralização da política educacional no Brasil”. Entende-se que a política do Banco Mundial é totalmente capitalista, não tem compromisso com a construção da cidadania, o que o Banco Mundial desejava é o desenvolvimento das capacidades laborais para os estudantes, vendo que na descentralização da administração pública, isto era possível.

Na Constituição Federal de 1988, (SENADO FEDERAL, 2011, p.13), foi prevista a descentralização da administração pública, determinado no artigo 18 que diz, “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”.

Nesta perspectiva, ao acontecer à descentralização da administração pública e ao chegar à escola, todos se sentem responsáveis, comprometidos para enfrentar qualquer desafio que possa vir acontecer na unidade escolar. Neste ponto de vista Arroyo (2008, p.45) enfatiza:

Os termos “democracia” e “participativa” aplicados à gestão escolar foram matizados por gestão consciente, compromissada, diagonal, responsável, descentralizada, transparente, cooperativa... Tais termos despolitizam a defesa e o exercício da gestão democrática e a colocam no campo tão caro à cultura pedagógica das boas condutas, da moralidade, da cooperação, do diálogo, da união e da comunidade fraterna. Frequentemente os documentos, diretrizes e normas assumem o tom pedagógico: que o exercício da gestão democrática nas escolas seja um exemplo e um aprendizado da democracia consciente, do diálogo, da cooperação cidadã por parte dos mestres, alunos, famílias e comunidades.

O objetivo do Conselho Escolar é garantir uma gestão democrática na escola com responsabilidade e comprometimento com a sua autonomia, determinando as decisões administrativas, pedagógicas e avaliações. Foi criado pela Lei Federal nº 11.014/93 e formulado pela Lei nº 11.303/95 que regulamenta as funções do Conselho Escolar:

- I- Garantir a gestão democrática da escola;
- II -Zelar pela qualidade da educação escolar oferecida à população;
- III – Garantir a articulação da escola com a comunidade
- IV – Acompanhar e fiscalizar os trabalhos da escolar;
- V – Garantir a divulgação das ações da escola na comunidade interna e externa;
- VI – Manter articulação com a Secretaria de Educação e Esportes, visando assegurar as condições necessárias ao funcionamento adequado da escola;
- VII – Ajustar as diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria de Educação e Esportes, à realidade da escola.

O Conselho Escolar é uma instância de discussão, negociação e decisão onde a hierarquia dos cargos é substituída pela representatividade de interesses dos diferentes segmentos da escola.

Assegura também o direito de todos os representantes neste coletivo, através de eleição direta, a decidir, a reformular, a acompanhar, a avaliar e a responder sobre o processo e os resultados de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Nele se cruzam as diferentes formas de perceber e agir no mundo, na sociedade, nas relações sociais e de trabalho.

Segundo Vasconcellos (2007, p. 63). Para alguns gestores de escola, e mesmo para certos professores o conselho ainda representa “uma ameaça”, por limitar ou controlar seu poder. Em determinadas escolas percebemos claramente que os pais são muito bem vindos enquanto é para organizar as festas, colaborar nas formaturas, ou coisas do gênero; mas, quando se trata do pedagógico ou nas questões do currículo, há uma forte reação, como se fosse um campo proibido, onde só “especialista” poderiam circular e palpar, isto é, opinar, dando a sua contribuição como participante desta escola. É evidente que não podemos confundir as coisas. Referente à participação na gestão no entendimento de Vasconcellos (2007, p.63), esclarece que:

Gestão participativa não significa que todos vão fazer tudo. “Cabe, sim, ao diretor o papel de gestão e de coordenação geral da execução da programação, de acompanhar a operacionalização das decisões do Conselho, tendo uma visão ampla e articulando as dimensões administrativas, pedagógicas e comunitárias”. O conselho deve ser um espaço de exercício autêntico do diálogo, do poder de decisões, portanto, de resgate da condição de sujeito histórico de transformação, na busca do bem comum, no âmbito da escola e de suas relações. A direção tem, pois, um duplo papel em relação a se (superar o fantasma da “Perda de poder”) e aos professores (exorcizar o fantasma da “invasão da privacidade”).

Portanto, a partir da organização do Conselho Escolar dentro de seus fundamentos legais, construído conscientemente por todos os segmentos, certamente contribuirá para uma gestão participativa nas suas decisões e no desenvolvimento do trabalho no ambiente escolar.

É erradicar a ideia dos gestores escolares em geral que, somente eles decidem sobre as necessidades da escola, que postura autoritária não tem mais lugar na escola pública. Pois todos que compõem a escola, inclusive a comunidade onde a escola está inserida, necessita participar ativamente na construção de uma escola autônoma, democrática para que tenha um ensino de qualidade. Segundo Gadotti (2003, p.49, 50) essa participação supõe que:

Para que os conselhos de escola sejam implantados de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, se constitua numa estratégia explícita da administração. E para a participação é preciso oferecer todas as condições. Costuma-se convocar a população para participar em horários inadequados, locais desconfortáveis, dificuldades de acesso etc., sem nenhum cuidado prévio. A população precisa sentir prazer em exercer os seus direitos.

Em busca de uma escola, onde todos possam adquirir a verdadeira cidadania, a LDB nº 9.394/96 reforça a necessidade de propiciar a todos a formação, o que pressupõe um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos. Com esse objetivo, é relevante que a LDB venha contribuir para que profundas e imprescindíveis transformações se façam no panorama educacional no Brasil. Nesta perspectiva, o profissional da educação está atrelado a tais transformações, visando a sua formação e competência, principalmente os gestores escolares. Nesse sentido, Alonso (1983, p.11) diz:

A problemática central da escola brasileira possivelmente da escola em geral, parece situar-se em uma falha de natureza administrativa, qual seja a sua incapacidade de ajustar-se às exigências da vida contemporânea, ajustamento esse que requer, necessariamente, ação organizada e planejada, realizada por pessoas qualificadas, a fim de que sejam atendidas as crescentes demandas quantitativas e qualitativas da sociedade atual.

Na realidade, todos os assuntos que se diz respeito ao pedagógico devem ser construídos pelas interações entre as pessoas interessadas pelo desenvolvimento e qualidade da educação, entendendo que tudo está em consonância com os objetivos a alcançar.

CAPÍTULO II

CAMINHOS DA METODOLOGIA

Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire)

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo Geral

Compreender a prática pedagógica do gestor no cotidiano escolar, numa visão integrada e articulada com vários segmentos que compõem a escola.

2.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar se a prática do gestor contribui para a transformação das relações de trabalho, num ambiente de participação de todos no espaço escolar.
- Verificar a vivência do Projeto Político Pedagógico (PPP), em relação à prática do gestor escolar.
- Verificar a atuação do Conselho Escolar como interação da escola com a comunidade na construção coletiva de propostas, consolidando a gestão democrática.

2.2 Método

Este estudo pode ser classificado como uma investigação aplicada, qualitativa e quantitativa, descritiva, sob a forma de levantamento, permitindo um envolvimento entre os sujeitos e o objeto de estudo. De acordo com Richardson (2007), a escolha dos instrumentos mais apropriados para executar a coleta de informações deve ser do pesquisador. Portanto, a maneira como se organizam e empregam instrumentos é que varia de acordo com o tipo da pesquisa. Minayo (1993, p.23) conceitua pesquisa como:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

De acordo com Silva e Menezes (2001) a investigação pode ser considerada um conjunto de ações, alicerçada em métodos que integra análise estatística e investigação para o entendimento nas relações humanas, possibilitando uma melhor compreensão do tema investigado, facilitando a interpretação dos dados obtidos. Efetua-se uma investigação quando há um problema e não tem solução para ele por falta de informações.

Oliveira (1997, p. 115) relata que a pesquisa quantitativa como o próprio termo indica, tem o significado de dar quantidade às opiniões, aos dados, nas maneiras de colher as informações, na forma de empregar os recursos e as técnicas estatísticas mais simples, "como percentagem, média, moda, mediana e desvio padrão, até as de uso mais complexo, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc., normalmente utilizados em defesas de teses".

Demo (2000, p.152) explica que as metodologias qualitativas, são definidas em partes como "metodologia alternativa, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade". Sobre a pesquisa qualitativa Triviños (1987, p. 120) relata que: "Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma "expressão genérica". Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas".

Sobre o uso da pesquisa qualitativa, na concepção de Richardson (2007, p. 80) pondera que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variações, compreender e classificar processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidade do comportamento dos indivíduos.

Neste sentido observamos que Minayo (2001) considera que a pesquisa qualitativa tem a probabilidade de responder às questões particulares do público investigado, tendo como característica identificar aspectos além dos aparentes, de acordo com as informações apresentadas pelos entrevistados. Segundo Gómez (apud Pimenta, 2006, p.70):

A pesquisa do tipo qualitativa apresenta como característica peculiar à diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade com fim de ser contrastados a partir do prisma do método. Possibilita também realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariar informação por meio do processo de triangulação. Chegar a contrastar e validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade.

A escolha do enfoque qualitativa e quantitativa dessa pesquisa justifica-se por considerar-se esta a mais adequada para compreender a prática do gestor no cotidiano escolar na concepção da gestão democrática. Para Richardson, (1999, p. 88):

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Ainda no pensamento de Richardson (1999, p. 91) sobre a pesquisa qualitativa a “observação participante, pesquisa-ação, e os vários outros tipos de pesquisa qualitativa levam muitos pesquisadores às convicções subjetivas das pessoas tem primazia explicativa sobre o conhecimento teórico do investigador”.

Segundo Gómez (apud Pimenta, 2006, p.70):

A pesquisa do tipo qualitativa apresenta como característica peculiar à diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade com fim de ser contrastados a partir do prisma do método. Possibilita também realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariar informação por meio do processo de triangulação. Chegar a contrastar e validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade.

Com essa compreensão de que a abordagem qualitativa seja um excelente caminho para um trabalho com qualidade e ampla observação nas pesquisas em ciências sociais, em especial na educação, por seu modo dinâmico, Lüdke e André (1986, p.5), considera que:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Pimenta, Ghedin e Franco (2006, p.19) vão além quando dizem que “devemos refletir e investigar as formas diferenciadas de conhecimento e seus modos de produção e construção por meio de *alternativas de pesquisa* em Educação” (grifo dos autores). A pesquisa propõe ser um instrumento fomentador de consciências e ações críticas, que não só compreendam a existência e o mundo de modo diferente, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor.

Diante do posicionamento de Watson (1985 apud Pimenta, 2006) a pesquisa qualitativa passa a ser pertinente quando caracteriza com descrições detalhadas as situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis. Demo (2009) defende que a informação qualitativa é resultado da comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que se diz, e o sujeito-objeto também.

Portanto, na pesquisa descritiva Gil (2002, p. 42) conceitua como:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas e coleta de dados, como questionário e observação sistemática.

É necessário observar o entendimento de Triviños (1987, p. 110) quando relata que: “A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. (...)”.

A referente pesquisa é por natureza social, e para que uma investigação científica torne-se válida e fidedigna é necessário que ela seja controlada e

sistemática. Nesse sentido, é preciso que exista um planejamento cuidadoso da pesquisa e uma disciplina rigorosa do observador.

2.3 Lócus da Pesquisa

2.3.1 Contextualização da população na investigação

A investigação foi realizada em 3 (três) escolas localizadas no Município do Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife, Estado de Pernambuco, Região Nordeste do Brasil. O Município do Jaboatão dos Guararapes se encontra no litoral e na zona da mata do Estado, possui uma área de 256,073 km² e uma população de 649.787 habitantes (IBGE, 2011), o Município está dividido em 7 Regionais assim: Regional 1- Jaboatão Centro; Regional 2 – Cavaleiro; Regional 3 – Curados; Regional 4 – Muribeca; Regional 5 – Prazeres; Regional 6 – Praias; Regional 7 – Guararapes.

Escolhemos 3 (três) escolas em 2 (duas) Regionais, sendo 1 (uma) escola na Regional 5 – Prazeres e 2 (duas) escolas na Regional 7 – Guararapes.

Na Regional 5: Prazeres – Escola C – Bairro de Prazeres.

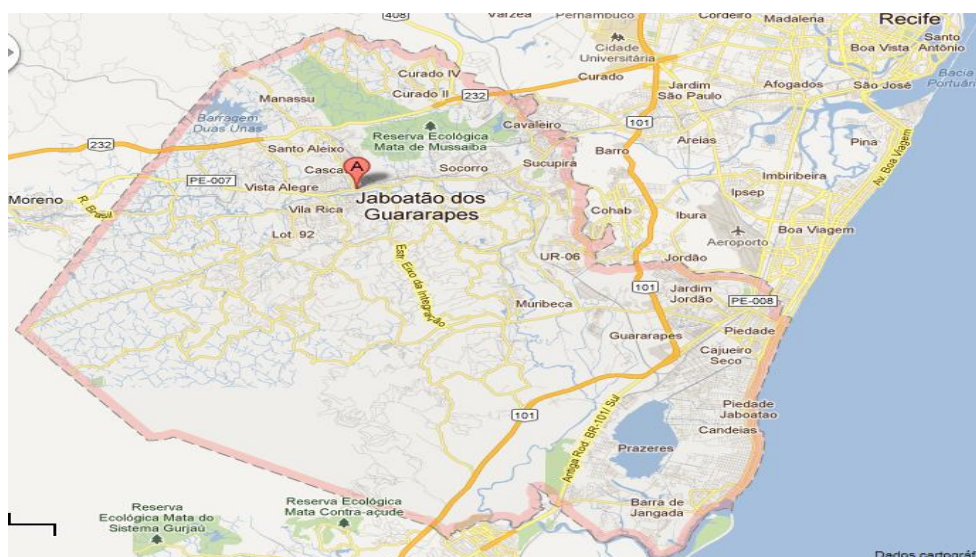
Na Regional 7: Guararapes – Escola A – Bairro de Jardim Jordão e
Escola B – Bairro do Córrego da Batalha – Guararapes.

Como se observa nos mapas apresentados abaixo:

JABOATÃO DOS GUARARAPES DISTRITOS MUNICIPAIS



Mapa 01: Jaboatão dos Guararapes (suas regionais)



Mapa 02: Jaboatão dos Guararapes (sua localização entre municípios)



Mapa 03: Localização do município de Jaboatão dos Guararapes no mapa de Pernambuco e do Brasil.

A escola A está localizada na Regional 7 - Guararapes, bairro de Jardim Jordão. Funciona em dois turnos (manhã e tarde) na modalidade Ensino Fundamentais do 1º segmento, e de 1º ano até 4ª série (em extinção). A escola foi fundada em 10 de maio de 1989, funciona em prédio alugado, com uma estrutura de dois pavimentos, porém precária por não ter sido projetada adequadamente para funcionar uma escola com acesso livre e necessário para as crianças, os problemas estruturais prejudicam todo o funcionamento: salas não podem funcionar, por serem abertas uma dentro da outra, que tiram a visão dos alunos e representam certo perigo, foi decidido que elas servirão como biblioteca, outro problema é o pátio por não ter visibilidade com a secretaria da escola, e com a sala de gestor, ficando difícil o controle na hora do recreio.

A escola A atende a uma demanda de 455(quatrocentos e cinquenta e cinco) estudantes matriculados entre o 1º ano em implantação até a 4ª série (em extinção) possui 01(um) banheiro feminino para as estudantes; 01 (um) banheiro masculino para os estudantes; 01 (um) banheiro no 1º andar (misto), porém não encontra-se em funcionamento, 01 (um) banheiro de funcionários (misto); 01(uma) cozinha; 01 (um) refeitório; 01 (um) pátio; 01 (uma) secretaria; 10 (dez) salas de aula; 01 (uma) sala de professores; 01 (um) depósito para material de limpeza; 01

(uma) sala de televisão e vídeo; 01 (uma) biblioteca (em implantação); 01 (um) depósito para materiais diário do professor; 01 (uma) sala de espera (brinquedo teca, em implantação).

Todos profissionais em educação nos receberam com entusiasmo, e com boa vontade para as entrevistas, nesta escola entrevistamos 6 (seis) profissionais, não houve questionários para os alunos, por se tratar de uma escola com o ensino fundamental inicial.

A escola B está localizada também na Regional 7 – Guararapes, bairro Córrego da Batalha, com localização de difícil acesso, atende a uma demanda de 835 (oitocentos e trinta e cinco) estudantes matriculados, esta unidade escolar dispõe de um anexo que funciona em dois turnos (manhã e tarde), oferece a modalidade de Educação Infantil (2ª etapa – 1º e 2º anos) e a escola sede está funcionando em três turnos (manhã, tarde e noite) que oferece as modalidades de Ensino Fundamental de 8 anos (4ª a 8ª séries) e de 9 anos (1º ao 4º ano) em implantação, Educação de Jovens e Adultos (Módulo I (Alfa), Módulo II (1ª e 2ª séries), Módulo III (3ª e 4ª séries), Módulo IV (5ª e 6ª séries) e Módulo V (7ª e 8ª séries), com 9 (nove) salas de aula.

Nesta escola fomos muito bem recebidas pelos gestores, professores e os outros profissionais em educação, a entrevista foi feita com o mesmo quantitativo de 6 (seis) profissionais entrevistados, os estudantes responderam ao questionário, sendo 24(vinte quatro) da 7ª (sétima) série e 24(vinte e quatro) da 8ª (oitava) série perfazendo um total de 48 (quarenta e oito) estudantes.

A escola B e seu anexo dispõem dos seguintes recursos de instalação física: sede da escola: 01 (um) banheiro feminino; 01 (um) banheiro masculino servindo para os professores; 01 (um) banheiro de funcionárias, servindo para as professoras; 01 (uma) cozinha; 01 (uma) dispensa; 01 (um) pátio coberto; 01 (uma) secretaria; 09 (nove) salas de aula; 01 (uma) sala de gestão; 01 (uma) sala de supervisão, servindo também como sala de professores; 01 (um) laboratório de informática; as instalações físicas do anexo são: 01 (um) banheiro feminino; 01 (um) banheiro masculino; 01 (um) banheiro para todos os funcionários e funcionárias; 01 (uma) cozinha; 01 (uma) dispensa; 05 (cinco) salas de aula; 01 (uma) secretaria; 01 (uma) sala de vídeo.

A escola C está localizada na Regional 5 – Prazeres, bairro de Prazeres, nesta escola ainda comporta as últimas série do ensino médio, porém, com a determinação de que a responsabilidade dos municípios com o ensino fundamental até o 9º (nono) ano, no próximo ano não haverá mais o ensino médio na escola C. Fisicamente é uma Escola de grande porte, com 26 (vinte seis) salas de aula, 02 (duas) quadras, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) secretaria, 02 (duas) salas de arquivo, 02 (dois) almoxarifados, 04 (quatro) banheiros para estudantes, 02 (dois) banheiros para os professores e 01 (um) banheiro para os demais funcionários, 01 (um) grande pátio interno.

A escola tem capacidade para atender até 2800 alunos, nos três turnos, atualmente funciona com uma demanda de 960 (novecentos e sessenta) estudantes matriculados, no 1º e 3º turnos atendendo as modalidades de Ensino Fundamental de 1º a 8º série (em extinção) e de 1º ao 9º ano (em implantação), o 3º ano do Ensino Médio (em extinção) e o segundo segmento de Educação de Jovens e Adultos. À tarde funciona o Projeto Mais Educação com as oficinas de Letramento, Capoeira, Hip-Hop, Judô e PST, os Projetos de Banda Marcial e Animação Cultural. Funciona ainda no 1º e 2º turnos o Laboratório de Inglês e a Estação Digital, ambos com clientela composta por estudantes da Escola e da comunidade.

Fomos recebidas pelas gestoras e supervisora, nos deram total abertura para aplicarmos o questionário aos alunos dos 3º (terceiro) ano do ensino médio, 9º (nono), 8º (oitavo) e 7º (sétimo) ano do ensino fundamental, perfazendo um total de 102 (cento e dois) estudantes que responderam o questionário, bem como fazer as entrevistas aos 6 (seis) profissionais da educação.

Vale salientar que as escolas A, B e C, estão vinculadas à Secretaria Executiva de Educação (SEE) da Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes.

Diante da construção teórica da pesquisa, deseja-se observar a prática e o cotidiano do gestor escolar evidenciando a gestão democrática e fazer uma ponte com os documentos administrativos e o Projeto Político Pedagógico, se o mesmo está sendo vivenciado de acordo com o que se planejou.

De acordo com Marcena (2004) Jaboatão dos Guararapes ainda preserva na sua cultura e progresso econômico, com belas praias, ruínas de casas-grandes de

engenhos, usinas, igrejas, plantações de cana de açúcar, shopping, Instituto Cultural Lula Cardoso Ayres, voltado para o cinema e as artes, hotéis de luxo, várias reservas de mangues, um belo patrimônio natural, com um grande comércio, um mercado das mangueiras destinado aos antigos camelôs onde se espalhavam no centro do bairro de prazeres, uma gama de artistas que nasceram ou moram em Jaboatão dos Guararapes conhecidos internacionalmente, poetas, escritores, pintores, escultores, músicos, cantores, compositores, desenhistas, artistas plásticos, enfim uma cidade histórica, de um povo valente, mas, sofridos pelos governos aqui passados, porém ainda é um município que contém um índice muito grande de analfabetismo com crianças e jovens fora da escola.

A escolha da escola deve-se ao fato da gestão democrática da escola pública ter a política social imposta a todas as escolas da rede de ensino público. Obedecendo ao artigo 206, inciso VI da Constituição Federal, é que nos inquietamos em investigar as escolas que pertencem ao sistema de ensino público Municipal do Jaboatão dos Guararapes.

O processo investigativo foi dividido pelas seguintes etapas:

1. Leitura dos documentos administrativos e, do Projeto Político Pedagógico, referentes à prática do gestor no cotidiano escolar. Todo o processo observatório e leitura não houve envolvimento de interferência das pesquisadoras durante a investigação em campo.
2. Entrevista com os gestores, supervisores, professores e membros do conselho escolar.
3. Questionário com os estudantes;
4. Para cada momento da pesquisa um relatório dos dados coletados com o intuito da análise final e resultados.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos deste estudo são totalizados em 18 (dezoito) profissionais trabalhadores em educação, sendo entrevistados em três escolas que denominamos em A, B e C. 150 (cento e cinquenta) estudantes distribuídos nas escolas B e C, respondendo a um questionário com 10 (dez) questões fechadas. Não foi aplicado o

questionário na escola A, pelo motivo que os estudantes são das séries iniciais do ensino fundamental.

Na análise qualitativa foram entrevistados dois gestores em cada escola; um supervisor em cada escola; dois professores em cada escola, com o critério de um professor com mais tempo e um com menos tempo na rede de ensino; um representante do Conselho Escolar em cada escola, perfazendo um total de 6 (seis) profissionais em cada escola. O quantitativo dos sujeitos entrevistados está representado pela tabela abaixo:

Tabela 1: Sujeitos da entrevista

Representantes da escola	Quantidade
Gestor	6
Professor	6
Supervisor	3
Membro do conselho escolar	3
Total	18

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola do Jaboatão dos Guararapes

No entendimento sobre universo ou população, Richardson (2007, p.157-158) quando explica determinadas características possuídas e interagidas nos elementos do mesmo grupo, sendo que: “Usualmente, fala-se de população ao nos referirmos a todos os habitantes de determinado lugar. Em termos estatísticos, população pode ser o conjunto de indivíduos que trabalham em um mesmo lugar”.

Sobre o conceito de pesquisa Minayo (2009, p. 25) defende a importância dos dois enfoques quando diz:

Pessoalmente, advogamos a importância de trabalhar com a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade. Acreditamos na relação fértil e frutuosa em abordagens quantitativas e qualitativas que devem ser vistas em oposição complementar.

A coleta de dados desta investigação foi realizada no período de agosto a novembro de 2011, perfazendo um total de quatro meses. No período que foram

realizadas as entrevistas, fizemos as observações e as leituras dos documentos como: o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e outros documentos que serão necessários para o entendimento da estrutura da escola.

Com relação ao cronograma da investigação, houve a preocupação de não prejudicar o trabalho pedagógico, permitindo o entrevistado realizar seu trabalho e no momento liberado foram realizadas as entrevistas, no entanto nas observações não houve delimitação de tempo, permitindo as observações das ações, das atitudes, dos comportamentos e das conversas de todos que fazem a escola.

Os sujeitos entrevistados mostraram-se motivados a responder todas às perguntas, colaborando sempre que requisitados, nas informações sobre a gestão democrática e a prática do gestor no cotidiano da escola.

No intuito de avaliar com mais propriedade as informações coletadas, primeiro foi traçado o perfil dos sujeitos entrevistados nas três escolas, apresentados nas tabelas a seguir.

2.4.1 Perfil dos Sujeitos Entrevistados nas Três Escolas (A, B e C)

O presente estudo tem uma população de indivíduos com características próprias e foram alvos da pesquisa nas três escolas investigadas. Sendo a investigação com uma população muito abrangente, determinada por gestores, professores, supervisores, membros do conselho escolar e estudantes, a investigação foi feita com amostragem, que na orientação de Spiegel (2004, p. 218) diz:

Ao invés de examinar todo o grupo (chamado população) – o que pode ser difícil ou mesmo impossível – pode-se cogitar de estudar apenas uma pequena parte (amostra) dessa população. O objetivo é inferir certos fatos acerca da população, a partir de resultados observados na amostra: tal processo denomina-se inferência estatística. O processo de obtenção ou extração de amostras é chamado amostragem.

Com este entendimento, e com o objetivo para o leitor obter uma melhor compreensão ao ler o trabalho investigado, foi traçado este perfil dos sujeitos

entrevistados na investigação, permitindo uma melhor aproximação dos pesquisados com os pesquisadores.

Tabela 2: Sexo dos entrevistados

Sexo	N	%
Feminino	15	83,3
Masculino	3	16,7
Total	18	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão dos Guararapes – PE

Observou-se que predominou na pesquisa os sujeitos do sexo feminino, que corresponde a um índice de 83,3%. Esta observação referente ao gênero dos participantes, concluiu-se que o gênero mais atuante na educação é o feminino com a confirmação do percentual superior em relação ao masculino.

Na sequência da investigação questionamos sobre a faixa etária dos entrevistados, observe as respostas na tabela abaixo:

Tabela 3: Faixa etária

Faixa etária	N	%
26-35	2	11,1
36-45	6	33,3
46-55	5	27,8
56-65	3	16,7
65 ou mais	2	11,1
Total	18	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão dos Guararapes – PE

A faixa etária dos sujeitos entrevistados, verificamos dois percentuais que predominaram de 33,3% e 27,8%, referentes à faixa etária de 36 a 55 anos, mas nos surpreendeu professores com mais de 65 anos ainda em plena atividade.

No caminho das investigações foi pedido aos entrevistados que respondessem sobre sua formação acadêmica, conforme com a tabela a seguir:

Tabela 4: Formação acadêmica

Formação	N	%	* Para essa frequência foi considerado o nível mais alto de instrução do profissional.
Graduação	5	27,8	
Especialização	9	50	
Mestrado	3	16,6	
Não Informado	1	5,6	
Total	18	100,0	

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola do Jaboatão dos Guararapes-PE

Nas investigações sobre a formação acadêmica junto aos sujeitos, constatou-se que os entrevistados que atuam com o pedagógico, possuem licenciatura com especialização, uns com mestrado, outro cursando o mestrado e o que não informou só tem o normal médio, antigo magistério.

A formação acadêmica é justificada para garantir a qualidade da educação, esperamos que os sujeitos entrevistados possam colocar em seus discursos e nas suas práticas pedagógicas, conhecimentos que possibilitem aos estudantes e toda comunidade escolar usufruírem para transformação dessa sociedade.

Se o elemento delimitador fosse à titulação para análise dessas práticas, era de se esperar um movimento de maior posição democrática exercido no âmbito das três unidades de ensino, portanto esse não foi o contexto encontrado.

Esta análise com as informações e observações registradas com a formação acadêmica, sendo uma das principais questões para a construção de uma educação de qualidade, não é determinante na prática pedagógica além dos aspectos dos conteúdos, verifica-se a necessidade de uma formação política e social da educação. Pedimos aos entrevistados o tempo de serviço na rede de ensino que mostra a tabela seguinte:

Tabela 5: Tempo de serviço na Rede Municipal

Tempo na função	N	%
Menos de 1 ano	3	16,7
1 - 5 anos	4,0	22,3
6 - 11 anos	4,0	22,3
12 - 16 anos	3,0	16,7
17 - 21 anos	,0	,0
22 - 26 anos	1,0	5,6
27 ou mais	2,0	11,1
Não informado	1	5,6
Total	18	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes – PE

Essa questão que foi solicitada aos entrevistados sobre o tempo de serviço na rede municipal, houve um maior índice nas informações entre as faixas de 4 a 10 anos, e de 21 a 25 anos, em que as duas faixas correspondem ao índice de 27,8% cada uma.

Hoje a rede municipal de ensino, pelo fato de ter realizado concurso público recentemente, observou-se que há uma diversificação referente ao quantitativo dos profissionais em educação, em especial os que trabalham especificamente com a parte pedagógica. Ainda assim, não deixa de ter um índice superior com os profissionais mais antigos na rede.

Este maior tempo na profissão, poderia ser uma condição para que eles tivessem um maior envolvimento com os projetos e programas que permeiam no âmbito das escolas, e entendimento mais aprofundado dos objetivos, propósitos e ações do Projeto Político Pedagógico-PPP, como também conhecimento do Regimento do Conselho Escolar, interesse e participação no mesmo.

Percebemos também nas investigações com os sujeitos entrevistados que os anos de vivência na prática no cotidiano escolar, podem ser que para uns com a experiência houve um aperfeiçoamento e envolvimento com a profissão, porém, para outros observou-se sinais de esgotamento e acomodação.

É notável essa avaliação, quando solicitamos que respondessem a forma como trabalharam a construção do Projeto Político Pedagógico, observou-se

como fato negativo a falta de envolvimento dos sujeitos com essa construção, principalmente pelo frágil conhecimento que os sujeitos falam das ações, assim como é a participação no Conselho Escolar, constatou-se pelo discorrer das falas dos sujeitos, certa debilidade visível na relação profissional-conselho-escola.

A próxima pergunta foi sobre a naturalidade dos pesquisados, conforme estrutura da tabela abaixo:

Tabela 6: Naturalidade dos entrevistados

Natural de Jaboatão dos Guararapes?	N	%
Não	12	66,7
Sim	6	33,3
Total	18	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes

Dos dezoitos sujeitos entrevistados um índice de 33,3% são naturais do Município do Jaboatão dos Guararapes, portanto, verifica-se que a maioria dos entrevistados é de outros municípios, constando num índice de 66,7%.

A próxima pergunta corresponde se os entrevistados possuem residência própria, que sinalizaram com a seguinte resposta:

Tabela 7: Residência própria

Tipo de moradia	N	%
Alugado	1	5,6
Outro tipo	2	11,1
Próprio	15	83,3
Total	18	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes – PE

Com as respostas percebemos que a maioria tem residência própria, correspondendo a um índice de 83,3%.

Perguntamos aos entrevistados quantos vínculos empregatícios tinham,

verificamos as respostas com a estrutura da tabela a seguir:

Tabela 8: Vínculo empregatício

Quantidade de vínculos empregatícios	N	%
1 vínculo	4	22,3
2 vínculo	13	72,2
3 vínculo	1	5,6
Total	18	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes

Os dezoitos sujeitos entrevistados, são funcionários públicos, alguns entraram através de concurso público, os mais antigos foram através de seleção que existia na época. Uns responderam ter um vínculo, perfazendo um percentual de 22,3% que é na rede municipal, porém percebem-se que na conjuntura atual é difícil um professor ter um vínculo só, outros responderam ter dois vínculos perfazendo um percentual de 72,2% que representa a maioria dos entrevistados e um declarou ter três vínculos, que pela Constituição Federal de 1988, no artigo n. 37, inciso XVI, alínea (a e b) este profissional encontra-se irregular.

Ao dar continuidade as investigações, solicitamos aos participantes que respondessem sobre a sua participação no sindicato da categoria, que segue na tabela seguinte.

Tabela 9: Participação no sindicato da categoria

Participação no sindicato	N	%
Não participa	3	16,7
Participa esporadicamente	4	22,2
Participa fortemente	1	5,6
Participa moderadamente	10	55,6
Total	18	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes – PE

As investigações constataram que entre os dezoito sujeitos entrevistados

22,2% revelaram participar esporadicamente do sindicato da categoria, 16.7% declararam não participar, outros revelam que participa moderadamente perfazendo um índice de 55,6% e um diz participar fortemente.

Observou-se que a partir dessas informações considera-se que existe incoerência de informações, quando revelam seu compromisso no Projeto Político Pedagógico (PPP), percebe-se que não têm coerência efetivamente ao expressarem o sentido e importância da sua própria prática social e política, isso significa que reflete no processo de mudança educacional para a transformação qualitativa da sociedade.

Vale salientar que uma escola com sujeitos sem consciência político-social e com um conselho escolar só na finalidade de receber as verbas, sem consciência da importância real da aplicação desta verba, é um fator que deve ser avaliado como negativo para o desenvolvimento da escola como transformador de uma sociedade democrática, na perspectiva de uma educação de qualidade e cidadã.

Neste sentido, considera-se como falha dos profissionais que trabalham direta e indiretamente pela educação e na educação a não participação nos projetos e movimentos de luta do sindicato da categoria para ter o entendimento da prática da cidadania como diz Demo (2009) que: “participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”, com esse sentido é necessário participação permanente nos órgãos que expressam a luta do trabalhador e o desenvolvimento político na construção de uma educação democraticamente correta para a sociedade.

Aos sujeitos da pesquisa foi preservada suas identidades no momento da análise dos resultados, nesse sentido os sujeitos investigados foram identificados por símbolos assim determinados: gestor 1 e gestor 2, professor 1 e professor 2, membro representante do conselho e supervisora, e as escolas foram identificadas por: escola A, escola B e escola C.

2.5 Instrumentos e coleta de dados da investigação

Os dados da presente investigação foram coletados através de:

- Observação
- Entrevista semiestruturada
- Questionário
- As entrevistas foram realizadas ao mesmo tempo em que houve a observação; a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e também do Regimento Escolar. Esta pesquisa foi encaminhada por um cronograma definido com todos que estivesse para participar das entrevistas, sem, portanto prejudicar o cotidiano da escola e automaticamente as atividades pedagógicas da escola.

2.5.1 Observação

De acordo com Minayo (2009), é fundamental a observação no trabalho de campo na pesquisa qualitativa, alegando que alguns pesquisadores consideram não apenas uma estratégia, mas como um método, que mostra a clareza da realidade investigada.

Permitindo o pesquisador durante o processo de a investigação permanecer em relação direta com seus sujeitos interlocutores no ambiente da pesquisa, entrando em contato no cenário cultural da vida social deles, porém com o objetivo de colher dados para compreender todo o processo que compõe a investigação, neste sentido a filosofia que aprofunda a observação participativa remete ao pesquisador fazer uma descrição do espaço e sempre se colocando no lugar do pesquisado, esta proximidade sem inconveniência no trabalho qualitativo é uma necessidade, para uma pesquisa com sentido e sentindo a realidade.

Ainda segundo a autora no trabalho com a observação além de ter um sentido prático o pesquisador fica mais livre de prejulgamentos, consegue também entender aspectos que vão aparecendo. Minayo (2009, p. 71), relata que:

A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados.

Richardson (1999) esclarece que na observação um dos pontos positivo é a possibilidade de colher os dados informados no momento em que está acontecendo determinado fato. É um ponto relevante, por se tratar de detalhes que passando algum tempo pode-se esquecer do acontecido pelos sujeitos em observação e o pesquisador.

A nossa investigação foi desenvolvida através de observação em 3 (três) escolas da rede Municipal de ensino do Jaboatão dos Guararapes, com 06(seis) profissionais da educação em cada escola, perfazendo um total de 18 (dezoito), e 150 (cento e cinquenta) estudantes, divididos entre a escola B e escola C, com conversas informais, entrevista e questionário. Em nem um momento houve alteração de comportamento dos sujeitos observados por conta da presença das investigadoras, sempre agiam como se não estivessem sendo observados.

Neste processo, verificou-se a necessidade de pontuar alguns acontecimentos relevantes no âmbito escolar, todos os momentos de grande relevância para nossa investigação que tem o foco na Gestão Democrática com a prática do gestor no cotidiano escolar. Em cada momento investigado, caminhávamos pela escola com o propósito de obter uma melhor observação, sempre atenta e registrando os fatos.

2.5.2 Entrevista

A entrevista foi um recurso para aprofundar a pesquisa. Segundo Richardson (1999, p. 207), explica que na entrevista a interação entre entrevistador e entrevistado, havendo uma sintonia na participação. Como explica sua concepção: “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A à uma pessoa B”.

Szymanski (2010) relata que os objetivos da investigação serão de fundamental importância para construção da principal questão desencadeadora, proporcionando ao participante escolha por onde quer começar, porém, focalizando o ponto que se quer investigar. Esta questão influencia o entrevistado a narrar sobre o tema investigado. Explica ainda Szymanski (2010, p. 29) que:

Às vezes, é interessante ter a questão desencadeadora elaborada de diferentes maneiras, no caso de haver pedidos de esclarecimentos, para evitar formulações que se distanciem do objetivo da investigação.

No esclarecimento da autora, verificamos a importância de um pesquisa do iniciante sempre está com as questões desencadeadoras preparadas de várias formas, para não mudar a essência do estudo se algum participante inquirir informação.

Minayo (2009, p. 65), afirma que é por meio de entrevistas que realizamos outros tipos de pesquisas, como entrevista em grupo, que há sempre umas confrontações entre entrevistados e como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: a) os primeiros fatos conseguidos por meio de fontes como censos, estatísticas, documentos e outros; e b) que são objetos principais da investigação qualitativa que são informações diretas construídas no diálogo com o entrevistado, que relata a realidade vivida.

Nesta perspectiva, a técnica de abordagem que usamos na intenção de construirmos conhecimentos sólidos sobre o tema em foco de uma gestão democrática com a prática do gestor no cotidiano escolar, foi à entrevista semiestruturada, como Minayo (2009, p. 64) explica:

As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em: a) sondagem de opinião, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador; b) semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Neste sentido, a entrevista semiestruturada permite que o entrevistado coloque seus pensamentos e suas reflexões a partir de uma forma básica de entrevista, sem rigidez, dando condições ao entrevistador de adaptar se houver necessidade, portanto com esse tipo de entrevista também favorece para o entrevistador as informações imediatamente.

Utilizando esse instrumento de análise buscou-se analisar a gestão democrática com a prática do gestor no cotidiano escolar, levando em consideração o interdiscurso e as discussões das falas e das análises documentais, sempre na busca da construção de uma escola cidadã e para todos com qualidade de ensino-aprendizagem.

Minayo (2009, p. 65) corrobora explicando que uma entrevista de interação social tem maneira privilegiada e “está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade”. As questões colocadas na entrevista permitiram aos sujeitos entrevistados uma reflexão sobre os seus dados pessoais e profissionais como da sua participação na gestão democrática e com a prática do gestor no cotidiano da escola.

Szymanski (2010) propõe que a entrevista comece com a apresentação de todos, entrevistador e dos entrevistados, e ao mesmo tempo inquirir permissão para poder gravar a entrevista, garantir o não aparecimento do nome do entrevistado e da instituição de ensino, nessa apresentação mútua e com sentimentos franco e bondoso permitir que haja espaços para indagações e indecisões sobre o tema investigado.

Iniciando a entrevista, após a apresentação, de acordo com Szymanski (2010) é aconselhável um período de aquecimento para um ambiente mais natural e solícito.

Neste ambiente com permissão voluntária dos participantes, foi aplicada entrevista semiestruturadas a 06 (seis) gestores, 03 (três) supervisores, 06 (seis) professores, 03 (três) membros do Conselho Escolar. As entrevistas foram realizadas no mês de agosto a novembro de 2011. Todos os aspectos desenvolvidos foram à luz dos objetivos proposto pelo tema, entendendo como tem se dado o processo de construção de uma gestão democrática com a prática do gestor no cotidiano escolar.

Monteiro (2009) elaborou um guião de entrevista, levando em consideração este guião foi solicitado autorização para utilização do guião à autora (Apêndice I). Após esta autorização, houve uma adaptação para sua utilização no contexto da população investigada.

Foram realizadas as entrevistas com a permissão dos entrevistados, respeitando o sigilo das informações fornecidas, não havendo prejuízo para às diretrizes e normas regulamentadas da investigação em seres humanos como determina a resolução 196/96 (BRASIL, 1996).

2.5.3 Questionário

Richardson (1999) informa que existem muitos instrumentos de coleta de dados, que podem ser utilizados na obtenção para colher informações em uma investigação, o mais simples destes instrumentos talvez seja o questionário. Portanto, este instrumento de investigação facilita o entendimento de vários fatores sociais apresentado nesse estudo de pesquisa. Ainda de acordo com o autor, este instrumento de análise é caracterizado pela quantificação.

Neste processo do método quantitativo, foi utilizado para esse trabalho de investigação a técnica do questionário (Apêndice), que no entendimento de Quivy; Campenhoudt (2005) o questionário é um dos instrumento muito utilizado neste tipo de pesquisa, por facilitar o conhecimento de uma determinada população, mostrando os fatores sociais, que seriam difíceis de avaliação. Nesta perspectiva, é permitido um maior número de elementos, organização da coleta de dados e informação gerenciada, facilitando a uma metodologia mais rigorosa, com os dados homogêneos.

É importante salientar que foram utilizados dois questionários enquanto instrumento de coleta de dados, sendo um para os 18 (dezoito) trabalhadores em educação com o fim específico de levantar o perfil socioeconômico dos entrevistados e outro aplicado em 150 (cento e cinquenta) estudantes para obter informações sobre o cotidiano do gestor. A aplicação aconteceu no mesmo período das entrevistas.

Richardson (1999, p. 190) explica que conforme o tipo de pergunta para ser aplicados em uma investigação, “podem ser classificados os questionários em três categorias: questionários de perguntas fechadas; questionários de perguntas abertas e questionários que combinam ambos os tipos de perguntas”. Na explicação de Richardson (1999, p. 191-192) entendemos com mais facilidade esse método de investigação:

As perguntas fechadas facilitam aos entrevistados responderem a alternativa que mais se ajusta às suas características, ideia e sentimentos. As perguntas abertas caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O entrevistador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado.

A aplicação do método de questionário nos trouxe dados e informações sobre o gestor, no qual nos possibilitou entender a prática e o cotidiano do gestor na concepção de uma gestão democrática.

No esclarecimento de Flick (2009, p.123) pode haver uma combinação sequencial de investigação qualitativa e quantitativa “sem reduzir necessariamente uma abordagem como sendo inferior nem definir a outra como a pesquisa principal, um estudo pode incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa”.

2.6 Instrumentos de análise dos dados

2.6.1 Análise Qualitativa: Análise de Discurso (AD)

Nesta investigação elegemos a Análise de Discurso (AD) como referencial teórico-metodológico para tratar o corpus do discurso a ser desconstruído, que se compõe da análise documental e das falas dos trabalhadores em educação. Essa eleição da AD para analisarmos os discursos e a prática no cotidiano do gestor escolar, visa desvelar nos discursos construídos o sentido da concepção democrática de gestão escolar, considerando o interdiscurso, a memória discursiva, as produções das falas e os documentos. Objetiva-se desconstruir os discursos pelo que é dito dos sujeitos sobre a concepção de gestão democrática, o dito do gestor em relação a sua prática utilizada, diante a aplicação de gestão democrática nas relações no interior da escola.

O discurso é produzido porque utiliza a linguagem, e a linguagem existe porque produz sentido que se inscreve na história. Assim o estudo do discurso propõe a compreensão de como objetos simbólicos constroem sentidos indo além da interpretação como domínio do simbólico. Orlandi (2009) relata que o discurso,

etimologicamente, tem a ideia do percurso, do curso, de movimento, ressalta que o discurso é a palavra em movimento, neste momento observa-se o sujeito falando.

O discurso relaciona-se com a produção de sentidos. Isto é compreendemos o ser humano como um ser social e acrescentaríamos um ser extremamente simbólico, produtor de significados, de códigos, de regras, e normas que age por meio da linguagem para dar significado ao mundo construído por ele e seus pares. Dito de outra forma, explica na AD que a linguagem assume o papel mediador entre o homem e a realidade natural e social (Orlandi, 2009).

Dessa maneira Courtine (2006) afirma ser a AD um modo de Leitura, onde os sentidos são lidos em todas as direções possíveis observando categorias e linearidades, o concreto e o abstrato pelo que está explícito e implícito caracterizando-se por uma maneira de olhar. Nesta linha, Orlandi (1999, p. 15) explica que a Análise de Discurso, na forma que indica o próprio nome, “não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso”. Com o sentido da etimologia da palavra, o discurso está sempre em movimento, a prática na linguagem, que é observado a fala do homem.

Surgindo na década de 60, a análise de discurso (AD), circulava entre a linguística e a história. Os sentidos eram determinados por duas vertentes: a língua formalizada pela estrutura e as condições sócio-histórico-ideológicos em que os discursos forma construídos. A análise de discurso aos poucos vai se afastando desse binômio ao dispersar da história e do sujeito. Após 1980 a análise do discurso fica na preocupação em mostrar a circulação dos sentidos. O homem que é um ser social depende da linguagem para significar. Vamos buscar Orlandi (1999, p.21) que diz:

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a.

Segundo a autora com esse tipo de estudo pode-se conhecer melhor a essência do que é dito na linguagem, na sua significação. A Análise de Discurso trás

a linguagem como um meio necessário para conhecermos o homem e a realidade natural e social.

O discurso relaciona-se intrinsecamente em relação ao outro, isto é, o inconsciente se forma a partir do discurso do outro e é aí que AD fixa-se no sujeito separado em consciente e inconsciente perseguindo aquilo que lhe falta: o outro. O discurso como o lugar de produção de sentido é definido da seguinte maneira: O discurso é movimento dos sentidos, é a palavra se metamorfoseando pela história, pela língua e pelo sujeito além de constituir um conjunto de práticas sociais do homem na sua relação com a realidade.

A partir da AD o processo de interpretação e desconstrução do corpus discursivo eleito para a investigação, passa pelas seguintes etapas:

- As Formas de Produção
- O corpus
- O Interdiscurso
- O dito, o não Dito e o Silenciado
- As Formações Discursivas (FD)

A AD se preocupa principalmente com os sentidos. É importante salientar o conceito de formação discursiva para compreender como esses sentidos foram construídos na prática pedagógica do professor a partir de sua fala.

Assim a relação entre o mundo a comentar e o mundo comentado de Charandau (cit. in Tavares, 2009), faz surgir diversos sentidos enquanto uns são abafados e silenciados. É assim que a AD se ocupa dos sentidos visíveis bem como dos ocultos a fim de compreender como esses sentidos são produzidos e os efeitos que desencadeiam.

- Formas de produção: representam o “contexto social que envolve um corpus, isto é, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma conjuntura” (Maningueneau, 1997)

- Corpus: o recorte dado na seleção dos textos a serem analisados no discurso.
- Interdiscurso: é caracterizado pelo surgimento de novos discursos modificados diante da imbricação entre as trajetórias discursivas que coloca discursos em contato com outros discursos em outros lugares e tempos. consistindo no discurso recuperado pela memória. Isto quer dizer que na história, no passado um discurso foi produzido e quando ele é recuperado em outro momento histórico através da memória mesmo que se apresente de maneira diferente ele é tratado como interdiscurso (Orlandi, 2009).
- Formações discursivas: é caracterizada pela complexidade ao propiciar várias interpretações. Nesse sentido as formações discursivas caracterizam-se pela dispersão e pela quebra da continuidade estabelecendo novas unidades teóricas e formulando novos conceitos capazes de abranger suas ideias. É dessa maneira que Foucault (apud Tavares, 2009) para caracterizar a formação discursiva:

Sempre que se puder descrever entre um certo número de enunciados, semelhantes sistemas de dispersão[...] e se puder definir uma regularidade uma ordem, correlação, posições, funcionamentos, transformações, dizemos, por convenção que se trata de uma formação discursiva (Foucault, 2005, p.43, apud Tavares, 2009, p.40).

- Dito e o Não Dito: colocados por Orlandi (2009, p.82) trazem a tona sentidos que aparecem que estão subtendidos quando eu faço uma afirmação (o dito) nesse sentido o dizer está intrinsecamente ligado ao não dizer então “quando se diz X, o não dito Y permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de X”. A autora afirma que existe essencialmente no dizer um não dizer fundamental.
- Silêncio: Para Orlandi (2007) as palavras transpiram silêncio, isto é o silêncio fala pelas palavras. Mas, o silêncio e o não dito, são coisas diferentes, pois o não dito está condicionado ao que foi dito. Já o silêncio não está preso à ausência de palavras, trata-se da própria

condição do sentido, atravessando as palavras, é como se guardasse um segredo que o movimento das palavras não atinge.

Orlandi (1999) explica que nos estudos discursivos, a forma e conteúdo não há nenhuma separação, busca-se entender a língua como estrutura e como acontecimento, esta maneira juntas torna-se significativa pelo sujeito afetado pela história. Relata a autora que devemos compreender o ser humano como um ser social, produtor de significados, com códigos, com normas, com regras, que vem por meio da linguagem proporcionar significados ao mundo construído pelo homem e seus pares. Para a autora “se constitui na relação com o simbolismo, na história” (p 19). Nesta concepção, a autora discorrendo sobre a relação entre a Ad, a linguística e o papel do sujeito, afirma:

- a. A língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. A história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso resulta redundante em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia (p.19)

Com a compreensão do funcionamento dos sentidos produzidos pelos discursos feitos no âmbito da escola, é preciso entender as falas, que de acordo com Orlandi (1999) não representam uma linguagem transparente, mas que trazem sentidos diversos.

A Análise de Discurso na visão de Fairclough (2008) é uma atividade com muitas maneiras e não se pode exigir de seus atuantes experiências de linguagem antecipadamente, assim como não pode exigir experiência antecipada noutras disciplinas como na sociologia, política ou na psicologia.

Segundo Orlandi (1999, p. 27) referente à teoria da interpretação do discurso, “há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise do Discurso”. Com relação ao material de análise, exige que o analista formule conceitos, que outro não formularia, observando que as análises não são iguais.

No desenvolvimento da análise desta pesquisa, começamos com a transcrição das entrevistadas para a Microsoft Word 2007, onde se fez a transformação em texto, procurando deixar o registro fiel e real do discurso, paralogo após ser analisada as repostas dos entrevistados.

2.6.2 Análise Quantitativa: Programa SPSS

Para a investigação quantitativa os dados foram coletados através de questionários. Armazenados e analisados por meio do *software* SPSS versão 18.0 e as tabelas e os gráficos feitos no Microsoft Excel 2007.

Este programa dá apoio à tomada de decisão que inclui: aplicação analítica, *Data Mining*, *Text Mining* e estatística que transformam os dados em informações necessárias que ajudam a diminuir os custos e acrescenta o lucro. Esse software também tem a importância na realização da pesquisa de mercado.

Foi utilizada estatística descritiva para a análise quantitativa, pelo cálculo de frequências e porcentagens, com a aplicação do Teste *Qui-Quadrado* e do coeficiente de Correlação de Pearson que avaliamos as relações de independência entre algumas das variações estudadas que interfere nos objetivos traçados e às perguntas da pesquisa.

O objetivo do Teste *Qui-Quadrado* é saber se as frequências observadas estão sendo distribuídas com desvio significativo das frequências esperadas, testando a associação das variáveis.

CAPITULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

É preciso não esquecer que eu só consigo pensar, fazer e emocionar-me na coletividade, na convivência com os outros seres humanos, com a natureza e a cultura, em situações e condições cotidianas, rotineiras e extraordinárias, bem como históricas.

(João Francisco de Souza)

3.1 Análise e interpretação dos resultados

Este capítulo aborda as observações, entrevistas e questionários através de tópicos coletados e selecionados em subtemas registrados nas categorias: cotidiano escolar, autonomia, gestão escolar, projeto político pedagógico, conselho escolar. Estas categorias se destacam por entendermos que estes aspectos facilitam a compreensão e leitura para a percepção de gestão democrática no interior da escola.

3.2 Análise Qualitativa

A investigação foi realizada de agosto a novembro de 2011, no segundo semestre do ano letivo. Realizamos de início visita as escolas escolhidas, mostrando o projeto de pesquisa e forma como os gestores e demais sujeitos entrevistados pudessem posicionar sobre o levantamento dos dados empíricos. Fomos bem recebidos por todos profissionais e estudantes. Houve interesse dos profissionais pelo o tema.

Agрупamos o corpus do discurso em 5 (cinco) Formações Discursivas (FD): que são representadas em: 4.2.1- FD: Autonomia/Cotidiano escolar do gestor; 4.2.2 – FD: Autonomia/Conselho Escolar; 4.2.3 –FD: Gestor Escolar/Conselho Escolar; 4.2.4 – FD: Autonomia/Participação: Projeto Político Pedagógico; 4.2.5 – FD: Autonomia/Participação: Conselho Escolar.

3.2.1 Formação Discursiva (FD): Autonomia/Gestão Democrática: Gestor Escolar

A autonomia da escola pública é um tema que tem crescido muito nas últimas décadas no país. Com a implementação da gestão democrática em que todos os sujeitos que foram entrevistados estão inseridos, entretanto, o significado real da palavra autonomia está distante na concepção dos sujeitos.

No entendimento de Veiga (2010, p. 99), é que a autonomia está na escola no objetivo de caracterizar o processo democrático, permitindo que a escola tenha a responsabilidade de fazer ou deixar de fazer, sem está repassando essa tarefa para outro setor, permitindo a participação efetiva da comunidade.

A autora ainda compara a autonomia com a liberdade dizendo que (p.99) “a liberdade não deixa de ser liberdade pelas relações interpessoais e sociais que a limitam”, é complexo o entendimento, mas quem vivência a liberdade logo compreende, no que se refere à autonomia diz ela: “a autonomia não deixa de ser autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema nacional da educação”.

Da mesma forma também justifica (p.99) “assim como a democracia sustenta-se em princípios de justiça e igualdade que incorporam a pluralidade e a participação”. Com esta compreensão a autonomia quando se tem a coletividade em primeiro lugar em relação à organização da escola e em todos os eixos que move a escola.

Quase todos os sujeitos entrevistados consideram que os gestores na atual conjuntura têm autonomia em sua gestão, ocorrendo, portanto um certo desenvolvimento das práticas pedagógicas, os questionamentos sobre em quais áreas o gestor deveria ter mais autonomia, as respostas foram variadas.

Perguntamos qual o setor/área que o gestor deveria ter mais autonomia, obtemos as seguintes respostas:

Alguns admitem que a autonomia do gestor se restringe às questões pedagógicas e no administrativo,

Deveria ter mais autonomia para tomar suas decisões e resolver os problemas, não ficar tão vinculado as coisas burocráticas, porque não ser autônomo ficar dependendo das outras instituições para poder agir. Também o governo deveria dar mais assistência, deveria falar menos e agir mais, deveria ajudar mais e não só prometer. (Depoimento professor escola C)

Em todos, que ele é gestor, se ele é cobrado como gestor, então esse papel deveria ser em todos. (Depoimento do gestor 2 da escola A)

Outros admitem que o gestor já tenha autonomia, portanto, é restrita pela subordinação do próprio sistema de ensino ou fica parada nos problemas financeiros da escola.

Deveria ter mais autonomia na área administrativa. (Depoimento do gestor 1 da escola A)

Eu pessoalmente tenho autonomia necessária, até porque o conselho, eu me sinto uma pessoa muito centrada nas decisões. (Depoimento do gestor1 da escola C)

Outros dizem não perceberem autonomia da gestão, uma vez que as decisões são reguladas pela Secretaria Executiva de Educação (SEE).

Em minha opinião deveria ter mais autonomia na área financeira, pois bem, quebrou um ventilador e não podíamos consertar, por conta da burocracia, outra coisa que houve, a mudança de uma calha passaram-se seis meses pra mudar. Eu acho que essa parte financeira pelo ao menos deveria ser atendida rápido, pois ficamos esse tempo sem poder ter aula na sala. (Depoimento do gestor1 da escola B).

Eu acho que na área de indisciplina dos alunos em relação aos professores, pois quaisquer coisa que temos que resolver precisamos falar com o conselho, e muitas vezes precisa transferir o aluno e o conselho tutelar diz que temos que ficar com este aluno, e tem coisas que deveríamos agir rápido. (Depoimento do gestor2 da escola C)

No entendimento das respostas, os entrevistados consideraram que mesmo com um avanço em termos de autonomia da escola, existem muitas limitações nestas questões para que a escola venha construir uma autonomia nas soluções dos seus problemas internos.

Acho que na área pedagógica, não, eu acredito que mais na área administrativa por que se a gente tivesse mais autonomia a coisa andaria, a gente fica presa na secretaria de educação, não estar havendo autonomia, é uma maquiagem que eles fazem, a democracia é só de dentro para fora da escola, de fora (Secretaria de Educação) para dentro não existe. (Depoimento do gestor2 da escola B).

Trazemos para compreender este foco de discussão sobre autonomia Paro (2001) quando diz que a escola tem que ter um mínimo de liberdade, para poder fazer as escolhas dos métodos de ensino, assim como ver os conteúdos necessários para a realidade da escola, sem comprometer o processo pedagógico.

Contreras (2003, p. 137) ao explicar que com a desqualificação do profissional, o dia a dia, e o trabalho burocrático, um conhecimento alheio levam a perda de autonomia, porém na educação, “a reivindicação da autonomia não é só uma reclamação laboral pelo bem dos trabalhadores e trabalhadoras. É também pelo bem da própria educação”.

Apesar desta realidade, a autonomia escolar e seu desenvolvimento no interior do PPP se caracterizam em um problema da própria escola pública, pois está sempre recebendo ordens ou sugestões dos órgãos superiores, responsáveis pela fiscalização, administração e organização da rede de ensino.

Não que essa consequência seja negativa, porém acaba tendo um sentido negativo, pois os órgãos centrais não têm a sensibilidade de entender a especificidade de cada unidade escolar, tratam como se todas fossem iguais, com as mesmas características ou semelhanças.

Vale salientar, que a autonomia em sua significação não quer dizer que é sem leis, normas e regras ou mesmo a ideia de que a escola pode ter o poder máximo nas suas decisões, porém, significa que ela pode ser o centro das decisões, projetando seus caminhos, construindo a sua identidade, sem fugir dos objetivos propostos e dos parâmetros da rede de ensino.

Barroso (2003) conceitua a autonomia como:

Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa), pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de independência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisa e não o ser em relação a outras. (2003, p16)

Gadotti (2003, p. 9) explica que debater sobre a autonomia da escola é entender que a educação proporciona aos estudantes e todos nela envolvidos o poder da liberdade, é realmente “discutir a própria natureza da educação” ou mesmo a “própria história da educação, associada à liberdade de expressão e de ensino”. Nesse sentido Gadotti (2003, p. 10) dar o seu real significado:

A palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente.

Com compreensão de autonomia desta investigação, e entendendo que as escolas podem construir suas alternativas, alicerçada nas reflexões das realidades de cada comunidade, sistematizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), porém, os indivíduos envolvidos no âmbito escolar não têm a compreensão real da palavra, proporcionando a escola um enfraquecido poder referente à autonomia.

Para os professores entende-se que a escola com a autonomia, responsabilizando-se pelas decisões tomadas, torna-se capaz de reaver as prioridades da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, determinadas com a coletividade da comunidade de dentro e fora dos muros da escola.

Observou-se em algumas respostas há o conformismo, entendemos portanto, que à falta de uma noção fundamentada e estudos do que é a autonomia.

Se melhorar mais que isso, não pode. Pois a gestora sempre está presente, tanto na parte da manhã como na parte da tarde. E agora com a contribuição de dois gestores como está sendo aqui em Jaboatão, então não há problema que o não esteja presente porque um comunica o outro. E antes era um vice e outro gestor, agora são dois gestores com a mesma função mesmo. (Depoimento Professor da escola A)

E qual a necessidade da escola em construir e exercer a sua própria independência das decisões.

Por enquanto pra mim do jeito que está tem sido bom, então eu não sei, não tenho muita convivência aqui na escola, pra mim por enquanto está bom como está. (Depoimento Professor da escola C).

Não, graças a Deus está sendo uma gestão muito boa, como ela é democrática está tudo bem, não tem o que mudar, está tudo bom do jeito que está. (Depoimento supervisor escolar da escola A).

Essas respostas revelam o nível moderado de autonomia que o gestor trabalha, portanto esta não é a verdade, pois no entendimento dos gestores, percebemos que há uma angústia por uma autonomia que eles não têm em todo o setor/área, desejando por uma autonomia mais ampla, por ser ainda muito limitada.

Observou-se que na visão dos profissionais alguns estão avaliando o movimento político que envolve a gestão da escola, querendo mais atuação do

gestor com os próprios profissionais e com o pedagógico, deixando extravasar um sentimento de revolta, como segue o depoimento abaixo:

Seria interessante que ambas as gestoras estivessem mais preocupadas com os recursos humanos da comunidade escolar; que o discurso de gestão “atuante” fosse condizente com a prática vivenciada; que se assumissem posturas mais dialógicas e menos autoritárias e, principalmente, que não se esquecesse de que gestores, tal como os professores, são educadores. (Depoimento Professor da escola C).

Ao analisar este depoimento percebemos um sentimento de revolta pelo gestor não ser o que realmente se espera ou esperava-se de um gestor que foi eleito por uma comunidade na expectativa de posturas humanizada e com processo democrático. É relevante ponderar que o gestor deve ter conhecimento e exercer o processo político e social, devido precisar ter uma escola com mais humanização e participação na construção de uma escola autônoma, cidadã e democrática.

Gadotti (2003) conduz a análise sobre a luta pela autonomia da escola dissertando que perpassa por uma luta bem maior que é dentro da própria sociedade. Para que a escola ganhe esta luta será preciso ousadia e sentir o novo e não pensá-lo, nesse sentido precisa uma estrada longa para se obter confiança na escola e na capacidade da própria escola solucionar seus problemas, isto é se autogovernar.

Ainda de acordo com Gadotti (2003, p. 47) “A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes. Autonomia não significa uniformização. A autonomia admite diferença e, por isso, supõe a parceria”.

3.2.2 Formação Discursiva (FD): Autonomia /Prática do Gestor e Conselho Escolar

Na investigação sobre a autonomia aos membros do Conselho Escolar (CE) verificaram-se muitas limitações, principalmente se tratando das decisões onde o CE é o órgão mais importante para deliberar sobre a organização e o funcionamento de uma escola autônoma.

Gadotti (2003) explica que o CE com a forma de participação dos pais, estudantes, professores, membros da comunidade é órgão mais forte dentro de uma escola que realmente queira construir sua comunidade, cidadãos com conhecimentos próprios de uma sociedade consciente de seus direitos. Nesse sentido é preciso que a gestão se constitua explícita na sua administração, dando condições para a comunidade participar e sentir prazer em exercer os direitos que lhes cabe.

Com a entrevista dos membros do CE, verificou-se que existe uma limitação em relação à autonomia do gestor, ficando a desejar a participação do CE, em todas as atividades relacionadas na escola, conferimos os depoimentos abaixo:

São definidas sempre em reuniões, a gente se reúne, aí apresenta as situações, se busca as soluções, os caminhos... O CE ele nunca vai responder acima da gestão, e pelo que estou vendo a gestão também não quer coordenar sem o apoio do CE. Eu tenho observado que sempre está tendo um elo: a gestão e o conselho, o conselho e a gestão. Agora que realmente tem muito que melhorar. (depoimento do Membro do CE da Escola B).

A gente participa de tudo, até do gasto de verba, da decisão do que comprar, das prioridades, das mudanças a fazer, reunião com alunos, tudo a gente participa. Não é o suficiente, mas, assim o CE está a par de tudo. Os professores seriam interessantes que eles participassem mais, mas, eles colocam alguém para representa-los, mesmo assim acho que os professores deveriam participar mais. Quando é uma questão relacionada a eles, todos participam. (depoimento do Membro do CE da Escola A).

De acordo com os sujeitos entrevistados membros do CE, observamos que alguns relatam sobre a dificuldade de reunir todos no CE, para a tomada das decisões, mostrando que quando interessa participam, como também quando está mais relacionado com os gastos da área financeira, aonde vai se destinar a verba que chega para a escola.

Portanto, a maioria dos entrevistados em seus depoimentos faz referência que está havendo mais comunicação entre gestores e os membros do CE, porém alguns acham que os professores ainda estão muito distantes da participação e das tomadas de decisões.

Contribui muito, ele faz tudo para a gente não perder a pouca verba que tem, por ser um projeto quase político, participamos de uma capacitação que o professor explicou que se a escola não participa do que a SE vai inserindo, a verba do município e da escola vai diminuindo. (depoimento da professora da Escola A sobre o CE).

Quem fala mais são as gestoras, elas passam tudo pra gente e a gente toma as decisões e elas também. Principalmente na situação da Escola, se vai fechar³ ou não. (depoimento do Membro do CE da Escola C).

Trazendo Libâneo (2011, p. 340) para o entendimento das atribuições do CE que são as consultivas, deliberativas e fiscais estas questões determinadas na legislação do Estado ou do Município, como também no regimento da própria escola. Relata que o CE envolve os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, em alguns estados os CE têm proporcionalidade com cada segmento participativo, que é eleito no início do ano letivo. Também diz que em alguns lugares, o CE “é chamado de colegiado e sua função básica é democratizar as relações de poder (Paro, 1996; Ciseski e Romão, 1997)”.

Observou-se que relativamente à questão da autonomia, há uma necessidade de aprofundar o conhecimento sobre este tema entre os profissionais, para compreender que a autonomia na escola tenha a capacidade de construir um ambiente baseado na realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Os entrevistados ao responderem sobre as características de um bom gestor declararam que um bom gestor atua com a sua prática cotidiana, pautada na forma de conduzir os problemas existentes na escola e no seu poder de liderança:

Quando ele trabalha em grupo, trabalham em conjunto com os professores e aquele gestor que é ausente, que resolve tudo sozinho os problemas, então ele não pode ser um bom gestor. (Depoimento professor da escola A).

As características que seriam um bom gestor seria aquele gestor que olha todos os lados, busca solução com a opinião de todos, olhando todo o contexto. (Depoimento supervisor da escola B).

³Depoimento do membro do CE da escola C, que fala sobre o conflito que está acontecendo entre a Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes e a comunidade escolar sobre fechar a escola (vender o prédio), questiona se vão continuar com a escola ou se a mesma irá fechar.

É um bom gestor através do dia a dia, da participação, da convivência dele com nós professores, (...) Graças a Deus essa equipe está ótima. (Depoimento do professor da escola B).

Primeiro ele tem que ser um espelho, ser organizado, ser um democrático, ser um líder, saber administrar. (Depoimento do supervisor escola C).

Uma das características assim de um bom gestor é ter um bom relacionamento com todos os funcionários, respeitá-los e fazer se respeitar sem autoritarismo, e saber ouvir, não só saber impor, e apoiar e dar apoio no que for necessário para todos os funcionários. (Depoimento do professor da escola C).

Pra ser um bom gestor tem que ser democrático, saber ouvir as pessoas, ter direcionamento, ser decidido não pode ficar em dúvida, saber formar a sua equipe, saber orientar bem, pra ser um gestor, se faltar essas coisas ele vai ser um mau gestor. (Depoimento do supervisor da escola A).

Um bom gestor deve ter: preocupação com o rendimento e a permanência do aluno na escola; manutenção constante da participação dos pais no acompanhamento dos alunos; comunicação aberta e acessível com todas as instâncias da organização escolar (professores, secretário, coordenador, agentes administrativos, serviços gerais, merendeiras, demais auxiliares); transparência nas ações desenvolvidas na escola; legitimidade para lutar pela autonomia escolar em suas decisões diante das necessidades específicas da comunidade onde está inserida a escola. (Depoimento professor da escola C).

Ser um bom gestor tem que dividir bem as funções, saber o que cada professor tem o que fazer. Os projetos que são colocados, quem deveria tomar conta e como deveria ser feito, aquele gestor que observa se está dando certo ou não e ele tem um olhar como vai melhorar, o bom gestor ele vai vê e sentir o momento certo de interferir. (Depoimento professor da escola B).

Com a análise das entrevistas, concluímos que as características da função do gestor entendidas pelos entrevistados pautam-se na visão sociológicas, nas atividades do interior da estrutura escolar, sem perder de vista o princípio no relacionamento humano observa-se que os sujeitos não reivindicam que o gestor tenha uma função política e pedagógica, é interessante essa questão de querer um gestor sempre líder, que esteja sempre dando as ordens.

Os entrevistados insistem em um gestor líder, fica-se perplexo, por Jaboatão dos Guararapes ser um município que há muitos anos existe eleição para gestor nas escolas, com a participação da comunidade interna e externa. Portanto, com essa forma de escolha do gestor supõe-se que o escolhido seja capaz de uma liderança entre a comunidade interna e externa da escola.

Nesta perspectiva, observou-se o conformismo ou mesmo a preocupação de não haver polêmica com o sistema de gestão da escola, para não terem a responsabilidade de dividirem os compromissos, nesse sentido a escola obtém o lema “cada um no seu pedaço” e o compromisso e responsabilidade maior é do líder, que é o gestor, verifica-se, portanto, o isolamento do significado político-ideológico.

Lück (2008, p. 33) ressalta que atualmente os gestores líderes que são eficazes e estão na escola, se esforçam para aflorar toda a força que as escolas têm embutida e das outras instituições que mantêm ligação e se associam, no interesse de um grupo participativo para construção de equipes participativas em prol de uma escola de qualidade.

Ainda segundo a autora os fatores determinados em que o gestor praticando a liderança composto por todos, “são responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações” e ainda reafirma que a liderança é “a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivas”.

Nessa perspectiva, mostra-nos que não existem receitas prontas para o gestores líderes criar seus caminhos, no cotidiano, na convivência com a comunidade escolar, o trabalho coletivo não acontece do dia para noite, precisa-se da motivação para surgir confiança e automaticamente uma mudança de atitudes e gestos quanto a politização que amplia os pensamento diante da grandeza que a liderança participativa precisa implementar dentro do contexto escolar.

De acordo com Lück (2008, p.33):

As décadas finais do século XX marcaram o surgimento de uma revolução no pensamento administrativo, em vista do que o mundo atual é marcado pela emergência de novas estruturas organizacionais que são, significativamente, mais democráticas, criativas e, potencialmente, mais produtivas do que foram em qualquer estágio anterior da história. A elevação da exigência do nível de educação da população, o desenvolvimento do espírito democrático e o crescente reconhecimento da interdependência entre os diferentes segmentos que constituem uma organização de trabalho, como também, no contexto global, têm promovido a percepção de que a chave para o sucesso no trabalho educacional está em se alcançar uma cooperação mais eficaz de gestão que supere o modelo centralizado, autocrático, controlador, cuja ênfase situa-se em regras de trabalho e na obediência.

Vale salientar, a importância da gestão escolar com a sua liderança pautada na participação com a colaboração de todos. Porém, alguns atributos colocados a essa liderança, pelos sujeitos entrevistados dirigidos aos gestores na medida em que precisamos conviver no cotidiano e no interior da escola com essa liderança. Neste sentido observa-se que é preciso mudar essa forma de liderança da gestão, exigindo uma maior participação em todos os segmentos, junto à comunidade escolar.

Na intenção de captar a concepção dos sujeitos entrevistados em relação a prática cotidiana do gestor escolar atualmente, verificamos os depoimentos abaixo:

A prática cotidiana do gestor acredito ser um facilitador para o desenvolvimento do trabalho, antigamente era tudo com ele, acredito que hoje ele é uma ponte entre a secretaria e nos da escola, ele não é um ditador, então é um facilitador, ajuda tanto funcionário, professor, quanto a comunidade, quanto a escola, acho que ele é visto como uma pessoa que pode ajudar o desenvolvimento social como um todo, escola, comunidade e sociedade. (Depoimento membro do Conselho Escolar da escola A)

A prática cotidiana do gestor está muito sobrecarregado e sacrificado, quando não se tem uma resolução rápida de alguma coisa que quebra na escola, substituição rápida de um professor, a comunidade escolar acha que é o gestor que não está trabalhando, e a gente sabem que não é assim, mas infelizmente o gestor está na ponta do iceberg. Então a comunidade escolar sempre acha que o gestor é quem não trabalha e a dificuldade maior é essa, por conta das soluções que não são rápidas e quem está de frente com a comunidade é o gestor. (Depoimento supervisora escola B).

É um faz tudo, tem que se virar pra fazer tudo na escola, pra ver se caminha bem, por que a gente não tem o apoio que deveria ter da SEE, do prefeito, incentivos de verbas não têm se houvesse mais incentivos. Está certo a gente recebe os livros, está vindo os livros dos meninos, mais falta material, porque a verba que vem é pouca, não vem para o quantitativos dos alunos, agente faz milagres com a verba, se a gente tivesse o apoio que era pra ter da secretaria a escola seria melhor. (Depoimento supervisora escola A).

Nesse sentido, mesmo não estando muito claro a maneira que se pretende na prática do cotidiano de um gestor, verifica-se que precisa-se de alguma coisa a mais, além de resolver problemas com relação ao dia a dia e as ordens vindas das instâncias superiores.

A ansiedade de um gestor empenhado em projetos que envolvam todos, principalmente os funcionários da escola. Percebe-se que o gestor deve ter uma

formação diferenciada, até porque não se tem clareza realmente do projeto que a escola tem como deve ser elaborado esse projeto e como o gestor está a frente da comunidade, esta responsabilidade é transferida para ele, mostrando que gestor é o cargo superior entre as funções da escola.

Observa-se que os sujeitos envolvidos na escola, por não entenderem os seus próprios papéis e não ter a noção crítica do projeto educacional nas funções que exercem, este entendimento fica muito claro no seguimento das investigações pelas entrevistas com cada um, interfere no trabalho desenvolvido pelo gestor.

Nas questões sobre a formação do gestor, ao serem entrevistados sobre a importância da formação para o gestor, que este não é o objetivo principal deste estudo, porém chama-nos a atenção por ser um fator que, as respostas foram semelhantes e firmes que realmente a formação influencia na sua prática cotidiana como gestor:

Meu curso é pedagogia, eu acho que tem tudo haver com meu cargo, porque a gente tem o conhecimento assim, apesar de eu não ter especialização na área de gestão escolar, mais eu acho que na faculdade a gente aprende é, a gente tem o conhecimento de várias matérias, não é uma matéria só então a gente tem o conhecimento para lidar com o aluno, então a gente tem também as matérias que envolvem assim trabalhar com o pessoal e a gente vê muitas coisas que vai ver na realidade escolar que é diferente de ser professor, muitas coisas que a gente ver na faculdade, que você não ver em sala de aula. Também no curso de pedagogia você tem conhecimento das leis, você tem conhecimento de várias coisas que vai ajudar no seu dia a dia. (Depoimento gestor 2 da escola B).

Sou formada em história, é um curso que a gente adquiriu consciência crítica, talvez até mais do que as outras matérias. Acho que é muito importante porque acima de tudo na gestão democrática precisamos ter habilidades políticas, consciência política das coisas e tudo que não significa consciência partidária, Precisa ter uma consciência desenvolvida pra poder atuar democraticamente e respeitar os segmentos, opiniões, saber assimilar as coisas e fazer a junção de tudo de uma forma respeitosa e que realmente funcione. (Depoimento gestor1 da escola C)

Foi essencial minha formação pedagógica, desde o fato de ser indicada pela comunidade escolar para concorrer às eleições, até o atual momento, onde as tomadas de decisões nas execuções das atividades me exigem segurança e conhecimento pedagógico. (Depoimento gestor2 da escola A)

Eu acho que na minha formação tudo leva pra área educacional,até porque primeiro eu sou assistente social, tenho certa ligação com o social, e na questão do gestor a minha formação em gestão ajudou bastante, porque estudamos sobre isso, a gente ver quais são as diferenças entre administração e gestão, sabemos que mesmo sendo

um gestoras vezes você tem que ser um administrador, já estou justificando, acho que minha formação contribui bastante e a experiência profissional. (Depoimento gestor1 da escola A).

Sou formado em Letras, tem me ajudado muito na elaboração de projetos. Agora a minha formação sem ser acadêmica, a minha formação do dia a dia ajudou muito, principalmente, lidar com público com os pais e os alunos a prática cotidiana em sala de aula. (Depoimento gestor 2 da escola C).

Sou formado em física que é uma matéria exata, que geralmente, parece que você é desligado da parte pedagógica, acha que ela não tem tanto valor, depois fiz pedagogia justamente em direção escolar, aí foi que eu vim entender a importância da pedagogia pra todo processo, então a minha formação é muito ampla eu sou formado em física, pedagogia, em engenharia militar e agora fiz um mestrado em tecnologia nuclear quer dizer,tenho uma presença muito grande de conhecimento. (Depoimento gestor1 da escola B).

O tema formação dos profissionais de educação é crucial e sem dúvida um dos mais importantes nos debates das políticas públicas, mais não é o foco deste estudo, porém, nas entrevistas com os sujeitos foi ponto reflexivo. Nesta perspectiva, a formação do gestor envolve especificidades próprias da função, por ser um profissional que atua com as relações humanas de tipo conflituosa e complexa que apresenta problemas que não são fácil de obter soluções e que muitas vezes são situações problemas que exigem a coletividade para serem resolvidos, como relata alguns sujeitos nos seus depoimentos. Segundo Nóvoa (2008, p. 229) explica que:

Mas a atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém se iluda. Ampliando o espaço da escola para introduzir um conjunto de outros “parceiros”, inevitavelmente nós tornamos esse processo ainda mais difícil. Os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”.

O gestor escolar deve ter as competências, habilidades profissionais e políticas em observar, pesquisar, refletir sobre sua prática no cotidiano escolar, aperfeiçoando e compreendendo para adequar às políticas sociais que vão interferindo no cotidiano da escola, no objetivo de promover a convivência com a comunidade, valorizando a gestão participativa, como forma de fortalecimento institucional e melhoria da aprendizagem dos estudantes.

É importante entender que se faz necessário à conscientização de todos, que de uma maneira ou de outra são construtores sociopolíticos da escola pública, abrindo possibilidades para a construção de uma escola pública de qualidade e que atenda aos anseios da comunidade, envolvendo a todos à aprendizagem da democracia.

Nesse sentido, no período de observação, houve o Congresso do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, que foram feita escolha através de eleição para determinar quem irá ao Congresso da Categoria, e na escola A, com os critérios do sindicato, foram determinado que pudesse ir quatro trabalhadores desta unidade escolar. Portanto, a gestora definiu que não iria ninguém, alegando que os trabalhadores só iriam para se divertir, e isso ela não ia permitir, significa, portanto, que ao deter a liderança, também pode dominar, isto é, usar de uma atitude autoritária cerceando os trabalhadores no interior da escola.

Trazemos Demo (2009, p. 35) quando retrata sobre a importância da organização sindical, este tema precisa ser tratado com relevância, para o trabalhador em educação ter noção dos seus direitos, verificamos no seu relato:

Assim sendo, algo tão vital precisa ser tratado com a devida relevância e será sempre objeto essencial de conquista participativa. Como já víamos acima, a história do capitalismo europeu avançado mostra a relevância da organização sindical, nascida sob o signo da defesa do trabalho como direito humano fundamental.

Com este fato podemos observar que os trabalhadores em educação ainda não detêm o conhecimento específico sobre o significado da autonomia e a conscientização do que é uma escola autônoma e que os Conselhos Escolares é o órgão mais importante para que a escola seja autônoma, percebe-se, portanto, o desconhecimento da função do Conselho Escolar.

Na realização para que a escola realmente possa exercer sua autonomia, é necessária a participação de todos os sujeitos coletivamente interessados na conservação desta autonomia, de forma plural e democrática, em que todos tenham consciência dos benefícios que a escola autônoma e cidadã podem oferecer na formação dos estudantes.

Ao analisar os depoimentos a respeito da questão se a sua prática cotidiana que desempenha atualmente é o que imaginava desenvolver antes de assumir a gestão da escola, houve nas respostas os seguintes relatos:

Sim; pois sempre tive clareza do desafio de assumir a gestão de uma escola pública. (Depoimento gestor2 da escola A).

Não, a prática cotidiana da gente que vai assumir uma gestão é muito sonhadora, muita utopia, a gente pensa que tem poderes para, que vai conseguir, a gente consegue algumas coisas, mas não como gostaríamos, os entraves são muito maiores, a gente precisa ser muito forte pra superar esses entraves. (Depoimento gestor1 da escola A).

Não, é muito difícil eu acho que hoje, depois de ser professor, ser gestor, porque professor também é uma luta. Estou falando de escola pública se você fosse classificar como o pior, nem tudo dependem da gente, porque a gente faz um planejamento as coisas vão fugindo e ainda tem gente que trabalha contra você, e sem ter motivos, tive muitos problemas em pouco tempo que estou aqui. Temos que conversar é assim a questão do pessoal, estou angustiada. (Depoimento gestor2 da escola B).

É, por que antes de eu assumir, na minha concepção, a direção de uma escola não deveria se preocupar com coisas tão básicas como é um conserto da cobertura da escola, vou ter que pensar em melhorar esse tipo de coisa, o problema da estrutura. Mais quando eu aceitei, já sabia que ia ter pessoas com comportamento que eu não ia aceitar, mas como me comprometi, não vou poder deixar de fazer as coisas, acho que são coisas das políticas da educação. Enquanto um se preocupa, noventa e nove não estão nem aí, que é consequência da estrutura. (Depoimento gestor1 da escola B).

Sim, é sim, por que não é a primeira vez que sou diretora já fui diretora de escola grande como o Jaboatão dos Guararapes que tinha o magistério lá naquela época que a merenda era feita na escola época de trabalho, que a escola não tinha verba, tudo tinha que pegar na secretaria de educação, o gás faltava eu tinha que pegar lá, época de dureza, acompanhei esse tempo todinho, há quarenta e três anos que estou na educação, vejo que pouca coisa mudou, quando eu entrei sabia pra que eu ia. (Depoimento gestor2 escola C).

Os entrevistados, uns estão decepcionados por que já foram gestores em outras épocas e dizem que não mudou muita coisa, por isso não se surpreendem com os acontecidos, outros dizem que dá pra conseguir algumas coisas, portanto sentem-se pouco apoiado pelos órgãos superiores (SEE), percebe-se que eles gostariam de fazer mais na área pedagógica, mas se sentem impedidos pela área administrativa que têm de assumir.

Eles sentem-se aceitos pela comunidade escolar, porém pelas exigências atuais da equipe da Secretaria Executiva de Educação (SEE), que tiveram de assinar um termo de responsabilidade, sobre todos os acontecimentos e problemas que houver no âmbito escolar, onde os gestores declararam que as responsabilidades assinadas pela equipe da SEE, os mesmos não assumem, portanto, segundo os gestores a cobrança é exagerada.

Lück (2008) corrobora ao afirmar que na medida em que vigora na escola o entendimento de que a responsabilidade vem dos sistemas prontos e acabados, para determinar o funcionamento da própria escola, o qual os membros não têm pouco ou nenhum poder de influência, esses sujeitos podem considerar que não tem nenhuma responsabilidade pela qualidade de seu próprio trabalho. Ainda de acordo com a autora, os sujeitos visando essa ótica, delimitam suas responsabilidades com atividades burocraticamente determinadas, não vendo o todo, não se sentindo responsabilizado pelo próprio trabalho. Na visão de Lück (2008, p. 81) detalha que:

A atuação orientada pela consciência de responsabilidades profissionais pressupõe o entendimento do todo e das necessidades de interação profissional, enquanto que a consciência de funções leva a que se focalize as ações isoladas e ao distanciamento entre a atuação de diferentes profissionais. Em consequência, é da maior importância a conscientização da necessidade de redefinição de responsabilidades e não a redefinição de funções.

Existe outra desvantagem que é a gratificação para ser gestor escolar, o discurso é que não está compensando, por isso muitos estão pedindo exoneração do cargo, preferindo ficar como professor.

No interior da escola, declaram que o gestor é polivalente, que na função de gestor ele faz de tudo, como vemos no próximo depoimento. Como podemos observar este sujeito entrevistado:

O gestor é polivalente, é quem faz-tudo na escola, as vezes tem que servir até a merenda, por falta do trabalhador. Se faltar professor, coordenador, somos nós que assumimos também. (Depoimento gestor2 escola A).

Neste sentido a prática do gestor no seu cotidiano, sai do seu objetivo principal que é conduzir a escola, redistribuindo as atividades para que todos participem. Buscamos Contreras (2003, p. 55) quando diz:

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. Mas é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, uma vez que se alimenta das experiências em que se deve fazer frente a situações dilemáticas e conflitos em que estão em jogo o sentido educativo e as consequências da prática escolar.

Observamos que a prática no cotidiano do gestor, com as suas atribuições mudam caracteristicamente, como situam vários gestores nas entrevistas, percebendo-se estes depoimentos que seguem:

Olhe, para que realmente o gestor exerça a sua prática no cotidiano, ele deveria ter acesso a todos os departamentos sem dificuldades, na parte física veja como está ruim, vários problemas de estrutura física, isto afeta toda a escola, o gestor procura suprir, fica difícil, por que não podemos fazer. (Depoimento do Gestor 1 da escola C).

Bem, na nossa prática cotidiana, a gente tem que trabalhar lado a lado com o professor, eu deveria dar mais apoio ao professor, buscar projetos para melhoria da escola, sabe tem tanta coisa boa, melhoria para o aluno, melhoria para que seja atrativo e tenha bom andamento, que desenvolva o aluno, mas a parte burocrática não permite, toma todo nosso tempo. (Depoimento do Gestor 2 da escola B).

Hoje o gestor é um faz de tudo na escola, assumimos tudo, quando falta qualquer funcionário na escola, nos é que assumimos, ficamos sobrecarregados, pois é da parte de estrutura física a parte pedagógica. (Depoimento do Gestor 1 da escola A).

Nos depoimentos percebe-se, que os sujeitos estão sobrecarregados com atividades que não competem para sua função como gestor. Durante as entrevistas, observou-se que o gestor é o sujeito que dentro da escola, quando falta algum funcionário, quem assume aquela função é o gestor, para que aconteça o funcionamento normal da escola. Portanto, verificamos que a função de gestor nas escolas do município do Jaboatão dos Guararapes é polivalente, neste sentido, descaracterizando sua verdadeira função. Com a colaboração de Libâneo (2011, p.372) ao discorrer sobre o trabalho do gestor:

O diretor de escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e uma das mais importantes é a de gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas. Em geral, ele atua mais diretamente nos aspectos administrativos, delegando os aspectos pedagógico-curriculares a uma coordenação pedagógica(ou outra designação equivalente ao trabalho de pedagogo escolar).

Neste entendimento obtêm a afirmação de que o gestor tem suas funções pré-determinadas para o desenvolvimento da escola e promover a democracia no âmbito escolar por uma escola autônoma, participativa para a formação da cidadania.

3.2.3 Formação Discursiva (FD): Autonomia / Participação: Projeto Político Pedagógico- PPP

Nas investigações foi observado que a participação da comunidade escolar nas atividades da escola tem se ampliado, sabemos que ainda não está no nível ideal para o processo de democratização da unidade escolar.

Portanto, para esta efetivação da gestão democrática nas escolas pública é necessário exercer a democracia no dia a dia, sendo preciso envolver outros conhecimentos, bem como popularizar a legislação e motivar todos os segmentos para discutir e participar nos projetos e programas da escola, principalmente o projeto político pedagógico (PPP) e o conselho escolar, proporcionando assim, uma escola democrática, autônoma e de qualidade.

Buscamos Martins (2002, p. 39) para uma discussão mais ampla sobre a autonomia da escola aonde vem relatando:

Nessa perspectiva, a liberdade conduziria a novas formas de organização da vida escolar, pois não se tratava apenas da liberdade de a criança aprender de forma criativa e diferente, mas sim do estabelecimento de mecanismos de gestão da própria escola, que conduziram a um projeto pedagógico libertário para toda a comunidade escolar.

Vasconcelos (2007) explica que para consolidar realmente a autonomia da escola o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem uma importância fundamental, ele vai articular dentro da escola com todos os segmentos a vivência da

descentralização, através deste processo dialogar com consistência próspera com a própria comunidade escolar como também com os órgãos superiores.

No objetivo de entender como se relacionam para uma efetiva participação dos sujeitos nesse processo de democratização da escola pública, perguntamos aos entrevistados; você participou da construção do projeto político pedagógico? Como? Obtivemos as seguintes respostas:

Participamos, todos participaram, dando sugestões mostrando o que estava precisando dentro da escola, para poder contribuir no material, no planejamento do ano, do dia a dia. Tudo a gente participou. (Depoimento professora da escola A).

Participei sim, foi muito importante porque eu pude sugerir algumas ações, propostas no projeto para melhor desempenho das atividades dos alunos. (depoimento professora da escola C).

Participei com os professores fazendo as reuniões, colocando as ações e para melhor funcionar a escola. (depoimento supervisora da escola C).

Nesta questão, foram apresentados alguns sujeitos do segmento de professores que não participaram do PPP, alegando que são novatos na rede de ensino do Jaboatão dos Guararapes.

Na questão sobre a importância do trabalho do gestor no interior da escola, os sujeitos responderam o seguinte:

O gestor é muito importante, porque ele é como o maestro, faz funcionar tudo dentro da escola. (depoimento supervisor da escola C).

Bem, pra mim o gestor é um articulador na escola. Não tinha que haver essa separação tão grande entre o administrativo e pedagógico, acredito que o gestor esteja ali para administrar isso. Um olhar que eu tenho do gestor ele não está para transferir responsabilidade, ele delega, um líder de qualquer instituição é ele quem faz com que a máquina ande. (depoimento da professora da escola A).

Muito importante, sem ele a escola não funciona. Eu acho assim, tanto ele quanto o conselho tem que funcionar. (depoimento da professora escola B).

Ele é democrático, ele sabe dirigir bem o que cada professor tem o que fazer, a hora de fazer as coisas, ele é bem tranquilo. (Depoimento professor da escola B).

É fundamental, por que as coisas que tem que ser feita no prédio, questão de documentação, tudo tem que passar pelo gestor, se ele não tiver as coisas não andam, ele vai lá na secretaria e briga pelas coisas que a gente precisa e sempre consegue. (depoimento supervisora escola A).

Nos depoimentos dos sujeitos entrevistados, observamos que há uma dependência em relação ao gestor, alguns dizem até que a escola não funciona sem o trabalho do gestor, percebemos que o processo de democratização no cotidiano da escola pública está contrário às legislações vigentes como a Constituição Federal de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96.

Percebem-se através dos depoimentos que falta um trabalho de conscientização do que é realmente a democratização da escola, observamos que além da dependência, há um conformismo e pensamento de que o gestor é o detentor de todo poder. E concordamos com Barroso (2003, p. 13) quando relata sobre esse movimento de alterações na relação de poder, onde a gestão democrática da educação ou escolar pode ser o caminho quando diz:

essa alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais e alunos) como parceiro essencial na tomada de decisões.

Quando perguntamos aos gestores para explicarem como foi trabalhado o projeto político pedagógico na escola, tivemos as seguintes declarações:

O projeto foi discutido e foi pré-escrito no início do ano letivo. (depoimento do gestor2 escola A).

Foi trabalhado o ano passado, inclusive a escola não tinha nenhum projeto, encontrei o de 1993, então alteramos e fizemos, o desse ano estávamos atrasados, mas, já fizemos reuniões com os segmentos. Eles deram uma nova forma para o projeto, por falta de pessoal não concluímos, mais já fizemos reunião com todos os segmentos e elencamos algumas ações. (depoimento gestor1 escola C).

Como a gente não tem muito tempo pra se encontrar, até por que esse espaço dentro da escola nos é negado, tem um formulário para as pessoas colocarem suas opiniões, ainda vem um roteiro prévio preparado que a gente deve seguir e não deve fugir daquilo, então a gente faz da maneira que é possível. (depoimento gestor1 escola A).

Com as entrevistas acima citadas, observamos a fragilidade que o processo de gestão democrática se encontra nas escolas públicas, está claro que a prática do gestor no cotidiano não tem contribuído na efetivação do processo de gestão democrática na escola.

Trazemos Lück (2011) quando retrata um pouco sobre como tem sido a prática estão muito mais associada à preocupação com solução de problemas, que já pronto pelo gestor, levando todos aceitar o que já está pronto e os demais membros da comunidade escolar não são envolvidos na análise e nos desdobramento do problema. Lück (2011, p. 45) faz a seguinte referência:

Identifica-se que a prática participativa na tomada de decisões em vários estabelecimentos de ensino tem gerado uma situação de falsa democracia, pela qual tudo se decide em reuniões com o corpo docente (ou não se decide pela falta de espaço para realizar reuniões) até sem considerar a relevância da questão para a realização do projeto pedagógico da escola: se uma parede vai ser mudada ou não, se um professor vai receber permissão para se ausentar de seu trabalho a fim de participar de um encontro profissional, se vai utilizar uma parede do corredor para afixar trabalhos escolares, dentre outras questões.

Nesta perspectiva encontramos uma realidade com a elaboração e execução do projeto político pedagógico na escola, aonde todos só faz o que tem que fazer, na intenção do cumprimento das exigências dos órgãos superiores, infelizmente esta é uma realidade encontrada nas escolas públicas do município do Jaboatão dos Guararapes.

Portanto, entendemos que o processo de construção e execução do projeto político pedagógico é evidentemente coletiva, numa clareza que o texto nunca se limita, permitindo transformações a medida que for necessário. É um documento que orienta e dar o norte as práticas pedagógicas, viabilizando conhecimentos aos estudantes com qualidade, constituindo uma escola pública autônoma e democrática.

Buscando Vasconcelos (2007) para melhor entender todo processo de que o PPP não pode ser um documento engessado, em que a escola ou os professores se sintam sufocados, porém, deve dar o bem estar para os que vão se utilizar dele,

fazê-lo com tranquilidade e condições amplas para execução com criatividade, permitir uma administração cotidiana.

A seguinte questão é sobre os princípios democráticos, questionamos se os processos de organização da escola estão pautados nos princípios democráticos, os entrevistados responderam com unanimidade, porém com diferentes palavras, vejamos a seguir:

Olhe assim eu acredito que tudo tem o seu limite, então ora eu sou bem aberta, ora sou um pouco fechada, ora eu sou muito democrática, ora eu sou autoritária, então a gente fica todo tempo nessas duas dimensões, no determinado momento se pede que você seja um pouco mais fechado, e tem momento que precisa ser flexível mesmo, tem momento que ele é democrático, tem horas que não. (depoimento professora escola A).

Creio que sim, por que nos temos o direito também de expor nossos pensamentos, nossas vontades, nosso desejos em relação as decisões que são tomadas, nos não ficamos excluídos, nos estamos inseridos nessas decisões. (depoimento professor escola C).

Está, a gente quando, por exemplo, vai fazer o PPP da escola, no começo do ano reúne todo mundo, ouvem todos os setores, professores, serviços gerais, administrativos, a gente fala qual a necessidade de cada um, no que deve melhorar, então, tudo a gente decide coletivamente. (depoimento supervisora escola A).

Observando os relatos dos entrevistados, percebe-se que alguns sujeitos tem noção de que escola de qualidade só se faz com participação, porém, não foi a realidade encontrada nas escolas municipais do Jaboatão dos Guararapes.

Veiga (2010) vem corroborar com a explicação de os profissionais da educação estão com a ideia de todas as decisões que forem tomadas na escola devam resultar de um consenso, onde envolva opiniões de todos os segmentos, em que democraticamente e autonomamente, que as ações siga por caminhos para melhorar o processo de ensino aprendizagem. Veiga (2010, p. 54) ainda explica que:

Mas o que ocorre é que, na maioria das escolas, a ponte que liga o que se faz e o que se deseja fazer se rompe e tudo fica no nível do desejável. Um clima de insatisfação alastra-se entre os educadores e a tendência tem sido buscar em elementos externos a justificativa do não realizado. Alguns dos elementos citados são a ausência de uma política mais efetiva, recursos de forma geral, tempo e tantas outras justificativas, que não caberia neste momento enumerar.

3.2.4 Formação Discursiva (FD): Autonomia / Participação: Conselho Escolar

Gadotti (2003, p.49) nos relata que a gestão democrática e a autonomia da escola implicam em mudanças consideradas no sistema de ensino. Estes princípios bem trabalhados com todos no âmbito escolar, levam a escola desenvolver na sociedade a cidadania. O autor ainda explica que “a criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática.”

Para entender melhor perguntamos aos entrevistados representantes do conselho de escola como membro do Conselho, você está sempre presente na escola?

Estou sempre presente, como funcionária e como participante do conselho, sempre é apresentado problemas ou alguma situação nova, que esteja acontecendo, está sempre todo mundo informado. (depoimento representante Conselho escola A).

Sim, depois que assumi esta posição, esta tarefa, eu estou sempre presente na escola, chego mais cedo, sempre estou observando, perguntando, estou mais perto. (depoimento representante do Conselho escola B).

Sempre estou aqui na escola. (depoimento representante do Conselho escola C).

Alguns sujeitos demonstraram satisfação e interesse por está participando do conselho da escola, tem um entendimento amplo sobre qual a importância de uma escola democrática e autônoma, porém outros sujeitos estão no conselho e não entende o real valor do seu cargo dentro do conselho, portanto na avaliação geral, observamos que as participações no Conselho da escola foram de forma imposta, sem a devida compreensão do valor de sua participação.

Gadotti (2003, p.50) vem corroborar no sentido de “para que os conselhos de escola sejam implantados de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, se constitua numa estratégia explícita da administração”.

Na concepção de Catani e Gutierrez (2001, p. 38) a participação dos sujeitos nos segmentos da escola e a gestão deve ter uma relação amigável, como diz:

A participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferente formação e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação.

Com os discursos dos entrevistados, observa-se que a participação no Conselho está distante de uma consciência plena com ideais para desenvolver a educação de qualidade inserida no processo de democratização da escola cidadã.

Foi feita aos sujeitos entrevistados a pergunta sobre como se tornaram membros do Conselho, adquirindo as seguintes respostas:

Colocaram-me, eu era suplente, não tinha ninguém que queria, então me colocaram como presidente. (representante do Conselho escola C);

Através de indicação da maioria dos participantes do outro conselho, tanto presidente, como conselheiros e funcionários da escola, todos foram indicados. (depoimento representante do Conselho escola A);

Tornei-me membro do conselho escolar por que eu sou uma professora, já estou aqui na comunidade há 21 anos. Tenho um olhar diferente. Adquirir um afeto por essa comunidade, sempre quis que ela melhorasse, na aprendizagem do aluno. Sempre defendo pra gente está em grupo. Sempre defendi uma gestão participativa. Dar valor a cada sugestão das pessoas. (depoimento representante do Conselho escola B).

No intuito de mais esclarecimento sobre a participação dos sujeitos entrevistados na investigação, fizemos o seguinte questionamento, em sua opinião, todos os participantes do Conselho Escolar se manifestam durante as reuniões? Justifique, vejamos as seguintes respostas:

Manifestam-se, dão opiniões, dão sugestões e tudo isso a gente vai entrando em comum acordo. (representante Conselho escola A).

Sim, quando é uma coisa que não está dando certo, todos tem que dar sua opinião, mas, quem fala mais é as gestoras. (representante do Conselho escola C).

Em uma mesma sintonia, os sujeitos entrevistados responderam que todos participantes se manifestavam, dando suas opiniões, portanto percebemos que não é essa a prática no cotidiano da escolar. Nesta perspectiva trazemos Paro (2008, p. 11) para uma corroboração neste sentido:

Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com finalidades 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.

A próxima pergunta aos sujeitos entrevistados foi se suas sugestões e opiniões são levadas em conta nas discussões e decisões tomadas pelo conselho? Justifique:

Não só as minhas, como as opiniões de todos. Abro um momento na reunião para escutar a opinião de todos, para vê assim, na maioria quem concorda e quem não concorda e há sempre uma votação das explicações. (Depoimento representante Conselho escola A);

Às vezes sim, às vezes não, vai depender do caso, mas, geralmente escutam as minhas opiniões, quando um dar opinião é respeitada, mesmo que não seja o que a maioria pensa, e por que não escutar a opinião da presidente do conselho, pra vê se vai seguir aquela ordem ali, ou aquele caminho. (representante Conselho escola B);

Escutam sim, mas às vezes as opiniões das gestoras prevalecem, elas falam mais, mesmo com votação. (Depoimento representante Conselho escola C).

Nos depoimentos expostos ao compará-los com os aportes teóricos citados nesta investigação em seus capítulos I e II, verificou-se que há certa compreensão de participação nos Conselhos Escolares, porém, fica claro que os representantes não detêm o conhecimento do valor e importância de sua participação neste instrumento que representa a maneira mais avançada de participação efetiva no interior da escola, e que reúne todos os segmentos existentes, como: comunidade, estudantes, professores, administrativos, etc., para consolidação da gestão democrática.

Fica explícito que a figura do gestor escolar, é o principal detentor de todas as decisões do Conselho Escolar, atitudes estas contrárias a esse órgão que leva a democratização da escola pública de qualidade, como chama a atenção Vasconcelos (2008, p. 84) quando nos diz:

Os conselhos escolares também representam importante espaço para a democratização da escola, através da articulação do trabalho entre os vários segmentos que a compõem. A orientação educacional deve incentivar que estes segmentos explicitem nas reuniões as suas percepções do cotidiano da instituição, a fim de que ou sejam relativizadas pelo confronto de vários pontos de vista, ou sejam assumidas como desafios que vão além da dimensão individual, e que merecem, portanto, um posicionamento e encaminhamento comum.

Para entender com mais evidência estes questionamentos, ao perguntarmos aos sujeitos entrevistados a respeito de como são definidas as ações da gestão da escola com o conselho, verificamos as seguintes respostas:

As ações são definidas nas reuniões, mais quando há uma exceção, quando tem alguma coisa extra, há uma nova reunião e a gente sempre decide na maioria, o conselho está sempre presente. E isso sempre aconteceu. (depoimento representante Conselho escola A).

Através do Conselho Escolar são tomadas as decisões, para poder auxiliar nas atitudes que serão tomadas pelo gestor, tanto financeira como o burocrático mesmo. (depoimento professor escola C).

Com certeza nas reuniões, não é fácil, pois estou fazendo parte pela primeira vez do Conselho, olhe tem que ter peito, o gestor encaminha o assunto e todos decidem e fica a opinião da maioria. (depoimento representante de professor escola B).

Olhe, eu acredito que tenha Conselho Escolar aqui, eu também não me envolvi ainda nisso, há sim, tem um conselho sim, que até falaram que não tinha vinda a verba, que o dinheiro estava travado. (depoimento professor escola A).

Através de reunião, pois temos a reunião e se for por uma causa justa aprovamos se não for não aprovamos, a gente define em reunião. (depoimento representante conselho escola C).

Na análise das amostras das entrevistas, percebemos como são difíceis as mudanças de atitudes. Observamos como os sujeitos ainda ficam submissos as autoridades do gestor e este transita como articulador e executor das decisões do Conselho Escolar. Há uma grande tarefa ainda pela frente para chegar a uma escola realmente democratizada, autônoma e que faça a transformação social.

3.3 Análise dos dados quantitativos

A coleta dos dados foram através dos questionários, analisados e armazenados pelo programa do software SPSS e os gráficos feitos pelo programa Microsoft Excel 2007, no objetivo da análise ter uma fácil compreensão.

A investigação foi feita a 150 (cento e cinquenta) estudantes das series finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que responderam ao questionário com 10(dez) questões fechadas. Todos pertencentes a duas escolas da rede municipal de ensino, que foram denominadas de escola A e escola B. As escolas ficam localizadas no município do Jaboatão dos Guararapes, Estado de Pernambuco.

Pedimos na tabela abaixo que respondessem qual o tempo de estudo na unidade de ensino.

Tabela 10: Tempo de estudo

Tempo de estudo	N	%
a) 1º ano	27	18,0
b) 2º ano	15	10,0
c) 3º ano	27	18,0
d) Mais de 4 anos	79	52,7
Não informado	2	1,3
Total	150	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes – PE

Na primeira tabela observamos que há estudantes com mais de quatro anos na mesma escola, perfazendo um percentual de 52,7%, entende-se que os estudantes gostam da escola e do ensino aprendizagem. Na tabela seguinte pedimos que os estudantes respondessem sobre a série que frequentava na escola e obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 11: Série que frequenta

Série	N	%
a) Ensino fundamental: 7º ano	20	13,3
a) Ensino Fundamental: 8º ano	48	32,0
a) Ensino Fundamental: 9º ano	52	34,7
b) Ensino médio: 3º ano	30	20,0
Total	150	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes - PE

Com as respostas dos estudantes, tivemos um percentual do total de cada série investigada nas duas escolas, levando em consideração que o maior número de estudantes se concentrou no 9º ano, com um percentual de 34,7%. Na próxima tabela foi informado qual o turno que os estudantes frequentavam que obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 12: Turno que frequenta

Turno	N	%
a) Manhã	101	67,3
c) Tarde	48	32,0
Não informado	1	,7
Total	150	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes - PE

Observa-se que o turno da manhã concentra-se o maior número de estudantes, lembrando, portanto, que na escola C não existe o turno da tarde. Na tabela abaixo, solicitamos que os estudantes respondessem se participam de algum projeto na escola, conforme resposta abaixo:

Tabela 13: Participação de projetos na escola

Projeto	N	%
a) Mais educação	59	39,3
c) Pro- jovem	1	,7
d) Outros	6	4,0
e) Nenhum	80	53,3
Não informado	4	2,7
Total	150	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes - PE

Observamos nas respostas dos sujeitos que mesmo com a escola obtendo alguns projeto e programas, a maioria dos estudantes não tem acesso aos projetos e programas, com um percentual de 53,3% que não participam de nenhum tipo de projeto ou programa. Na tabela a seguir, pedimos que respondessem o que acha da escola, tivemos o seguinte resultado:

Tabela 14: Opinião sobre a escola

Opinião sobre a escola	N	%
a) Ótima	22	14,7
b) Boa	36	24,0
c) Regular	67	44,7
d) Ruim	20	13,3
e) Péssima	5	3,3
Total	150	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes - PE

Tivemos a afirmação nestas respostas que a maioria dos sujeitos investigados acha a escola regular com um percentual de 44,7%, para 14,7% que acha ótima e 24,0% que acha boa, observamos, porém, que a porcentagem dos que acha a escola ruim e péssima é relevante para refletir no que a escola como um todo está negligenciando e avaliar no objetivo de poder melhorar e garantir uma escola pública de qualidade para todos.

Vale à pena resgatar Gadotti (2003, p. 55) que diz: “O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local”.

A tabela seguinte, aos sujeitos foi questionado sobre quais são as maiores dificuldades encontrada na escola, com as seguintes respostas:

Tabela 15: Maiores dificuldades encontradas na escola

Dificuldades	N	%
a) Ausência de professor(a)	55	36,7
b) Ausência do (as) gestor (as)	10	6,7
c) Pouca participação dos (as) alunos (as) na escola	55	36,7
d) Falta de material dos (as) alunos (as) na escola	71	47,3

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes - PE

Percebemos a indiferença para a questão da ausência do gestor na escola, observamos que os sujeitos estão mais preocupados com a falta de material, não valorizando a figura do gestor e nem tendo a consciência de que o gestor é uma peça fundamental para melhoria da estrutura física e da qualidade do ensino. Quando resgatamos Lück (2011, p. 43):

É válido, portanto, destacar que a eleição de diretores, praticada por vários sistemas de ensino, por si só não garante uma vivência democrática participativa, na escola. Isto é, a democratização da escola, conforme indicado por Prais (1990), uma vez que dissociada de uma prática de participação plena, restringe-se a simples substituição de pessoas no poder, ou legitimação de sua permanência, sem entrar no mérito da forma de atuação democrática.

Na tabela a seguir, com o objetivo de compreender a participação dos estudantes no processo de eleição para gestor escola, perguntamos aos sujeitos se já participaram de eleição para gestor na escola, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 16: Participação em eleição para gestor na escola

Participação em eleição	N	%
a) Sim	83	55,3
b) Não	52	34,7
c) Talvez	1	,7
d) Não lembro	14	9,3
Total	150	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes – PE

Nas respostas encontramos um percentual relevante na participação da eleição para gestor na escola, que é de 55,3%, para 34,7% que não participaram, verifica-se que ainda é pouco divulgado, mesmo com esta porcentagem relevante. Trazemos Gadotti (2003, p.65) quando diz: “Para poder participar, a população precisa está bem informada” e Demo (2009, p. 21) ao definir sobre participação em eleições:

Trata-se de outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica, que sabe corajosamente reconhecer suas tendências impositivas, e pelo diálogo aberto com os interessados, já não mais vistos como objeto, clientes, alvo. O planejamento participativo não impede, por exemplo, que se busque convencer a comunidade da necessidade de determinada ação, desde que o processo de convencimento se faça dentro de um espaço conquistado de participação, ou seja, partindo-se dos interesses da comunidade, levando em conta sua contribuição e sua potencialidade, deixando-se também convencer do contrário.

A próxima questão, foi perguntado aos sujeitos em sua opinião como é o gestor na escola, verificamos a resposta na tabela a seguir:

Tabela 17: Opinião sobre o gestor

Opinião sobre o Gestor	N	%
a) Ótimo	28	18,7
b) Bom	65	43,3
c) Regular	43	28,7
d) Ruim	13	8,7
e) Péssimo	1	7
Total	150	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes

Entendemos que esta pergunta e o balizador do foco da investigação, pois a importância da figura do gestor na prática cotidiana no interior da escola é fundamental para o desenvolvimento social e político da comunidade escolar, observou-se que 43,3% disseram que o gestor é bom, porém verifica-se que 28,7% acha o gestor regular.

Trazemos para a discussão Paro (2007, p. 85) diz: “mesmo relevando o caráter democrático das ações da diretora, os educadores e as educadoras, de

modo geral, estão longe de estar inteiramente satisfeitos com a prática da escola no que diz respeito à realização da democracia”.

A pergunta seguinte que figurou as respostas na próxima tabela, perguntamos se os sujeitos conhece o gestor da escola, foi apresentada na tabela a seguinte resposta:

Tabela 18: Se conhece o gestor

Conhecimento sobre o Gestor	N	%
a) Sim	89	59,3
b) Pouco	30	20,0
c) Muito pouco;	19	12,7
d) Talvez;	5	3,3
e) Não.	6	4,0
Não informado	1	,7
Total	150	100,0

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes - PE

Nas respostas verificamos que o percentual de 59,3% alegou que conheciam o gestor, os pesquisadores ficaram satisfeitos com as respostas coletadas, por entender que a um esforço da parte dos gestores para ampliarem a democratização da escola e incluírem a participação de toda comunidade escolar nos assuntos que dizem respeito a educação.

Lück (2011, p. 54) corrobora nesta questão ao relatar sobre democracia e participação, onde retrata que:

Democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a ocorrência de participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação, conforme já apontado.

Na última pergunta, pedimos aos sujeitos da investigação que colocassem um x na opção que gostaria em que a escola melhorasse na tabela abaixo obtivemos a seguinte resposta:

Tabela 19: Opinião sobre melhorias na escola

Melhorias	N	%
a) Uma melhor estrutura no prédio da escola	136	90,7
b) Mais materiais didáticos para os (as) alunos (as) e professores (as)	95	63,3
c) Melhor relacionamento gestor (a) e os alunos (as)	65	43,3
d) Melhor relacionamento professores (as) e alunos (as)	54	36,0
e) Mais participação dos (as) alunos (as) na escola	83	55,3

Fonte: Pesquisa desenvolvida em escola de Jaboatão do Guararapes – PE

Nas respostas de (a) a (e) observamos que a maioria dos sujeitos investigados optaram por uma escola com uma melhor estrutura no prédio da escola com porcentagem de 90,7%; já 63,3% fizeram a opção de mais materiais didáticos para os alunos e professores; no que diz respeito ao melhor relacionamento gestor e os alunos 43,3% fizeram esta opção; o melhor relacionamento professor e aluno houve a opção de 36,0% e mais participação dos alunos na escola 55,3% decidiram por esta resposta.

Libâneo (2011, p. 290) explica a importante tarefa da participação na organização escolar:

Há, todavia, outra importante tarefa, nem sempre valorizada; a de participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e de gestão da escola. Os professores, além da responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que nela atuam (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos).

Nesta perspectiva, observamos que os entrevistados precisam organizar suas ações administrativas e pedagógicas para poder exercer suas funções em conjunto com os demais profissionais e estudantes. Neste sentido, o objetivo de transformação e desenvolvimento da qualidade de ensino para uma escola democrática, autônoma e cidadã para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com a inquietação para compreendermos se a prática da gestão democrática ocorre numa visão integrada e articulada com os segmentos da escola. Buscamos identificar se a prática do gestor contribui para a transformação das relações no espaço escolar, procurando verificar a vivência do projeto político pedagógico em relação à prática do gestor e se a atuação do conselho escolar como interação da escola com a comunidade contribui na construção coletiva de propostas, consolidando a gestão democrática.

Os objetivos propostos foram confrontados através do aporte teórico e dos instrumentos da investigação na intenção de obtermos algumas conclusões.

A análise das entrevistas apontam no sentido de que os profissionais em educação têm conhecimento dos processos das políticas públicas, no entanto, não colocam em prática o que deve ser realizado. Quando perguntamos sobre a autonomia do gestor, uns admitiram que residia unicamente no pedagógico e administrativo, outros apontavam a limitação e cerceamento da autonomia do gestor frente à administração central. Em relação à autonomia do Conselho Escolar os próprios membros alegaram dificuldades para as tomadas de decisões.

Creemos que a escola para cumprir o seu papel, necessita de uma gestão participativa e descentralizada, buscando espaço para o exercício da cidadania, incorporando sua autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Consideramos, portanto, fundamental no exercício da cidadania e da democracia, a participação dos vários segmentos que direta ou indiretamente necessitam da escola, para as decisões que serão tomadas com o objetivo de resolver as demandas do cotidiano.

Compreendendo que o processo de gestão democrática na escola pública é um importante meio para o desenvolvimento dos estudantes na sua vida individual e social, nossa investigação buscou na pesquisa de campo analisar a prática do gestor no cotidiano escolar, na concepção de uma gestão democrática. Com o prosseguimento das investigações percebeu-se que ainda há uma longa caminhada para se implantar verdadeiramente nas escolas do Jaboaão dos Guararapes a

prática democrática dos gestores, não somente atribuídos nas eleições para gestor e na existência do Conselho Escolar, sem as suas ações efetivas.

Observando a prática do gestor no interior da escola, encontramos várias dificuldades na aplicação do processo de gestão democrática, ficando restrita nas cobranças burocráticas e administrativas. Com isso, os gestores deixam de ser responsáveis pelas práticas pedagógicas, ficando a desejar a qualidade da educação.

Compreendemos que a gestão democrática na escola pública tem sido um avanço para a educação, portanto, percebemos que houve diminuição de experiências negativas nas escolas públicas. Isso aconteceu devido a se ter um maior cuidado em, antes de tomar qualquer decisão, procurar escutar os segmentos que representa o conselho escolar.

Com as investigações observou-se que a prática do gestor democrático está sendo muito evidenciada para lidar com a verba que chega até a escola, como se suas atribuições principais fossem o equilíbrio financeiro da escola. Alguns gestores até lembram-se da *práxis* pedagógica, porém, não dão prioridade a este segmento.

A prática do gestor escolar é ser um líder democrático, na medida em que tenha responsabilidade de coordenar as ações pedagógicas que encontra-se no projeto político pedagógico e com a efetiva participação dos membros do Conselho Escolar nas tomadas de decisões, como explicita Veiga (2010, p. 15), que “a luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade”.

Portanto, concluímos com a investigação que o entendimento sobre gestão democrática e os caminhos e descaminhos da prática do gestor no cotidiano escolar, ainda não é bem entendido pelos professores, supervisores, membros do Conselho Escolar, estudantes e nem mesmo pelos próprios gestores, confundindo-se com autoridade e autoritarismo, não desempenhando sua prática como deveria. A autonomia ainda é confundida pelo excesso de poder, que isso não condiz com a concepção de uma gestão democrática.

O gestor escolar tem que ter um compromisso claro com a educação e a comunidade, evidenciando-se este compromisso, nas propostas que tenha para garantir a permanência do estudante na escola, sem condicionar ao espaço somente

relacionado ao burocrático e administrativo, mas nas ações que propiciem as necessidades e satisfação do estudante estar na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 é muito clara quando refere-se à gestão democrática da escola, revelando o valor do Projeto Político Pedagógico e do Conselho Escolar, nas ações participativas de todos que formam a escola. Portanto, a investigação mostra que há certa dificuldade dos gestores entenderem papel da autoridade e da autonomia entre os sujeitos no espaço escolar.

Outra dificuldade encontrada foi o entendimento de submissão em relação aos gestores, dos professores, supervisores, os próprios membros do Conselho Escolar, assim como os estudantes que participam destes segmentos. Às vezes levando o gestor a assumir estas responsabilidades, como forma de minimizar e transferir as obrigações que caberia ser divididas a todos.

Para que na escola tudo transcorra em nível de produção de qualidade, tanto de estudantes quanto aos profissionais em educação, é necessário que haja conscientização dos mesmos para que percebam a forte conexão entre o que lhes é pedido a fazer e o que eles próprios, acreditam ser valiosos fazer. É neste aspecto que o gestor pode conduzir com habilidade e competência as atividades na escola, priorizando os aspectos pedagógicos, uma vez que a administração tem papel relevante no cotidiano e *práxis* escolar.

Nesta perspectiva, observamos que as demandas para as funções desenvolvidas no cotidiano escolar, têm claramente a necessidade de um sujeito social com perspectivas interacionista, constituindo pilares sustentáveis, abrindo novos desenhos futuros para uma educação de qualidade, emancipadora e participativa. Nesta direção o gestor escolar concorre para o bom trabalho pedagógico de qualidade, melhorando, com certeza, o desempenho dos estudantes, contribuindo na construção de uma consciência democrática entre os sujeitos na escola.

Entendemos que a participação efetiva da comunidade escolar, da descentralização das tomadas de decisões com destaque no Projeto Político Pedagógico e no Conselho Escolar, consolida a gestão democrática, determinando

contribuir para uma educação de qualidade e a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

Partindo deste princípio, as unidades escolares devem incluir em seus projetos administrativos ações que desenvolvam atividades significativas para a transformação da qualidade de ensino, no que a comunidade escolar vivencie a democracia tão desejada com a participação de todos, no objetivo de que a educação venha construir uma formação de qualidade, democrática e cidadã.

Concluimos esta investigação, com a certeza de que tal investigação não se esgotará facilmente, por ser um tema dinâmico e extenso, estará sempre em evolução, provocando muitas reflexões e possíveis considerações a novos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. **O papel do Diretor na administração escolar**- 5ª edição-Editora Difel - Pág.11-1993.

ARROYO, Miguel. Buffa, Ester. Nosella, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, M. das Graças A. Ataíde. **A Construção da Verdade Autoritária**. SP:Humanitas/USP, 2001.

BARROSO, J. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada a autonomia construída**. In J. Barroso (org.) O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996.

_____, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucional nº1/92 a 67/2010 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94.-Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileiras**, nº 9.394 de 1996.

CABRAL, Arlinda. **A construção da escola democrática**. Uma reflexão com base em Jacques Delors *etal.*, Licínio Lima e Jaime Carbonell Sebarroja. Revista Lusófona de Educação: Edições Universitárias Lusófonas, 2007.

CANDAU, Vera Maria. (org.); Sacavino, Susana. **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 2ª ed.

CATANI, A.M; GUTIERREZ, G.L. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.

CONTRERAS, José. **La autonomia del professorado**. Porto, Portugal: Porto editora, LDA. – 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. (org); Alfredo Veiga-Neto... [et al] **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

CORREA, Bianca Cristina e Garcia, Teise Oliveira (Org.); Paro, Vitor Henrique...[et al.]. **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

CRESPIM, Magda Cristina de Oliveira. **Construindo a Autonomia da Escola Pública: um desafio para o Gestor Escolar**. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

CUSTÓDIO, Maria Gêrlane Chaves. **Gestão Democrática: Discursos e práticas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Lisboa, 2011.

DE CERTEAU, M. **A investigação do Cotidiano: 1. Artes e Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELORS, Jacques e José Carlos Eufrazio. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Brasília, Ed. IPEA, 1991.

_____. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa. Apontes metodológicos**. São Paulo: Papirus, 2009

_____. **Participação é Conquista**. 6. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FAIRCLOUGH, Norma. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2008.

FILHO, José Camilo dos Santos, GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa Social: quantidade-qualidade**. 7ª ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

FOLCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves-5ª edição - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2003.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**; tradução Roberto Catal da Costa; Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã: Questões da nossa época**, São Paulo Ed. Cortez, 2003.

_____. **Organização do Trabalho na Escola**. São Paulo, Ática. 1993.

_____. **Pressupostos do Projeto Pedagógico In: Mec. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília, 28/08 a 02/09/94, p. 532.

_____. **Um legado de esperança**. São Paulo. Editora Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Bom Tempo, 1999.

GONÇALVES, Nadia G, Sandro A. Gonçalves. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GONZAGA, Amarildo Menezes. **A Pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem Qualitativa**, (orgs.), Edições Loyola, São Paulo, 2006.

GRACINDO, Regina Vinhães. **Plano Nacional de Educação (PNE)** e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): aproximações possíveis. In: DOURADO, L. F. **Políticas públicas de Educação e regulamentação nacional**, MG: Editora Xamã, 2009.

HORA, Dinair Leal da . **Gestão Democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva**, 7ª ed.. Campinas-SP: Papirus,2000.

IBGE 2011, WIKIPÉDIA – **a enciclopédia livre**- página visitada em 24/03/2012.

LÜCK, Heloísa. **Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participação na escola**. 10. Ed.: Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São; EPU, 1986.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor Escolar**. Rio de Janeiro:DP& A; Consed; Unicef, 1998.

LIBÂNEO,José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e pratica**. Goiânia. Ed. Alternativa, 2001.

_____.**Educação Escolar política e organização** São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia critico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, MirzaSeabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCENA, Adriano, **Tema Transversal: Jaboatão 407 Anos**. Edição do Autor, 2004.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, Ediruald & Serafini. OSCAR. **O Perfil do Administrativo Escolar: necessidades ou inutilidade**. Revista Brasileira de Educação. Porto Alegre-RS: 3(2): 22/40 jul/dez. 1983.

MENDES, Valdelaine. **Democracia participação e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**, São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) Suely Ferreira DESLANDES; Romeu Gomes. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** 28.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2001.

MONTEIRO, Tereza Leones; Botelho, Mirian Ferreira; ALONSO, Kátia Morosov UFMT: [www..ie.ufmt.br](http://www.ie.ufmt.br).

_____. **Gestão Democrática: O papel do gestor escolar na construção de processos democráticos na escola**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2009.

MORASTONI, J. **A Gestão Democrática na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação da Universidade Tuiuti do Paraná, 2004.

MOTTA, P.R. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 8. ed. Rio de Janeiro, 1997.

NEVES, C. M. C. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. (In)

OLIVEIRA, Ana Angélica R. de. **A Eleição para Diretores e a Gestão Democrática da Escola Pública**. Alfa Omega-SP, 1996, Campinas-SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGE, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997^a.

ORLANDI, Emi. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. Ed. 6°. São Paulo: Pontes, 2005.

_____, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 15. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Eleição de Diretores de Escolas Públicas: avanços e limites da prática**. São Paulo: USP, faculdade de Educação, Grupo de Trabalho: Estado e Política Educacional no Brasil, 1996.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

_____. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2010.

PENIN, Sonia. **Gestão e Escola a Obra em Construção**. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**. São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Plano Decenal de Educação para Todos. Recife, 1997; 1998; 2001.

PONTES, Edilene Aparecida Correia. **Gestor Escolar: Demandas e desafios da gestão escolar na rede pública estadual paulista**. Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, São Paulo, 2007.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Dunod, Paris, 1995.

RIBEIRO, José Quirino. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____ e colaboradores. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**, 3ª Edição revista e ampliada. São Paulo, Ed. Atlas S.A – 2008.

RODRIGUES, José Albertino. **Durkheim: Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1970.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola ena empresa**. 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as Ciências Sociais**, 4. Ed. – São Paulo – Cortez, 2011.

SANTOS, José Camilo dos e Gamboa, Sílvia Sánchez Gamboa. **Pesquisa Social: quantidade-qualidade**. 7ª edição - São Paulo, Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2008- (Coleção memória da Educação). p. 404.

_____. **Escola e democracia**. 41. Ed. Revista: Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SANTOMÉ J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradutor SCHILLING, C. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA; E.L. MENEZES, E.M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

SOBRAL, Carlos Kley. **O Cotidiano da Gestão Democrática nas Escolas Públicas do Estado de Pernambuco**. Dissertação de Mestrado, ISLA, Portugal, 2010.

SPIEGEL, Murray R. **Probabilidade e estatística**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2004.

SZABELSKI, E . M. **Políticas Educacionais e a Gestão Escolar**: os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação da Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2006.

TANTGUY, L. **Racionalização pedagógica e legitimidade política**. In ROPE, F: Ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2003.

TAVARES, M. X. **Sim ou Não? Os Discursos do Referendo**2005.Dissertação de mestrado em Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, São Paulo: Ed. Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos (orgs) **Escola: espaços de projetos político pedagógico**, 4ª Ed. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico), Campinas – São Paulo: 1988.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 28. Ed., Campinas, SP: Papirus, 2010.

WEBER, Silke. **Autonomia Escolar, Direitos e Deveres do Aluno**. Diário Oficial de Pernambuco, Suplemento Educação. Recife, nº 6, out. 1996 p. 2.

