



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR: UMA
ANÁLISE ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA
NO FUNDAMENTAL II EM ITIÚBA - BAHIA**

Elias Alves da Silva

Assunção - Paraguay

2022

Elias Alves da Silva

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR: UMA
ANÁLISE ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA
NO FUNDAMENTAL II EM ITIÚBA - BAHIA**

Tese apresentada à UAA como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação.

Tutor: Dr. Javier Numan Caballero Merlo

Assunção – Paraguay

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silva, Elias Alves da.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA NO FUNDAMENTAL II, ITIÚBA – BAHIA, 2022.

266 f: il

Orientador: Prof. Dr. Javier Numan Caballero Merlo

Tese: (Doutorado em Ciências da Educação) Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay, 2022.

1 .Gestão Democrática 2. Participação Popular 3. Discurso 4. Prática.

Elias Alves da Silva

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR: UMA

ANÁLISE ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

NO FUNDAMENTAL II EM ITIÚBA - BAHIA

Esta Tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Educação pela Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación da Universidade Autónoma de Assunção - UAA

Tese aprovada em ____ / ____ /

Tutor: Dr. Javier Numan Caballero Merlo

Mesa Examinadora

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Assunção – Paraguay

2022

“Dedico esta Tese a Deus, pela sua excelência e grandeza, por ter me criado como sua imagem e semelhança e me dado o dom da humildade e a busca pelo saber sem temer as limitações. A minha família, e amigos que compartilharam comigo em todo o curso de Doutorado”.

AGRADECIMENTOS

A caminhada que deu sistemática a esta pesquisa não se apresentou, obviamente, como trabalho solitário. Ele envolveu múltiplos sujeitos (familiares, amigos, colegas e professores do curso) que, dadas as suas contribuições, foram grandes companheiros de jornada.

A Deus, agradeço em primeiro lugar, pela bênção de ter-me permitido superar os obstáculos que surgiram durante a caminhada, do processo seletivo à construção do texto da Tese.

À U.A.A, pela compreensão da necessidade de investir em minha pesquisa, reconhecendo sua relevância social e sua importância para os estudos científicos acerca da gestão escolar na escola pública.

Aos companheiros que foram imprescindíveis na jornada – como Carmi minha esposa, sobretudo pela compreensão de minha “ausência” durante todo período de realização do curso; a minha mãe, meus filhos, irmãos e amigos, como Glauco, Sandra Mara, Lêda e outros que torceram por mim e tiveram que suportar o homem que saiu da caverna e queria voltar para caverna, ao professor Javier meu orientador, pelo profissionalismo com que encaminhou a orientação do trabalho e pela compreensão de meus limites enquanto pesquisador.

Ao amigo, Joel Porto, que não me deixando esmorecer, quando uma série de problemas me cercava e comprometia o andamento do curso e a realização da pesquisa em período de Pandemia.

Aos demais professores e professoras do curso de Doutorado que, ao lançar um olhar sobre minhas produções teóricas, acabaram por contribuir com meu trabalho.

Aos colegas, Catarina, Carmenza, Cláudio Ribeiro, Maria e demais colegas que dividiram comigo as alegrias e as desesperanças vivenciadas durante o Doutorado.

Agradeço a todos pelo apoio e por terem vivenciado comigo a difícil missão, porém
RICA ARTE DE FAZER PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

“Se todos fizéssemos o que somos capazes,
ficaríamos espantados com nós mesmos”.
(Thomas Edison)

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Lista de quadros | x |
| Lista de abreviaturas | xi |
| Resumen | xii |
| Resumo | xiii |
| Abstract | xiv |
| INTRODUÇÃO | |
| I. MARCO TEÓRICO | |
| II. MARCO METODOLÓGICO | |
| III. ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E RESULTADOS DA PESQUISA | |
| IV. CONCLUSÕES | |
| V. RECOMENDAÇÕES | |
| CAPÍTULO 1 | |
| 1 Transformações históricas ocorridas na gestão escolar e a mudança para Gestão democrática | 04 |
| 1.1 Um relato histórico: da gestão conservadora à democrática..... | 04 |
| 1.1.1 A tendência conservadora..... | 09 |
| 1.1.2 As tendências democráticas..... | 12 |
| 1.2 A Gestão escolar estabelece uma relação necessária entre participação, autonomia e democracia..... | 16 |
| 1.2.1 A gestão democrática cobra novas posturas no trabalho escolar..... | 25 |
| CAPÍTULO 2 | |
| 2 Concepções e perfis dos gestores e segmentos sociais que compõem a gestão democrática | 28 |
| 2.1 A Gestão democrática e o papel do gestor escolar..... | 28 |
| 2.2 Segmentos sociais que compõem a gestão democrática..... | 34 |
| 2.2.1 O Conselho Escolar..... | 34 |
| 2.2.2 O Grêmio Estudantil..... | 37 |
| 2.2.3 Associação de Pais, Mestres e Funcionários..... | 41 |
| 2.2.4 Conselho de Classe..... | 43 |

| | |
|---|----|
| 2.3 A descentralização da gestão escolar e a importância das inter-relações no cotidiano Escolar..... | 46 |
|---|----|

CAPÍTULO 3

| | |
|--|-----------|
| 3 Ações realizadas nos contextos administrativo, financeiro e pedagógico pela gestão democrática..... | 51 |
|--|-----------|

| | |
|--|----|
| 3.1 O projeto político pedagógico – PPP: “fruto” de ações coletivas..... | 51 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 3.2 A gestão escolar frente a uma necessidade permanente: a formação continuada..... | 54 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 3.3 Um destaque para o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE..... | 59 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 3.4 O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua relevância como suporte às escolas públicas..... | 64 |
|---|----|

CAPÍTULO 4

| | |
|---|-----------|
| 4 Desafios enfrentados pelos gestores nas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais..... | 68 |
|---|-----------|

| | |
|--|----|
| 4.1 Um destaque dos principais obstáculos a serem superados para uma melhor atuação da Gestão democrática..... | 68 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 4.1.1 A Pandemia da COVID-19 como um dos entraves na educação e gestão escolar..... | 74 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 4.1.2 A reduzida participação popular: uma das maiores barreiras para a gestão democrática..... | 76 |
|---|----|

CAPÍTULO 5

II MARCO METODOLÓGICO

| | |
|-------------------------------------|----|
| 5.1 Objetivo geral da Pesquisa..... | 81 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|----------------------------------|----|
| 5.1.1 Objetivos específicos..... | 81 |
|----------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| 5.2 O Desenho da Pesquisa..... | 81 |
|--------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 5.3 Locus da pesquisa; Participantes..... | 82 |
|---|----|

| | |
|-----------------------------|----|
| 5.4 Universo e amostra..... | 85 |
|-----------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 5.5 Técnica e instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados..... | 86 |
|---|----|

CAPÍTULO 6

III Análise, interpretação e resultados da pesquisa

| | |
|---|------------|
| 6.1 Técnicas de Análise e Interpretação dos dados..... | 87 |
| 6.1.1 A Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados..... | 88 |
| 6.1.1.1 Pré-análise..... | 89 |
| 6.1.1.2 Exploração do Material..... | 89 |
| 6.1.1.3 Tratamento dos Resultados..... | 98 |
| IV CONCLUSÕES | 105 |
| V RECOMENDAÇÕES..... | 107 |
| REFERÊNCIAS..... | 108 |
| APÊNDICES..... | 120 |
| ANEXOS | 123 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO N° 1 – Questões norteadoras da pesquisa..... | 88 |
| QUADRO N° 2 – Identificação da Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual Contextual (A gestão democrática) | 90 |
| QUADRO N° 3 – Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (A gestão democrática) | 91 |
| QUADRO N° 4 - Identificação: Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (A Participação Popular)..... | 91 |
| QUADRO N° 5 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (A Participação Popular) | 92 |
| QUADRO N° 6 - Identificação: Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (A Participação Popular e o Gestor Escolar)..... | 92 |
| QUADRO N° 7 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (A Participação Popular e o Gestor Escolar) | 93 |
| QUADRO N° 8 - Identificação: Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Práticas gestoras - contribuições)..... | 94 |
| QUADRO N° 9 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Práticas gestoras - contribuições)..... | 95 |
| QUADRO N° 10 - Identificação: Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Práticas gestoras - desafios)..... | 96 |
| QUADRO N° 11 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos | |

| | |
|--|----|
| dados..... | 97 |
| QUADRO N° 11.1 (Práticas gestoras – desafios)..... | 97 |
| QUADRO N° 11.2 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Práticas gestoras – desafios complementares)..... | 98 |
| QUADRO N° 12 – Unidades de ensino e dados dos participantes da pesquisa..... | 98 |

LISTA DE ABREVIATURAS

- APMS - Associações de Pais e Mestres
- APMFs - Associação de Pais, Mestres e Funcionários.
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GOT - Gestão da qualidade total
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PAR - Plano de Ações Articuladas
- RAIS - Relação Anual de Informações Sociais
- PMDE - Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental
- PPP - Projeto Político pedagógico
- PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNE - Plano Nacional da Educação
- TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UEx. - Unidade Executora

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo general analizar cómo la participación popular contribuye a la eficacia de la Gestión Democrática en las Escuelas Básicas II de Itiúba - Bahía. Y como objetivos específicos: verificar los aspectos que se revelaron en las transformaciones ocurridas, históricamente, en la gestión escolar y el surgimiento de la gestión democrática, caracterizada por la participación popular; destacar las concepciones y perfiles de los gestores y segmentos sociales involucrados en la gestión democrática desde la perspectiva de la participación popular; caracterizar las prácticas realizadas en las escuelas en los contextos administrativo, financiero y pedagógico en torno a la gestión democrática desde la perspectiva de la participación; y describir los desafíos que debe superar la gestión democrática. Se utilizó una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, siendo realizada entre los meses de mayo y julio de 2020, cuya recolección de datos se dio con el uso de cuestionarios aplicados a cinco directivos de las cinco escuelas en estudio, uno de cada unidad de enseñanza en Itiúba (Bahía-Brasil). La metodología que preveía el hecho que justificó tal investigación para ser realizada en cinco unidades escolares del Municipio de Itiúba, en Bahía, se basó en el papel fundamental desempeñado por los gestores de esas unidades de enseñanza en la perspectiva democrática. Las cinco unidades de los Años Finales de Educación del Nivel Básico que formaron parte del estudio: Gimnasio Antonio Simões Valadares, Escuela Municipal Belarmino Pinto, Gimnasio Municipal Piaus, Centro Educativo Pedrina Silveira y Escuela Evaristo Ribeiro dos Santos, resultaron como la prueba de la característica de gestión democrática, con existencia de acciones descentralizadas, participativas y colectivistas, aunque tal participación de los segmentos externos a la escuela no se dé de manera total; hay participación popular en acciones dirigidas al Proyecto Político Pedagógico (PPP), en el PDDE, con inversión de recursos en las escuelas; se destacó como de gran relevancia los lineamientos del Reglamento Escolar y del Plan Municipal de Educación. Se señalaron algunos desafíos, como las acciones patrimoniales, con la falta de elección de directores, una vez más, referenciada a la falta de participación masiva de los segmentos sociales y los obstáculos enfrentados por la Pandemia de la Covid-19. Como conclusión, se percibió que no existe una perfecta correspondencia entre el discurso y la práctica, sobre todo, frente a los obstáculos enfrentados en el cotidiano escolar, sin embargo, se percibió el compromiso, frente a la realización de trabajos colaborativos. acciones, en el contexto colectivo, lo que significa la forma en que la participación popular contribuye a la efectividad de la Gestión Democrática en las Escuelas Básicas II en el mencionado municipio.

Palabras clave: Gestión Democrática, Participación Popular, Discurso y Práctica.

RESUMO

A presente tese teve, como objetivo geral, analisar como a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental II em Itiúba – Bahia. E como objetivos específicos: verificar os aspectos que se revelaram nas transformações ocorridas, historicamente, na gestão escolar e o surgimento da gestão democrática, caracterizada pela participação popular; destacar as concepções e perfis dos gestores e segmentos sociais envolvidos na gestão democrática na perspectiva da participação popular; caracterizar as práticas realizadas nas escolas nos contextos administrativo, financeiro e pedagógico no que tange à gestão democrática na perspectiva da participação; e descrever os desafios a serem superados pela gestão democrática. Foi utilizada a pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa, sendo realizada entre os meses de maio a julho de 2020, cuja coleta dos dados, ocorreu com a utilização de questionários aplicados a cinco gestores das cinco escolas em estudo, sendo um de cada unidade de ensino de Itiúba (Bahia-Brasil). A metodologia que proporcionou para que o fato que justificou tal pesquisa ser realizada em cinco unidades escolares do Município de Itiúba, na Bahia, pautou-se no papel fundamental desenvolvido pelos gestores dessas unidades de ensino na perspectiva democrática. As cinco unidades Ensino de Nível Fundamental Anos Finais que fizeram parte do estudo: O Ginásio Antonio Simões Valadares, Escola Municipal Belarmino Pinto, Ginásio Municipal de Pias, Centro Educacional Pedrina Silveira e a Escola Evaristo Ribeiro dos Santos Com a realização de tal investigação, constatou-se resultados como, a comprovação de característica própria da gestão democrática, com a existência de ações descentralizadas, participativas e coletivistas, muito embora tal participação dos segmentos externos à escola não ocorra de forma total; há participação popular em ações direcionadas ao Projeto Político Pedagógico(PPP), no PDDE, com investimentos dos recursos na escolas; sendo enfatizadas as orientações do Regimento da Escola e do Plano Municipal de Educação, como de destacável relevância. Foram apontados alguns desafios, a exemplo das ações de caráter patrimonialistas, com a inexistência de eleição dos diretores, mais uma vez, referenciada a falta de participação maciça dos segmentos sociais e os obstáculos enfrentados em virtude da Pandemia da Covid-19. Como conclusão, percebeu-se que não existe uma perfeita correspondência entre o discurso e a prática, sobretudo, face aos entraves enfrentados no cotidiano escolar, no entanto, notou-se o compromisso, frente à realização de ações colaborativas, no contexto coletivo, o que significa a maneira como a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental II do município mencionado anteriormente.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Participação Popular, Discurso e Prática.

ABSTRACT

The present thesis had, as a general objective, to analyze how popular participation contributes to the effectiveness of Democratic Management in Elementary Schools II in Itiúba - Bahia. And as specific objectives: to verify the aspects that were revealed in the transformations that occurred, historically, in school management and the emergence of democratic management, characterized by popular participation; highlight the conceptions and profiles of managers and social segments involved in democratic management from the perspective of popular participation; to characterize the practices carried out in schools in the administrative, financial and pedagogical contexts regarding democratic management from the perspective of participation; and describe the challenges to be overcome by democratic management. A descriptive research with a qualitative approach was used, being carried out between the months of May and July 2020, whose data collection took place with the use of questionnaires applied to five managers of the five schools under study, one from each unit of teaching in Itiúba (Bahia-Brazil). The methodology that provided for the fact that justified such research to be carried out in five school units in the Municipality of Itiúba, in Bahia, was based on the fundamental role played by the managers of these teaching units in the democratic perspective. The five units of Elementary Level Education Final Years that were part of the study: Antonio Simões Valadares Gymnasium, Belarmino Pinto Municipal School, Pias Municipal Gymnasium, Pedrina Silveira Educational Center and Evaristo Ribeiro dos Santos School. results such as the proof of the characteristic of democratic management, with the existence of decentralized, participatory and collectivist actions, even though such participation of the segments outside the school does not occur in a total way; there is popular participation in actions aimed at the Political Pedagogical Project (PPP), in the PDDE, with investments of resources in schools; the guidelines of the School Regulations and the Municipal Education Plan were emphasized as being of outstanding relevance. Some challenges were pointed out, such as the patrimonial actions, with the lack of election of directors, once again, referenced to the lack of massive participation of social segments and the obstacles faced due to the Covid-19 Pandemic. As a conclusion, it was noticed that there is not a perfect correspondence between the discourse and the practice, above all, in view of the obstacles faced in the school routine, however, it was noticed the commitment, in front of the accomplishment of collaborative actions, in the collective context, the which means the way in which popular participation contributes to the effectiveness of Democratic Management in Elementary Schools II in the aforementioned municipality.

Keywords: Democratic Management, Popular Participation, Discourse and Practice.

INTRODUÇÃO

Este estudo, que trata da “Gestão Democrática e participação popular: uma análise entre o discurso e a prática no fundamental II em Itiúba – Bahia”, faz-se necessário pelo fato de poder trazer como discussão aspectos relevantes acerca das mudanças ocorridas, historicamente, na gestão escolar, revelando, inicialmente, a passagem de uma gestão conservadora, centralizadora, para uma gestão que é caracterizada pela democracia e a participação popular, a descentralização, destacando a construção de um trabalho coletivo.

De outro modo, passará a expor os principais aspectos que compõe a Gestão Democrática, a exemplo da importância do papel do gestor escolar e dos demais segmentos sociais, além de salientar a autonomia, como uma das marcas necessárias na aludida gestão.

Tal trabalho acadêmico também apresentará algumas ações realizadas nas escolas em estudo, contemplando o administrativo, financeiro e pedagógico. Enfatizando, também, a importância da participação popular. Por fim, há um registro de alguns desafios que precisam ser superados, para que “o teórico esteja junto à prática” no contexto do cotidiano educativo e das práticas coletivas.

Dessa forma, acredita-se que o estudo em questão servirá para que os gestores educacionais possam adotar novas práticas administrativas e pedagógicas no contexto de muitas escolas. Deve-se ressaltar que a pesquisa de campo realizada nas unidades de ensino já mencionadas poderá trazer ainda outras formas de análise, no plano comparativo, para muitos gestores escolares, o que será benéfico na reelaboração de ações, visando, principalmente, a mudança de posturas, a inserção de atitudes mais significativas que

venham a motivar bem mais a participação de todos os segmentos sociais que compõem a Gestão Democrática.

Nesse sentido, evidencia-se que a Gestão Democrática nas escolas brasileiras, sobretudo, de Nível Fundamental II, caracteriza-se pela participação de vários segmentos sociais, principalmente pela elaboração e realização de ações que produzem efeitos vantajosos tanto no setor administrativo, financeiro, quanto no pedagógico, o que tem, evidentemente, reflexo na qualidade educacional.

Veiga (1995), nesse contexto, explicita: “para que a ação administrativa democrática

aconteça é necessária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e nas ações administrativas e pedagógicas ali envolvidas” (p. 180). Ou seja, os alunos e pais devem estar envolvidos no processo de gestão da escola, bem como outros grupos sociais, para que haja a gestão democrática. Nessa perspectiva, conforme Diaz Bordenave (1994), há forças atuantes na dinâmica do processo participativo e, apesar da participação ser uma necessidade básica, o homem não nasce sabendo participar: “A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas” (Diaz Bordenave, 1994, p. 47).

Frente ao citado anteriormente, pode-se afirmar que a Gestão Democrática, inegavelmente, trouxe grandes benefícios para as unidades de ensino, mesmo considerando alguns desafios que devem ser superados, sendo assim, verifica-se que é de suma importância à participação popular, bem como a atuação dos segmentos internos da escola, a fim de que os propósitos planejados se efetivem verdadeiramente.

Dessa forma, neste estudo, além de merecer destaque a Gestão Democrática e sua atuação, bem como a compreensão da relevância da participação coletiva, pautou-se pela seguinte problemática: De que maneira a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental II em Itiúba – Bahia?

Nessa perspectiva, a metodologia foi norteada, a princípio, com uma pesquisa de revisão bibliográfica, que se seguiu de um estudo de caso, sendo realizada uma investigação descritiva com abordagem qualitativa, quando foram aplicados questionários a cinco gestores escolares das unidades de ensino participantes deste estudo, tendo como método de validação a Análise de Conteúdo.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar como a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental II em Itiúba – Bahia.

Objetivos Específicos

a) Verificar os aspectos que se revelaram nas transformações ocorridas, historicamente, na gestão escolar e o surgimento da gestão democrática, caracterizada pela participação popular;

- b)** Destacar as concepções e perfis dos gestores e segmentos sociais envolvidos na Gestão Democrática na perspectiva da participação popular;
- c)** Caracterizar as práticas realizadas nas escolas nos contextos administrativo, financeiro e pedagógico no que tange à gestão democrática na perspectiva da participação;
- d)** Descrever os desafios a serem superados pela gestão democrática.

A presente Tese, assim, compõe-se das partes estruturais que seguem: além da presente Introdução, no desenvolvimento, são abordados assuntos, como as “Transformações históricas ocorridas na gestão escolar e a mudança para gestão democrática; as Concepções e perfis dos gestores e segmentos sociais que compõem a gestão democrática; as Ações realizadas nos contextos administrativo, financeiro e pedagógico pela gestão democrática; e os Desafios enfrentados pelos gestores nas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais”. Na sequência, consta o Marco Metodológico, a Análise, Interpretação e Resultados da pesquisa, além das Conclusões apresentadas.

CAPÍTULO 1

I. MARCO TEÓRICO

1 TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS OCORRIDAS NA GESTÃO ESCOLAR E A MUDANÇA PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste Capítulo, são apontadas as transformações históricas ocorridas na gestão escolar, que culminou na configuração da gestão democrática. Desse modo, as temáticas abordadas contemplam a mudança da gestão conservadora para a democrática, assim, são descritos o significado e caracterização das tendências conservadoras e democráticas, a gestão escolar e o estabelecimento de uma relação necessária entre participação, autonomia e democracia, além de tratar das novas posturas no trabalho escolar exigidas pela gestão democrática.

1.1 Um relato histórico: da gestão conservadora à democrática

No contexto do estudo da Gestão escolar democrática e participação popular e como ocorrem o discurso e a prática em escolas de ensino Fundamental II, cabe, a princípio tratar das transformações ocorridas na gestão escolar, porém, para uma melhor contextualização, é válida uma abordagem sobre o conceito de gestão escolar, o que se entende por participação popular e, na sequência, uma breve incursão histórica sobre a educação brasileira.

Sabe-se que a gestão democrática na escola aponta como elemento preponderante a inserção direta e acrítica dos princípios e métodos da administração geral na gestão e organização escolar. Nesse contexto, o conceito de democracia teve origem na Grécia antiga e, no decorrer da história, foi sendo transformada e interpretado de diferentes maneiras. Na antiguidade, a palavra democracia, na sua essência, representava a participação popular das decisões da pólis (cidade). Com a evolução histórica, democracia passou a ser entendida como sinônimo de formas de governo, em que um governo seria democrático ou não, dependendo do grau de participação do povo nas políticas e práticas de administração.

Segundo o Dicionário de Aurélio, Ferreira (2004, p. 291), a palavra democracia

significa “1. Governo do povo, soberania popular; 2. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder”.

Sacristan (1999) tem seu conceito sobre democracia como “o conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder” (p. 57). Nesse sentido, o autor direciona para uma sociedade constituída historicamente com a participação de todos, na qual todos os cidadãos têm plena liberdade para agir e decidir, tanto só, quanto grupo, isto é, de forma organizada e racional, visando o bem comum e o sentido social.

Para Sacristan (1999, p. 58) “a democracia expressa valores responsabilidade e subtende não apenas ideias, mas prática de participação e planejamento, construção e exercício das diferentes formas de gestão, quer seja em termos de Estado, quer seja em termos de gestão de instituições locais”.

Resumindo, pode-se afirmar que democracia participativa engloba uma sociedade civil politicamente preparada e consciente. Segundo Sacristan (1999, p. 58), “dos direitos e deveres necessários para a concretização de causas coletivas”.

Quando se tem esse raciocínio para a gestão escolar, sabe-se que o maior objetivo é pensar na formação técnica e política do cidadão humano. Bartnik (2011) aborda que a gestão democrática:

A participação adquire maior relevância e se configura na forma mais adequada de construir uma gestão democrática. Primeiro por possibilitar o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões, organização e funcionamento do trabalho pedagógico e administrativo. Segundo, porque o fato de todos participarem do planejamento, reflexão e execução das práticas da gestão amplia o conhecimento acerca dos objetivos, aprofunda a compreensão das funções e metas da escola e, conseqüentemente, amplia o grau de interação entre equipe diretiva e pedagógica, docentes e discentes, pais e comunidade (p.97).

Nota-se que discussões sobre a gestão escolar é embasada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), assim, para tais autores:

“O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condição da própria vida. Com a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomadas de decisões, sua realização concreta nas instituições dá-se pela participação livre na escola de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho (p.328).”

Diante das palavras dos autores, percebe-se que isso leva a uma reflexão e também a um questionamento, então o que é necessário para se estabelecer um processo que propicie a autonomia na escola? Portanto nesse contexto a autonomia na instituição escolar requer que todos se envolvam na organização em tudo o que se fizer necessário, nos processos administrativos e pedagógicos, de maneira a pensar sobre os objetivos sociopolíticos da instituição escolar, o que exige dos educadores que atuem, com profissionalismo, nesse processo, Rios (1998) enfatiza que:

“Construir ética e politicamente a autonomia não teria significado se não se aliassem à perspectiva ético-política a dimensão técnica, o domínio seguro de conhecimentos específicos, a utilização de uma metodologia eficaz, a consciência crítica e o propósito firme de ir ao encontro das necessidades concretas e sua sociedade de seu tempo (Rios, 1998, p. 12).

Entretanto, é necessário que as práticas da gestão exijam de toda equipe, especialmente do diretor da escola, um espírito de liderança, que dialogue com toda equipe escolar como também com os pais e alunos, com o objetivo de construir consensos, de coordenar o processo de decisão e realização do trabalho pedagógico, como também obter uma postura com o intuito de construir encaminhamento e criar condições para a operacionalização de decisões.

Nesse sentido, verifica-se que o conceito de gestão escolar, ao longo dos tempos, adquiriu outras tantas concepções, adequando-se, assim, à realidade presente. Por outro lado, a participação popular é vista como imprescindível no trabalho da gestão, influenciando, dessa forma, no avanço educacional.

No tocante a um breve relato histórico sobre o desenvolvimento da educação brasileira, visto que a gestão escolar se insere nesse contexto de mudanças e adequações, podem ser destacadas, na educação do Brasil, três fases: segundo Gadotti (2000), esses períodos estão, assim, delimitados: primeira fase - que vai do descobrimento até 1930; segunda fase - dos anos 1930 a 1964 e terceira fase - o período pós-64 fase que perdurou até 1985. Após essas fases, inicia-se uma nova transição que perpassa pela atualidade e revela outros contornos do setor educacional brasileiro.

Na primeira fase, algumas situações podem ser observadas. Há, inicialmente, um período caracterizado pela educação tradicional, religiosa, direcionada para o adulto e para a

autoridade do professor; de 1549 a 1759, surge um período marcado pela Educação jesuíta.

Tempos depois, com a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil, em 1808, passa a ser priorizada a formação das elites governantes, além dos quadros militares. No ano de 1827, ainda se beneficiando a elite, foram construídas duas faculdades de Direito (em Recife e São Paulo), a fim de que os formandos assumissem os cargos principais de administração pública, na política, bem como no jornalismo e na advocacia.

No decorrer da 1ª República, de 1889 a 1930, com base nos pensamentos liberais, os governos passaram a não aceitar o modelo educacional imperial, assim, várias escolas normais de formação de professoras passaram a funcionar com o objetivo maior de tentar resolver o problema do analfabetismo, já expressivo nesse período. A primeira fase da história da educação tem a marca de novos movimentos educacionais que se direcionaram a melhorias nos níveis de escolaridade, entretanto, a educação ainda não tinha tanta importância para a sociedade, era vista como recurso que focalizava mais a classe alta.

A segunda fase é caracterizada pelo confronto, envolvendo o ensino público e o privado, sendo vivenciado o surgimento da escola nova, que defende a aplicação das ideias liberais no contexto educacional, o que contrariava a educação marcada pelo tradicionalismo.

Surgem, dessa forma, alguns acontecimentos marcantes que se iniciam, após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e do capítulo da educação, da constituição de 1934, verificou-se que algumas medidas foram tomadas e alteradas, dentre outras, é elaborada a Constituição de 1937, a de 1946, o primeiro projeto de lei em 1948, a LDB 1961, depois, em 1969, surge o Decreto-Lei nº 477, além do surgimento do Movimento Brasil de Alfabetização – MOBRAL, em 1970.

Essas medidas, por sua vez, visavam não só a diminuição do analfabetismo, mas também estabelecer a garantia de uma educação voltada para todos. Nessa perspectiva, Gadotti (2000, p. 28) argumenta que apesar de, nesse período, isto é, após 1930, terem existido oportunidades educacionais, “a qualidade do ensino deteriorou-se profundamente, e os índices de evasão, sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes”.

A terceira fase, que vai de 1964 até 1985, inicia-se, dando mostra de um período longo, marcado por uma educação autoritária, com os governos militaristas, além da marca de uma educação tecnicista. Gadotti (2000, p. 28) aponta alguns acontecimentos ocorridos após 1985, para ele, há uma transição que permanece até a atualidade, caracterizada pelo mau

desenvolvimento do país no que tange ao termo “Educação para todos”. O referido autor registra a criação, em 1988, da Constituição Federal, que expressa ser a educação um direito de todos, um dever do Estado e da família.

A mencionada Constituição visa, assim, o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania, além da qualificação para o trabalho. Assim, pode-se constatar que, nesse momento, a educação tinha como prioridade tentar solucionar o atraso da educação brasileira, vindo desde 1960.

Percebe-se, diante desses relatos, que a evolução da educação ocorre não de forma isolada, mas sim, tais mudanças contemplam a atuação do governo no setor educacional, bem como dos profissionais da educação, na gestão escolar, não se esquecendo de outros segmentos sociais, processo esse que influencia na mudança e adequação de métodos de trabalho no interior das unidades de ensino frente às exigências que surgem na sociedade.

Sequenciando a abordagem, ao se tratar das transformações ocorridas na gestão escolar, é óbvio que o processo histórico que ocorre na educação também se revela, naturalmente, na gestão escolar, isso, sobretudo, porque as unidades de ensino dependem da administração e, por outro lado, é evidente que tais mudanças envolvem, além de outros servidores, os gestores que, constantemente, vêm vivenciando mudanças e adequações no espaço educativo.

Nessa perspectiva, merece ser salientado que a gestão educacional brasileira, atualmente, caracterizada como democrática, ainda traz em seu interior ranços de gestões passadistas. Desse modo, necessário se torna compreender a gestão escolar ou a escola influenciada pelo contexto em que está inserida seja ele social, político, seja cultural.

Wittmann e Cardoso (1993, p. 56) corroborando com essa afirmação, sustentam que a escola é uma instituição milenar que sempre funcionou inserida em um contexto e sua atuação ou seu FAZER sempre mantiveram estritas ligações com o FAZER vigente no contexto sócio-político-econômico da sociedade como um todo. A ambiguidade deste contexto inclui a tendência de mudanças.

Vale afirmar, com isso, que em cada contexto há características próprias para cada gestão escolar, assim, conforme Teixeira (2003, p. 8), “Para efeito analítico é possível identificar Tendências históricas, como: A conservadora, a tendência democrática e gerencial”.

Necessário se torna, para tanto, antes de direcionar à abordagem às Tendências,

verificadas no decorrer da história na gestão escolar, pontuar a relação intrínseca entre a administração empresarial e a gestão do trabalho educativo escolar, para melhor entendimento de que a gestão escolar, que cobra a participação de grupos sociais externos à escola, se faz, antes de tudo, existente na administração, fora da escola, onde há grupos sociais envolvidos que compartilham ações nas empresas.

Nesse sentido, Bartnik (2011):

“Historicamente, no Brasil, a pesquisa acadêmica na área educacional tem mostrado o impacto e as implicações da teoria da administração empresarial nas práticas de gestão educacional, quer pela presença dessa literatura nos processos de formação dos administradores escolares nos cursos de pedagogia ou de pós-graduação, quer pela prática dos gestores educacionais que, de uma forma ou de outra, têm em suas ações, além de outras determinações, o viés das políticas públicas e dos princípios da visão estratégica empresarial (p.42).”

Ainda Bartnik (2011), focalizando a relevância da gestão participativa, assegura que:

“Os modelos de gestão participativa que vêm sendo adotados na modernidade, tanto em empresas quanto em escola, pressupõem, para a busca de soluções adequadas, o compartilhamento da tomada de decisões com todos os envolvidos, bem como a corresponsabilização deles na operacionalização das ações. Esses modelos preveem que um conjunto de pessoas esteja em ação, planejando, inovando, fazendo acontecer (p.29).”

Assim, deduz-se que a nova compreensão de gestão escolar, requer um entendimento de que esse processo gerencial ocorre, para que, tanto as funções quanto os papéis desses gestores sejam adaptados, considerando-se, não só os objetivos, mas também o destino social das ações desencadeadas pelo setor empresarial.

Desse modo, a compreensão das implicações advindas de fatores externos na gestão escolar é de extrema importância, sobretudo para a diminuição da transposição acrítica para a administração escolar do modelo de administração estratégico-empresarial, que se fundamenta na racionalidade científica e na centralização do poder, o que, muito embora – deva ser ressaltado – que os princípios administrativos das organizações em geral apresentam dicotomias, ao serem comparados aos objetivos da gestão escolar, eles não podem ser descartados em termos de contribuição para o trabalho educativo da gestão escolar.

1.1.1 A tendência conservadora

A tendência conservadora, que vai de 1930 a 1907, é caracterizada por uma administração de base rígida, centralizadora, além de burocrática e formal. Para Teixeira (2003), na tendência conservadora, é tomada interiormente a escola, com a introdução, no seu funcionamento, por meio de mecanismos legais que valorizam a obediência às normas, o formalismo, o cumprimento do dever, em suma, os princípios da Administração Clássica que representam os fundamentos teóricos da tendência conservadora de gestão.

Teixeira (2003) explicita que:

“A tendência conservadora firma raízes no modelo tradicional de organização escolar, burocrática, hierarquizada, rígida e formal. Tendência que busca manter um formato de organização escolar, decidido fora da escola e imposto por meio de preceitos legalmente instituídos e que devem ser fielmente observados por seus profissionais. Esse modelo cultiva a obediência às normas e ao formalismo, valoriza o cumprimento do dever, o zelo no desenvolvimento ao trabalho, mais do que a competência e o aperfeiçoamento profissional (p. 100).”

Compreende-se, com o argumento apresentado, que a citada autora delimita a tendência conservadora de organização e gestão de escola no contexto do modelo tradicional de organização escolar, logo, sobressai, sobretudo, o caráter uniformizador da relação entre educação e capitalismo.

Nesse sentido, a tendência conservadora obedece ao aparato do modelo centralizado da educação, onde os princípios *taylorista* e *fordista* extrapolaram os domínios das fábricas para invadir e estruturar todas as outras dimensões da vida social, influenciando também as formas de organização e administração educativas, caracterizando o que Lima (1994) postula como “*taylorização* do trabalho educativo institucionalizado”.

Dessa forma, a organização escolar, ao dar resposta às demandas do mundo do trabalho e da vida social, revela elementos comuns às grandes empresas burocráticas: não somente quanto à rigidez das leis e dos regulamentos escritos a serem adotados em todas as escolas, hierarquia da autoridade e centralização do poder; mas também a racionalização, o parcelamento do trabalho pedagógico, além da especialização e divisão de funções entre planejamento e execução.

A Gestão escolar de tendência conservadora apoia-se em princípios estáticos e centralistas, nesse sentido é esclarecido por Luck (2000):

“Segundo essa concepção, adotou-se uma fundamentação teórica de caráter mais normativo, determinada pelo princípio de certo-errado, completo-incompleto, perfeito-imperfeito. Adotou-se o método de administração científica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada, da linearidade, da influência estabelecida de fora para dentro, do emprego mecanicista de pessoas e recursos para realizar os objetivos organizacionais, da fragmentação e redução dos processos educacionais a tarefas exercidas sem vida e sem espírito - nem mesmo, muitas vezes, o pedagógico, como é o caso de “corrigir provas”, “dar nota”, dentre outros. Também associada a esta concepção é o entendimento de que o importante é fazer o máximo (preocupação com a dimensão quantitativa) e não o de fazer o melhor e o diferente (preocupação qualitativa). Com esse enfoque, administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a unidade e nela intervém de maneira distanciada, até mesmo para manter essa objetividade e a própria autoridade, centrada na figura do diretor (p. 13).”

Do pressuposto apresentado pela estudiosa, deduz-se que tal tendência firma-se na hierarquização e verticalização do sistema educacional, desconsiderando os processos sociais, além de fixar a burocratização, concorrendo, portanto, para a fragmentação de ações e sua individualização.

Dessa forma, nesse contexto, a gestão técnica científica concentra-se na hierarquia de cargos, funções, normas, aspectos burocráticos e administrativos. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) mostra sua versão mais conservadora a chamada administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total (GOT), com utilização mais forte de métodos e práticas de gestão da administração empresarial.

Entende-se que o modelo GOT é originário da administração japonesa, cujo foco está na participação dos colaboradores, que resulta em altos índices de produtividade e de eficiências das tarefas propostas. Porém, esse modelo passou a ser adaptado por outros países, embora em diferente ambiente cultural. Neste sentido, as características da administração japonesa, são: administração; participativa; planejamento estratégico; visão sistemática; prevalência do coletivo; produtividade; flexibilidade; recursos humanos; tecnologia; manutenção; limpeza; arrumação; relação com fornecedores e distribuidores; cultura organizacional. (Idem, 2003)

Nessa perspectiva, é importante o esclarecimento que Deming foi o criador dos métodos da GOT e é também responsável por o mesmo ter desenvolvido um processo que visa um melhoramento contínuo baseado em análises de atividades empresariais. Tal melhoramento

deve ser desenvolvido pelos gerentes envolvidos no programa da GOT, que visa a melhoria da supervisão, ao treinamento dos funcionários e ao desenvolvimento de habilidades para do suporte ao programa, que é um sistema de gerenciamento para mudanças organizacionais. No entanto, a GOT utiliza termos específicos para identificar as ações propostas para a área da administração. Dessa forma, são terminologias que podem ser transpostas para as atividades educacionais desenvolvidas na escola. Por meio desses conceitos pode-se estabelecer um paralelo com a terminologia educacional utilizada nas escolas, como grade curricular, planejamentos, avaliação e aproveitamento do aluno. (Ibidem, 2003)

De acordo com o modelo GOT, na gestão escolar, a qualidade é realizada em três dimensões: inspeção, controle do processo e desenvolvimento de novos produtos. Entretanto, a gestão escolar proposta pela GOT deve organizar o trabalho educativo de acordo a realidade social de cada escola, satisfazendo às necessidades das pessoas que, nas relações diretas e indiretas, formam o contexto da escola.

Constata-se, desse modo, que antes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, a escola obedecia a princípios fundamentados no modelo de administração científica ou Escola Clássica, regidos por uma racionalidade limitada, pautada pelo emprego mecanicista tanto de pessoas quanto de recursos direcionado à realização de objetivos organizacionais de sentido limitado.

1.1.2 As tendências democráticas

Transformações significativas ocorreram no final do Regime Militar. Do ponto de vista legal, apresentaram-se alguns avanços, principalmente ao se constatar que, na década de 80, a administração recebeu a denominação de gestão democrática e participativa.

No contexto da redemocratização da sociedade, surgiram algumas Leis que fortaleceram essa tendência, primeiramente a Constituição Federal de 1988, assegurando a gestão democrática no ensino público, sendo reafirmada, anos depois, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96, em seu Art. 3º, Inciso VIII e Art. 14, Incisos I e II.

Nessa perspectiva foi a partir da década de 1990, que um novo modelo de gestão, denominado também de gerencial, começa a se fazer marcante nos encaminhamentos das políticas públicas. Em consequência, a sociedade começa a ser vista não apenas como

destinatária das políticas sociais, mas como corresponsável pela sua realização. As políticas educativas nos anos 90 consagraram a nova orientação de se estabelecer relações mais complexas entre governo e sociedade.

Dessa maneira, são redefinidas as responsabilidades no tocante ao desenvolvimento das políticas sociais educativas, alargando-se, com isso, os processos de participação, quando se buscam alternativas de financiamento em zonas não exploradas (Carvalho, 2005).

Assim, com a implementação de novas políticas pelo governo, objetivando, de forma urgente, a reforma educacional, a descentralização surge e grande parte das responsabilidades para com a educação passa da União para os estados e municípios reduzindo o papel social do Estado. Rodríguez (2004) argumenta que, em geral, o objetivo em comum das reformas eram as alterações na gestão e no funcionamento dos sistemas educativos.

Ainda a esse respeito, novamente Carvalho (2005), analisando as repercussões da gestão administrativa gerencial na educação brasileira, ressalta a importância da transferência de responsabilidades administrativas, financeiras e pedagógicas para as instituições escolares, bem como o aumento da participação da comunidade escolar por meio de mecanismos de gestão colegiada e representativa.

Na Gestão escolar com tendência Democrática, nota-se a mudança de concepção de escola e implicações quanto à gestão, alteram as limitações do modelo estático de escola e de sua direção. Com isso, tanto a transição de um modelo estático para um paradigma dinâmico, a descentralização, quanto à democratização da gestão escolar, a construção da autonomia da escola e a formação de gestores escolares são fatores que evoluíram com as reformas educacionais brasileiras. Tal transição de paradigmas que ocorre do estático para o dinâmico é marcada por uma forte tendência a adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais (Sander, 2007).

Explorando outra concepção, nota-se que tal paradigma, para Luck (2000):

“É marcado, sobretudo, por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma - se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica (p.15).”

Por todos os aspectos apresentados, concebe-se a escola como instituição complexa. Quando os problemas enfrentados, eles não estão somente no âmbito da escola, mas fazem parte de todo um sistema, que surge, principalmente das mudanças tanto no contexto político, social e econômico, quanto cultural, cobrando, assim, do gestor uma maturidade ou uma preparação para entender e se adaptar às transformações, dando respostas satisfatórias aos problemas da educação escolar na contemporaneidade.

Nesse contexto, vale abordar também, ainda que de forma resumida, sobre a gestão autogestionária e interpretativa, a qual se baseia em trabalhar na coletividade, tendo como princípios da criação do grupo e a própria regulação. Seu objetivo é excluir do contexto escolar qualquer indicio de autoridade, poder e centralização.

Nessa perspectiva, é um tipo de gestão que procura:

“Incentivar o exercício da coletividade, provendo a autogestão da instituição. As decisões são tomadas em assembleias e reuniões, sempre tendo como indicativo a decisão da coletividade. As funções são alteradas por meio de eleição e não se destaca a figura individual de cada pessoa, mais sim o coletivo e sua auto-organização. Aposta-se na responsabilidade coletiva e dá-se grande importância às relações interpessoais e menos à tarefas da instituição de ensino (Bartnik, 2011, p. 94).”

As concepções autogestora e interpretativa têm em comum os princípios de decisões coletivas, ações organizadoras, com ênfase nas inter-relações mais do que nas tarefas. A gestão interpretativa tem como prioridade a compreensão dos processos de organização e gestão da escola e o entendimento e a análise da subjetividade. Bartnik (2011) aborda que nesse tipo de gestão:

“Dispensa-se qualquer tipo de estudo mais aprofundado sobre normas, regras, organização e funcionamento;
Entende-se que o contexto escolar se constrói a partir das relações e dos acontecimentos diários, não sendo uma realidade dada, pronta e acabada;
Enfatiza-se que a interpretação das situações e ignoram-se o aspecto humano e não a estrutura formal da escola. (p. 94).”

As duas concepções orientam, assim, a concepção da gestão compartilhada. Ambas contemplam o processo de evolução nas escolas, bem como os pressupostos com foco no planejamento participativo, no compartilhamento das tarefas e na estrutura organizacional de

relacionamento. A gestão compartilhada se configura em uma gestão na qual os participantes mantêm a filosofia da instituição, onde todos tomam decisões para atingir os objetivos previstos no planejamento.

Nesta abordagem a gestão compartilhada se caracteriza pela ênfase na participação da sociedade na medida em que integra os processos de planejamento e gestão dos interesses sociais. Na área educacional, esse modelo de gestão é geralmente assumido pelo Poder Público como uma política de planejamento participativo.

Paula (2005) afirma que, se não houver envolvimento, compromisso e adesão da comunidade local, nenhuma política alcançará bons resultados, isso requer dos gestores o envolvimento de estratégias para o envolvimento das comunidades nos processos de planejamento.

Nos últimos dez anos, vem sendo observada a utilização do modelo da gestão compartilhada em vários municípios brasileiros, isso acontece por meio da participação nos conselhos setoriais. A esse respeito, Paula (2005) ressalta que “a inserção de segmentos da sociedade na gestão poderá contribuir significativamente para que esse processo deixe de ser dirigido pelos prefeitos ou por outros dirigentes e torna-se de fato um instrumento de conquista da sociedade civil organizada” (p. 82).

Frente ao exposto, Bartinik (2011) expressa que “No Brasil, o conceito de gestão compartilhada emerge articulado ao conceito de gestão democrática nos organismos do Poder Público tanto nas áreas de saúde como nas de educação e de saneamento, nas gestões empresariais, esse conceito se articula ao de gestão participativa” (p. 88).

No Dicionário Aurélio, Ferreira (2004, p. 249) esclarece que “Compartilhar significa ter ou tomar parte em; participar de; partilhar”. Nessa acepção, mais uma vez, Bartinik, (2011, p. 108) reforça que “os diferentes setores da escola devem “fazer parte do planejamento, da tomada de decisões e da execução do projeto escolar “.

A gestão escolar com tendência Democrática, atualmente, pode ser conceituada, segundo Luck (2005, p.17) como “associada à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva”.

Neste contexto, percebe-se que a gestão escolar democrática requer a representação, dos diferentes segmentos da comunidade escolar. “O diretor e a equipe pedagógica devem

promover muitos momentos para estudar, pensar, planejar, acompanhar, avaliar” (Bartínik, 2011, p. 90), enfim, fazer com que a gestão da escola garanta, por meio do movimento de ação reflexão, a aprendizagem do exercício da democracia.

Dessa forma, a gestão da escola agrega orientação e liderança competentes, norteadas não apenas por princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação, mas também afinada com as diretrizes e políticas educacionais públicas, voltando-se, assim, à implementação das políticas educacionais, bem como ao Projeto Político Pedagógico das escolas.

Reforçando a definição apresentada, acerca da gestão escolar atual, vale citar Whitman (2004), que destaca nesse tipo de gestão três aspectos inalienáveis e inter-relacionados: a competência técnica, a liderança na comunidade e o compromisso político-público, sendo que as demais funções da gestão escolar, por mais importantes e indispensáveis que sejam, são adjetivas e complementares.

Logo, percebe-se que a postura de compartilhamento no processo educativo escolar engloba as dimensões administrativas, jurídica, pedagógica e financeira, que estão dissociadas uma das outras na construção das práticas pedagógicas escolares. Nesse contexto, uma gestão que cria condições para a comunidade participar, ou seja, pensar, tomar decisões entre outras. Entretanto, quanto a questão administrativa, necessariamente os benefícios dessa ação envolverão o financeiro; conseqüentemente, deverá haver envolvimento da comunidade e isso traz implicações para a dimensão pedagógica.

1.2 A Gestão escolar estabelece uma relação necessária entre participação, autonomia e democracia

A gestão democrática na escola se apresenta como elemento de contra-hegemonia frente à implantação direta e acrítica dos princípios e métodos da administração geral na gestão e organização escolar. A participação, em seu sentido mais pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de “exercer influência na determinação dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de

compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetadas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme” (Libâneo, 2004, p. 29).

Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. Todavia, a falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem os contextos de atuação em educação.

O sentido efetivo da participação se expressa pela peculiaridade da prática exercida e seus resultados. Entretanto, a participação tem sido e é exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar, desde a participação de vontades individuais, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzidas em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos.

Para Lück (2018), há diferentes formas de participação: “participação como presença; participação como expressão verbal e discussão; participação como representação política; participação com a tomada de decisão; e participação como engajamento” (p. 35).

Muito embora, nesse estudo, não se venha detalhar cada uma delas, percebe-se que tais categorias apresentam diferentes intensidades de envolvimento e compromisso. Na gestão democrática baseia-se na participação de todos e na responsabilidade coletiva, como diretor professores, alunos, pais, população local. Nesse tipo de gestão Grochoska (2014, p. 95) assente que a mesma:

“Parte-se de objetivos comuns a todos que compõem a equipe, buscando-se o engajamento de todos, sendo esses objetivos os essenciais para o projeto pedagógico da instituição de ensino;
A tomada de decisões acontece de maneira coletiva, sem deixar de enfatizar a responsabilidade individual para o alcance dos objetivos propostos;
Entende-se a necessidade da coordenação ou direção, sem deixar, no entanto, de compreender a importância dos agentes escolares nos espaços da instituição;
Não se descartam os aspectos subjetivos e a construção do processo educacional por meio das relações, mas os componentes da gestão e da organização são tratados de maneira objetiva e sistemática;
Debruça-se sobre a qualificação dos profissionais que compõem o espaço escolar;
Existe um processo contínuo de avaliação sistematizada, diagnóstico para tomada de decisões, a fim de promover a melhoria do espaço escolar, legitimando os aspectos pedagógicos da instituição;
Há equilíbrio entre os aspectos objetivos e os aspectos subjetivos que norteiam a escola. (p. 95).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 -, nos arts. 14 e 15, indica que:

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

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

II – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino asseguram às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Brasil, 2017, p. 17).”

Neste sentido a própria legislação mostra a necessidade de se proporcionar uma gestão democrática por meio de diretrizes provenientes dos sistemas do ensino municipal, estadual e federal. No entanto, para compreender a gestão democrática é necessário entender alguns conceitos, o que, segundo Souza e Correa (2002, p. 56), “são demonstradas pela LDBEN e devem orientar a organização de todo trabalho escolar. São citados: flexibilidade, autonomia, responsabilidade, planejamento e participação”. É certo que todos esses conceitos devem ser trabalhados juntos.

No que se refere à autonomia, dentro do contexto gestão democrático- participativa, para que, de fato, isso ocorra nos espaços escolares, não é necessariamente que deva ser indicada pela legislação pertinente. É preciso que na comunicação escolar percebam-se que são atuantes e responsáveis pelo processo.

“O conceito de autonomia é encarado, equivocadamente, como independência e isolamento, induzindo à ideia de que o indivíduo que a busca assume um poder completo e contrário ao controle exercido por outros sujeitos e/ ou grupos. Nessa perspectiva, um indivíduo autônomo seria aquele que não tem nenhuma dependência dos outros sujeitos e organizações. Esse enfoque distorce consideravelmente o conceito de autonomia, à medida que o homem deve ser considerado intrinsecamente um ser de relação (Souza & Correa, 2002, p. 61).”

Conforme a presente citação, o conceito de autonomia é distorcido nas escolas, que pensam que autonomia é não está relacionada com nenhuma outra instituição escolar, ou seja, trabalhar só sem haver parceria com outras instituições. Entretanto, mesmo assim, buscando graus progressivos de autonomia, as instituições de ensino estão ligadas diretamente a um

sistema nacional, estadual ou municipal, que determina o encaminhamento de políticas educacionais e o financiamento dos recursos e investimentos da gestão pública na educação. “A gestão educacional cultiva relações democráticas, fortalecendo princípios comuns de orientações, norteadores da construção da autonomia competente, que se garantem a partir do estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes comuns” (Lück, 2006, p. 45).

Nesse contexto, nota-se que a legislação prevê essa autonomia constituída dentro da escola, isto é, como princípios que dar ordem e impõem regras e moral ao mesmo tempo, isto por receber ordens por parte da Secretaria da Educação. Sendo assim normas definidas pelas políticas da educação, mas, tendo o cuidado de trabalhar em coletividade, planejar suas atividades e contar com a participação do corpo docente, discente, pais e comunidade.

Segundo Marques (1981), “a participação de todos nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de atividades, é essencialmente para assegurar o eficiente desempenho da organização” (p. 69). Por isso, é importante que todos entendam que a participação é um processo dinâmico e interativo que vai muito além das tomadas de decisões, uma vez que se caracteriza pelo o apoio na convivência do dia a dia da gestão educacional.

Por conseguinte, a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de compartimentos individuais, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (Lück, 2018, 31).

Neste sentido, em sala de aula, de acordo com o que se entende de participação limitado pelo professor, isso, indica sua real influência em relação ao aluno. Percebe-se que há “avaliação por participação”, ou avaliação verbal, esse tipo de avaliação é apenas para provar se o aluno está acompanhando ou prestando atenção a aula. Nesse cenário, cria-se uma cultura de “teatro de participação”, só entram em cena aqueles alunos que demonstram saber o que o professor deseja ouvir.

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 um professor vai receber permissão para se ausentar de seu trabalho a fim de participar de um encontro profissional, se utilizar uma parede do corredor para afixar trabalhos escolares, dentre outras ações.

No contexto da democracia, pode-se afirmar que pensar na questão da organização da gestão escolar democrática implica evidentemente pensar que a democratização da escola por si só não faz sentido, isto é, só tem sentido se a sociedade em geral estiver embutida e articulada no processo da democratização.

A bibliografia que defende uma educação necessariamente democrática, em geral, a vincula ao objetivo de emancipação humana, ou seja, toma a educação como um instrumento que possa contribuir para a emancipação do homem, para sua “autonomia intelectual e moral” (Gramsci, 1989, p. 35). Entretanto, é de grande conhecimento que não existe um conceito único de democracia, por esse motivo é necessário que se esclareça qual o melhor modelo de democracia ou de democratização.

Nesse aspecto, a educação como “atualização histórica cultural” com vistas à emancipação humana e a escola como agência encarregada da educação sistematizada, portanto, vista como espaço formal da sociedade cuja atribuição consiste precisamente em promover a atualização histórico-cultural, a participação dos envolvidos deve dar-se de forma intencional, porque não cabe pensar que a emancipação possa ocorrer de forma espontânea, ou menos ainda, admitir que a emancipação ocorra de forma concedida ou imposta (Paro, 1997).

Assim, visando compreender o caráter democrático da educação para emancipação, necessário se faz perceber que a educação tem o caráter político, logo, é de fundamental importância mostrar o conceito político do qual faz parte a educação, muito embora, a mesma como democracia não possua sentido único.

Paro (2004), sobre tal questão aborda que:

“A política, por exemplo, não pode ser pensada apenas como partidos, eleições, ou mesmo apenas como luta pelo poder. A política se faz necessária, porque o homem não é um ser isolado. Ele é um ser social, ou seja, necessariamente plural, pois depende dos outros, de todos os outros) para viver. É, pois, um sujeito (autor, senhor de vontade), entre outros sujeitos. Daí que precisa conviver com outros. E é aqui que surge o conceito de política em seu sentido amplo e rigoroso, como a produção da convivência entre sujeitos sociais (p. 39).”

Ainda segundo Paro (2004):

“Essa convivência pode ser imaginada de duas maneiras. Ela é imposta, quando uma parte exerce sua subjetividade, reduzindo a outra à concepção de objeto. É o autoritarismo, a dominação. Mas ela também pode ser dialógica, ou seja, aquela convivência que preserva e promove a condição de sujeito (autor, portador de vontade) de todos os envolvidos. Neste último caso, temos a política exercida como democracia, isto é, como convivência pacífica e livre entre os sujeitos históricos, fica fácil deduzir que esse processo só pode dar-se de modo democrático, isto é, a relação pedagógica construtora do homem histórico exige a condição de sujeito do educando, pois que ninguém se faz humano – histórico se não quiser, se não fizer autor (condição de sujeito). Por isso que o principal desafio da pedagogia é precisamente levar o aluno a querer aprender, ou seja, proporcionar uma relação eminentemente democrática, uma relação entre sujeitos que se afirmam como tal. (p.39).”

Nessa perspectiva, se for pensada dessa forma, democratização das relações educacionais torna-se imperativa e pode-se pensar na participação presencial e na autonomia de todos os envolvidos no processo e na tomada de decisões, o que demonstra a vontade, a intenção e o interesse dos envolvidos. Embora se admitindo que a participação autônoma muitas vezes pode ser provocada, não se pode admitir que a mesma seja manipulada. Lima (2001) esclarece que:

“Não remeto, portanto, o estudo da participação para o quadro das técnicas da gestão, nem para o domínio das tecnologias, antes a entendo por referência a um projeto político democrático, como afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator que de conflitos, quer de consensos negociados. Por isso se rejeita uma concepção armamentista de participação, admitindo-se a não-participação, e se orienta o seu estudo na perspectiva de um fenômeno social e político que, enquanto tal, e dadas as suas repercussões em termos de poder, não é um pressuposto, ou em dado mais ou menos onipresente (p. 71).”

Fica evidente que a participação não é espontânea, dessa forma, ela deve ser estimulada e provocada. Contudo, deve-se estimular a participação da comunidade na escola, e fazendo com que a mesma compreenda do seu papel no âmbito escolar e que é uma necessidade dá continuidade entre a educação familiar e a educação escolar. A participação dos pais na escola faz a diferença na educação dos filhos. É necessário que os pais frequentem a escola como espaço de cultura e lazer, desenvolvimento de práticas desportivas; para assistir a peças

teatrais; eventos com dança ou música, participar, assim, de uma aula de artes plásticas ou de culinária, frequentar a sala de biblioteca ou de informática.

Observa-se, porém, que essa realidade não condiz com as escolas públicas do Brasil, tal participação não acontece por falta de inúmeros fatores. De outra forma, quando essa participação acontece é em reunião de pais e mestres, às vezes, em comemorações do dia das mães e do dia dos pais raramente. E quando acontece essas comemorações são poucos que comparecem. Desse modo, é preciso se atentar para que:

“[...] a integração dos pais com a escola, em que ambos se apropriem de uma concepção elaborada de educação que, por um lado, é um bem cultural para ambos e, por outro, pode favorecer a educação escolar e, esse fator, reverte-se em benefício dos pais, na forma de melhoria da educação de seus filhos (Paro, 2000, p. 25).”

Com isso, pode-se deduzir que, quando os pais participam de tomadas de decisões na escola, por exemplo, na execução de atividades e no acompanhamento da proposta pedagógica, eles estão pensando no processo ensino-aprendizagem, numa aprendizagem de qualidade e no processo de formação de seus filhos.

Dessa forma, observando-se a participação dos segmentos sociais da gestão escolar democrática, considera-se que a aproximação da comunidade no processo de tomada de decisão na escola é atividade-meio e atividade-fim ao mesmo tempo, na medida em que propicia a melhoria da qualidade da educação, e, por meio dessa mesma participação, põe-se em ação uma espécie de exercício para a democratização das relações sociais em geral. Também a aproximação da comunidade à escola possibilita a percepção das deficiências dessa instituição social, de suas necessidades e importância enquanto valor social (Souza e Correa, 2002).

Neste contexto, é necessário tomar como fundamento a relação que existe entre a educação emancipatória e a gestão democrática da escola, tendo a certeza que é impossível fazer educação sem participação e de forma autoritária, sendo a participação dos pais fundamental na forma de partilha e de poder. A respeito de tal questão, Paro (1997) explicita que:

“Se falarmos “gestão democrática da escola”, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem como a

comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se como real abstrato de um processo de democratização das relações da escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (p. 15-16).”

Desse modo, infere-se que o processo de redemocratização das relações de poder na escola deve estar articulado com a participação da comunidade, essa deve estar presente em todas as tomadas de decisões que ocorrer no interior da escola e a somente presente no usufruto do direito à educação integral de alunos e comunidade. Logo, é necessário se pensar que a comunidade deve estar não apenas presente nas execuções de tarefas, e sim, devem estar participando da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, no Conselho escolar na eleição do diretor da escola, dentre outras ações.

Verifica-se, de outra forma, que elementos pertinentes à gestão, apontados por diretores, são focados na democracia e participação. Constata-se, assim, que a participação da gestão democrática é uma das características fundamentais em uma gestão escolar.

“O reconhecimento do princípio democrático, por parte de gestores e gestoras, é fundamental devido à especificidade e à natureza social da instituição escolar. Em uma organização capitalista, o esforço reunido entendido como a utilização racional dos recursos objetivos e subjetivos, tem por objetivo a acumulação do proprietário privado, dos meios de produção, a partir inclusive da racionalização do trabalho buscando-se atingir o lucro. Assim, os percussores subjetivos, a energia humana despendida no processo de produção está voltada para a concretização dos objetivos do empresário – e não do trabalhador. A coordenação do esforço humano coletivo busca objetivos que são estranhos ao trabalhador (Paro, 2015; Marx, 2008).”

Considera-se, nessa discussão, que a escola pública é uma organização social com características próprias que requer outra maneira de racionalização e coordenação dos recursos materiais e relações humanizadas. Trata-se, assim, do ponto de vista progressista cujo objetivo é a democratização da organização da gestão da escola, por isso, o esforço humano coletivo leva em conta sua complexibilidade, vontade e interesses. Entretanto, o sujeito em sua ação, não se limita somente ao momento do trabalho, mas em estar em todas as relações dentro do contexto escolar, que determina a instituição de ensino. Pode-se dizer que o ser humano não é entendido como um recurso para determinado fim, mas, sim, como o próprio fim, logo, a formação humana é unilateral.

“A gestão escolar democrática é uma prática dinâmica que exige uma constante dialogicidade entre as pessoas e com o mundo. Esse diálogo relacional possibilita a problematização sobre os desafios, riscos, escolhas e problemas que o faz sujeito histórico situado na comunidade escolar. Busca-se a inserção do homem em sua própria problemática, capacitando-o para rejeitar prescrições e participar ativamente. A gestão na perspectiva democrática passa pela profunda interpretação dos problemas sociais que leva à responsabilização social e política. O diálogo é um dos elementos que possibilita a passagem do senso comum à consciência filosófica, das fórmulas prontas as suas próprias opções criativas (Pereira & Albuquerque, 2012).”

A relação interpessoal, na perspectiva humanizadora, substitui o ato de comunicar (no qual uma fala e o outro recebe passivamente o conteúdo) pelo ato de dialogar (no qual ambos falam e são ouvidos). Eis o necessário pluralismo de ideias dentro da escola pública. A medida que o homem é estimulado a criar, recriar e decidir rejeitar-se, então, à condição de puro “objeto”, que apenas cumpre um receituário ou modelo imposto hierarquicamente, se deixando manipular e domesticar. Busca-se a afirmação do homem como sujeito, capaz de captar, problematizar e atuar criticamente nas questões e tarefas de sua época.

“A escola pública, por onde passam parte significativa de pessoas, é um lugar de aprendizagens, e nela pode-se aprender a confrontar as hierarquias impostas e determinismo social (Freire, 2005, p. 98).”

Nesta perspectiva, analisando-se a participação dos segmentos sociais da gestão escolar democrática a o compromisso com atividades da gestão escolar é um fator necessário, e tem com sinônimos: dedicação, envolvimento, doação, entrega, dentre outros aspectos. Na visão de Nóvoa (1995, p.35), “a escola tem que ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum”. Faz-se necessário, pois, deixar claro quais são os limites de cada um, para, assim, haver uma colaboração efetiva. Carvalho (1999, p.17), por sua vez, evidencia que “escola é uma unidade social de agrupamentos humanos, em que há uma interação entre indivíduos e grupos, distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela sua construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade”.

Alonso (1981), no contexto dessa abordagem, expressa que:

“A escola deve sofrer um processo de organização, onde a eficiência é determinada pela capacidade de atingir plenamente os objetivos bem definidos,

para os quais são canalizados todos os recursos disponíveis, ordenados dentro de um sistema julgado o mais adequado para aquela situação. Esses objetivos, entretanto, são suscetíveis de mudanças e, conseqüentemente, a estrutura geral da escola também deve mudar (p. 11).”

A escola, portanto, é concebida como um conjunto de fatores materiais e humanos, que estão relacionados, sobre o qual deve haver explicitamente a ação do diretor, buscando assegurar que os objetivos sejam alcançados.

Patto (1997, p.319), nesse contexto, argumenta que “a educação para o mundo humano se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos”. Conforme Leme (2010, p.114) “é necessário que seja priorizada pelo diretor a promoção de um ambiente de convivência seguro e agradável na escola”.

Ainda de acordo com Brunet (1995, p.128), “o clima organizacional reporta-se às percepções dos atores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização”. Diante disso, o gestor é imprescindível que o diretor crie canais de interação e garanta o alcance dos objetivos da escola, mantendo, dessa forma, um bom clima entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar e local.

Portanto, é importante que o gestor esteja atento às relações interpessoais no cotidiano escolar, visando, sobretudo, a melhoria da qualidade do ensino, resolvendo, por outro lado, os problemas existentes na escola, em um clima em que existam relações coletivas, orientadas pelos aspectos participativos e pelas ações autônomas e democráticas.

1.2.1 A Gestão democrática cobra novas posturas no trabalho escolar

As contínuas mudanças que ocorrem nos contextos sociais, econômico, político e cultural provocam, obviamente, um repensar sobre práticas e inserção de novas formas de trabalho, pautados por aspectos inovadores, competitivos e direcionados à produtividade.

Kisil (1998), nessa perspectiva, consideram que um dos grandes marcos do mundo contemporâneo é o fenômeno da mudança. É essa uma das razões para que a escola e seus profissionais invistam cada vez mais em conhecimento, além de procurar socializá-lo, a fim de que a organização escolar aumente sua capacidade de criar e de inovar, visto observar-se que mudar é confrontar a organização com novas perspectivas, iniciativas e modelos mentais

(paradigmas); usar o pensamento sistêmico e desenvolver o aprendizado colaborativo entre pessoas de capacidade equivalente.

Nesse cenário de transformações é que se insere a gestão democrática, rompendo de vez com o modelo conservador, a qual em vez de se nortear por práticas isoladas, quando o gestor é “o centro de tudo”, cobra a participação democrática de diversos segmentos da sociedade.

Assim, para um melhor entendimento do conceito de gestão democrática, preciso se torna a partir de uma reflexão sobre as transformações que se processaram historicamente. Fica fácil, com isso, a compreensão de que a gestão democrática tem a função de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (Brasil, 2005).

No setor educacional, a gestão democrática vem sendo defendida como uma dinâmica que se efetiva nas unidades escolares, objetivando a garantia de processos coletivos de participação, bem como de decisão. Essa discussão, por sua vez, tem respaldo na legislação educacional.

Foi a partir da década de 80, com a inclusão do Inciso IV, do Art. 206 da Constituição Federal, que foi estabelecida a gestão democrática do Ensino Público na forma da Lei. Embora, com certa superficialidade, com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 trata a questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática.

Mais adiante (art. 14), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiramente, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, em segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, além da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Bordignon, G.; Gracindo, 2004, p. 147).

Nessa discussão, verifica-se que a escola sofre mudanças relacionadas com os momentos históricos. “Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em

suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola”. (Penin e Vieira, 2002, p. 13).

Portanto, o papel da escola deve estar de acordo com os interesses da sociedade atual, ou seja, a escola precisa assumir as características de uma instituição que atenda às exigências geradas por esses fatores e as impostas pelo novo modelo de sociedade: a Sociedade do Conhecimento.

Logo, evidencia-se que a gestão democrática se caracteriza a partir de um processo de participação coletiva. Tal forma de administrar a educação implica em um fazer conjunto, permanentemente em processo, processo esse contínuo, baseado nos paradigmas emergentes da sociedade do saber, fundamentando, nesse sentido, a concepção de qualidade na educação e definindo, também, a finalidade da escola.

É preciso que o setor educacional siga novas diretrizes, não assumindo características de uma gestão baseada no modelo conservador, no qual as relações sejam verticalizadas, mas sim que sejam norteadas por práticas onde se façam presentes a descentralização, sobretudo a autonomia, bem como o saber.

Outro ponto observado é que as mudanças históricas ocorridas na administração escolar evidenciam a necessidade de formação continuada dos seus gestores. Sabe-se que existem situações na gestão e problemas no processo educacional que estão isentos de uma diagnose democrática, quando não se encontram soluções práticas e eficientes de forma que possam influir nos seus resultados de forma positiva no meio social.

Desse modo, o gestor escolar encontra-se no meio do atendimento de inúmeros encargos que vão desde as atividades administrativas, pedagógicas, financeiras, de natureza relacional e comunicacional, chegando ao atendimento das diretrizes que são implementadas no âmbito da formalidade exigida pela caracterização da gestão democrática e das novas demandas educacionais, que se processam no contexto educacional, dia após dia.

CAPÍTULO 2

2 CONCEPÇÕES E PERFIS DOS GESTORES E SEGMENTOS SOCIAIS QUE COMPÕEM A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Capítulo em questão, aborda concepções e perfis dos gestores e segmentos sociais

que fazem parte da gestão democrática. Dessa forma, são enfatizadas as seguintes temáticas: a gestão democrática e as atribuições do gestor escolar, o que são e como se caracterizam o Conselho escolar, o Grêmio estudantil, Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Conselho de classe consta ainda uma explanação sobre a descentralização da gestão escolar bem como a importância das inter-relações no cotidiano escolar.

2.1 A gestão democrática e o papel do gestor escolar

As mudanças introduzidas, historicamente, na concepção de gestões, saindo-se da gestão conservadora para a democrático-participativa, exigem obviamente novas atribuições ao gestor escolar. Assim, em lugar daquele diretor sobre o qual se centralizava grande parte das decisões planejadas e executadas de forma isolada, surge um gestor escolar, que não é só administrador, mas que tem de estar em sintonia, como gestor, às exigências inovadoras do ambiente educacional, bem como com a participação de outros segmentos sociais, que compõem a gestão democrática.

Dessa forma, é sabido que inúmeras são as atribuições dos gestores escolares na atualidade, dentre outras, algumas merecem destaque: a princípio, deve-se atentar para a perspectiva inovadora que se mostra com a gestão democrática, para tanto, evidencia-se que falar em gestão democrática é propor uma educação com um relevante valor social, uma escola construída a partir de uma ação coletiva, que tem como finalidade a formação de cidadãos responsáveis e honestos.

Nesse sentido, Luck (2005) esclarece que os diretores participativos têm como base o conceito da autoridade compartilhada, por isso, o poder é delegado aos representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas por todos.

O planejamento das ações coloca-se como uma das atribuições mais imediatas por parte do gestor escolar. Kuenzer, Calazans e Garcia (1990), a esse respeito, afirmam que: “não há mudança sem direção; portanto, ao planejar é preciso que se saiba onde se pretende chegar” (p. 89).

É válido, desse modo, salientar que as ações da gestão escolar tanto aquelas do trato especificamente pedagógico e as que cobram a participação da coletividade, quanto às administrativas e financeiras, ressaltando-se aquelas que dependem das políticas públicas para

a garantia do acesso e a permanência, visando uma escolarização de qualidade, precisam necessariamente ser bem acompanhadas e planejadas.

Bartnik (2011), destacando a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP, afirma que:

“A efetivação da gestão escolar, na perspectiva democrática, requer o planejamento (idealização) da organização do trabalho pedagógico amplo da escola e da ação docente. Essa intencionalidade é sistematizada por meio da construção do PPP. A construção coletiva se configura em um desafio neste momento histórico, em que a democracia, a educação e as diferentes instituições da sociedade vêm sendo questionadas (p. 145).”

Nessa perspectiva, verifica-se a validade da participação de outros segmentos sociais na escola. Dessa forma, pressupõe-se que o envolvimento de todos nas decisões referentes ao planejamento educacional não se direciona somente a uma questão de ordem técnica e operacional, e sim também em ações que atribuem sentido ao trabalho pedagógico, evidenciando um compromisso com as opções feitas.

Dessa maneira, além de se traduzir em uma possibilidade do exercício da autonomia, no pleno sentido, tem um importante significado: a promoção da gestão compartilhada com todos os segmentos que compõem a escola, o que, inquestionavelmente, é o projeto educativo que dá sustentação e confere uma identidade à escola.

No eixo dessa discussão, cabe atentar para um planejamento eficaz, que espelhe, na sua elaboração, a contribuição de todos, pois Projetos que funcionam são aqueles que correspondem a um projeto de vida profissional dos que são envolvidos em suas ações e que, por isso mesmo, já no seu processo de elaboração, canalizam energia e estabelecem orientação de propósitos para a promoção de uma melhoria vislumbrada. Cabe ressaltar, ainda, que problemas e soluções envolvem pessoas, passam pelas pessoas e são delas decorrentes (Luck, 2005).

No entanto, deve o gestor ter total atenção para com a manutenção do bom relacionamento com todos os envolvidos no espaço educativo. O gestor escolar precisa ter noção da dimensão do conjunto organizacional, ou seja, a escola como realidade global, sendo assim, Dalmas (1994) argumentando sobre a necessidade de acolhimento e aceitação, assegura que:

“ [...] não pode haver na escola um clima de hostilidade, de individualismo, de irresponsabilidade e de não envolvimento, pois esses comprometem o andamento do

planejamento participativo e que ao invés da construção desse clima deva existir sim, um ambiente de acolhida, aceitação mútua e interesses um pelo outro (p. 47).”

Paro (2003), por sua vez, nesse sentido, pontua que:

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

Frente à argumentação de Dalmas e Paro, constata-se que não só o planejamento, mas a sua execução se traduz em um conjunto de ações de gestão escolar construído com participação, autonomia e democracia, o que, quase sempre, resulta em sucesso dos ideais que sustentam tais ações.

Cabe ao gestor escolar o papel também de ser líder. Robbins (2002) corroborando com essa afirmação, postula que: “[...] a liderança tem um papel crucial para a compreensão do comportamento do grupo, pois é o líder quem geralmente oferece a direção com referência ao alcance dos objetivos” (p. 163).

A liderança, assim, implica na habilidade de lidar com as situações que lhe forem postas de maneira que seus pares (aqueles que são geridos – subordinados) reconheçam em seu gestor a liderança e poder de comando.

Dessa forma, dentre outros, este é um predicativo relevante para a assunção dessa liderança: a manutenção de uma postura íntegra e honesta para com seus pares, a fim de que eles possam reconhecer em sua figura a segurança e tenham os alicerces necessários para um fazer profissional respaldado na coerência e na qualidade.

O gestor precisa também participar de cursos de formação continuada e despertar para a necessidade de capacitação dos servidores da sua escola, sobretudo dos professores. Luck (2005), nesse sentido, reflete sobre a atividade laborativa do gestor em seu cunho pedagógico e formador, ao proferir que:

“Diga-se de passagem, que, embora na sala de aula o professor deva ser a autoridade máxima e ter autonomia pedagógica, seu trabalho é aberto à observação e sua autonomia se assenta sobre o seu dever e responsabilidade de fazer um bom trabalho com todos os alunos, cabendo ao diretor orientá-lo nesse trabalho (p. 16).”

Quanto ao aspecto de natureza administrativa, Luck (2005) chama à atenção para “Todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Essa gestão dever ser exercida com o apoio de uma estrutura colegiada” (p. 17).

Nesse contexto, procurando sintetizar as funções atribuídas ao gestor escolar, já que elas são diversas, mais uma vez, Luck (2008) cita algumas dela. Dessa forma, do ponto de vista administrativo, a autora afirma que compete ao gestor, por exemplo: a organização e articulação de todas as unidades competentes da escola; controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; articulação e controle dos recursos humanos; articulação escola-comunidade; articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos e supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades.

Do ponto de vista pedagógico, é da sua responsabilidade, por exemplo, a dinamização e assistência aos membros da escola, para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos; liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios; promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; estimulação à inovação e melhoria do processo educacional.

Por todos os aspectos apresentados acerca da função do gestor escolar, por fim, vale somente a observação de que, por ser o gestor escolar o protagonista e responsável pelo sucesso da instituição de ensino, é certo que a mudança e os ideais de inovação partam de sua forma de gestão.

Nessa perspectiva, em uma sociedade em que a emancipação política, social e a participação do cidadão em todos os contextos sociais se fazem cada vez mais necessária, deve ser vista, de forma muito relevante, a participação do gestor juntamente com a de outros segmentos sociais na vida escolar como um todo.

O diretor, em suma, tem o papel de conduzir o grupo a realizar o trabalho de forma coletiva, incentivando e promovendo ações que possibilitem o diálogo, como também o respeito às diferenças e todas as manifestações condizentes a desigualdade social. É por meio

dessas atitudes que são criadas condições que proporcionam ao processo de ensino-aprendizagem.

É preciso que o coletivo de profissionais e a comunidade avaliem se as ações promovidas pelo diretor estimulam o processo de gestão democrática, pois, caso isso não ocorra, a gestão pode se tornar personalizada, fundamentada em iniciativas pessoais, o que caracterizam uma gestão centralizadora (Soares, 2013, p. 105).

De acordo com Paro (1999):

“O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que coloca todo o poder nas mãos de diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje (p. 11).”

Conforme, Paro (1999), existem contradições explícitas nessa questão: a primeira é que os professores, funcionários e pessoas que participam da rotina da escola veem o diretor como autoridade máxima, por ser responsável pelo cumprimento das diretrizes da secretaria de educação no interior da escola. A segunda contradição é que o diretor, por um lado, deve ter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada gestão dos recursos da escola.

Paro (1999), mais uma vez, faz a seguinte reflexão sobre a autonomia do gestor escolar:

“A falta de autonomia do diretor sintetiza a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola não é importante, é a própria população que fica privada de uma das instâncias por meio das quais ela poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da maioria da população. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea da classe dominante. Essa autonomia só se dará como conquista dos trabalhadores em educação em ação conjunta com comunidade escolar e com grupos da sociedade civil organizada. Por isso, é preciso com elas buscar a reorganização da autoridade no interior da escola (p. 11).”

Considera-se, assim, a importância, sobretudo do gestor e dos educadores no sentido de ampliar sempre que for possível sua inclusão nos diversos espaços de participação existentes, isto porque esse é um ato que se reflete pela busca coletiva e a ampliação efetiva da autonomia da escola, isto é, no mesmo tempo que cria condições para melhoria da qualidade do ensino

ofertado à população.

Portanto, é preciso que os diretores tenham total clareza da importância da democratização da escola na busca pela superação das relações verticais e autoritárias de poder, pois só assim “não estarão perdendo o poder, já que não se pode perder o que não se tem, mas dividindo responsabilidade. Ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola” (Paro, 1999, p. 32).

É possível se inferir que “A escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados” (Paro, 1999, p. 12). A escola se for pública, e estiver empenhada com a comunidade a qual representa, e procurar realmente se organizar com o objetivo de atender aos interesses dela, estará com certeza colaborando para a transformação da realidade em que vive a instituição de ensino, por estar imbuída com a busca de melhores condições de vida para a maioria da população.

Essas reflexões sobre a gestão da escola pública no atual contexto político-econômico-social, permeado pelos princípios neoliberais, reforçam a ideia de que, no fundo, o que está em jogo “são duas formas opostas de se entender e se posicionar ante a realidade em que vivemos, optando pela transformação ou pela manutenção das relações sociais estabelecidas. Nem sempre temos a clareza de que nossas ações caminham para um desses lados” (Soares, 2013, p. 108).

É necessário, assim, que os educadores que são comprometidos com a escola pública, e que queiram e desejem uma escola de qualidade, explicar a importância do fortalecimento da organização coletiva da escola, e por meio de discussões e reflexões que ocorre a construção de um projeto político pedagógico (PPP), apresentam ações concretas e garantam a efetivação de uma verdadeira gestão democrática da escola pública.

Algumas ações neste contexto poderão ser desenvolvidas pelo diretor em busca de uma gestão participativa e democrática, Libâneo (2004), nesse contexto, apresenta uma lista de atribuições, muito embora existam outras mais: 1ª – supervisionar e responder pelas atividades administrativas e pedagógicas, com os pais, a comunidade e outros movimentos da sociedade civil; 2ª – garantir a manutenção de um espaço de trabalho saudável, responsabilizando-se pelos materiais necessários e o patrimônio escolar e sua utilização; 3ª – articular e integrar escola e comunidade, por meio dos conselhos escolares e demais atividades (pedagógicas, sociais, esportivas e culturais); 4ª – planejar, acompanhar e avaliar o Projeto Político

Pedagógico, bem como as propostas curriculares da escola; 5ª – assegurar o cumprimento do Regimento Interno e conhecer a legislação do sistema nacional, estadual e municipal de educação; 6ª – informar a comunidade escolar sistematicamente das ações de encaminhamento a respeito das irregularidades e do próprio funcionamento da instituição de ensino; 7ª – responsabilizar-se pela documentação escolar; 8ª – encaminhar uma proposta de avaliação institucional (PPP, organização escolar, currículo, professores e demais elementos que compõem o espaço escolar), com fins de tomada de decisão e melhoria do processo educacional; 9ª – viabilizar o trabalho profissional dos pedagogos, professores e demais funcionários, com o objetivo da busca da qualidade de ensino; 10ª – responsabilizar-se pela organização financeira da escola com o auxílio do conselho escolar e associações de pais e mestres. Verifica-se, portanto, serem essas funções, especialmente no que tange à organização da instituição, fundamentais para o bom andamento da escola.

Portanto, é possível perceber o diretor têm um papel de destaque, não se deixando de considerar a importância da atuação de outros segmentos sociais, principalmente da coordenação pedagógica e dos professores. Diante do exposto, deve ser exaltada a função, ou melhor, “as funções” que cabem ao diretor e, que convive como uma nova dinâmica, que caracteriza a gestão democrática.

a. Segmentos sociais que compõem a gestão democrática

No contexto da transformação e da implementação da nova gestão, não se pode deixar de fazer uma explanação sobre alguns dos principais segmentos sociais, ainda que de uma forma breve. Nessa perspectiva, fazem parte dessa discussão: o conselho escolar, o grêmio estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o conselho de classe.

i. O Conselho Escolar

Em se tratando do Conselho Escolar, importante se faz uma conceituação, dessa forma, Para Cury (2005), “Conselho vem do latim consilium. Por sua vez, consilium, provém do verbo consulo/consulere, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso”(p. 47).

“O verbo consulo/consulere ainda tem a ver com uma raiz etimológica mais profunda, porque ligada a um mito greco-romano. Consus era o deus romano protetor dos grãos plantados na terra e cujo altar ficava no meio do Circo Máximo, em Roma. Portanto, consus tem a ver com a cultura no sentido de agricultura, isto é, de resolver a terra e de cultivo de uma planta. Seu nome era invocado para proteger os grãos semeados dos excessos do frio, das intempéries ou da presença dos parasitas (Cury, 2005, p. 49).”

Nesse sentido, percebe-se que conselho quer dizer tomada de decisões a respeito de um determinado assunto. Na educação, existem diferentes tipos de organização de conselhos, dentre eles, pode-se citar o conselho de educação, conselhos escolares e do conselho de classe.

A gestão democrática se caracteriza a partir da inclusão de órgãos colegiados e grupos que fazem parte da sociedade e dão formas definidoras a esse tipo de gestão. Dessa forma, verifica-se que a efetivação da gestão democrática passa, condicionalmente, pela participação dos colegiados, associações e agremiações, constituídos por docentes, discentes, funcionários, pais, alunos e comunidade.

A esse respeito, Abranches (2003) postula que:

“Os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas (p. 54).”

Desse modo, faz necessário destacar, nessa participação, inicialmente, o conselho escolar, apresentando o seu conceito e o que compete ao mesmo. Diante do exposto, é válido destacar que Ciseski e Romão (2004) conceituam como:

“Um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola – pode ser um espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida (p. 66).”

Compete, por sua vez, ao conselho escolar coordenar a gestão escolar, assim, é ele responsável pelo estudo, além do planejamento e acompanhamento das principais ações no cotidiano da escola.

É também “o órgão de vivência cidadã, de apropriação de saberes diferenciados, de

democratização da escola, que tem influenciado as relações escola-comunidade” (Campos e Mota, 2004).

Um destaque “maior” deve ser observado no processo de participação popular, que são os Conselhos Escolares. Segundo Silva (1992) "o Conselho Escolar tem poder deliberativo sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas. É considerado o órgão máximo da escola, definidor de políticas a serem implementadas pela direção" (p. 31).

Preciso se torna incluir, nessa discussão, outra reflexão sobre a pouca participação, de forma mais ampla, dos segmentos que compõem esse colegiado. Campos e Mota (2004), mais uma vez, advogam que apesar ser reconhecido como relevante na efetivação da democracia na escola, os conselhos estão distantes de se caracterizar como instâncias de participação efetiva.

Logo, para sua existência não ser meramente figurativa, é preciso que a escola e seus educadores reflitam a prática cotidiana para que as pessoas tenham a oportunidade de elaborar ideias e atuar de forma consciente.

Nessa perspectiva, cabe destacar outra reflexão de Werle (2003) acerca do papel dos Conselhos, salientando a necessidade de participação efetiva de seus membros, assim, para esse autor:

“Os Conselhos não existem somente por definições legais, mas na medida em que as pessoas se dispõem a contribuir para o grupo, a (re) construir a própria escola pública [...] não existe um Conselho no vazio; ele é o que a comunidade escolar estabelecer construir e operacionalizar. Cada Conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Ao contrário, se são relações distanciadas, burocráticas, permeadas de argumentos, tais como: “já terminou o meu horário”, “este é o meu terceiro turno de trabalho”, “vamos terminar logo com isto”, “não tenho nada a ver com isso”, com que legitimidade o Conselho vai deliberar ou fiscalizar? (p. 66).”

Werle, com esse postulado, aponta para a necessidade de se formar os conselheiros, de forma consciente, integrada, motivada, quando deve ser considerada principalmente a opinião desses, sendo que, por outro - deve-se destacar - eles precisam ter ciência quanto ao seu papel no colegiado.

Dessa forma, pressupõe-se a relevância do conselho escolar no âmbito da gestão democrática, visando-se a boa consecução das ações educacionais, respaldadas pela participação não só dos profissionais da escola, mas também da comunidade ou sociedade civil, o que, sem dúvida, terá influência na qualidade educacional e consequentemente no

desempenho do alunado.

2.2.2 O Grêmio Estudantil

Buscando-se uma conceituação para grêmio estudantil, pode-se afirmar que é ele uma instância colegiada de máxima representação dos estudantes da escola, sendo, assim, concebido como um mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar, bem como em seus processos decisórios, constituindo-se, por isso, num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático, possibilitando, desse modo, que os estudantes aprendam a se organizar tanto politicamente quanto na luta pelos seus direitos.

Veiga (1998), refletindo sobre a relevância do referido colegiado, sustenta que a escola, norteadada por objetivo direcionado à formação de indivíduos participativos, críticos e criativos, considera a organização estudantil de extrema importância, isto porque se constitui numa instância onde se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula.

Vale o registro de que o grêmio estudantil foi instituído legalmente por meio da Lei nº 7.398/85, a qual expressa que a organização e a criação do grêmio estudantil é um direito dos alunos. Dessa forma, tal lei caracteriza-o "como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição" (Veiga, 1998, p. 76).

Galina e Carbello (2008) argumentam que esta Instância “[...] deve representar a vontade coletiva dos estudantes e promover a ampliação da democracia, desenvolvendo a consciência crítica” (p.65). Essa forma de organização estudantil é importante para a escola e para a sociedade, pois se pode configurar em “[...] estratégia de atuação e intervenção nos processos decisórios da escola, constituindo-se em ambiente de promoção e formação de lideranças” (Semprebom & Ribeiro, 2008).

É comprovada, na constituição da educação para a democracia, que a relação dialógica é imprescindível. Assim, a escola sob a Gestão Democrática proporciona espaços de participação de todos os segmentos da comunidade e, em especial, do grêmio estudantil, o qual deve contribuir para a formação da cidadania, dando oportunidade aos alunos de passar por experiências e vivências que possam se constituir num aprendizado democrático mais amplo,

conforme é demonstrado por Dourado (2001): ao afirmar que:

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Nessa discussão, Paro (2003) explicita que para os verdadeiros cidadãos terem uma participação ativa na vida pública, bem como sejam criadores de direitos, é necessário que a educação possa prepará-los com capacidades culturais exigidas para cumprir essas atribuições.

Logo, a escola deve oferecer uma autêntica formação para a democracia, cabendo aos alunos, a fim de que tal objetivo seja alcançado, a participação, pois, como apregoa Nogueira (2005), “quem participa é parte que deseja ser parte” (p. 54).

Na escola, os alunos podem se tornar parte de uma organização democrática, e tomar parte por uma educação de qualidade. Por outro lado, uma das formas mais importantes de intervenção da comunidade escolar é a organização dos estudantes em grêmios estudantis.

“Na história recente brasileira, especialmente a partir dos anos de 1960, os grêmios estudantis foram palcos de mobilizações históricas em prol da divulgação da cultura popular e das lutas contra a ditadura militar. A mobilização dos estudantes, desde a adolescência, constitui uma das formas mais interessantes de construção de futuros cidadãos conscientes e críticos perante a nossa realidade, e a escola, ao proporcionar esse espaço de organização, pode promover, somada a um bom ensino, uma ótima qualidade na formação integral, intelectual, moral e cidadã de seus estudantes (Melo, 2011, p. 183).”

Frente ao exposto, uma reflexão deve ser feita: por mais contraditório que seja, os Grêmios Estudantis têm uma garantia de existência e esta foi dada no governo de José Sarney, em 1985, a partir da Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. O art. 1º registra que: “Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidade educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais”. Essa mesma lei não legaliza nenhum mecanismo específico sobre a organização do grêmio, ficando assim, sob responsabilidade dos estudantes de cada estabelecimento de ensino, segundo o art. 1º § 2º, sendo a escolha da diretora e de outros representantes feita pelo voto direto e secreto,

art. 1º, § 3º. (Brasil, 1985, p. 1) Dessa forma, com base nessa legislação federal, sabe-se que os estados passaram a organizar suas próprias legislação sobre a organização dos grêmios, embora, tendo que levar em consideração a autonomia dos estudantes para a decisão sobre a forma que vai adquirir em cada caso real.

“Os grêmios, portanto, são porta-vozes dos estudantes na escola, representando os interesses e pontos de vista destes, tanto no que se refere ao cotidiano da escola, ao seu projeto pedagógico, às relações entre educadores, financeiros, dirigentes da escola e estudantes, quanto para a promoção de discussões ainda não levadas a cabana escola ou seja, colocando-se como ponta de lança para a escola introduzir temas de interesses da juventude, e que, muitas vezes, pela inercia, pelo desconhecimento ou pela carga do cotidiano, os profissionais da educação não conseguem promover. (Brasil, 1985, p. 22). “

Evidencia-se, nesse contexto, que é necessária a participação ativa de um adolescente no grêmio estudantil, esse pode ter um valor formativo e importante e inestimável, sendo essa participação motivo para as práticas solidárias e de aprendizagem múltiplas. Desse modo, ao se pensar em projetos e se colocar ativamente nas mais variadas discussões, como também ao se comunicar com diversos setores da escola e da comunidade, os educandos vão ganhando experiências ricas para seu processo formativo, assim, tornando-se um ser resultado de uma atitude diferenciada em relação ao mundo e também ao conhecimento.

Outra questão muito interessante a respeito da participação dos jovens é que, a partir da atuação no grêmio escolar, os jovens podem entrar em contato com temas de interesse de toda comunidade escolar, ou também da sociedade como um todo. A partir desse contato, os jovens percebem sua presença e participação como cidadãos do mundo, e não como ser egoísta que luta apenas pelos seus interesses. Neste sentido, (Costa, 2000) denomina de protagonismo juvenil:

“Vemos o protagonismo juvenil como uma pedra atirada na superfície de um lago. O efeito do seu impacto se irradia em círculos concêntricos cada vez mais amplos. O ponto de irradiação é a escola, normalmente o primeiro espaço público frequentado de modo sistemático pela maioria das pessoas. A partir da escola, no entanto, as ações de protagonismo podem se espriar pelo entorno comunitário da escola, pela cidade, pelo país, pelo mundo. Quando o adolescente decide problematizar e interferir em questões que, à primeira vista, não dizem respeito a pessoa de sua idade, ele está, de maneira efetiva, dando seus primeiros passos no rumo do protagonismo juvenil. (p. 237). “

Percebe-se, neste contexto, que são várias as possibilidades de atuação dos grêmios, desde a promoção de eventos Culturais e educativos, de lazer e esportes, até a participação no cotidiano dos assuntos internos escolar e também na discussão do Projeto Político-Pedagógico e nas reuniões com os docentes.

Os grêmios podem ser um mediador entre os temas debatidos na sociedade e a introdução destes na escola como assuntos vinculados a política, ecologia educação, justiça, economia etc., “atuando, assim, como uma entidade promotora do avanço de conhecimentos extracurriculares, essenciais para a formação dos estudantes” (Melo, 2011, p. 186).

A formação do grêmio estudantil segue quase que os mesmos parâmetros das Associações de Pais e Mestres (APMs). Primeiro, os estudantes se reúnem para decidirem sobre a formação do grêmio, montam a comissão, com os representantes das turmas, ou outro tipo de apresentação legítima. Contudo, essa comissão organiza, em primeira mão, o estatuto para o grêmio e que passa a organizar uma Assembleia com todos os estudantes para deixar claro qual o projeto do grêmio e qual discussão e aprovação para o estatuto. Desde seu início, os documentos deverão ser guardados como o livro-ata, que registra todo o ocorrido e assinado por todos os integrantes do grêmio. Na primeira Assembleia, é escolhida uma comissão eleitoral, para dar início ao processo de eleição da chapa que dirigirá o grêmio por um período estipulado. Sendo aprovado no estatuto, essa eleição deve ser realizada por meio do voto secreto e igualitário, todos os votos têm o mesmo peso.

Nessa abordagem, são inúmeras as questões a serem trabalhadas pelo grêmio estudantil. Essa necessidade de organização dos educandos é tão importante e necessária quanto a abertura que a escola deve possibilitar para essa atuação. O grêmio não depende burocraticamente da escola, por ser um órgão independente, sem vínculo de subordinação com a direção e com os docentes, é necessária a compreensão de profissionais da educação que sua abertura terá resultado na possibilidade de que a formação dos educandos seja cada vez mais de qualidade, portanto, haverá, neste sentido, a atuação de uma política mais abrangente, que fará dos jovens protagonistas de uma história.

Assim, o grêmio estudantil é um colegiado de suma importância, porque representa uma instância que se insere na luta pela autonomia da unidade escolar, além da democratização da educação, buscando, dessa forma, a efetivação de uma democracia, como

princípio e como método, dando a todos, em destaque aos alunos, não só a oportunidade de iniciativa, mas também a condição de poder expressar o que pensam, compartilhando cada um da igualdade de chances para a efetivação de intervenção e decisão nas ações educativas.

2.2.3 Associação de Pais, Mestres e Funcionários

Concebe-se a Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMFs como uma Entidade de direito privado sem fins lucrativos, de caráter social e educativo, com a finalidade de aproximar a comunidade escolar e contribuir com o processo educativo dos alunos na escola.

Dessa forma, sua principal função é atuar, juntamente com o Conselho Escolar, na gestão democrática escolar, participando das decisões no que tange às questões financeiras, administrativas e pedagógicas.

A APMFs tem uma função de extrema importância na relação família/escola trazendo os pais “para dentro” do espaço educativo. Schimidt (1962) explica que a associação “abrange a colaboração dos pais dos alunos, com a escola nos seus movimentos junto à comunidade, na ampliação e melhoria de suas instalações, nos seus programas socioculturais e recreativos e nas suas inovações pedagógicas” (p.47).

Logo, a escola, por sua vez, terá uma gestão democrática quando possibilitar e incentivar essa participação. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), em seu artigo 2º, estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa visão de Educação requer a participação de todos os envolvidos. (Brasil, 1996, p.2)

A APMF é vista como um espaço privilegiado de decisão e participação de cidadãos conscientes envolvidos com a escola. Esses cidadãos são definidos por Souza (1994) como pessoas que têm consciência de seus direitos e deveres e, por isso, participam de todas as questões da sociedade, ligadas a tudo o que acontece no mundo, no seu país, na sua cidade, no seu bairro, uma vez que tudo, de certa forma, interfere em suas vidas.

As associações de Pais e Mestres, por outro lado, é outra forma de estabelecer um elo

de ligação entre a escola e as famílias. Cada escola institui a APM com uma associação civil, sem fins lucrativos e que representa os pais e os profissionais da escola em geral, tendo como objetivo maior integração entre a escola e a comunidade escolar, assim como auxiliar na manutenção da escola, nas atividades escolares e gerir, administrar e fiscalizar os recursos financeiros que forem repassados pelos governos municipal, estadual ou federal, ou que tenham sido angariados por iniciativa própria, inclusive por meio de arrecadação sistemática entre os membros da comunidade escolar, desde que esta seja de caráter voluntário (Paro, 1999, p. 28).

A Associação de Pais e Mestres varia, devido não haver uma lei federal que a regularmente para todos os sistemas. No entanto, os membros dessas associações são os professores, pais, direção e representantes de estudantes. Neste sentido, sabe-se que o presidente da APMs responde em nome da mesma, inclusive no âmbito jurídico, isto é, por se tratar de uma Associação Civil, juridicamente regulada. Elas são geralmente formadas pelo presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro (coordenador financeiro), conselho, dentre outros, lembrando que é uma estrutura hierarquizada. A estrutura dessa é de resguardar, em documentos, toda a atividade financeira e outras da associação, prestando conta à comunidade escolar. Por esse motivo, a APMs deve ter um escritório de contabilidade para fazer a prestação de contas.

A atividade que mais caracteriza as APMs, no entanto, é a promoção de eventos na escola, sejam eles de cunho cultural, científico ou de lazer. Esses eventos sempre procuram arrecadar verbas para a escola, seja para as necessidades de manutenção no prédio, seja para auxílio aos alunos mais pobres, nos casos em que esses necessitem, por exemplo de ajudar para comprar uniformes ou para outras necessidades. Com base nos recursos disponíveis, a APMs pode contratar serviços de tecidos e manter funcionários registrados (Melo, 2011, p. 189).

Neste enfoque, a criação de uma APM segue o seguinte trâmite: realizar uma reunião geral da comunidade escolar, voltada especificamente para isso; discussão do Estatuto da diretoria após ser regularmentado a apresentação de lista de eleitores da escola e comissão eleitoral; aprovação do Estatuto; legalização da APM junto ao cartório; registro do APM na Receita Federal do Brasil (Cadastro Nacional de Pessoa jurídica – CNPJ) e abertura de conta em nome do APMs.

Nessa perspectiva, deverá haver a declaração do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; deve haver notas fiscais, à Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em caso de funcionários, à documentação trabalhista desse, como também a manutenção trabalhista, além da manutenção do livro caixa e do livro de atas, o último no qual se registra e lavra o que foi dito nas reuniões.

Dessa forma, não há dúvidas de que é de grande valia a APMs para os estudantes, isto é, para verem seus pais atuando juntamente na escola, com isso, aproximando os pais e identificando as pessoas com a escola, há um grande aproveitamento no processo ensino-aprendizagem.

Depreende-se, assim, que a APMs é uma relevante instância de participação democrática, isto porque busca integrar-se juntamente aos segmentos escolares, colaborando, sobretudo no aprimoramento do processo educacional, bem como na integração família-escola.

2.2.4 Conselho de Classe

Dalben (2004) define Conselho de classe como “uma importante ferramenta do trabalho pedagógico, ou seja, uma instância formalmente instituída na escola ou órgão colegiado, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno” (p.36).

Assim, concebe-se como um espaço em que professores das diversas disciplinas, juntamente com a direção, equipe pedagógica e alunos representantes de turma reúne-se para discutir, avaliar e propor ações para acompanhamento do processo pedagógico da escola.

É também um momento privilegiado para se avaliar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma reorganização da prática docente.

Merece ser registrado que o Conselho de Classe na legislação é definido como um órgão consultivo e deliberativo que possibilita a avaliação do educando, além do processo ensino-aprendizagem e da prática docente.

Assim, permite também a análise dos avanços e dos obstáculos, ao retomar e reorganizar a ação educativa. Os Conselhos de Classes somente foram instituídos no Brasil a partir da lei 5692/71 – LDB do Ensino de 1º e 2º graus. Tal lei tem com fim dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo, sem a participação de setores representativos da nacionalidade.

Foi a partir de 1996, com a implantação da LDB 9394/96, que o trabalho pedagógico passa a ser compreendido numa perspectiva democrática, devendo ser norteado pelo trabalho coletivo da comunidade escolar e, dessa forma, o Conselho de Classe passa a fazer parte dos órgãos colegiados que compõem a Gestão Democrática da escola pública.

No processo de gestão democrática, o Conselho de Classe é essencial, pois [...] “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar” (Dalben, 1995, p. 75).

Analisando-se afirmação da autora, dois aspectos básicos devem ser enfatizados. Um, que se relaciona ao caráter articulador dos diversos segmentos da escola e, nesse sentido, preocupa-se com a redução do individualismo, bem como da fragmentação, buscando, com isso, a construção e a efetivação de um processo de gestão democrática.

Outra ação diz respeito ao processo de ensino e sua relação com a aprendizagem, isto é, o objeto do Conselho de Classe é o ensino e suas relações com a avaliação da aprendizagem, e a ele cabe dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, aproveitando seu potencial de gerador de ideias políticas e administrativas e de espaço educativo, de modo a garantir, assim, o seu espaço de avaliação coletiva, além do seu papel de órgão democratizador da escola.

“A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (Libâneo, 2006, p. 138).”

Neste contexto de Gestão Democrática, o Conselho de Classe, como instância colegiada é um espaço de avaliação coletiva do trabalho escolar; visto que entre os órgãos colegiados que fazem parte da Gestão Democrática (Associação de Pais, Mestres e funcionários – APMF, Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e Conselho de Classe), o Conselho de Classe representa um espaço privilegiado, onde ocorrem as discussões coletivamente (direção, equipe pedagógica, professores e alunos), garantindo, dessa forma, a democratização das relações que acontecem na escola.

Dalben (2004), mais uma vez nessa discussão, explicita que os participantes do conselho de Classe têm papéis bem definidos, por isso, cabe à Direção organizar os espaços, bem como liderar e assegurar o cumprimento de um Conselho democrático, promovendo a discussão contínua da prática pedagógica; ao professor pedagogo a função de coordenar e mediar o processo, direcionando a discussão coletiva de forma integrada, como elo para encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem, bem como articulando o processo de construção e reconstrução desse mesmo processo, analisando, portanto, elementos totalizantes e unificadores do processo de ensino e de produção do conhecimento; ao Aluno cabe representar a sua turma, participando do processo dialógico, provendo, assim, uma nova relação educativa; finalmente, é papel do Professor tanto analisar criticamente o rendimento dos alunos, quanto propor estratégias pedagógicas para solucionar ou amenizar problemas detectados.

Destaca-se, desse modo, tanto a atuação do Conselho de Classe, quanto à atuação dos demais segmentos que fazem parte da gestão democrática participativa, no entanto, é válida a análise de Ciseski e Romão (2004), ao sustentarem que um dos pressupostos da gestão democrática é a capacitação de todos os segmentos escolares. Tais autores afirmam também que “a participação exige aprendizado, principalmente quando se trata de uma população – como é o nosso caso – que, historicamente tem sido alijada dos processos decisórios de seu país” (p. 78). Isso explica, em parte, as dificuldades, inseguranças e limitações que permeiam a participação da comunidade interna e externa.

Nesse sentido, é sabido que apesar de os avanços empreendidos e conquistados, o colegiado ainda está longe de ser o considerado ideal, visto que somente a existência de colegiado não garante o processo participativo, com isso, pressupõe-se que a participação mais ampla dessas instâncias pode estar também atrelada à falta de incentivo e conscientização da comunidade da relevância desses papéis.

A esse respeito, Abranches (2003) postula “que os indivíduos se inserem nos colegiados, participam de suas atividades, mas não sabem definir o que seria essa prática” (p. 27).

Diante do exposto, mesmo que se deseje, de forma maciça, a participação dos colegiados, vale ressaltar, ainda que de pouca participação em muitas das escolas brasileiras, são eles necessários para a existência da gestão democrática, sendo, dessa forma, importantes

para o funcionamento da escola e a sua busca constante de uma melhor qualidade educacional.

2.3 A descentralização da gestão escolar e a importância das inter-relações no cotidiano escolar

Após a abordagem sobre cada segmento social que compõe a gestão escolar democrático-participativa, é preciso destacar a importância das inter-relações entre o gestor e os referidos grupos. Nesse sentido, além de conviver com os servidores internamente, o gestor escolar precisa atar bons relacionamentos com a comunidade externa, ou seja, com outros segmentos sociais inseridos no dia a dia da escola.

Segundo Casassus (1995), a descentralização aumenta a probabilidade de haver uma maior participação dos envolvidos no processo educativo e uma maior eficácia na prática educativa devido a um maior controle social, aumentando a responsabilidade da equipe escolar.

Neste sentido, o diretor escolar deve transformar-se em um motivador, incentivador e catalisador de ações que liguem a escola a outras escolas e à comunidade.

O gestor, dentre inúmeras práticas cotidianas, somente procurando exemplificar, dever ater-se aos bons relacionamentos, porque a ele, como líder cabe criar um clima de trabalho apropriado, visando tranquilidade e espírito de equipe entre os profissionais.

Assim, é preciso coordenar o trabalho coletivo de construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola, bem como sua viabilização; incentivar a criação de projetos que promovam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, independente do segmento que os proponham (pais, alunos e/ou professores); buscar troca de experiências em outras escolas; acompanhar o desempenho dos alunos, identificando os problemas existentes – dificuldades de aprendizagem, evasão e reprovação – buscando junto à equipe pedagógica propostas para saná-los; estimular o processo de autoavaliação institucional, do corpo docente e discente, e dos funcionários; estimular a participação dos pais nos conselhos escolares, reuniões e demais atividades da escola; supervisionar os espaços da escola, cuidando para que eles sejam um reflexo da Proposta Pedagógica e se constituam, de fato, em um espaço de construção de cidadania (Santos, 2011).

Nessa perspectiva, no tocante ao perfil do gestor na inter-relação com segmentos

sociais que compõem a escola, deve o gestor atentar para o fator motivador e a valorização de todos os envolvidos, Lawler III (1990), corroborando com essa assertiva, aponta:

“[...] para que o trabalho seja motivador, os indivíduos precisam sentir-se pessoalmente responsáveis pelo resultado do trabalho, necessitam fazer algo que sintam ser significativo, além de receberem feedback sobre aquilo que foi realizado (...) O contexto social do trabalho, bem como as experiências passadas do indivíduo também possuem papel importante (p. 139).”

No contexto da observação do perfil do gestor na inter-relação com segmentos sociais que compõem a escola, para Bergamini (1997), a motivação nas organizações cobra uma competência norteada pela liderança:

“O líder enquanto tal só é autorizado a exercer o seu poder à medida que o seguidor reconheça nele grande sensibilidade interpessoal. O seguidor só terá percepção positiva do líder à medida que ele não só conheça as suas expectativas, mas também seja quem o ajude a atingir aquilo que por ele é desejado. Caso esse líder se interponha entre o seguidor e os objetivos que ele pretende atingir, dificultando ou impedindo essa busca, logo perderá a sua posição como alguém que mereça ser seguido (p. 34).”

Diante do ponto de vista apresentado, evidencia-se que o gestor necessita da participação coletiva para alcançar os objetivos propostos no dia a dia escolar. Torna-se precisa, portanto, a valorização de todos os envolvidos, para tanto, é preciso que seja criado um clima de trabalho favorável, bem como a transformação dos momentos de aprendizagens conjuntas em ponto de partida para o processo de interação e reflexão, enfim, que sejam estabelecidas relações interpessoais harmoniosas.

Além disso, deve, nesse relacionamento, preponderar o “aspecto ético” na construção de vivências coletivas. Não há como pensar educação sem, efetivamente, estabelecer a sua ligação conceitual e funcional com os fenômenos da comunicação, do relacionamento humano, da hierarquia e da ética.

Necessariamente, a comunicação humana estabelece uma sistemática de troca, fundada na dialética entre gestor, professor, aluno e comunidade escolar. As relações interpessoais possibilitam, além da eficaz troca de saberes, culturas e experiências, a transformação e o crescimento da pessoa em suas quatro dimensões: física, psicológica, social e espiritual.

Dessa maneira, com a participação dessas pessoas, “cria-se uma sociedade harmônica, cidadã, dinâmica e aprazível” (Oliveira, 2008, pp. 102-103). Assim, procurando entender o que é ética, Aquino (1999) concebe como *norma de conduta*. Para esse autor, a ética se aplica a tudo e em todos os lugares. Portanto, podendo ser avaliada como regras de comportamento, diretamente aplicadas no relacionamento interpessoal.

Deve ser considerada sua eficácia em outros procedimentos, a exemplo o de regulação da ação e do comportamento dos gestores educacionais, de forma a resguardar a própria atividade e o seu resultado. Logo, a ética, partindo-se do seu conceito e epistemologia, permeia todas as ações sociais e profissionais da sociedade, assim, seu desempenho transformador também pode ser observado no ambiente escolar.

Em relação às mudanças que se processam na gestão escolar, ou o fator dialético no relacionamento, em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, Saviani (1991), afirma que a tarefa dessa pedagogia em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (p. 17).

Considerando-se, assim, o perfil do gestor na inter-relação com segmentos sociais que compõem a escola, Oliveira (2008), argumenta que gestão escolar deve pautar, tanto pelo relacionamento ético, quanto dialético, assim:

“O relacionamento ético e dialético no processo educacional escolar será evidente e significativo, implicando uma forma inovadora de gerenciamento, no qual a equipe gestora, liderada por uma direção geral bem preparada e imbuída de vontade política, competência administrativa, idônea e autônoma, deverá ter um caráter maduro, dinâmico, forte e humanitário. Assim, para compreender melhor o processo da gestão ética e aplicá-la, é imprescindível entender bem sua dinâmica operacional, a dialética de sua funcionalidade e sua práxis (p. 57).“

Com isso, entender a aplicação da ética na gestão escolar, implica conseqüentemente mudança do comportamento relacional dos diferentes grupos, bem como aprimoramento do

processo de comunicação humana entre os envolvidos.

Dessa maneira, verifica-se que o elemento mais relevante nessa realidade é o diálogo. Nessa perspectiva as conversações exigirão, sobretudo, maturidade, respeito mútuo, além de ocorrer em clima de construção das relações humanas.

Em suma, o gestor ético tem sempre em mente a vontade de orientar todos os segmentos para uma trajetória segura, estratégica e que conduza a resultados de excelência, segundo os objetivos prévios traçados no plano de ação da unidade escolar de sua gestão.

Com isso, grande parte do tempo ativo será direcionada a garantia de que todos atinjam o sucesso almejado, assim, deve-se considerar uma espécie de vínculo essencial do gestor com as pessoas que integram, interna e externamente, sua abrangência gerencial.

Para Oliveira (2008):

“A autoridade legítima, costurada com os princípios da ética, distingue-se do autoritarismo quando o gestor exerce não o seu poder de mando, mas a habilidade de liderar estratégica e positivamente. A liderança, que se traduz no mais eficiente exercício de gestão, abre-se à possibilidade de autonomia, oferecendo aos professores e demais equipes, juntamente com os alunos, a possibilidade do desenvolvimento da capacidade cognitiva, reflexiva e crítica. Esse clima de interação levará todos à certeza da aquisição de cultura, sabedoria, civismo, bons princípios éticos e o reconhecimento dos verdadeiros valores universais. Com base nessa concepção positiva de autoridade enfocada na liderança democrática, a administração, com a aplicação da dialética e da ética nas relações de gestão, terá mais garantias de eficiência e eficácia, conseguindo resultados de excelente qualidade (p. 108). “

Infere-se, dessa maneira, que são essas as características que fundamentam a relação administrativa e pedagógica, a qual, por sua vez, supõe uma regulamentação baseada em princípios legais e éticos que culmina no exercício próprio da autoridade que lhe é facultada legalmente. Nesse contexto, Guimarães (2003) postula que:

“A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: “quanto mais igual, mais fácil de dirigir”. A homogeneização é conseguida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica

aceitar a escola como um lugar de extrema tensão entre forças antagônicas [...] O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo em que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida (p. 2).”

Evidencia-se, portanto, que diante da busca de respostas às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, cabe a gestão escolar não só realizar plenamente seu caráter mediador, mas também incorporar, nas características dialógicas da relação administrativa e pedagógica, a marca da democracia e da participação, tal objetivo respalda-se, em suma, no compromisso de uma gestão ética de qualidade. Sendo assim, pode-se deduzir que o relacionamento ético e dialético tende a preponderar no processo educacional escolar, refletindo na estrutura da gestão escolar, incidindo em uma forma inovadora de gerenciamento.

CAPÍTULO 3

3 AÇÕES REALIZADAS NOS CONTEXTOS ADMINISTRATIVO, FINANCEIRO E PEDAGÓGICO PELA GESTÃO DEMOCRÁTICA

No Capítulo em pauta, são abordadas algumas das ações destacadas como fundamentais no contexto escolar, que cobram a participação tanto do gestor, dos demais segmentos sociais da gestão democrática, incluindo a comunidade escolar. Assim, em meio a outras, merecem destaque: a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico - PPP; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e sua relevância; a formação continuada dos gestores escolares e professores; além de na Gestão financeira ser objeto de ênfase o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.

3.1 O projeto político pedagógico – PPP: “fruto” de ações coletivas

O projeto político pedagógico, sem dúvida, é uma das práticas que envolve sobretudo a gestão escolar, que se compromete, antes de tudo, com as transformações que ocorrem na sociedade, precisa de adequação no contexto educacional.

Nesse sentido, considerando-se o contexto da gestão escolar democrática e das contribuições para a instituição educacional, merece ser destacado o Projeto Político Pedagógico (PPP), o que, para Santos (2002), significa a implantação de um processo de mudança na instituição implica para o gestor na necessidade da elaboração de um planejamento para que a escola consiga atender a aspectos como: responder às transformações impostas pela sociedade; compreender que a comunidade escolar é o foco dessas mudanças motivar os profissionais a encararem a mudança como um avanço em sua vida pessoal e profissional; desenvolver uma cultura organizacional de desafio constante, para estar preparada para reagir imediatamente às novas mudanças; realizar reuniões com os seus participantes, visando detectar os fatos que podem ser considerados geradores de mudanças estratégicas na organização.

Com o PPP, como é mais conhecido, preciso se faz o compartilhar de ações conjuntas para sua elaboração e posterior execução, porque é ele uma das principais realizações no contexto estrutural do funcionamento da escola.

Assim, é concebido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Então sua dimensão político-pedagógica caracteriza uma construção ativa e participativa dos diversos segmentos escolares, como alunos, pais, professores e funcionários, direção e toda a comunidade escolar.

Desse modo, o planejamento escolar diz respeito às estratégias e ações que devem ser desenvolvidas na escola, a fim de se alcançar determinado objetivo proposto pela instituição. Acerca de tal condição, Eyng (2003) afirma que o:

“Planejamento supõe reflexão e organização proativa da proposta formativa considerada ideal e necessária para um determinado contexto, faz uma projeção da intencionalidade educativa para futura operacionalização, é a teologia, ou seja, a finalidade de cada organização educativa expressada nos seus processos e metas propostos (p. 105).”

Veiga, complementando essa afirmação de Eyng, explicita que construir um projeto pedagógico significa enfrentar uma proposta de mudança e da transformação, considerando-se tanto na forma como a escola na organização de seu processo de trabalho pedagógico, que sofre transformações advindas da gestão, exercida pelos interessados, o que implica o repensar

da estrutura de poder da escola (Veiga, 1998).

Porém, Veiga (1998) chama a atenção de um aspecto, quando da sua elaboração, afirmando que o projeto pedagógico não pode ser visto como um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, é sim um produto específico que reflete a realidade da escola, situado em um contexto mais amplo.

Na sua elaboração, dentre outros a ser observado, trata de atentar para um aspecto que, segundo Libâneo et al (2003) é fundamental e refere-se:

“A pergunta mais importante a ser respondida pela equipe escolar no momento da elaboração do projeto-curricular: o que se pode fazer que medidas devam ser tomadas para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos? [...] É indispensável que a discussão sobre o documento final seja concluída com a determinação das tarefas, de prazos, de formas de acompanhamento e avaliação (o que se fará, quem fará, quais são os critérios de avaliação) (p. 359).”

Para Farquim (1993, Apud Libâneo et al (2003), um dos elementos mais relevantes no projeto é o currículo, o qual não deve ser apenas um rol de disciplinas, e sim:

“[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas instituições de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar (p. 363).”

Com isso, depreende-se que o currículo define tudo o que se deve aprender, de modo formal ou informal. Dessa forma, é preciso tomar algumas posições mais acertadas na elaboração do Projeto Político Pedagógico, que cobra dos envolvidos uma definição dos componentes curriculares, de modo que sejam articuladas experiências concretas dos alunos, conhecimentos científicos e realidade social. Libâneo (2001), apontando as funções do planejamento escolar, afirma que ele deve atender às seguintes implicações:

1^a) Diagnóstico e análise da realidade da escola, busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes, causas que as

originam, em relação aos resultados obtidos até então;

2^a) Definição de objetivos e metas compatibilizando a política e as diretrizes do sistema escolar com as intenções, expectativas e decisões da equipe da escola;

3^a) Determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função de prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os recursos disponíveis (elementos humanos e recursos materiais e financeiros) (p.150).

Hengemuhle (2004, apud Groshoska, 2012), por sua vez, apresenta outros indicativos importantes para a qualidade do processo de construção do PPP:

“Proponha reflexão e análise dos contextos locais e globais que fazem parte do dia a dia dos alunos;

Deixe claro quais são as concepções de seres humanos, educação e conhecimento adotados pela comunidade escolar;

Apresente a concepção de educação, que definirá o perfil de aluno que a escola quer formar;

Defina o perfil dos professores;

Proponha, por fim, o perfil da escola (p. 58).”

Dalmas (1994), cobrando, nessa discussão, a participação de diversos segmentos sociais, de forma constante e crítica, enfatiza que:

“É ideal o planejamento que envolve as pessoas como sujeitos, a partir de sua elaboração, e com presença constante na execução e avaliação não apenas como indivíduos, mas como sujeitos de um processo que os envolve como grupo, visando o desenvolvimento individual e comunitário (p. 27).”

Para a autora, esse é o princípio do planejamento participativo: o envolvimento de todos os agentes educacionais no aperfeiçoamento do processo educacional. Assim, o planejamento participativo exige de todos os envolvidos uma postura crítica frente à realidade, semeando ações, práticas, atitudes coerentes e eficazes, com o objetivo de promover mudanças e transformações propostas pelo todo: é o que se chama de ação-reflexão-ação. (Dalmas, 1994).

Diante do exposto, verifica que na elaboração do PPP, além da participação de diversos segmentos da sociedade, há implicações quanto a aspectos que devem constar nesse documento, para que as ações, a serem posteriormente executadas, atinjam não só os objetivos propostos, mas representem “a voz” de todos, respaldada, para tanto, na democracia, na participação e na autonomia, características da gestão escolar na atualidade.

3.2 A gestão escolar frente a uma necessidade permanente: a formação continuada

Essa é uma das ações que merece um olhar sobre a necessidade de sua realização como uma das relevantes ações no contexto da gestão escolar. Assim, é por meio de uma reflexão sobre o aprendizado, adquirido continuamente nas capacitações, que se buscam alternativas para, por exemplo, se criar possibilidades de reorientação das ações da equipe escolar, motivando-os os servidores da escola, estabelecendo, com isso, um clima harmonioso na resolução das tarefas, melhorando também a convivência no cotidiano educacional.

Destaca-se, com isso, o papel social da escola e a transformação que está ocorrendo diante de um novo paradigma educacional, norteado por ações democráticas e participativas, quando o gestor, além de direcionar, organizar, deve articular as ações do trabalho educativo, contemplando a participação de diversos grupos sociais.

O contexto da gestão escolar democrática e das contribuições para a instituição educacional aponta para a relevância das formações tanto para os professores, quanto para o gestor e demais servidores da gestão escolar, que devem acontecer constantemente. No que tange a essa argumentação, Ferreira (2000) assegura que a escola é um lugar onde se propaga a educação e para esse ser de qualidade é necessária uma organização das ações pedagógicas e administrativas, promovendo o crescimento de todos em relação à compreensão e participação na sociedade.

Antes mesmo de focalizar a formação continuada dos professores, como uma das tarefas relevantes da gestão escolar, é preciso uma explanação sobre a significância da mesma formação continuada para os gestores escolares.

Portanto, outro aspecto observado é que as mudanças históricas ocorridas na administração escolar evidenciam a necessidade de formação continuada dos seus gestores. Sabe-se que existem situações na gestão e problemas no processo educacional que estão isentos de uma diagnose democrática, quando não se encontram soluções práticas e eficientes de forma que possam influir nos seus resultados de forma positiva no meio social.

No tocante à formação do gestor, pode-se considerar que um gestor inovador não segue um modelo de gestão pautada numa estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada, onde se prioriza a burocracia, mantendo-se isolado, rejeitando a participação

dos membros da comunidade escolar diante das decisões da organização tanto do trabalho administrativo quanto pedagógico. A sua marca deve está na gestão em que ele atua, direcionando-se a diversidade de ações, assim, segundo Luck (2000):

“Além das questões teórico-metodológicas dessa formação, que deve estar de acordo com a concepção de gestão democrática preconizada, é necessário ressaltar a necessidade de o sistema de ensino adotar uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. (...) portanto, é necessário articular política de formação com política de gestão (p. 32).”

Nesse aspecto, outra realidade observada é que a formação de diretores escolares deve-se vincular à realidade social de suas escolas, se isso não ocorrer, abrir-se-á espaço para a dissociação entre teoria e prática.

“O distanciamento ocorre entre teoria e prática, quando os cursos focalizam conhecimentos, centra-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades - o saber fazer - e as atitudes - o predispor-se a fazer. Por conseguinte, cursos assim organizados são orientados mais para a cognição e menos para a competência. Segundo esse enfoque, o que é considerado importante é que as ideias tratadas tenham consistência interna, isto é, sejam logicamente encadeadas entre si e não que tenham consistência externa, isto é, que sejam consistentes e adequadas para explicar e orientar a ação na escola (Luck, 2000, p. 30).”

No eixo dessa discussão, Candau (1997) afirma que:

“A formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos e técnicas), mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (ré) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (p. 64).”

Ainda acerca desse enfoque, Machado (2000), alongando essa abordagem, pontua que a importância da formação continuada deve estar na busca de qualidade e na adequação dessa formação às novas demandas impostas pela gestão educacional e as lideranças das instituições escolares. E condena o fato de que as ofertas de formação atualmente existentes ainda são tradicionais e assistemáticas, ficando distante da construção de um projeto educativo de escola,

bem como do cotidiano dos profissionais da educação.

Mais uma questão, que envolve a formação continuada de gestores, direciona-se à relação que se estabelece entre o mundo globalizado vivenciado por todos e as constantes exigências voltadas para o desenvolvimento de um novo cidadão, ativo e participativo na sociedade. Ferreira (2001), nesse contexto, defende que:

“A escola está inserida na ‘sociedade global’ e na chamada ‘sociedade do conhecimento’ onde as violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores a toda a humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação (p. 296).”

Luck (2000), nessa discussão, advoga que:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (p. 23).

Concordando-se com tais postulados, pode-se afirmar que a escola propicia a democracia como forma política de convivência humana, quando em um processo constante, pode-se construir, com a participação ativa de todos, a proposta de gestão escolar mais eficaz para a sociedade como um todo.

Entretanto, para que isso possa acontecer a contento, necessário se torna, dentre outras prioridades, a formação continuada de gestores escolares, sobretudo ao se considerar o contexto educacional atual, demarcado pela gestão democrática e participativa, que se perfila com a participação de diversos segmentos sociais, enfim, com a tomada de decisões e execuções de ações em um contexto coletivista.

No tocante à formação continuada do professor, observa-se, a princípio, que tal ação não depende somente do gestor para acontecer, no entanto, é uma das prioridades que devem

ser de atenção da gestão escolar democrático-participativa, isso pode ser justificado pelo fato de a gestão democrática da educação estar fundamentada na humanização e na formação do indivíduo e explicitação, norteadas pelo diálogo entre as pessoas na busca da solução dos conflitos de forma coletiva e solidária.

Dessa forma, não se deve esquecer que a gestão democrática desenvolve-se como forma de rompimento do paradigma tradicional presente nas escolas e, por isso, é necessário entendê-la como uma mudança que ocorre devido a um processo de interação e organização de acordo com o contexto educacional por ser uma expressão política da norma constitucional e da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Nº 9.394/96) e também por estar vinculada à formação da cidadania por meio da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.

A gestão democrática, dessa maneira, objetiva romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática (Veiga, 1995). Vale ressaltar que a LDB lei nº 9.394/96, em consonância com a demanda do mundo atual, afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (artigo 67 – inciso II).

A formação continuada dos professores também se faz presente em uma série de outros documentos, dentre outros, como: no Decreto nº 6.755/2009 que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no Plano Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ambos de 2007, na Lei nº 11.738/2008 que trata da regulamentação do piso nacional para professores, e no Parecer 09/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008. (Brasil, 2009, 2007)

Luck (2005), nesse contexto, pontua que há duas fortes razões para que se dê ênfase ao desenvolvimento dos professores, cabendo, dessa forma, ao gestor incentivar e criar oportunidades para a participação consciente e crítica de todos os profissionais. Por outro lado, conforme Veiga (1995), a formação continuada deve estar centrada na escola e no projeto político pedagógico, assim, compete à escola:

Proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
Elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa (p. 20).

Na esteira dessa discussão, a formação dos professores, em específico, deve ser considerada como fundamental, sobretudo no contexto do mundo moderno, permeado por exigências e desafios. Sobre tal questão, Morin (1999) afirma que a educação para o futuro está alicerçada no entendimento do conhecimento pertinente, contextualizado, multidimensional, interdependente, interativo e globalizado, logo, não acontece de modo fragmentado e particular.

Segundo Nascimento (2001), a formação de professores centrada na escola e nas suas práticas pode proporcionar o desenvolvimento de profissionais reflexivos; a articulação teoria-prática; a socialização de experiências bem sucedidas; o desenvolvimento psicossocial do professor; o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social e a construção de um referencial teórico que fundamente sua prática. Nóvoa (1992), por sua vez, postula que a educação continuada deve estar centrada no ambiente escolar em que o professor atua, propiciando um trabalho reflexivo e a troca de experiências.

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Nascimento (2001), estendendo a sua argumentação, argumenta que a formação pode propiciar aos professores:

O fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação;
A construção de um referencial teórico que fundamente a prática do grupo;
O fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho, o que certamente, facilitará a mobilização de todos em torno de um projeto coletivo (p. 86).

Nessa perspectiva, por sua vez, Almeida e Soares (2012) apontam alguns aspectos de relevo verificado na formação continuada:

Quanto mais bem preparado o professor, quanto mais atualizado em relação aos conhecimentos que leciona, em relação ao mundo que vive mais relações poderá estabelecer entre os conhecimentos e a realidade, possibilitando aos seus alunos aulas mais interessantes, criativas e motivadoras. Da mesma forma que no caso da formação inicial, a importância e a necessidade da formação continuada de professores também

estão relacionadas à defesa de que existe um conhecimento científico próprio da profissão docente (...). Ensinar, especialmente crianças e jovens, exige o domínio de conhecimentos científicos que envolvem tal ação (conhecimentos sobre psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, conhecimentos didáticos, conhecimentos específicos das disciplinas, para citar apenas alguns). A importância da formação continuada dos professores está relacionada com a ideia de que por meio dela é possível contribuir para ampliar e aprofundar os conhecimentos dos professores e, dessa forma, contribuir para a qualidade do ensino ofertado (p. 127).

Dessa forma, à gestão escolar cabe atentar para a realização constante da formação dos seus educadores, visto que essa formação é concebida como parte constituinte do processo de desenvolvimento profissional, de outra forma, é imperioso também que esse gestor considere que os conhecimentos, por não serem eternos e imutáveis, acontecem à medida que também se transformam, histórica e socialmente, as condições materiais de nossa existência, isso implica na formação permanente dos professores com uma necessidade efetiva.

3.3 Um destaque para o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

Ao se destacar o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em meio a outros programas de relevância, é preciso trazer uma breve contextualização, para um melhor entendimento de como ele se originou, isto é, quais fatores impulsionaram a sua criação, bem como as principais leis que o amparam, antes, mesmo de focar o seu conceito, a sua finalidade e como se operacionaliza, além das implicações no meio social.

Nesse sentido, é válido o postulado por Adrião e Peroni (2007), por trazer registros de que, no início da década de 90, o Brasil vivenciava uma crise econômica e fiscal na qual o Estado foi tido como responsável.

Ao mesmo tempo, o mundo assistia ao final da denominada Guerra Fria travada entre as maiores potências do mundo da época, Estados Unidos e União Soviética, o que ocasionou a escassez de recursos e investimentos feitos no Brasil. Assim, enquanto dependente economicamente de outros países para manter sua economia estável e, principalmente, seguindo os passos do país que fora apontado como vencedor da Guerra Fria, o Estado brasileiro adotou determinadas medidas para sair da crise que atravessava baseado na adoção dos princípios do modelo econômico neoliberal que, em poucas palavras, significou uma reforma do modelo vigente em relação ao papel do Estado e outras instituições, no incentivo à privatização.

Assim, dentre as principais características da reforma do capitalismo realizadas no Brasil, a que mais é relevante para o início das reflexões sobre o PDDE refere-se à delegação, por parte do Estado, da responsabilidade pela oferta de determinadas políticas sociais para a própria sociedade.

A esse respeito, Azevedo (2002) pontua que assim se inicia o modelo de gestão gerencial na escola. Nesse contexto, deve ser argumentado que os novos direcionamentos ou a alta elevação cultural e política do país são demarcados por reivindicações populares, aspirando maior participação social, cobrando práticas democráticas e plurais.

Desse modo, é nesse contexto que surge o PDDE e é evidente que a gestão democrática adquire uma nova dinâmica no âmbito da gestão administrativa, pedagógica e principalmente financeira nas escolas.

Nessa perspectiva, quais as principais leis que amparam o citado programa? Na esteira dessa discussão, é preciso lembrar que a Constituição de 1988, expressa em seus artigos de 211 a 212 algumas determinações sobre o financiamento da educação, o que implica na participação da União, do Estado e municípios, como obrigatórias. Vale ressaltar um dos Artigos:

Art. 212 - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, LDB Art.212. (Brasil, 1996, p. 27).

De outra maneira, a LDB 9394/96, por meio dos seus Artigos 68 a 77, aponta diversas disposições, dentre outras, a fonte, vinculação, padrão de qualidade e transferência de recursos públicos. O Artigo citado anteriormente assegura que:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
IV - receita de incentivos fiscais;
V - outros recursos previstos em lei. (Brasil, 1996, p 21).

Nesse contexto, deve-se considerar que outras tantas leis e resoluções regem a criação e o funcionamento do PDDE. Faz-se, por conseguinte, necessária uma explicação sobre o que

é o PDDE e qual o seu objetivo?

Esse Programa foi criado pelo governo federal em 1995 com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), posteriormente, sendo alterado para Programa Dinheiro Direto na Escola, e executado pelo FNDE, por força de Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro de 1998. Sua concepção baseou-se no princípio de descentralização da execução dos recursos federais destinados ao ensino fundamental e no reforço ao exercício da cidadania, reconhecendo que o “cidadão será tanto mais cidadão quanto menos for espectador e maior for seu compromisso com o bem comum ou com o interesse público” (Brasil, 1995, p. 8).

Dessa forma, levando-se em conta o contexto da gestão escolar democrática e das contribuições para a instituição educacional, deve ser ressaltada a importância do PDDE, que tem como objetivo repassar os recursos financeiros para as escolas, destinando-os à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados na manutenção e conservação do prédio escolar, aquisição de material necessário ao funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto político pedagógico, aquisição de material didático/pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais diversas (Brasil, 1995a).

Com isso, verifica-se a importância da participação coletiva, tanto do gestor escolar quanto dos segmentos da comunidade escolar para aplicação dos recursos de tal programa.

No tocante à descentralização, é firmada nova forma de gerenciamento. Sander (2007), nesse sentido, pontua que:

De outra perspectiva, o significado da lógica da descentralização reflete um processo de socialização e de participação, no qual se enfatizam os aspectos de qualidade de vida, ligada à identidade grupal, e onde se privilegia a Brasilçrelevância cultural como critério dominante para a formulação de política de administração educativa (p. 74).

Portanto, resta saber como são operacionalizados, numa visão sintética, os recursos do PDDE? O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a cada ano, repassa para as escolas recursos financeiros, sem a necessidade de convênio, mediante crédito do dinheiro direto em conta bancária da Unidade Executora (Uex). Vale explicitar que as Uex são

“entidade de direito privado, sem fins lucrativos, que representa a unidade escolar, responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE [...]” (Brasil, 1997).

Assim, a Uex tem como função:

Administrar bem como receber, executar e prestar conta dos recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, privados, doados, ou os recursos provenientes de campanhas escolares, advindos da comunidade ou de entidades beneficentes, bem como fomentar as atividades pedagógicas da escola (Brasil, 1997, p. 11).

Nessa discussão, é necessário salientar que foi editada a Resolução FNDE/CD n° 17, de 09 de maio de 2005, mantendo as finalidades e objetivos do PDDE, incluindo em seu Art. 4° que as escolas públicas receberão os recursos financeiros do PDDE, em parcela única anual, da seguinte forma: I – com até 50 (cinquenta) alunos, que não possuem Unidade Executora, Própria (Uex), por intermédio da Entidade Executora (Eex). II – Acima de 50 (cinquenta) alunos por intermédio da Unidade Executora.

Outro implicativo refere-se ao emprego das verbas repassadas a escola que deverá seguir a Resolução N° 17 de 19 de abril de 2011 da Constituição Federal de 1988, que definem quais são as despesas que podem receber o suprimento do PDDE, sendo:

Art. 3° - Os recursos do programa destinam-se á cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiário, devendo ser empregados:

- I - na aquisição de material permanente;
- II - na realização de pequenos reparos voltados á manutenção, conservação e melhoria do prédio da unidade escolar;
- III - na aquisição de material de consumo;
- IV - na avaliação de aprendizagem;
- V - na implementação de projeto pedagógico; e,
- VI - no desenvolvimento de atividades educacionais.

Diante do exposto, vale esclarecer que a Uex é composta por membros da escola e de alguns segmentos da sociedade. Logo, é preciso salientar que é a gestão democrática responsável pela aplicação e prestação de contas desse recurso. Para tanto, para que essas ações sejam postas em práticas, é necessária a existência de uma relação de reciprocidade

entre os membros internos e externos, possibilitando que a comunidade local, realmente, se comprometa com o andamento da unidade escolar.

Com isso, a direção da escola juntamente com a coordenação e professores precisam estar conscientes do papel fundamental que os sujeitos da comunidade local exercem na escola. Santos (2004), a esse respeito, afirma que:

Se os segmentos representativos da comunidade escolar e local funcionarem efetivamente como espaço de decisões coletivas no âmbito da escola certamente poderão pressionar o Estado no atendimento de suas reivindicações e garantia de um ensino público de qualidade além de desempenharem um papel educativo político da mais alta relevância na luta pelas transformações sociais (p. 108).

De outra forma, Paro (2003), complementando a argumentação anterior, afirma que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação, por ser um processo que se constrói praticando, cotidianamente, sendo necessário que os sujeitos envolvidos sejam críticos e conscientes quanto à sua atuação em construir um espaço escolar público verdadeiramente democrático e de qualidade.

Desse modo, se os segmentos representativos da comunidade escolar, sendo eles, (Associação de Pais e Mestres, Colegiado Escolar e outros) tiverem essa conscientização do seu papel, do planejamento, da tomada de decisões em conjunto certamente poderão contribuir para modificar as formas de gestão e as ações que são realizadas no ambiente onde estão inseridos.

Cabe registrar ainda que a partir de 2014, o PDDE passou a chamar-se PDDE Interativo, ampliando o seu alcance, incorporando outros programas. O PDDE Interativo viabiliza a convergência de programas disponibilizados pelo Ministério da Educação-MEC e FNDE que trabalham junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em uma plataforma única. São eles: PDE Escola, Atleta na Escola, Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola, atendendo às necessidades das escolas em seus mais diversos setores.

No que tange às implicações, dentre outras, é sabido que por meio do PDDE foi dada autonomia às escolas públicas para administrarem os recursos, suprimindo as necessidades existentes, muito embora se saiba que tais recursos ainda são poucos frente à grande quantidade de unidades de ensino existentes no país e, conseqüentemente, ao volumoso elenco

de carências dessas escolas.

Dessa forma, de outro modo, pode-se constatar que o Brasil, mesmo não tendo conseguido grandes avanços em termos de qualidade educacional, merece destaque o citado programa, que, pouco a pouco, tem possibilitado a descentralização das ações da gestão escolar, envolvendo, a participação de segmentos internos e externos da escola, consolidando a participação coletiva no desenvolvimento da educação, fortalecendo, assim, uma nova forma de gerenciamento.

3.4 O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua relevância como suporte às escolas públicas

Conjuntamente com as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o MEC aprovou, por meio do Decreto no 6.094 de 24 de abril de 2007, a implementação do "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", que consta de 28 diretrizes direcionadas à orientação dos gestores estaduais e municipais acerca do planejamento da educação, bem como a organização de seus sistemas de ensino, além de reforçar a importância do regime de colaboração entre os entes para melhoria da qualidade educacional: "O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" é a soma dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica" (Brasil, 2007, Art 1º).

Dessa forma, visando integrar os diferentes atores sociais, imbuídos em ações para a melhoria da qualidade educacional e a execução do Plano de Metas, foi adotada a modalidade de planejamento denominada de Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual tem como objetivo proporcionar apoio financeiro e técnico aos municípios, conforme especifica o Decreto:

O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. §1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local (Brasil, 2007, Art.9º).

Diante do exposto, o contexto da gestão escolar democrática e das contribuições para a instituição educacional nomeia o PAR como outro Programa de grande relevância. A esse respeito, Camini (2009) analisa que o PDE/Plano de Metas Compromisso

Todos pela Educação, que com execução do Plano de Ações Articuladas – PAR, direciona assistência técnica e financeira da união aos governos subnacionais aos municípios, introduzindo mecanismos que têm efeitos na sua autonomia, a exemplo da avaliação dos programas. Portanto, à medida em que realizam o repasse das verbas, determinam modos de avaliação dos programas e desenvolvimento desses, impondo normas, padrões de qualidade e, também, modelos de gestão voltados aos sistemas de ensino, desenhando, com isso, a política educacional no país.

Apesar de inferir na autonomia da gestão escolar, o PAR é um Plano que veio para ficar, pois desde 2007 até os dias atuais continua oferecendo apoio técnico e financeiros às escolas municipais, atendendo a várias demandas na conjuntura educacional dessas escolas.

Os programas que integram o PAR, citados no "Guia de Programas que constam no PAR - Documento Complementar ao Guia Prático de Ações" são divididos consoante a atendimento a quatro dimensões: 1. gestão educacional; 2. formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; 3. Práticas pedagógicas e avaliação; e 4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos (Brasil, 2007). Vale salientar que no documento "O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas", o MEC faz referência ao PAR apontando-o como um instrumento de planejamento que deve seguir os parâmetros da democracia, pois tem "caráter plurianual, construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborado a partir do instrumento de Avaliação de Campo" (Brasil, 2007b, p. 24).

No concernente aos recursos, Oliveira e Sousa (2010) argumentam que o PAR pode ser uma forma de prover soluções à questão da colaboração entre os entes nos contextos de suas autonomias, com essa implantação de mecanismos de financiamentos que tem como propósito também aliar a prestação de serviços ao recebimento dos recursos:

[...] implantar mecanismos de financiamentos que busquem alinhar oferta de serviços com recebimento de recursos. Seriam ajustes nos mecanismos de transferências constitucionais de impostos, cujos melhores exemplos são os fundos educacionais, como o Fundef e o Fundeb, utilizando-se a parcela da União da receita tributária para reduzir as disparidades regionais; utilizar o poder normativo já estabelecido para a esfera federal a fim de interferir na gestão dos sistemas. [...] quer seja por meio de repasses de recursos mediante transferências voluntárias, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) (Oliveira e Souza, 2010, p. 31).

Nesse aspecto, o PAR facilita o controle do repasse financeiro da União para os municípios e a transparência nos gastos com a educação, que será feita pelo Simec e controlado pelo FNDE. Além do mais, cabe destacar que não somente a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, com metas a serem atingidas pelos municípios para melhoria da qualidade da educação, mas também o monitoramento dos recursos para as políticas educacionais, exigiram, em suma, um maior controle da União nos setores financeiros e com maior apoio técnico para implantação dos programas que objetivam a melhoria da qualidade educacional. (Valadão, 2015).

Ferreira e Bastos (2013, p. 6), nesse contexto, pontuam que o "PAR tornou-se uma política de planejamento com largas capacidades de articular sistemas educativos do país em torno de um instrumento único, cujo ritmo de execução e de acompanhamento segue o Ideb". Assim, foi com a implementação das diretrizes do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que o planejamento da educação, que antes era centralizado no Governo federal, passou a ser elaborado em âmbito local por meio do PAR, que conta com a participação de gestores e educadores locais. Evidenciou-se, com isso, que a qualidade da educação se tornou a ser concebida como uma meta a ser alcançada em regime de colaboração entre os entes federados, isso contando com apoio técnico e financeiro da União.

Percebe-se, com o exposto, a importância do PAR no contexto educacional, sobretudo como resultado para as escolas municipais brasileiras, que passaram a ter dotações de recursos para o atendimento de diversas necessidades existentes no âmbito educacional, sendo atendidas, em síntese, tanto nos setores pedagógicos, quanto administrativos e financeiro.

CAPÍTULO 4

4 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS GESTORES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

No presente Capítulo, são enfatizados alguns dos desafios existentes no espaço educativo das escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, os quais cobram ações, visando uma superação e, conseqüentemente, uma melhor atuação da gestão democrática.

4.1 Um destaque dos principais obstáculos a serem superados para uma melhor atuação da gestão democrática

É certo que, no eixo das ações executadas pela gestão democrática, dentre outras, a exemplo das que foram mencionadas nesse capítulo, devem ser enfatizados alguns dos problemas, que cobram soluções para o bom desempenho da referida gestão democrática.

No conjunto desses entraves, podem ser abordados: as ações de caráter patrimonialistas ainda presentes em muitas escolas; o pouco interesse ou a inabilidade de parte de alguns gestores e docentes frente à utilização das novas tecnologias; a falta de formação continuada, de modo mais permanente, para os professores; as péssimas condições de infraestrutura dos prédios escolares, bem como a ausência de materiais didático-pedagógicos nas escolas; a Pandemia Covid-19 como um dos obstáculos na educação e gestão escolar, além da reduzida participação dos segmentos sociais que fazem parte da referida gestão escolar.

No concernente às ações de caráter patrimonialistas, é perceptível que, apesar de serem vivenciados tempos de gestão democrática, ainda há em muitas das escolas, práticas de gestores que revelam o caráter patrimonialista. Nesse sentido, Weber (1989) esclarece que a gestão patrimonialista é originada do patriarcalismo e, com ele, do poder doméstico organizado nas sociedades medievais. É caracterizada por uma gestão especificamente firmada pela tradição, sendo que o gestor toma decisões segundo seu prazer, sua simpatia ou antipatia e em conformidade com pontos de vista puramente pessoais, sobretudo suscetíveis de se deixarem influenciar por preferências também pessoais. O autor afirma que a administração do Estado e suas instituições, sob o princípio do patrimonialismo, é uma questão puramente pessoal do gestor público, inexistindo, por esse motivo, uma clara diferenciação entre as esferas pública e privada.

Os desafios enfrentados pela gestão escolar democrática, primeiramente, dizem respeito ao patrimonialismo. Acerca de tal questão, Weber (1989) argumenta que o patrimonialismo se baseia em princípios de administração estática, centralizadora. De outra forma, para Libâneo (2001, p. 101), “uma gestão patrimonialista é aquela que não constrói caminhos adequados, razoáveis e objetivos para tomada de decisão autônoma ou, se tomada uma decisão, a mesma caracteriza-se pela imperícia e parcialidade”. Nessa perspectiva, observa que um dos aspectos visíveis nas escolas se refere à eleição de diretores, o que se comprova não ser realizada em grande parte das instituições educacionais.

Assim, cabe a afirmação de que a eleição de diretores confirma, no campo dos

avanços sociais, a democratização vivenciada, ainda que não se caracterize, de forma ampla, na escola pública. Sobre essa argumentação, Paro (2003) pontua que:

[...] a defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está baseada em seu caráter democrático [...] À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (p. 26).

Assim, evidencia-se que essa prática não se consolida na maioria das escolas, bem como especificamente em escolas onde tal eleição é realizada, isso pelo fato de haver a condução do gestor municipal ou do próprio candidato eleito (gestor escolar).

Nesse contexto, Mendonça (2000, p. 432) explicita que em locais em que a escolha do diretor ocorre por meio de eleições, envolvendo a comunidade escolar, principalmente pela necessidade de apoio, respaldo, na legitimidade e votos, pode haver o desenvolvimento, por parte do candidato eleito, de uma gestão patrimonialista. Tal característica patrimonial seria o “eixo explicativo para as resistências aos processos de gestão democrática do ensino público” e para o conseqüente enfraquecimento da gestão.

Verifica-se, com isso, práticas norteadas pela relação clientelista, o que, para Mendonça (2000), só faz reforçar esta situação:

[...] o que ocorre em algumas escolas, no nível das decisões concretas, de caráter administrativo e pedagógico, ainda está pautado nas velhas relações em que elas ocorrem, de cima para baixo, ou seja, quase sempre o diretor e um pequeno grupo da comunidade escolar, na sua maioria professores, é quem tem de fato decidido as questões, fazendo valer a sua vontade (p. 305).

Desse modo, é estabelecida a cultura “do meu” (“esta é a minha escola”). Nesse contexto, Faoro (1997) sobre essa realidade, postula que a unidade educativa passa a ser “propriedade” do diretor e, tal qual um senhorio, atribui diferentes papéis aos inquilinos de seu imóvel. Aos amigos, cargos e benesses, pois o sistema patrimonial “[...] prende os servidores numa rede patriarcal, na qual eles representam a extensão da casa do soberano” (p.20).

Concordando com o ponto de vista anterior, Mendonça (2000), analisando a postura de muitos gestores, no âmbito do patrimonialismo, afirma que:

[...] ao tratar a administração como coisa particular, o senhor seleciona os servidores na base da confiança pessoal, sem delimitação clara de funções. Os servidores atuam por dever de respeito e obediência. Sob o patrimonialismo, os direitos e obrigações são alocados de acordo com o prestígio e o privilégio de grupos estamentais (p. 51).

Dessa forma, podem ser constadas práticas “passadistas” em momentos modernos de gestão democrática, o que se constitui um dos obstáculos para a gestão escolar atual, que preza por práticas solidárias e se firma nas ações coletivistas tanto de segmentos internos, quanto externos da escola.

Este é mais um dos desafios enfrentados pela gestão escolar democrática, que se relaciona com o pouco interesse ou a inabilidade de parte de alguns gestores e docentes, frente à utilização das novas tecnologias nas escolas. Sobre tal questão, Pretto (1996) explicita que perdura um verdadeiro “pânico” de muitos gestores e professores, ao desenvolverem atividades com o auxílio de tais artefatos tecnológicos. Em outro ponto de vista, Libâneo (2009) postula que a escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, dos cadernos, mas os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o celular, a internet, que são veículos de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque, há tempos, o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. Do livro e do quadro de giz à sala de aula informatizada e on-line a escola vem dando saltos qualitativos, sofrendo transformações que levam de roldão um professorado mais ou menos perplexo, que se sente, muitas vezes, despreparado e inseguro frente ao enorme enfrentamento que representa a incorporação das TICs ao cotidiano escolar.

Dentro desse contexto, cabe observar, antes de tudo, que o gestor é o mais visado, isto porque é ele o principal responsável para que os recursos tecnológicos façam parte do dia a dia da escola. Entretanto, para que isso aconteça, a formação continuada deve ser uma das implicações para que ocorra o uso eficaz das novas tecnologias e mídias da educação. A esse respeito, Almeida e Rubim (2004) argumenta que:

O envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TICs na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados (p.2).

Diante desses postulados, Machado (1999) afirma que no contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e, conseqüentemente, a gestão escolar, a formação continuada ganha progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana.

Dessa forma, a não existência de formação continuada “permanentemente” é concebida como um dos desafios enfrentados pela gestão escolar democrática. Para Machado (1999), a formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se constantemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (Machado, 1999).

No âmbito dessa discussão, o professor é o foco dessas formações continuadas, para que, muitos desses, que ainda se mostram “temerosos” quanto ao uso das novas tecnologias, possam ser utilizadas com eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Talvez sejamos ainda os mesmos educadores, mas certamente nossos alunos já não são os mesmos, “estão em outra”, são outros, têm uma relação diferente com a escola. (Belloni, 2005, p. 27).

Portanto, depreende-se, nessa discussão, que todos os servidores da educação e principalmente gestores escolares e professores devem incorporar em sua prática do cotidiano escolar a utilização da tecnologia, o que não vem acontecendo por parte de muitos desses profissionais, representando, com isso, outro dos entraves que precisam ser superados no âmbito da gestão democrática, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja verdadeiramente mais favorável à aprendizagem do aluno, à construção de um saber efetivamente significativo.

Ainda, com referência à formação continuada, embora já tenha sido motivo de destaque a sua relevância, faz preciso enfatizar, em outra vertente, que a falta desses cursos de capacitação, de forma mais permanente, é outro entrave presente em muitas escolas de educação básica, observa-se que, mesmo não atribuindo a total responsabilidade ao gestor escolar, já que ele depende, certas vezes, de programas governamentais que proporcionam tais cursos, porém, não se pode isentar o mesmo de sua atuação, mas sim recomendar que ele pode realizar tais formações, usando de outras práticas, sobretudo, por exemplo, buscando auxílio

de outros órgãos e também da coordenação pedagógica.

Em se tratando da formação continuada, é observado que a mesma insere mudanças nas práticas didático-pedagógicas. Assim, para Hargreaves (2002), é ela um processo que se volta não somente ao aprendizado, planejamento e reflexão, mas também envolve valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo modificado. Dessa forma, implica a necessidade de se fazer parte constituinte das mudanças que ocorrem dentro do contexto mais amplo de reflexão.

De outro modo, Nóvoa (2002) afirma que: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente (p.23)”. Segundo esse estudioso, a formação continuada ocorre de forma coletiva, dependendo da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Assim, pode-se observar que os bons profissionais utilizam uma série de estratégias não planejadas, recheadas de criatividade, direcionadas a resolução de problemas que fazem parte do cotidiano educacional. Sobre tal questão, Schön (1997) percebe nos bons profissionais um pouco de ciência, técnica e arte. É, principalmente, tal dinâmica que favorece ao professor a ação em contextos onde reina a instabilidade como o da sala de aula. O processo é fundamentalmente meta cognitiva, em que o professor dialoga com a realidade, em estado de reflexão permanente.

Portanto, diante dos argumentos registrados, com referência à relevância da formação continuada e a necessidade que ela ocorra de forma mais constante em muitas escolas, é possível, nesse aspecto, destacar que a mesma tanto tem efeito na vida dos professores, principalmente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, quanto para o aluno, que usufrui da articulação de aprendizados, direcionados ao seu desenvolvimento, no processo de ensino-aprendizagem.

Outro dos desafios enfrentados pela gestão escolar democrática, sobretudo, pelos professores, em grande parte das escolas brasileiras, tem referência com as péssimas condições de infraestrutura dos prédios escolares, bem como a ausência de materiais didático-pedagógicos para garantir um atendimento exemplar aos alunos. Na esteira dessa discussão, em conformidade com Albernaz et al. (2001, p. 4), não se pode deixar de ressaltar que as condições de infraestrutura têm influência no desempenho dos alunos e dificulta a atuação da gestão escolar., nesse sentido, afirmam que “a qualidade da infraestrutura, incluindo os

equipamentos e materiais didáticos adequados têm efeito no rendimento escolar”.

A maioria das escolas no Brasil necessita de melhorias na infraestrutura, bem como na garantia de recursos pedagógicos em maiores quantidades para atender as necessidades escolares, além de melhores condições de trabalho.

No quesito infraestrutura, o Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP 2013) aponta que menos de 5% das escolas brasileiras têm infraestrutura adequada. O total de escolas públicas brasileiras com todos os itens de infraestrutura adequada previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) avançou pouco mais de um ponto porcentual de 2009 até 2013: de 3,06% para 4,2%. O item que mais cresceu, isoladamente, foi a banda larga (14,6), chegando a 40% dos estabelecimentos em 2013, cobertura maior que a rede de esgoto sanitário, presente em 35,78% das escolas (Brasil, 2013).

A respeito da qualidade educacional, é preciso considerar que, para o aprendizado acontecer, é necessário que o ambiente seja propício. É óbvio que o indivíduo não consegue auferir bom rendimento escolar, convivendo em um ambiente com paredes rachadas e sujas, vidros quebrados, iluminação insuficiente, portas e fechaduras danificadas, lixos pelo pátio da escola e assim por diante.

Uma das intervenções no que tange à melhoria da infraestrutura, pode ser a concebida como fator de atratividade do aluno, tanto para o ingresso, como para a permanência. Igualmente, é fator indissociável das condições de trabalho do professor e relaciona-se até mesmo com sua valorização profissional (Brasil, 2010).

Por outro lado, pode interferir, positiva ou negativamente, no desempenho escolar. A existência de materiais didáticos e equipamentos, como bibliotecas e laboratórios, podem compor indicador quantitativo e auxiliar na comparação e diagnóstico entre as escolas, para, identificando as diferenças, dotá-las dos mesmos recursos. Com isso, avançar-se-ia na igualdade das condições educacionais, pois é pouco crível que as escolas atinjam a um mesmo patamar de qualidade se não possuem o mesmo patamar de condições de infraestrutura (Brasil, 2010, p. 13).

Diante dos aspectos apresentados, observa-se que são muitos os problemas que enfrentam os gestores escolares no dia a dia da escola, no contexto das mudanças ocorridas e as adequações necessárias, o que dificulta as ações articuladas e executadas pela gestão democrática, mas não elimina o significado da participação da comunidade escolar no

cotidiano das instituições educacionais, no sentido de promover uma educação de qualidade.

4.1.1 A Pandemia da COVID-19 como um dos entraves na educação e gestão escolar

Nesse estudo, faz necessário o registro de mais uma situação que mobilizou o mundo inteiro, sobretudo o Brasil, a Pandemia Covid-19, que surgiu em 2020 e até o presente ano, isto é, 2022, continua atingindo todas as instituições, empresas, sobretudo, as escolas, sendo considerado um fator agravante para a gestão escolar, os educadores, em suma, para os servidores da educação de uma forma geral. Tal realidade vivenciada por todos os povos, continua amedrontando, causando doenças, matando pessoas, provocando bastantes preocupações e, assim, interferindo na vida de muitos brasileiros.

A Covid-19 forçou transformações na vida social. Foram adotadas medidas, como: o uso de máscaras, os cuidados higiênicos e o isolamento social, tudo isso visando a proteção contra o vírus, que, somente no Brasil, já causou mais de 600 mil mortes. No plano escolar, as escolas tiveram que fechar as suas portas e, gradativamente, se adequar à prática do ensino remoto. Para Alves (2020):

Vivenciamos um ano atípico. O ano de 2020 já se tornou histórico devido à pandemia que surpreendeu a todos. A Covid-19 fez os profissionais de todas as áreas se reinventarem – e não seria diferente com a gestão educacional. Até os professores mais resistentes ao ensino a distância (EaD) tiveram que se acostumar ou adaptar à nova realidade (p. 1).

Alves (2020) complementa, afirmando que:

É realmente sinistro quando paramos para pensar nos alunos em formação e em professores em atuação nesse cenário em que muitos alunos não dispõem de acesso à internet ou de computadores em suas casas. Será mesmo que as medidas de gestão estão sendo suficientes para a formação humana? Tudo isso desencadeia muitos fatores emocionais e psicológicos, muita frustração e ansiedade, principalmente pela parte docente e dos gestores. Recomenda-se que gestores educacionais e escolas busquem diminuir o medo, a tristeza e a frustração por parte dos professores e alunos com apoio tecnológico da internet e computadores, para que consigam atingir o objetivo proposto nesse novo calendário escolar brasileiro com aulas remotas (p.4).

Com isso, vale destacar Arruda (2021) que afirma: “a pandemia trouxe uma dinâmica específica para a vivência escolar, a gestão teve que planejar todas as mudanças

impostas no cenário pandêmico com as dificuldades enfrentadas pela manutenção e preservação da vida, diversos processos foram transformados de forma urgente” (p.26). [...] A autora, ainda, argumenta que o gestor escolar é o líder do grupo, por isso, tem como papel fundamental fazer a escola funcionar em todos os segmentos, articulando o planejamento e organização, promovendo ações que vão bem mais além do que orientar, coordenar e diagnosticar diversas situações na unidade de ensino. Configurou-se, assim, como mais um dos desafios enfrentados pela gestão escolar democrática.

No cenário pandêmico, o trabalho docente perpassou por alterações estruturantes pedagógicas, esse momento reflete acerca dos modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, nos faz pensar todo o processo que instituições e profissionais da educação foram inseridos sendo introduzidas várias estratégias para a prática da educação. Assim, com a pandemia, o ambiente educativo migrou-se do presencial para o virtual, com isso, o aluno é corresponsável por sua aprendizagem e, algo que se torna indispensável para o ensino remoto é o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação as TICs. (Arruda, 2021, pp. 31-32).

Ainda, para Arruda (2021), o ensino remoto foi algo inesperado e emergencial, nessa perspectiva, os professores encontram adversidades, visto que não estavam familiarizados com as metodologias digitais, a exemplo, da criação de salas virtuais na plataforma do Google Meet, bem como a produção de vídeo aulas, além de outros recursos e estratégias utilizados.

Nesse contexto de mudanças, a gestão escolar tem uma responsabilidade maior ao fazer com que a escola, professores, além dos estudantes não parem suas atividades. Acerca dessa situação, Victória Oliveira (2020) esclarece que:

Os professores, por exemplo, em razão da suspensão das aulas por conta do distanciamento social, precisam lidar com a pressão de adaptar-se a ferramentas virtuais, preparar atividades que mantenham os alunos estimulados e, ao mesmo tempo, estar disponíveis para esclarecer dúvidas. Também se preocupam com o bem-estar e alimentação dos alunos, além de questões como conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas (p. 87).

Para a autora em alusão, pode-se verificar que um dos fatores fundamentais se refere à parceria entre a gestão escolar e os professores, isto porque, no âmbito da pandemia, surge uma nova dinâmica, que cobra novas metodologias educacionais. Infere-se ainda que a dinâmica do ensino remoto requer do professor a inserção no processo de adaptações com o ambiente virtual. Assim, refletindo, por outra vertente, a pandemia trouxe uma dificuldade não

aos conteúdos, mas sim a cultura escolar, que exige conhecimentos dos educadores de como utilizar as ferramentas tecnológicas, para a realização da mediação educacional a distância.

Considerando os pontos de vista apresentados, é fácil perceber que essa situação, causada pela pandemia da Covid-19, motiva o redirecionamento de ações por parte do gestor escolar, dificulta, sem dúvida, a participação popular na escola, mas, antes de tudo, cobra do gestor e também dos professores novas posturas neste novo panorama educacional.

4.1.2 A reduzida participação popular: uma das maiores barreiras para gestão democrática

No âmbito dos problemas que são vivenciados na escola, pode-se considerar que esse é um dos desafios enfrentados pela gestão escolar democrática: há uma participação reduzida dos segmentos sociais que compõem a referida gestão democrática em grande parte das escolas. Isso, de certa forma, não torna mais ativa, de modo mais amplo, a atuação de tal gestão. Sobre essa questão, Demo (1999) assegura que a gestão democrática não ocorre sem a participação. Desse modo, é um componente essencial para o processo de democratização da escola. Contudo, essa participação é considerada utópica. Etimologicamente, utopia é compreendida como um processo que não se realiza, mas sim é um componente da realidade, dessa forma, ela expressa a necessidade inacabável de superação histórica.

Para Lück (2006), a democracia e a participação são indissociáveis; são concebidos como termos intrínsecos e um conceito remete ao outro. Porém, a referida reciprocidade nem sempre ocorre. Embora a democracia seja inexecutável sem participação, é observado que ainda há nas escolas participação sem espírito democrático.

Na instituição educacional, essa constatação direciona-se para a necessidade de a comunidade participar verdadeiramente da gestão escolar de forma que essa ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E essa situação só terá condições de acontecer "na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los" (Paro et al., 1988, p. 228). Dessa forma, não é o bastante somente ter presente a necessidade de participação da população na escola, é necessária a verificação em que condições essa participação pode tomar-se realidade.

Pode-se afirmar que as condições mencionadas estão, muitas vezes, em situações que surgem ou fora do ambiente escolar, isto é, partem de atitudes isoladas, ou são motivadas no

próprio espaço educativo. Alguns exemplos podem ser citados, observando-se o cotidiano educacional: primeiramente, deve ser ressaltada a falta de conhecimento dos atores da escola sobre os segmentos sociais que compõem a referida gestão escolar.

Como podem administradores e professores desempenhar bem o seu trabalho se não conhecem a comunidade em que a escola está localizada? Como pode a escola atingir seus objetivos se desconhece as condições de vida e as aspirações da comunidade de que provêm seus alunos? É simplesmente impossível (Piletti, 2002, p. 139).

Esse desconhecimento, no que tange ao saber mais informações sobre cada aluno, sua família e outros segmentos sociais, no próprio meio em que eles vivem, contribui para que o trabalho da escola seja insulado, ou seja, fora da realidade local, isso, de certa forma, se reflete negativamente na participação popular. A gestão escolar, assim, estabelece um compartilhamento distante do que pede as práticas democráticas e participativas para o desenvolvimento das ações na escola.

Na realidade, não somente a escola não participa da comunidade, como também a comunidade não participa da escola. No que diz respeito, mais especificamente com a família, em conformidade ainda com Piletti (2002), uma forma pela qual a escola tem para conhecer a realidade da comunidade é por meio da comunicação constante. É com o diálogo que escola pode descobrir o que espera a família em relação ao trabalho pedagógico. Desse modo, essa obterá a oportunidade de conhecer aquilo que a escola pode proporcionar, além do ensino-aprendizagem e auxiliar o próprio trabalho, aproximando-se das prioridades da escola.

Por outro lado, há uma realidade muito consistente, no tocante a participação das famílias, Lück (2006) explica, no eixo dessa questão, que a participação das famílias é muitas vezes esperada somente para tratar de questões da vida escolar, isto é, aspectos físicos e materiais e, além do mais, tão somente para acompanhar os filhos com problemas comportamentais ou de aprendizagem.

Outro fato apresentado é que a escola se torna apreensiva no tocante à participação de algumas famílias exageradamente eloquentes ou geniosas, e que tentam impor uma vontade para “facilitar” seus interesses ou de seus filhos, distante do desejo de melhorar a qualidade do ensino. Nessas situações, alguns gestores escolares tanto evitam ouvir os pais, quanto limitam a abertura do espaço para participação (Lück, 2006).

E assim, o(a) diretor(a) se coloca como o(a) “presidente nato”, em suma, é ele(a) quem decide todas as situações. Paro (1996) cita que “a diretora chegou à reunião com uma pauta organizada por ela - talvez com a ajuda dos professores - e a submeteu à discussão. Em momento nenhum perguntou aos pais se havia algum assunto de seu interesse que gostariam de ver examinado” (1996, p. 154).

Nessa perspectiva, mesmo considerando tais situações, sabe-se que a participação da família é de fundamental relevância na escola. No entanto, tem-se tornado cada vez mais difícil tal participação. Para tanto, deve-se observar que é sim necessário que a escola procure ceder mais espaço, para que os pais participem, porém, preciso se torna que exista interesse por parte deles em participar da vida escolar de seus filhos, visto que escola e família representa o pilar educativo que se faz preciso nas vidas de cada aluno.

Abranches (2003), analisando o momento que vive a sociedade civil, buscando a obtenção de maior preparo, a fim de responder à instituição da participação e, assim, repensar sua atuação nesse processo, postula que:

A democratização do Estado e a garantia da participação da população nas decisões e na gestão podem representar estratégias do poder público; cabe à sociedade civil criar espaços autônomos de organização e posturas para assumir a proposição, a administração e o controle das políticas públicas (p. 21).

Demo (1999), complementando o argumento anterior, expressa que cabe a própria comunidade abrir espaços, visando que sua participação se torne, cada vez mais, ativa; para o referido autor: “Dizer que não participamos porque nos impedem, não seria propriamente o problema, mas precisamente o ponto de partida. Caso contrário, montaríamos a miragem assistencialista, segundo a qual somente participamos se nos concederem a possibilidade” (p. 19).

Mais um ponto que se faz visível relaciona-se, em certos momentos, com a tomada de posição que envolve somente o diretor e o professor, quando poderia ter um outro olhar da comunidade. A participação é concebida como uma prática compartilhada de tomada de decisão nas escolas. Para Lück (2006), entretanto, tal prática tem sido considerada uma falsa democracia, uma vez que os professores geralmente se reúnem e tomam as devidas decisões, ou nem chegam a se reunir pela falta da realização de encontros. Essa é outra maneira de isolar a participação popular das atividades desenvolvidas na escola.

A escola, assim, só será uma organização humana e democrática à medida que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (Paro, 2002, p. 12).

Vale destacar o posicionamento de Lima (2002), ao chamar a atenção para o que Freire enaltece como princípio de democracia participativa que supõe a existência de “estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da república” (Freire apud Lima, 2002, p. 39). Segundo Freire (1993):

só se aprende democracia fazendo democracia pela prática da participação, visto que: ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo, é o direito também a atuar (p. 88).

O gestor que se caracteriza como democrático deve mobilizar sua equipe. Todavia, ao contrário dos princípios democráticos, nota-se que ainda certos gestores preferem se postular como autoridades, contradizendo, com isso, a proposta de democratização escolar. Vale afirmar que esse é outro aspecto muito constatado. Desse modo, mais uma vez, para Lück (2006), o gestor precisa:

Promover na escola um ambiente de participação pelos professores, em conjunto e espírito de equipe, no sentido de transformar sua prática pedagógica, a elevação de seu nível de consciência e transformação da realidade de trabalho sem alteração das práticas de relacionamento do sistema de ensino com a escola, cria mudanças apenas temporárias nas ações escolares. Isso porque essa prática, quando efetiva, promove a necessidade de participação nas determinações realizadas no âmbito da gestão do sistema de ensino (p. 80, Vol. III).

Com o ponto de vista apresentado, vale complementar que não é suficiente propor simplesmente a participação dos professores, o gestor deve promover tanto a participação da família, dos funcionários, enfim, de todos os atores que atuam dentro da escola, de forma direta ou indireta, quanto os demais segmentos sociais que compõem a gestão escolar. Dessa forma, verifica-se que o desenvolvimento da democratização nas escolas é de muita relevância e, de outro modo, deve-se considerar que não há democratização sem a participação popular.

CAPÍTULO 5

II. MARCO METODOLÓGICO

5.2 Desenho da Pesquisa

Para se compreender a singularidade da temática Gestão democrática e participação popular foi realizado uma abordagem, com enfoque qualitativo através de um questionário. Com o objetivo de trazer a tona questões singulares dentre as particularidades pertinentes ao devido tema que tem sido tratado e descrito ao longo dessa temática, cuja abordagem metodológica permitiu uma melhor compreensão da realidade social do objeto em questão e, particularmente, dos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, a abordagem qualitativa é composta por um levantamento através de um questionário que estimula os entrevistados a refletirem livremente sobre determinados assuntos. Apresenta, com isso, aspectos individuais, provocando motivações ocultas de forma consciente e espontânea.

A validação da pesquisa se deu através de 5 Doutores em Educação, onde validaram os questionário sem objeções e sem nenhuma interferência para alterações concordando assim com todas as questões apresentadas, segundo consta em Anexos (p.95).

Godoy (1995) ressalta os seguintes pontos que evidenciam tal pesquisa, como: 1º) O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; 2º) Caráter descritivo; 3º) O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida como preocupação do investigador e 4º) Enfoque indutivo.

De outra forma, a pesquisa qualitativa, para Sampieri (2010), é uma abordagem de um problema, mas não é tão específico como no enfoque quantitativo. As perguntas nem sempre são contextualizadas nem definidas por completo.

Complementando, Lakatos e Marconi (1991, p. 38) asseguram que a pesquisa qualitativa se caracteriza como: “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Observa-se, dessa forma, que tal tipo de enfoque metodológico atende à escolha do pesquisador, devido possibilitar uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, proporcionando um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito,

o qual não pode ser traduzido em número. A abordagem de natureza qualitativa e com a técnica análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977). Os dados obtidos por meio de aplicação de questionários aplicados aos gestores com formação em Pedagogia a Coordenação Pedagógica e a Gestora de uma escola pública em Itiúba - Bahia.

5.3 Lócus da pesquisa; participantes

O fato que justificou tal pesquisa ser realizada em cinco unidades escolares do Município de Itiúba, na Bahia, pautou-se no papel fundamental desenvolvido pelos gestores dessas unidades de ensino na perspectiva democrática. Os quais pretendem sanar as lacunas concernentes as burocratizações nos sistemas públicos de ensino e buscam, sobretudo, fomentar para os educadores a importância de disseminar a premissa da inclusão; e a compreensão de que todos os educandos têm potencialidades e direitos a aprender, bem como há um engajamento na efetivação da participação popular ao gerir essas escolas. As cinco unidades Ensino de Nível Fundamental Anos Finais que fizeram parte do estudo: O Ginásio Antonio Simões Valadares, Escola Municipal Belarmino Pinto, Ginásio Municipal de Pias, Centro Educacional Pedrina Silveira e a Escola Evaristo Ribeiro dos Santos.

O Ginásio Municipal Antônio Simões Valadares é uma escola de grande porte e está localizada na Rua Ademir Simões de Freitas, nº 172, Bairro do Alto, Itiúba-Bahia. Possui uma quadra de esportes e 18 salas de aula, mais uma sala da Secretaria, outra de reunião. A referida instituição educacional funciona nos turnos matutino (regular e EJA), vespertino (regular e EJA) e noturno (somente EJA), atendendo ao Nível Fundamental II de Ensino, do 6º ao 9º Ano, mais a modalidade de ensino EJA e o programa Mais Educação. Conta com 42 professores, 1 coordenador pedagógico e 31 servidores de apoio, além do diretor e de um vice-diretor. Essa unidade de ensino atende a 831 alunos.

O Colégio Municipalizado Belarmino Pinto é uma escola de grande porte e está localizada na Avenida Vereador Osvaldo Campos, Centro, Itiúba – Bahia. Possui uma quadra de esporte, 22 salas de aula, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala dos professores. A referida Instituição Educacional funciona os turnos: matutino (ginásio regular), vespertino (ginásio regular) e noturno (somente EJA), atendendo os anos finais do Fundamental II e o Ensino EJA. Conta com 38 professores, 02 coordenadoras pedagógicas, 18 servidores de apoio, além do diretor e de um vice-diretor. Essa unidade de ensino atende a 650 alunos.

O Ginásio Municipal de Piaus é uma escola de médio porte e está localizada na Avenida Clériston Andarade, Bairro Centro, Povoado de Piaus, Itiúba – Bahia. Possui uma quadra de esporte, 16 salas de aula, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala dos professores. A referida Instituição Educacional funciona os turnos: matutino (Anos iniciais regular), vespertino (anos finais ginásio regular) e noturno (somente EJA), atendendo os anos finais do Fundamental I e II e o Ensino Eja. Conta com 26 professores, 01 coordenadora pedagógica, 12 servidores de apoio, além do diretor e de um vice-diretor. Essa unidade de ensino atende a 570 alunos.

O Centro Educacional Pedrina Silveira é uma escola de médio porte e está situada no povoado de Rômulo Campos (Itiúba-Bahia). O Centro Educacional Pedrina Silveira está localizado na Praça Hilda Sampaio de Mendonça, s/n – Centro. A criação do colégio foi regulamentada com o nome de Centro Educacional Pedrina Silveira, em vinte e dois de julho de um mil novecentos e setenta e quatro (22-07-1974), pelo Artigo nº. 75 § III da Lei 5.692/71. Sua instalação ocorreu em 22-07-74, após o período de férias (correspondendo ao segundo semestre do ano letivo). Sua criação ocorreu em caráter de urgência. Por determinação legal aos três de fevereiro de um mil novecentos e setenta e cinco (03-02-1975), firmando convênio entre o Departamento Nacional de Obras contra as Secas (DNOCS) e associados efetivos do próprio departamento. Conta com os seguintes departamentos: Direção / Secretaria / Biblioteca (3 salas). Cantina/ Almoxarifado / Salas de aula (11 salas) e Cozinha (1) Banheiros (5) / Pátio (1). Conta com 48 professores, 02 coordenadoras pedagógicas e 32 servidores de apoio, além do diretor e de um vice-diretor. Essa unidade de ensino atende a 930 alunos de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I e II.

Escola Evaristo Ribeiro dos Santos está localizada no Povoado de Taquari, S/nº, Itiúba - Bahia. Foi construída, nos anos de 1983/1984, pelo prefeito Virgílio Rodrigues de Souza, através de uma empresa do Governo da Bahia, conhecida como CEPED. Essa mesma empresa construiu junto com a escola uma casa de farinha, tornando-se inviável seu funcionamento, por não ter plantio de mandioca na referida localidade. O nome de Evaristo Ribeiro dos Santos foi dado em homenagem ao seu filho Paulo Ribeiro dos Santos que foi um dos primeiros moradores e fundadores da comunidade.

Muitos profesoress, antes da construção da escola, lecionaram nesta unidade de ensino, fizeram história e jamais serão esquecidos, dentre eles, vale destacar, na década de 1970, o

professor Floriano do povoado de Picos, o professor Almir de Piaus, o professor Manelito (curador), professora Elizete, professora Raimunda, professora Edinalva, professora Jailda e professora Betinha.

Em 1984, tiveram aqui também as primeiras professoras da escola, a professora Elizete, professora Edinalva e a professora Eleide, todas sem formação específica, consideradas professoras leigas.

Em 1985, chegou, nesta instituição educacional, a primeira professora com magistério, a professora Ana Mary Cardoso de Menezes, a qual introduziu novas dinâmicas e fez o primeiro desfile cívico em comemoração ao dia 07 de setembro.

De 1986 até 1991, o segundo professor com magisterio também esteve aqui, quando ficou direcionando a escola e ensinando o Sr. Ademilson José de Oliveira (mais conhecido como Lazinho). De 1991 até 2000, assume a direção da escola e passa a lesionar o professor Elias Alves da Silva, trazendo vários avanços dentre elas, a extensão do curso de Suplência, facilitando o acesso ao Ensino Fundamental II.

De 2001 a 2008, foi direcionada pela professora Elza Rosa da Silva, nesse período, foi implantado o PROJETO CAT, coordenado por Tony, Edneide e Aryane, começando, assim, o trabalho da Educação do campo. De 2009 a 2010, foi direcionado pelo professor Mariano Gonçalves da Silva, nesse período, foi criado o Caixa escolar e a coordenação permanente na escola.

De 2011 até 2021 foi direcionada pela professora Carmi Ribeiro dos Santos, com diversos avanços, tais como: O Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, coordenado pelo Cemitsisal de Serrinha-Bahia, o EJA (Ensino de Jovens e Adultos), o PNAIC (Pacto Nacional na Idade Certa), Sala de Recursos Multifuncionais, para atender crianças especiais e o Programa Mais Educação, com as modalidades de ciclismo, informática, capoeira, música e futebol.

Em 2015, foi realizado vários projetos, tais como: Projeto da Páscoa; Projeto da Família na Escola; Projeto Nossa História Nosso Contexto; Projeto de Preservação do Meio Ambiente; Projeto Baú de Leitura; Projeto de Resgate Cultural; Projeto Folclórico; Gincana da Pátria; Projeto Faça uma Criança Sorrir; Projeto Soletrando.

Em 2021 até os dias atuais está sendo direcionada pela professora Benilda Pereira Lopes Monteiro, em plena pandemia, com aulas remotas e entrega de atividades na casa dos

alunos, um trabalho árduo, mas muito gratificante, fazendo uso de grupos no zap, Google meet, etc.

A referida unidade de ensino funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e possui as seguintes dependências: 06 salas de aula com ar condicionado; 01 sala de informática; 01 depósito; 01 diretoria; 01 biblioteca; 01 secretaria; 03 sanitários; 01 cozinha; 01 refeitório; 01 cisterna; 01 Sala de Recursos Multifuncionais; 01 salão de eventos com cobertura de alumínio e 01 pátio. Conta com a atuação dos seguintes servidores: 01 diretora; 18 professores; 04 guardas; 04 faxineiras; 04 merendeiras; 01 secretária; 01 vice-diretora; 01 coordenadora. Atende como escola, de porte médio, a 802 alunos.

Essa escola construiu uma concepção de gestão preconizada pela equipe gestora, que trouxe uma efetiva participação da coletividade, pois somente uma gestão democrática e participativa pode levar a uma transformação que torne a escola um espaço permanente de experiências e práticas de democracia e cidadania.

5.4 Universo e Amostra

O universo da pesquisa ou população compõe-se de 05 servidores públicos da educação, os quais caracterizam a gestão escolar das unidades de ensino em estudo, sendo a amostra (sujeitos da pesquisa) composta de 5 diretoras uma de cada escola mencionada no “Lócus da Pesquisa”. O critério de seleção dos sujeitos da pesquisa foi norteado por uma amostragem intencional não probabilística, visto que o pesquisador indica a categoria no processo de escolha dos sujeitos. A esse respeito, Mattar (2001) explicita que a amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador.

Como critério de inclusão dos sujeitos participantes deste estudo, serão cobradas graduação em nível superior e pós-graduação na área de educação, com mais de 5 anos de atuação na escola, tal formação é exigida por lei pelo município, para a ocupação de cargo de gestora escolar.

5.5 Técnica e instrumento (s) utilizado (s) para a coleta de dados

A coleta de dados foi realizada, com a aplicação de 1 questionário, composto por 15 questões, sendo 4 questões de múltipla escolha (perfil dos pesquisados) e 11 abertas. Para Cortelazzo e Romanowski (2006, p. 40):

O questionário é um instrumento dos mais utilizados para a coleta de dados, pois pode ser de simples elaboração e empregado por pesquisadores iniciantes. A base do questionário são perguntas e respostas que podem ser abertas ou de alternativas. A confecção é feita pelo pesquisador e o preenchimento é realizado pelo informante, que discorre sobre o tema.

Frente ao exposto, considera-se o questionário um dos instrumentos mais simples, econômico e de grande relevância numa pesquisa. Tal instrumento apresenta, com isso, uma relação de perguntas às quais o sujeito pesquisado responde sozinho, assinalando ou escrevendo respostas, cuidadosamente planejadas, de forma que as questões especifiquem claramente o conteúdo abordado. Dessa forma, o questionário é um instrumento muito utilizado na abordagem qualitativa.

Quanto aos procedimentos adotados, em um primeiro momento, visitas foram feitas às escolas mencionadas anteriormente, quando cada gestor recebeu informações sobre o tema do estudo em questão e o objetivo da pesquisa. Logo após, o agendamento de datas para aplicação dos questionários e, nos dias previamente marcados, os questionários foram entregues e dirimidas as dúvidas que surgiram sobre a elaboração das questões. Em outras datas marcadas para o recolhimento dos questionários, seguiu-se a realização da coleta dessas informações. Procurando possibilitar a garantia do sigilo dos aludidos participantes, finalmente, foi assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo N° 2).

CAPÍTULO 6

III ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

6. 1 Técnicas de Análise e Interpretação dos dados

Para a interpretação e discussão dos dados, passarão a ser realizada a análise das perguntas abertas e percentual de ocorrência para as perguntas fechadas. Nesse sentido, será aplicada a análise de conteúdo, o que, de acordo com Minayo (1994), é a expressão mais

comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, para Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação “visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. Nas análises das falas das sujeitas da pesquisa, utilizei nomes fictícios para preservar suas identidades como parte da ética da investigação: A análise dos dados coletados implicou na organização do material da seguinte forma: logo após a transcrição das falas das sujeitas examinei-as em conjunto.

É importante ressaltar que esse processo não será linear, implicará em várias idas e vindas para que a análise seja realizada com profundidade, sem direcionamentos pré-estabelecidos e haja o máximo de rigor e a presença de coerência entre os objetivos da pesquisa e os dados levantados. Algumas delas se aproximam de seus significados, dando origem a novas categorizações. Segundo Bardin (1977), as falas dos sujeitos participantes devem ser agrupadas por meio da categorização, o que consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117). Nessas novas classificações as categorias iniciais passam a constituir as unidades a serem categorizadas que denominei de variável teórica, também identificada no campo da AC como categorias intermediárias, que comparadas às unidades de registro e reagrupadas levariam à construção das categorias emergentes.

Isto equivale a dizer que, primeiramente, será feito as unidades de registro, das análises, que correspondem às perguntas aos gestores. Dessas, serão retiradas as unidades de contexto (temas relevantes, que advêm da entrevista realizada com os sujeitos pesquisados). Depois, identificarei a “variável teórica”, isto é, o sentimento do gestor, face ao objeto de estudo (a essência das respostas dos sujeitos-pesquisados), visando à “categorização”, que conforme Bardin (1977) consiste na criação de categorias emergentes, para fins de análise, das falas dos sujeitos.

Sendo assim, a análise dos dados levantados em uma pesquisa que segue o método da AC considera a linguagem não autônoma, pois entende que ela depende da história (os fatos têm sentido) e o sujeito é afetado pela língua e pela história, não tendo o controle, sobre os

mesmos e muitas vezes, nem percebe como eles o afetam. Por isso, a fala dos sujeitos é uma produção de sentidos entre os interlocutores do diálogo, no caso orientado pela entrevista. Portanto, as condições históricas, tanto do entrevistado como do entrevistador, são determinantes para a descoberta das significações.

QUADRO N° 1 – Questões norteadoras da pesquisa

| UNIDADE DE REGISTRO | VÁRIAVEL TEÓRICA | CATEGORIAS OBJETIVOS |
|----------------------------|------------------------------|--|
| Gestão Democrática | Perspectiva histórica | 1. As vozes da gestão escolar e os desdobramentos históricos no campo da participação popular. |
| Participação Popular | Nuances do lócus de Pesquisa | 2. As concepções e perfis dos gestores e segmentos sociais envolvidos acerca da Gestão Democrática na perspectiva da participação popular. |
| Práticas Gestoras | Relação teoria e prática | 3. As práticas realizadas nas escolas no que tange a gestão democrática na perspectiva da participação popular, no contexto das contribuições apresentadas e desafios enfrentados. |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

6.1.1 A Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados

O método Análise de Conteúdo, de Bardim (2006), é articulado a partir de três fases, que são seguidamente obedecidas para que se chegue a uma consecução científica. A primeira fase, chamada de Pré-análise; a segunda, denominada de Exploração do material e, por fim, a terceira fase, Tratamento dos Resultados (inferência e interpretação). Dessa forma, essa pesquisa obedecerá a tais etapas descritas.

6.1.1.1 A Pré-análise

Para Bardin, (2006), a pré-análise é a fase em que é organizado o material que vai ser analisado com o propósito de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Desse modo, a organização obedece a quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, que significa o momento em que se começa a conhecer o texto; (b) a escolha dos documentos, que diz respeito à demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

Nessa perspectiva, foi realizada a leitura flutuante da Tese (Marco Teórico) e dos “questionários” (documentos para a análise), visto que, devido à Pandemia da COVID-19, não foi realizada “a entrevista”, exigência feita pelos gestores das escolas em estudo, visando evitar o contato mais próximo com o pesquisador. (p.103)

Em seguida, obedeceu-se ao objetivo da pesquisa, como já citado anteriormente: Analisar como a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, em Itiúba – Bahia, que se sequencia de quatro objetivos específicos, também já mencionados e que deram origem a cada um dos capítulos do Marco Teórico e também as questões norteadoras.

6.1.1.2 Exploração do material

A exploração do material, segunda fase, tem relação com a exploração do material, para a determinação de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial), que se seguem das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). Desse modo, a exploração do material refere-se a uma etapa relevante, pois possibilitará ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase chamada de descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

Portanto, a codificação, a classificação e a categorização são básicas em tal fase (Bardin, 2006).

Nessa etapa da pesquisa, utilizando-se do método dedutivo, foram selecionados, nos quatro capítulos, que compõem a Revisão de literatura ou Marco Teórico, citações de teóricos, tendo como indicadores, com demonstração em Quadros, “as Unidades de Registro e Contextual, que se seguiram dos Códigos descritivos/Categorias/Códigos analíticos”. Para tanto, considerou-se, para tal fim, as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e de custo e pertinência.

Tomando como base o Quadro N° 1, que traz questões norteadoras para a pesquisa, salientando-se, a princípio, “**A Gestão Democrática**” numa perspectiva histórica, foram expostos, na sequência, os Quadros N° 2 e N° 3 (que se complementam), procurando explorar, com isso, a influência dos aspectos históricos no contexto da gestão escolar democrática como proposta superadora da gestão conservadora. Cabe informar, entretanto, que “o recorte de cada unidade contextual”, feito a partir da escolha dos postulados teóricos, recebeu o destaque “entre aspas e com negrito”. Assim, foi possível se verificar nos quadros seguintes:

QUADRO N° 2 – Identificação da Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (A gestão democrática).

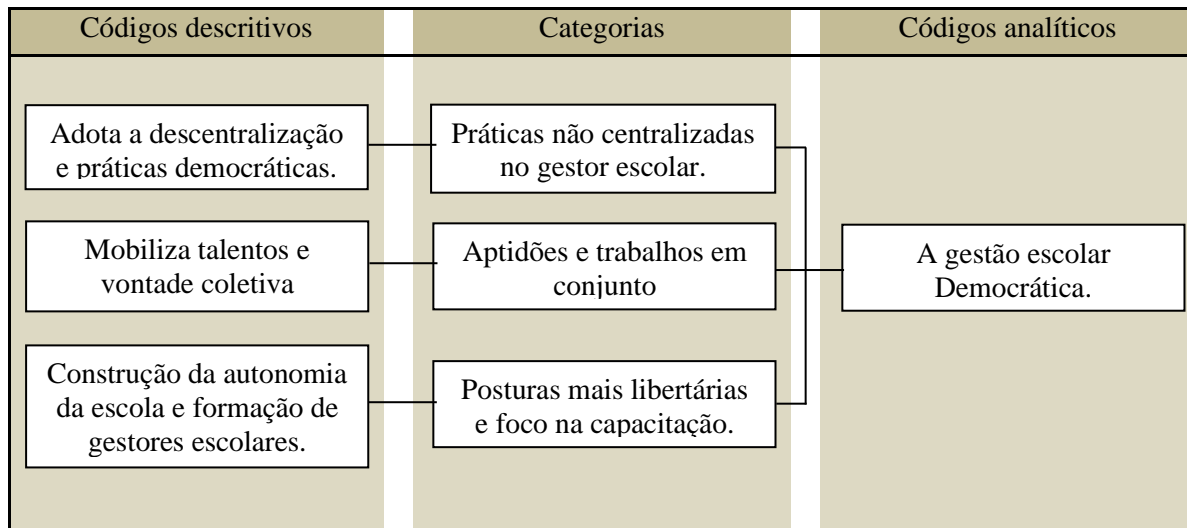
| Unidade de Registro/Código | |
|---|---------------------------------|
| Unidade de Registro: Tema Código: A gestão escolar com tendência Democrática. | |
| Unidade Contextual | |
| <p>“adota a descentralização, quanto à democratização da gestão escolar, a construção da autonomia da escola e a formação de gestores escolares”. (Sander, 2007).</p> <p>A gestão escolar é conceituada, segundo Luck (2005, p.17) como “associada à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva”.</p> | |
| Capítulo e página do Marco Teórico da coleta das citações | |
| (Sander, 2007) Cap. 1, p. 13 | Luck (2005, p.17) Cap. 1, p. 15 |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

Diante disso, é desenvolvido em cada quadro um processo seja ele de apresentação de

codificação e categorização dos dados na gestão democrática ou na apresentação na modalidade da participação popular. É adotado diversas formas de descentralização e práticas democráticas, sendo possível ligar essas praticas na categoria escolar, na participação das escolas, na participação da sociedade e nos alunos.

QUADRO N° 3 – Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (A gestão democrática).



Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

Tendo em vista o Quadro N° 1, que enfatiza “**A Participação Popular**” e, por outro lado, utilizando-se do método de raciocínio Dedutivo, frente à revisão de literatura apresentada, cabe ressaltar que nos Quadro N° 4 e N° 5 (complementares) há uma descrição sobre a “Participação dos segmentos sociais da gestão escolar Democrática”.

Consta também, na sequência, o registro nos Quadro N° 6 e N° 7 (complementares), uma exposição do “Perfil do gestor na inter-relação com os segmentos sociais que compõem a escola”.

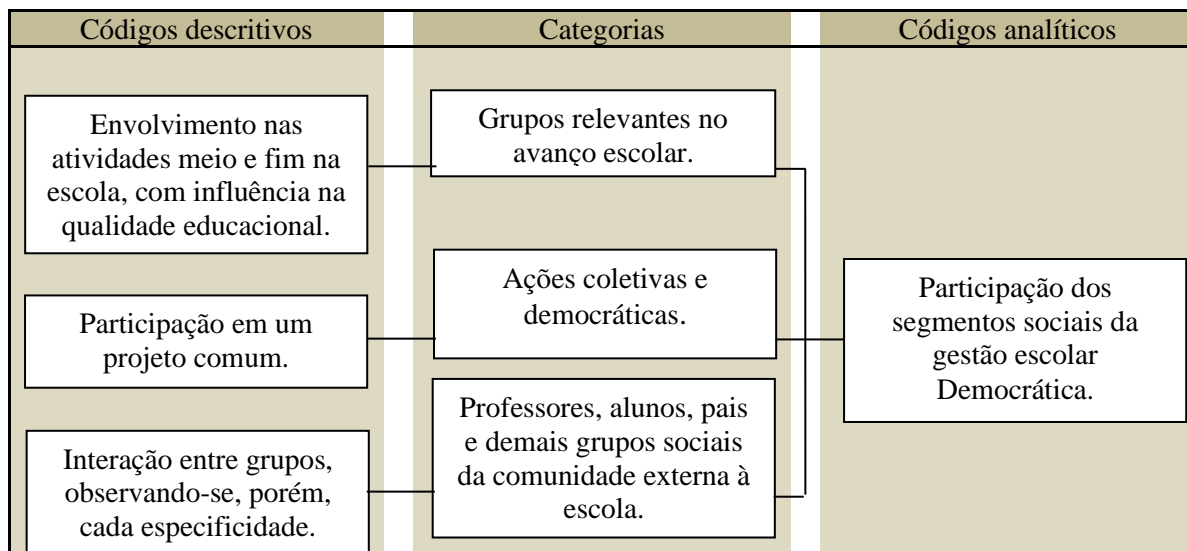
QUADRO N° 4 - Identificação: Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (A Participação Popular).

| |
|--|
| Unidade de Registro/Código |
| Unidade de Registro: Tema Código: Participação dos segmentos sociais da gestão escolar Democrática. |
| Unidade Contextual |

| | |
|--|--|
| <p>“considera-se que a aproximação da comunidade no processo de tomada de decisão na escola é atividade-meio e atividade-fim, ao mesmo tempo, na medida em que propicia a melhoria da qualidade da educação” (Souza e Correa, 2002).</p> <p>Na visão de Nóvoa (1995, p.35), “a escola tem que ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum”. [...]. Carvalho (1999, p.17), por sua vez, evidencia que “escola é uma unidade social de agrupamentos humanos, em que há uma interação entre indivíduos e grupos, distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela sua construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade”.</p> | |
| <p>Capítulo e página do Marco Téorico da coleta das citações</p> | |
| <p>(Souza e Correa, 2002). Cap. 1, p. 22</p> | <p>Nóvoa (1995, p.35), Carvalho (1999, p.17) Cap. 1, p. 24</p> |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

QUADRO N° 5 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (A Participação Popular).



Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

A qualidade da educação tem repercussão fora e dentro do âmbito escolar, o que os alunos aprenda na escola e levado para o âmbito familiar, sendo assim, a escola tem o poder por meio dos alunos e da sua gestão ter uma educação de qualidade influenciando na participação popular.

QUADRO N° 6 - Identificação: Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (A Participação Popular e o Gestor Escolar).

| |
|---|
| <p>Unidade de Registro/Código</p> |
| <p>Unidade de Registro: Tema Código: Perfil do gestor na inter-relação com os segmentos sociais que compõem a escola.</p> |
| <p>Unidade Contextual</p> |
| <p>[...] “para que o trabalho seja motivador, os indivíduos precisam sentir-se pessoalmente responsáveis pelo resultado do trabalho, necessitam fazer algo que sintam ser significativo, além de receberem feedback sobre aquilo que foi realizado” [...] “O contexto social do trabalho, bem como as</p> |

experiências passadas do indivíduo também possuem papel importante” (Lawler III,1990, p.139).
 “O líder enquanto tal só é autorizado a exercer o seu poder à medida que o seguidor reconheça nele grande sensibilidade interpessoal. O seguidor só terá percepção positiva do líder à medida que ele não só conheça as suas expectativas, mas também seja quem o ajude a atingir aquilo que por ele é desejado”. (Bergamini, 1997, p. 34).

“a gestão escolar deve pautar, tanto pelo relacionamento ético, quanto dialético, assim: O relacionamento ético e dialético no processo educacional escolar será evidente e significativo” [...]“competência administrativa, idônea e autônoma, deverá ter um caráter maduro, dinâmico, forte e humanitário”. [...] “é imprescindível entender bem sua dinâmica operacional, a dialética de sua funcionalidade e sua práxis” (Oliveira, 2008, p. 57).

Capítulo e página do Marco Teórico da coleta das citações

(Lawler III,1990, p.139)
 Cap. 2, p. 46.

(Bergamini,1997, p. 34)
 Cap. 2, p. 47

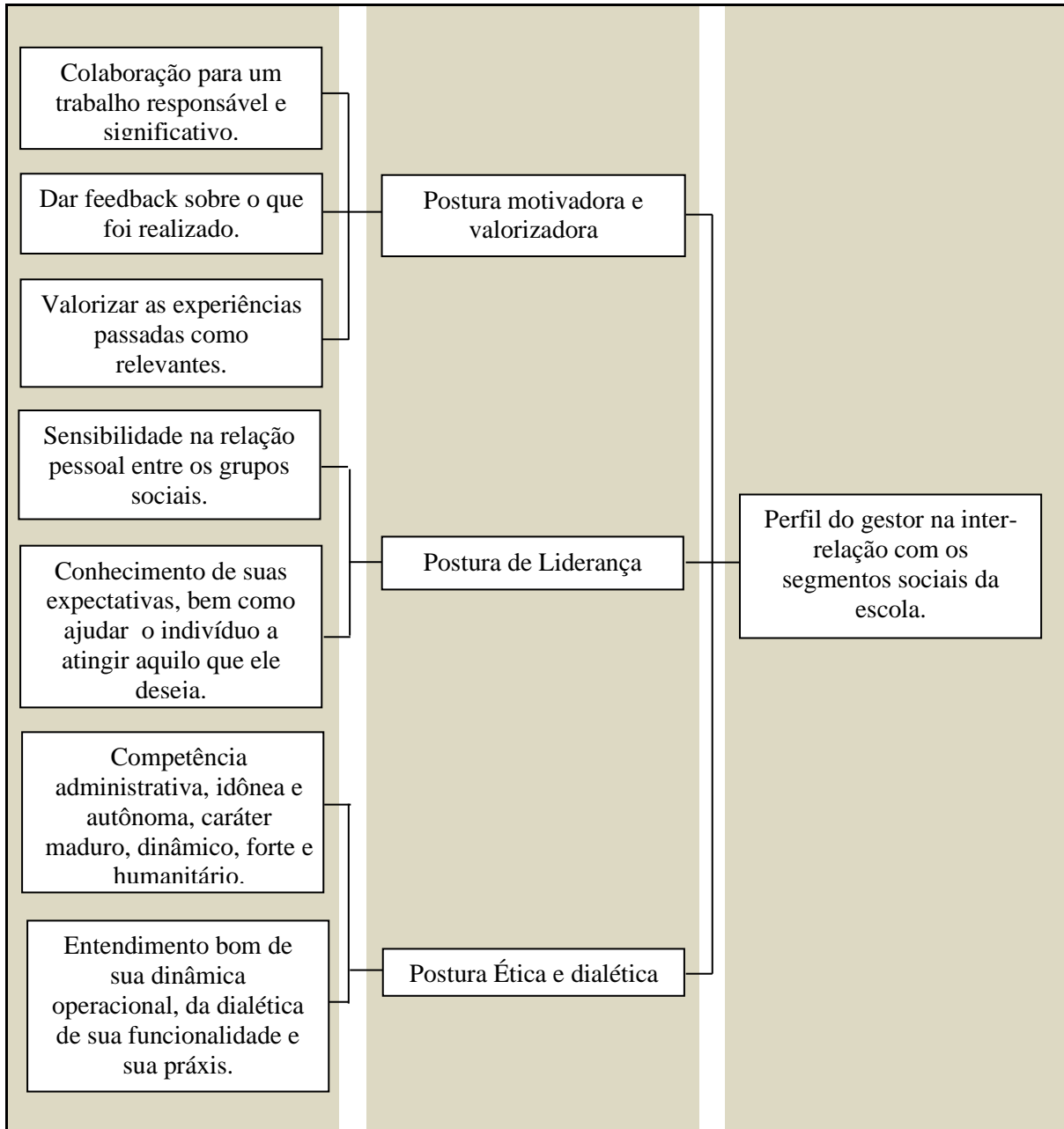
(Oliveira, 2008, p. 57)
 Cap. 2, p. 48

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

A ética tem uma participação efetiva nas práticas gestoras no âmbito escolar, as contribuições apresentadas em cada quadro demonstram um processo que a educação passa para se ter uma educação de qualidade. Sendo necessário um relacionamento ético e dialético no processo educacional.

QUADRO N° 7 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (A Participação Popular e o Gestor Escolar).

| Códigos descritivos | Categorias | Códigos analíticos |
|---------------------|------------|--------------------|
|---------------------|------------|--------------------|



Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

Os Quadros N° 8 e N° 9 (complementares), com base no Quadro 1 “Práticas gestoras”, apresentam “as contribuições no âmbito da gestão escolar democrática”, bem como os Quadros N° 10 e N° 11 (também complementares) expõem “os desafios enfrentados pela gestão escolar”.

QUADRO N° 8 - Identificação: Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Práticas gestoras - contribuições).

| |
|---|
| Unidade de Registro/Código |
| Unidade de Registro: Tema Código: O contexto da gestão escolar democrática e das contribuições para a instituição educacional. |

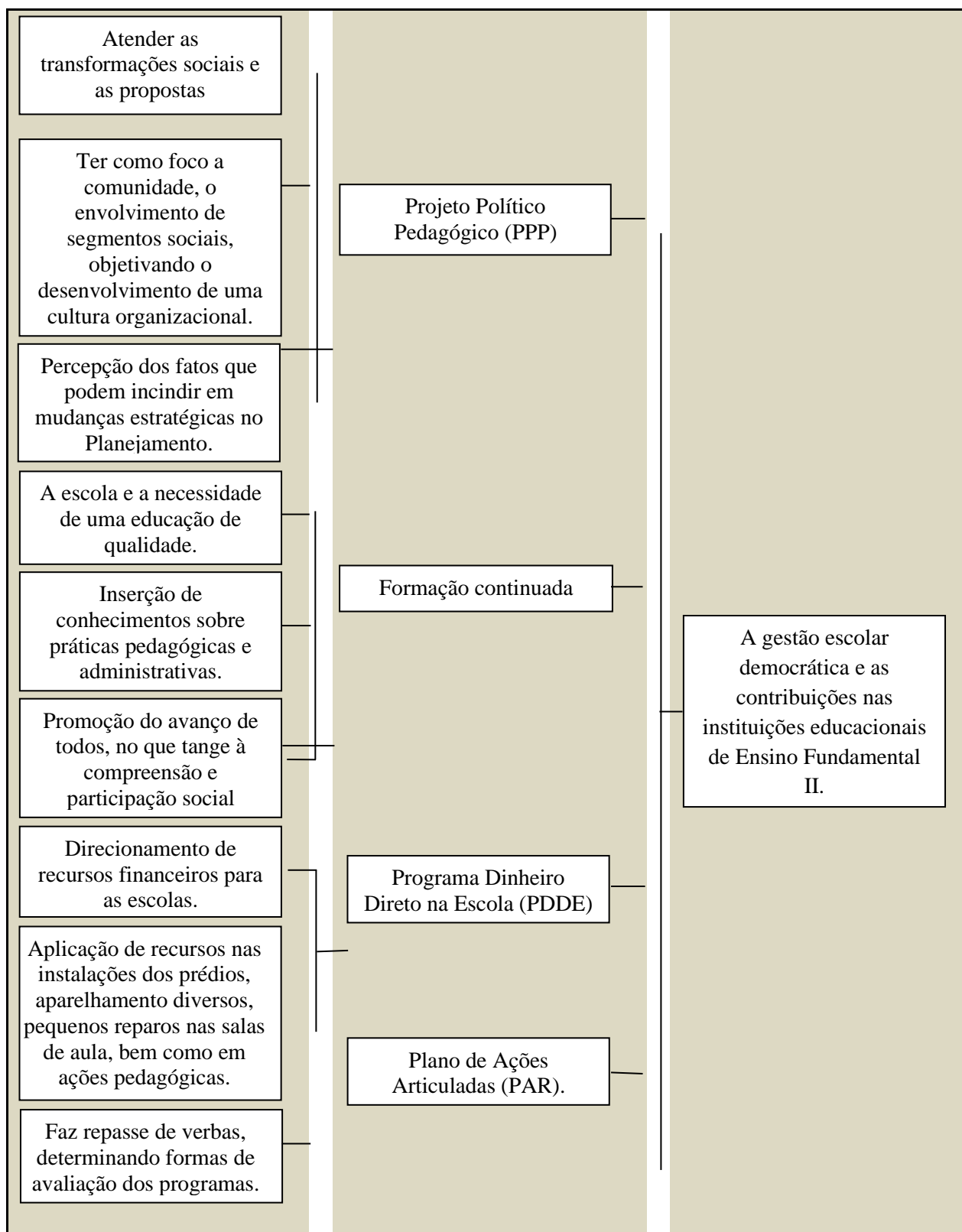
| Unidade Contextual | |
|--|---------------|
| <p>... “o Projeto Político Pedagógico (PPP) significa [...] responder às transformações impostas pela sociedade; compreender que a comunidade escolar é o foco dessas mudanças motivar os profissionais a encararem a mudança como um avanço em sua vida pessoal e profissional; desenvolver uma cultura organizacional de desafio constante, para estar preparada para reagir imediatamente às novas mudanças; realizar reuniões com os seus participantes, visando detectar os fatos que podem ser considerados geradores de mudanças estratégicas na organização”. (Santos, 2002).</p> <p>... “a relevância da formação continuada tanto para os professores, quanto para o gestor e demais servidores da gestão escolar, que devem acontecer constantemente. A escola é um lugar onde se propaga a educação e para essa ser de qualidade é necessária uma organização das ações pedagógicas e administrativas, promovendo o crescimento de todos em relação à compreensão e participação na sociedade”.(Ferreira, 2000)</p> <p>... o “PDDE”, que tem como objetivo “repassar os recursos financeiros para as escolas, destinando-os à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados na manutenção e conservação do prédio escolar, aquisição de material necessário ao funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto político pedagógico, aquisição de material didático/pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais diversas” (Brasil, 1995a).</p> <p>“O PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que com execução do Plano de Ações Articuladas – PAR [...] à medida em que realizam o repasse das verbas, determinam modos de avaliação dos programas e desenvolvimento desses, impondo normas, padrões de qualidade e, também, modelos de gestão voltados aos sistemas de ensino, desenhando, com isso, a política educacional no país”. (Camini, 2009).</p> | |
| Capítulo e página do Marco Teórico da coleta das citações | |
| (Santos, 2002) | Cap. 3, p. 51 |
| (Ferreira, 2000) | Cap. 3, p. 54 |
| (Brasil, 1995a). | Cap. 3, p. 62 |
| (Camini, 2009). | Cap. 3, p. 65 |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

Em cada quadro é elaborado um processo de apresentação de processos, identificação, gestão e elaboração. É possível dessa forma ter uma visão técnica do processp da gestão democrática e participação, sendo possível identificar o lado positivo e negativo no âmbito escolar.

QUADRO N° 9 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Práticas gestoras - contribuições).

| Códigos descritivos | Categorias | Códigos analíticos |
|---------------------|------------|--------------------|
|---------------------|------------|--------------------|



Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

QUADRO N° 10 - Identificação: Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Práticas

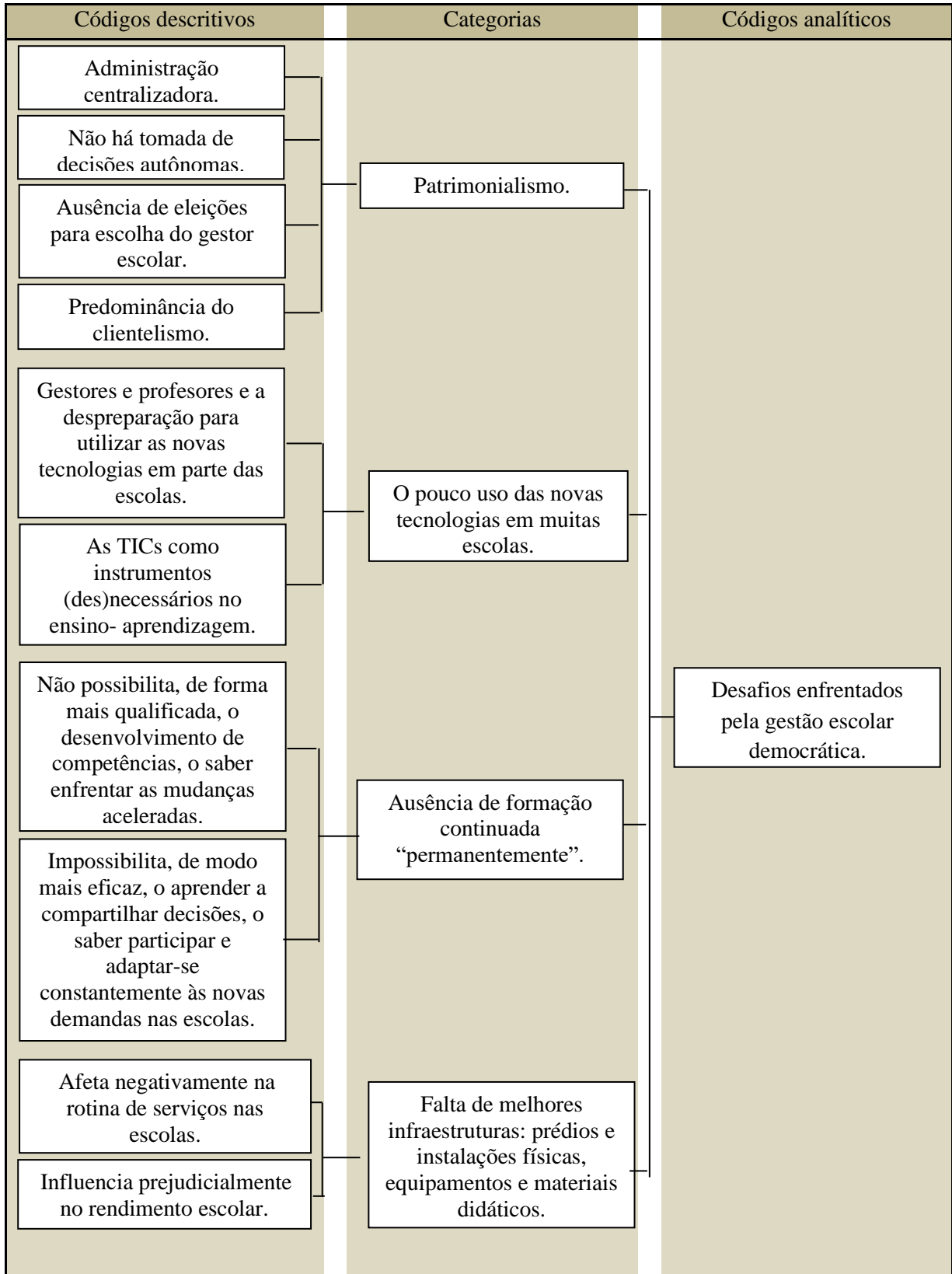
gestoras - desafios).

| Unidade de Registro/Código |
|--|
| Unidade de Registro: Tema Código: Desafios enfrentados pela gestão escolar democrática. |
| Unidade Contextual |
| <p>Weber (1989) “argumenta que o patrimonialismo se baseia em princípios de administração estática, centralizadora”. [...] para Libâneo (2001, p. 101), “uma gestão patrimonialista é aquela que não constrói caminhos adequados, razoáveis e objetivos para tomada de decisão autônoma ou, se tomada uma decisão, a mesma caracteriza-se pela imperícia e parcialidade”. [...] “um dos aspectos visíveis nas escolas refere-se à eleição de diretores, o que se comprova não ser realizada em grande parte das instituições educacionais”.</p> <p>Pretto (1996) explicita que “perdura um verdadeiro “pânico” de muitos gestores e professores, ao desenvolverem atividades com o auxílio de tais artefatos tecnológicos”. Libâneo (2009) [...] “os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o celular, a internet, que são veículos de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque, há tempos, o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento”.</p> <p>“a formação continuada passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se constantemente às novas circunstâncias e demandas institucionais” (Machado, 1999).</p> <p>Em conformidade com Albernaz et al. (2001, p. 4), “não se pode deixar de ressaltar que as condições de infraestrutura têm influência no desempenho dos alunos e dificulta a atuação da gestão escolar. Nesse sentido, afirmam que a qualidade da infraestrutura, incluindo os equipamentos e materiais didáticos adequados têm efeito no rendimento escolar”.</p> <p>“a pandemia trouxe uma dinâmica específica para a vivência escolar, a gestão teve que planejar todas as mudanças impostas no cenário pandêmico com as dificuldades enfrentadas pela manutenção e preservação da vida, diversos processos foram transformados de forma urgente” (Arruda, 2021, p.26).</p> <p>... “todo o processo que instituições e profissionais da educação foram inseridos sendo introduzidas várias estratégias para a prática da educação. Assim, com a pandemia, o ambiente educativo migrou-se do presencial para o virtual, com isso, o aluno é corresponsável por sua aprendizagem e, algo que se torna indispensável para o ensino remoto é o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação as TICs”. (Arruda, 2021, p. 31-32).</p> <p>...há uma “participação reduzida dos segmentos sociais que compõem a referida gestão democrática em grande parte das escolas. Isso, de certa forma, não torna mais ativa, de modo mais amplo, a atuação de tal gestão. a gestão democrática não ocorre sem a participação. Desse modo, é um componente essencial para o processo de democratização da escola. Contudo, essa participação é considerada utópica”. (Demo, 1999).</p> |
| Capítulo e página do Marco Teórico da coleta das citações |
| Weber (1989), Libâneo (2001) Cap. 4, p. 69 Pretto (1996), Libâneo (2009) Cap. 4, p. 70 Machado, (1999) Cap 4, p. 71 Albernaz et al. (2001, p. 4) Cap. 4, p. 73 Arruda (2021, p. 26, 31-32) Cap. 4, p. 75 Demo, (1999) Cap.4, p. 76 |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022)

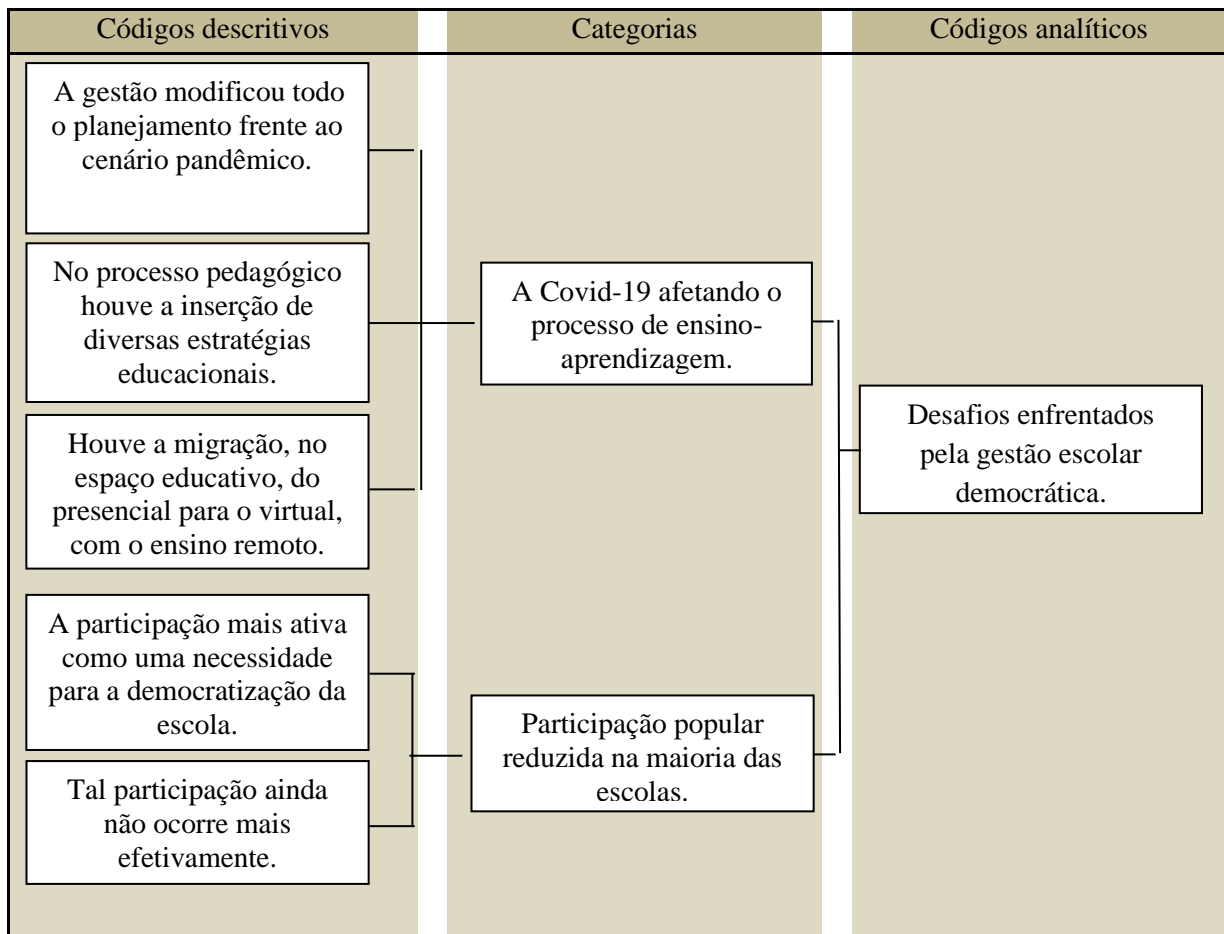
QUADRO N° 11 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados Quadro

(Práticas gestoras – desafios).



As formas que foram usadas para apresentar os pontos positivos e negativos da gestão democrática e participação, resultou em quadros que direcionaram os pontos positivos, negativos, as impossibilidades na educação, as influencias que prejudica nos rendimentos escolares, a falta de infraestrutura e os desafios enfrentados pela gestão democrática.

QUADRO N° 11.1 - Apresentação do processo de codificação e categorização dos dados (Práticas gestoras – desafios complementares)



Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

6.1.1.3 Tratamento dos resultados

Antes de um direcionamento específico ao Tratamento dos resultados da pesquisa, torna-se necessário apresentar os nomes das escolas em estudo, os perfis, além dos códigos dos sujeitos participantes (prezando-se pelo anonimato), no quadro que se segue:

QUADRO N° 12 – Unidades de ensino e dados dos participantes da pesquisa.

| Unidade de ensino | Código do gestor(a) | Sexo/ Faixa etária | Nível de formação Inicial/Especialização | Tempo de atuação na escola |
|--|---------------------|-------------------------|--|----------------------------|
| Escola Municipal Evaristo Ribeiro dos Santos | G1 | Feminino/ 45 a 55 anos | Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em gestão escolar | 1 a 5 anos |
| Ginásio Municipal de Piau | G2 | Feminino/ 45 a 55 anos | Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em gestão escolar | 1 a 5 anos |
| Centro Educacional Pedrina Silveira | G3 | Feminino/ 45 a 55 anos | Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em gestão escolar | 1 a 5 anos |
| Ginásio Municipal Antonio Simões Valadares | G4 | Feminino/ 45 a 55 anos | Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em gestão escolar | 6 a 10 anos |
| Colégio Municipalizado Belarmino Pinto | G5 | Masculino/ 45 a 55 anos | Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em gestão escolar | 1 a 5 anos |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022)

Frente aos dados apresentados, pode-se esclarecer que: as escolas em que prestam serviços os gestores G1, G2 e G3 são dos povoados (zona rural), enquanto que as escolas onde atuam G4 e G5 são da sede do município (zona urbana), sendo que as cinco instituições educacionais atendem ao Nível Fundamental dos Anos Finais ou Fundamental II.

Os gestores estão na mesma faixa etária; G1, G2, G3 e G4 são do sexo feminino e somente G5, do sexo masculino, quando se percebe a predominância do sexo feminino e gestores com maturidade, isso em se considerando a faixa etária apresentada. Por outro lado, todos possuem a formação recomendada por lei para assunção dos cargos; G1, G2, G3 e G5 possuem tempo de atuação de 1 a 5 anos e apenas G4 está na faixa de 6 a 10 anos.

Assim, não se pode deixar de salientar que essa terceira fase, para Bardin (2006), diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para a autora, tal etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorrendo nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Nesse aspecto, no contexto dos resultados da pesquisa, antes de tudo, deve-se continuar atentando para os objetivos e, sobretudo, o problema apresentado: De que maneira a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental II em Itiúba – Bahia? Nesse sentido, as três questões norteadoras ou estruturadoras, já arroladas na investigação, devem ser seguidas nessa fase da Análise de Conteúdo.

Desse modo, inicialmente, no tocante à “**Gestão Democrática**” numa perspectiva histórica, e ao código “A gestão escolar com tendência Democrática”, pode notar que a literatura pontua que a referida gestão, atualmente vivenciada nas escolas e diferente da gestão conservadora, é regida por posturas baseadas na autonomia, no trabalho coletivo, na participação, com ações não centralizadas no gestor escolar, com foco na formação continuada, muito embora tal profissional tenha suas próprias atribuições. Isso se confirmou, ao se analisar as falas dos pesquisados, quando foi pedido para “apresentar posturas de gestores democráticos em detrimento das de gestão conservadora”: (G1) “Ter uma atenção em tempo integral às necessidades da comunidade escolar; (G2) “Ser paciente e atencioso com os pais, alunos e comunidade”; (G3) “Desenvolver trabalhos que envolvam todos os segmentos sociais internos e externos à escola”; G4 “ ser acessível as posturas autônomas” e G5 “Ter transparência, no trabalho em conjunto e motivar a realização de capacitações”.

Fazendo-se uma correlção entre as duas gestões, observa-se, com isso, conforme o postulado de Teixeira (2003) que:

A tendência conservadora firma raízes no modelo tradicional de organização escolar, burocrática, hierarquizada, rígida e formal. Tendência que busca manter um formato de organização escolar, decidido fora da escola e imposto por meio de preceitos legalmente instituídos e que devem ser fielmente observados por seus profissionais. Esse modelo cultiva a obediência às normas e ao formalismo, valoriza o cumprimento do dever, o zelo no desenvolvimento ao trabalho, mais do que a competência e o aperfeiçoamento profissional (p. 100).

Diante de tal constatação, em outra vertente, é revelado um novo momento vivido na escola, o momento da gestão democrática e não o da gestão conservadora. Esse modelo de gestão escolar cobra a representação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. “O diretor e a equipe pedagógica devem promover muitos momentos para estudar, pensar, planejar, acompanhar, avaliar (Bartnik, 2011, p. 90), enfim, fazer com que a gestão da escola

garanta, por meio do movimento de ação e reflexão, a aprendizagem do exercício da democracia.

Observa-se, com isso, que as transformações históricas, sociais e culturais principalmente, foram impulsionadoras para o rompimento de uma gestão “estática, rigidamente centralizadora” para uma gestão escolar mais “aberta”, autônoma, voltada às práticas coletivistas, em síntese, para ações participativas e democráticas.

A segunda questão norteadora é “**A participação popular**”, que se compõe de dois códigos: “Participação dos segmentos sociais da gestão escolar Democrática” e “Perfil do gestor na inter-relação com os segmentos sociais que compõem a escola”.

Nesse sentido, amparando-se, mais uma vez, na Revisão de literatura, apresentaram-se as seguintes informações teóricas, a princípio, no âmbito da “Participação dos segmentos sociais da gestão escolar Democrática”, a necessidade de envolvimento, dos professores, alunos, famílias e dos demais grupos sociais da comunidade externa à escola, isso nas atividades meio e fim, considerando as especificidades de cada grupo, o projeto comum, em suma, a qualidade educacional das escolas.

Tais percepções, apresentadas pelos teóricos, são confirmadas pelos gestores G1, G2 e G5, que utilizando de falas semelhantes à de G1, que afirma, “A participação dos segmentos sociais é fundamental no que tange ao processo educativo e social”, muito embora G3 e G4 informem que “a referida participação foi tímida, devido à ocorrência da Pandemia da Covid-19”. Os gestores confirmam inclusive a participação das famílias, deixando evidente que isso ocorreu também com os outros segmentos sociais, obviamente, por meio dos recursos tecnológicos.

Quanto ao “Perfil do gestor na inter-relação com os segmentos sociais que compõem a escola”, observaram-se os postulados dos teóricos que apontam para a necessidade de colaboração para um trabalho responsável e significativo, que promova a motivação e a valorização de todos os envolvidos, que saiba assumir a posição de liderança, usando da sensibilidade no reconhecimento da conquista que cada um almeja, além de usar de um postura ética; com competência administrativa, idônea e autônoma, sendo maduro e humanitário, e a dialética; com entendimento de sua postura operacional, sua funcionalidade e sua práxis.

Os gestores escolares pesquisados se posicionaram, ao serem perguntados, “Como

classificar o relacionamento do (a) gestor (a) escolar com os segmentos internos e externos à escola”, destacando os seguintes aspectos: G1 “ter um bom relacionamento, se preocupar com a vida dos alunos”; G2 “Ter uma boa aparência, um bom desempenho”; G5 “ter bom diálogo e fazer parcerias”. G3 e G4 deram respostas semelhantes às apresentadas.

A gestão democrática deve implicar necessariamente a participação, por ser um processo que se constrói praticando, cotidianamente, sendo necessário que os sujeitos envolvidos sejam críticos e conscientes quanto à sua atuação em construir um espaço escolar público verdadeiramente democrático e de qualidade (Paro, 2003).

Nessa perspectiva, constatou-se, com essa investigação, que a participação dos segmentos sociais é de vital importância para o avanço das práticas educativas na vida escolar. De outra forma, o papel do gestor é de grande significância na articulação das ações administrativas, pedagógicas e, sobretudo, no contexto do relacionamento com os grupos sociais que formam a gestão escolar democrática, constituindo-se, portanto, aspectos valorativos, muito considerados e alvo de destaques no espaço educativo.

Com referência à terceira questão norteadora “**Práticas Gestoras**”, também foram enfatizados dois códigos: “O contexto da gestão escolar democrática e das contribuições para as instituições educacionais de Ensino Fundamental II” e “Desafios enfrentados pela gestão escolar democrática”.

Nesse aspecto, sobre “O contexto da gestão escolar democrática e das contribuições para as instituições educacionais de Ensino Fundamental II”, a Revisão de literatura forneceu pressupostos teóricos, como a necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem como foco a comunidade, o envolvimento de segmentos sociais, objetivando o desenvolvimento de uma cultura organizacional; a Formação continuada, motivada, sobremaneira, pelo gestor escolar, que visa à inserção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas e administrativas.

O Programa Dinheiro Direto na Escola, que se caracteriza pela aplicação de recursos nas instalações dos prédios, equipamentos, aparelhamento diversos e pequenos reparos nas salas de aula, bem como investimentos em projetos educativos e nas ações pedagógicas em geral; e Plano de Ações Articuladas (PAR), que se direciona ao repasse de verbas, determinando formas de avaliação dos programas e desenvolvimento dos mesmos, direcionando normas, padrões de qualidade e modelos de gestão.

Aos participantes da pesquisa foram colocadas três perguntas: A primeira, “se o Projeto Político Pedagógico, na sua elaboração, conta com a participação de todos os segmentos sociais externos à escola”, os quais responderam: Todos afirmaram que “Sim, mas não de uma forma maciça”, justificando o contato mantido por meio dos recursos tecnológicos.

A segunda pergunta foi “citar algumas práticas realizadas nas escolas nos contextos administrativo, financeiro e pedagógico no que se refere à gestão democrática, dando destaque às ações do PDDE”. G1 disse que “no pedagógico foi colocado alguns professores de reforço para ajudar na aprendizagem”. Destacaram o PDDE: G2 “ Fizemos uma reunião pra ver as prioridades da escola e aplicar corretamente o PDDE”; G3 “O PDDE veio o suficiente pra suprir as necessidades da escola”; G4 “Diminuíram as despesas e aumentou o PDDE, pudemos inovar a escola, inclusive compramos máquina de Xerox de boa qualidade; e G5 “Inovamos a escola para atender a demanda”.

A terceira pergunta foi sobre “se a Gestão escolar tem dado à devida atenção à formação continuada dos professores e demais servidores”. Estes gestores disseram que “Sim”, explicando, G1 “Mesmo em tempos de pandemia as formações continuadas não pararam, pelo contrário aumentaram”; G2 “O período pandêmico atrapalhou um pouco mais de forma remota atingimos um percentual satisfatório”; G4 “Abriu-se uma plataforma com diversos cursos de formação de excelente qualidade”; e G5 “Tivemos formações pela plataforma Google meet e zoom”. Apenas G3 afirmou que “Não, foram oferecidas diversas formações, mas não participaram”.

Verificou-se, com os depoimentos registrados que grande parte das ações destacadas, no Marco Teórico, são praticadas pelos gestores, havendo, assim, participação popular significativa, mesmo que não se apresenta de forma total, tanto no Projeto Político Pedagógico – PPP, nas ações do PDDE, quanto nas formações continuadas há envolvimento dos segmentos sociais que compõem a gestão democrática, somente não foi feita alusão ao Plano de Ações Articuladas – PAR. No contexto dos aspectos relevantes na gestão democrática, os gestores destacaram: G3 “A participação da Comunidade” e G4 “Cumprir o Regimento Interno, bem como seguir o Plano Municipal de Educação”, o qual pela sua importância para a Educação do Município, não poderia deixar de fazer parte dessa Tese (Anexo N° 3).

Quanto aos “Desafios enfrentados pela gestão escolar democrática”, a Revisão de literatura apresentou posicionamentos teóricos acerca de: existência do “Patrimonialismo; O

pouco uso das novas tecnologias em muitas escolas; Ausência de formação continuada permanentemente; Falta de melhores infraestruturas: prédios e instalações físicas, equipamentos e materiais didáticos; A Covid-19 afetando o processo de ensino-aprendizagem; Participação popular reduzida na maioria das escolas.

Os sujeitos pesquisados apresentaram alguns pontos que contemplam, em parte, o que foi apresentado no Marco Teórico: Dessa forma, todos os gestores apontam a falta de eleição para os(as) diretores(as) escolares. G1 destacou “Temos dificuldades na participação maciça dos segmentos sociais da gestão escolar” e G2 explicitou “A participação dos envolvidos na Gestão escolar é um trabalho constante por se tratar de um trabalho voluntário e que é imprescindível a participação de todos para maior transparência”. G3, por sua vez, ressaltou a existência de “Alunos e professores desestimulados e sem compromisso”; G4 citou “Cumprir o que se planeja na escola”; e G5 “Planejar e fazer cumprir o que se planeja”, o que, é possível se verificar a presença de outros enfrentamentos. Vale registrar que anteriormente, mais precisamente, “na página 124”, foi antecipado o desafio no que tange à Pandemia, quando G3 e G4 informaram que “a referida participação foi tímida, devido à ocorrência da Pandemia da Covid-19”.

Percebeu-se, assim, que em meio a todos os enfrentamentos dos obstáculos existentes, a gestão escolar das escolas em estudo, mesmo não contando com a participação de todos os membros, vem realizando práticas que têm influência na consolidação da gestão democrática.

IV. CONCLUSÃO

Esta pesquisa promove uma reflexão sobre “Gestão Democrática e participação popular: uma análise entre o discurso e a prática no fundamental II em Itiúba – Bahia”

Para tanto, por meio da mesma, revelou-se, a princípio que as questões propostas foram devidamente respondidas, bem como os objetivos delimitados foram amplamente alcançados.

É certo que a gestão democrática introduziu novas formas de atuação, que cobram, sobretudo, a participação popular, a autonomia, enfim, a prática de ações coletivas em benefício da escola. Nesse novo panorama educacional, é requisitado o envolvimento de todos os segmentos sociais em torno de um objetivo comum. Assim, com o olhar voltado para tal realidade, tomando como contexto observado as escolas em estudo, a partir da aplicação da Análise de Conteúdo, foi possível se observar, no plano conclusivo, que:

No tocante ao objetivo geral, “analisar como a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, em Itiúba – Bahia; pode-se afirmar que tal participação popular tem contribuído sim para o avanço das escolas, no entanto, ao se observar a maneira como isso acontece, outros aspectos que se seguem devem ser considerados.

Acerca dos “aspectos que revelam as transformações ocorridas, historicamente, na gestão escolar e os desdobramentos no campo da participação popular”, foi possível perceber que a gestão democrática modificou posturas contrárias às adotadas pela gestão conservadora, em vez de centralização e ações estáticas, foram inseridas práticas não centradas no diretor escolar, enfim, direcionadas a ações descentralizadas, participativas e coletivistas, que se confirmou com o depoimento dos gestores das escolas que fazem parte desse estudo.

Dessa forma o objetivo geral trata-se de analisar como a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental II em Itiúba – Bahia e o objetivo específico verifica os aspectos que se revelaram nas transformações ocorridas, historicamente, na gestão escolar e o surgimento da gestão democrática, caracterizada pela participação popular, destaca as concepções e perfis dos gestores e segmentos sociais envolvidos na Gestão Democrática na perspectiva da participação popular, demonstra as práticas realizadas nas escolas nos contextos administrativo, financeiro e pedagógico no que tange à gestão democrática na perspectiva da participação e descrever os desafios a serem superados pela gestão democrática.

Ficou comprovada as dificuldades que atravessa os setores da Instituição numa Gestão Inovadora, uma delas é a participação da comunidade escolar, destacando-se a atuação do conselho escolar e da família, além do direcionamento de ações “bem planejadas e executadas” tanto administrativa e pedagógica, quanto financeiramente, para o bom desenvolvimento da instituição educacional.

No que se refere a “analisar as concepções e perfis dos gestores e segmentos sociais envolvidos na Gestão Democrática na perspectiva da participação popular”, notou-se que há participação popular, ainda que bem reduzida, sobretudo das famílias, isso usando mais dos instrumentos tecnológicos, devido à Covid-19. Verificou-se também que o perfil do gestor, no âmbito da participação popular, configura-se dentro do contexto de liderança, de práticas motivadoras, éticas e dialéticas; os participantes da pesquisa, por sua vez, destacaram que o gestor escolar deve ter um bom relacionamento, preocupação com os alunos, prezar pelo diálogo e parcerias, além de um bom desempenho.

Sobre como “caracterizar as práticas realizadas nas escolas nos setores administrativo, financeiro e pedagógico no que tange à gestão democrática na perspectiva da participação popular”; os gestores, quanto à participação no PPP, deram confirmação; todos aprovaram a relevância do PDDE e apontaram onde investem os recursos recebidos; sobre o Plano de Ações Articuladas – PAR, não fizeram menção; destacaram, por fim, a importância de se seguir o Regimento da Escola e o Plano Municipal de Educação, dando, por sinal, grande ênfase.

Com referência a “destacar os desafios enfrentados pelos gestores escolares nas instituições educacionais de Ensino Fundamental Anos Finais”, constatou-se que, primeiramente, há ações de caráter patrimonialistas, a exemplo da inexistência de eleição dos diretores; depois, citaram a falta de participação maciça dos segmentos sociais e o desafio no que tange à existência da Pandemia Covid-19.

Portanto, infere-se que os desafios sempre farão parte, principalmente do contexto escolar, cobrando medidas permanentes não somente do poder governamental, mas também dos gestores escolares, professores, coordenadores pedagógicos e dos demais segmentos sociais internos e externos à escola.

Evidenciou-se, por fim, que ainda não existe uma perfeita correspondência entre o discurso e a prática, em virtude, principalmente, dos enfrentamentos das dificuldades vivenciadas no dia, dia escolar, porém é possível se notar os esforços dos gestores escolares,

juntamente com a participação dos segmentos sociais, ainda que não total. Dessa forma, o compromisso e a realização de ações colaborativas, no âmbito coletivo, representam a maneira como a participação popular contribui para a efetivação da Gestão Democrática nas escolas de Ensino Fundamental II em Itiúba - Bahia.

II. RECOMENDAÇÕES

Diante da pesquisa realizada, quero, antes de recomendar esse trabalho científico, ressaltar os ganhos que obtive: a princípio, a pesquisa bibliográfica representou “uma fonte de saberes”; depois, o estudo de campo, que, com a Pandemia da COVID-19, mesmo não tendo um contato mais próximo com os gestores, sei da dedicação e dos encargos assumidos pelos mesmos para transformar a educação do município de Itiúba; por fim, vale ressaltar que além das experiências adquiridas, no decorrer de todo este estudo, pude penetrar num acervo riquíssimo de conhecimentos sobre a gestão democrática, sobretudo, o que diz respeito à necessidade da participação social, da autonomia, das ações coletivas para a conquista de avanços na qualidade educacional.

É sabido que cabe a escola a promoção da aprendizagem de todos de forma equitativa, porém não se pode deixar essa responsabilidade apenas com o gestor pelo enfrentamento de todos os problemas existentes:

- a- Recomenda-se uma formação continuada responsabilizando todos os profissionais que atuam na unidade escolar para atuarem de forma regimental para o sucesso escolar;
- b- Recomenda-se uma formação e uma gestão democrática de professores e Estado, com uma participação efetiva dos alunos;
- c- Recomenda-se um planejamento que seja avaliado os pontos positivos e negativos na educação, afim de sanar os problemas e proporcionar para os alunos uma educação de qualidade e enriquecer o currículo dos alunos.

Dessa forma, em termos profissionais, acredito que pude enriquecer ainda mais o meu doutorado em Ciências da Educação, ofertado por esta renomada Universidad Autónoma de Assunción – Paraguay.

Em termos sociais, cabe salientar que, por entender que construir conhecimentos e também estarmos constantemente pesquisando, revisando, em suma, vivenciando novos saberes, é de destacável relevo, recomendó, assim, essa Tese para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), à Secretaria Municipal de Educação de Itiúba – Bahia, aos profissionais das áreas de Educação e das demais áreas afins, principalmente, recomendo aos gestores escolares e professores de um modo geral, em especial, aos do município de Itiúba-Bahia-Brasil.

REFERÊNCIAS

Abranches, M. (2003), *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Editora Cortez.

_____ (2003). *Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez.

_____ (2003). *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade p. 91*. - (Coleção Questões da Nossa Época: 102). São Paulo-SP. Editora Cortez.

Adrião, T. Peroni, V. (2007). *Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública*. *Educ. Soc.*, v.28, n. 98. Campinas-SP.

Albernaz, Â; Ferreira, F. H.G.; Franco, C. (2002). *Qualidade e Equidade Na Educação Fundamental Brasileira. Rio de Janeiro*. Disponível em <<http://www.economia.puc-rio.br/pdf/td455.pdf>>. Acesso em 28 de jan. 2022.

Albuquerque, A. E. (2012). *O princípio da gestão Democrática na Escola Pública*, Brasília: Liber Livro.

Almeida, C. M. de, Soares, K. C. D. (2012). *Professor de Educação Infantil e do ensino fundamental: Aspectos históricos e legais da formação*. Curitiba: InterSaberes, (série Formação do Professor).

Almeida, M.; Rubim, L. (2004). *O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP.

Alonso, M. (1995). *O papel do diretor na administração escolar. 4ª ed.* São Paulo: DIFEL, 1981. BRUNET, Luc. *Clima de trabalho e eficácia na escola*. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Alves, G. C. (2020). *Desafios da gestão escolar frente à pandemia de Covid-19*. 2020. *Revista Educação Pública*, v. 20, n° 33, 1 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/33/desafios-da-gestao-escolar-frente-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso em 30 jan. 2022.

Aquino, J. G. (1999), *A questão ética na educação escolar*. Volume 25 - Número 1 – Jan./Abr. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/251/boltec251a.html> BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Brasília, em 04 de novembro de 1985.

_____ (1999). *A questão ética na educação escolar*. Volume 25 - Número 1 – Jan./Abr. 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/251/boltec251a.htm>. Acesso em 26 jun 2020.

Arruda, I. do N. (2021). *Desafios e possibilidades na gestão escolar em meio à pandemia de Covid 19, no município de Caraúbas Cariri Paraibano*. Izabele do Nascimento Arruda.

Azevedo, M. L. (2002). *Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal*. *Educ. Soc.* v.23 n.80. Campinas-SP.

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

Bartnik, H. L. de S. (2011), *Gestão educacional/Helena Leomir de Souza Bartnik* - Curitiba: Ibpex (Série Formação do Professor).

Belloni, M. L. A. (2005). *Mundialização da cultura*. *Revista Sociedade e Estado*, vol. IX, n.1-2, jan./dez, in Vieira Pinto.

Bergamiini, C. W. (1997), *Motivação nas Organizações*. São Paulo: Atlas.

Bordenave, J. H. D. (1994), *O que é participação*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Bordignon, G. (2004), *R. V. Gestão da educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, p.147.

Brasil, Congresso Nacional. (1985). *Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985*. Brasília, em 04 de novembro de 85.

Ministério da Educação. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96. Brasília.

Ministério da Educação.(1997) *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº3, de 4 de março de 1997.* Brasília: FNDE.

Secretaria de Educação Básica. (2004) *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar.* Brasília: UnB/CEAD.

Constituição da República Federativa do Brasil: 1988 – Texto constitucional de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1992, a 46, de 2005, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de nº 1 a 6, de 1994. – (2005). 25. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

Constituição da República Federativa do Brasil: 1988 – Texto constitucional de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1992, a 46, de 2005, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de nº 1 a 6, de 1994. – (2005). 25. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

_____. (2007). *Decreto n. 6.094/07, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acessado em 17 jan. 2022.

_____. (2009). *Decreto nº 6755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica, 29 de jan.*

_____. (2010). *Ministério Público da Bahia/8ª Promotoria de Justiça de Ilhéus. Inquérito Civil nº 48/10-EDU. SIMP 001.0.146137/2010. Apura as condições estruturais da Escola Municipal Princesa Isabel, Bairro Princesa Isabel, Município de Ilhéus. Ilhéus-Bahia.*

_____. (2013). *Censo Escolar da Educação Básica 2013: Resumo Técnico. Brasília, Inep. 2013.* Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf - Acesso em 28 jan. 2022.

_____. *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasília, v. 2.* Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf.

_____. (1995). Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.* Brasília: MARE.

_____. (2004). Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar.*

Brasília: UnB/CEAD.

_____. Ministério da Educação (2017). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. Senado Federal, Edição atualizada, Brasília.

_____. Ministério da Educação. (2004). *Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasília*, v. 2. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad2.pdf. Acesso em 24 de jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. (2017) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96*. Senado Federal, Edição atualizada, Brasília.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007b. Disponível <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Detalhe_ObraForm.do?select_action=&co_obra=84751> Acesso em: 27 Jan. de 2022.

Brunet, L. (1995). *Clima de trabalho e eficácia na escola*. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote. Lisboa, Portugal.

Camini, L. (2009) *A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Campos, E. de S.; Mota, M. L. de B. (2004) *Sobre o processo de gestão participativa*. Revista Gestão em Rede. Brasília, DF: CONSED, v. 52, abr.

_____. (2004), *Sobre o processo de gestão participativa*. Revista Gestão em Rede. Brasília, DF: CONSED, v. 52.

Candau, V. M. F. (1997), *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: Candau, V. M. F. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

Carvalho, A. (1999), *Projecto Educativo*, Porto: Ed. Afrontamento.

Carvalho, E. J. G. de. (2005), *Autonomia da gestão escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

- Casassus, J. (1995) *Tarefas da Educação*. Campinas/SP: Autores Associados. Chiavenato, Idalberto.
- _____. (1995), *Tarefas da Educação*. Campinas/SP: Autores Associados. Chiavenato, Idalberto.
- Ciseski, Â. A.; Romão, J. E. (2004), *Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola cidadã*. In: Gadotti, M. e R., J. E. *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. – 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. (Guia da Escola Cidadã; v.1).
- Costa, A. C. G. da. (2000), *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.
- Cury, R. J. (2005), *Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino*. In. Oliveira, M. A. M. (2005), *Gestão Educacional: Novos Olhares, Novas Abordagens*. Petrópolis: Vozes.
- Dalben, Â. I. L. de F. (1995), *Trabalho escolar e conselho de classe*. 3ª edição. Campinas-SP, Papirus.
- Dalben, Â. I. L. de F. (2004), *Conselhos de Classe e avaliação: perspectiva na gestão pedagógica da escola*. Campinas, SP. Papirus.
- Dalmas, Â. (1994). *Planejamento participativo na escola: elaboração e avaliação*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Demo, P. (1999). *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo-SP. Editora Cortez.
- Dourado, L. F. (2001). *A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil*. In: Ferreira, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Eyng, A M. (2003). *Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior*. In GISI, M. L. (2003) *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Curitiba: Ed. Champagnat.
- Faoro, R. (1997). *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. 11. Ed. São Paulo-SP. Editora Globo.

- Ferreira, A. B. de H. (2004). *Novo Dicionário Aurélio da Língua...3ªED*. São Paulo: Editora Positivo.
- Ferreira, E. B.; Bastos, R. F. (2013). *Políticas educacionais e planejamento: o PAR como objeto de investigação*. In: *Anais. 26º Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação -ANPAE*. Recife: ANPAE, 2013. Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoesDF.html>>. Acesso em: 27 jan. de 2022.
- Ferreira, N. S. C. (2000). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez.
- Ferreira, N. S. C. (2001). *Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades*. In: Ferreira, N. S. C. & AGUIAR M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, 2ª Ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (Org.). (2000). *Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Cortez.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. 1ª Edição, São Paulo-SP. Olho d' Água.
- _____. (2005). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez: Paz e Terra.
- Galina, I. de F.; Carbello, S. R. C. (2008), *Gestão democrática e instâncias colegiadas*. In: Carvalho, E. J. G., *Gestão escolar*. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Universidade Estadual de Maringá.
- Garcete, C. (2015). *A educação do futuro*. Madri, Espanha: Siruela ditions.
- Gramsci, A. (1989). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Grochoska, M. A. (2012). *Organização escolar; Perspectiva e enfoques/ Márcia Andreia G. – Curitiba: InterSaberes– (Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia)*.
- _____. (2014), *A contribuição da Auto avaliação institucional para a escola de educação básica: uma experiência de gestão democrática*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Guimarães Á. M. (2003). *Escola: Espaço de Violência e Indisciplina*. In: *Nas Redes da Educação*. Revista Eletrônica. Campinas São Paulo. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm>>.

_____. (2003), *Escola: Espaço de Violência e Indisciplina*. In: *Nas Redes da Educação*. Revista Eletrônica. Campinas São Paulo. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/art02.htm>>.

Hargreaves, A. (2002) *Aprendendo a mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Kisil, M. (1998), *Gestão da Mudança Organizacional*. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, v. 4. (Série Saúde & Cidadania).

Kuenzer, A.; Calazans, M. J.; Garcia, W. (1990), *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Lawler E. E. (1990), *Motivação nas Organizações de Trabalho*. In: Bergamini, C.W. *Psicodinâmica da vida organizacional*. São Paulo: Pioneira.

Leme, M. I. da S. (2010), *A gestão do convívio escolar*. In: GARCIA, Agnaldo (Org). *Relacionamento interpessoal – uma perspectiva interdisciplinar*. Vitória: ABPRI.

Libâneo, J. C. O. (2001). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

_____. (2006). *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 21ª Edição.

_____.; Toschi J. F. de; Seabra M. (2003), *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Ed. Cortez.

_____.; _____.; _____. (2004), *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

_____.; _____.; _____. (2006), *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, 21ª edição.

_____.; _____.; _____. (2003). *Educação Escolar: políticas, estrutura e*

organização. São Paulo: Cortez.

_____.; _____.; _____.; (2009). *Adeus professor, Adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente*. 11 ed. São Paulo: Cortez.

Líbano, J. C. (2004), *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia. Ed. Alternativa.

Lima, L. C. (1994), *Modernização, Racionalização e Otimização. Perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. Cadernos de Ciências Sociais*. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia - IEP da Universidade do Minho, n° 14, p. 119-139, Jan.

_____.; (2002). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2ª edição*, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, (Guia da escola cidadã; v.4).

Lima, L. L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Ed. Cortez.

Luck, H. (2000). *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*, v. 17, n. 72, p.3-5, fev./jun. Brasília, Em Aberto.

_____. (2000). *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. v. 17, n. 72, p.3-5, fev./jun., Brasília. Em Aberto.

_____. (2005). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

_____. (2005). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis-RJ: Vozes.

_____. (2006). *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. Série: Cadernos de Gestão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

_____. (2006). *Gestão Participativa na Escola. Petrópolis: Vozes*. (Cadernos de Gestão-Vol. III).

_____. (2008), *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. 26ª edição, Petrópolis-RJ: Editora Vozes.

_____. (2018). *Gestão participativa na escola. 11. Ed. Série Cadernos de gestão, 3º*

reimpressão. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.

Machado, M. A. M de. (1999). *Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais* In: *Conselho dos Secretários Estaduais de Educação. Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: CENPEC. (Série Seminários Consed).

_____. (2000), *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares*. *Em aberto*, Brasília, v.17, p.97-112, fev/jun. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1095/996>. Acesso em 30/07/2015.

_____. (2000). *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares*. *Em aberto*, Brasília, v.17, p.97-112, fev/jun. 2000. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1095/996>. Acesso em 27 jan.2022.

Marques, J.C. (1981). *Proposta Básica para Gestão 81-84. 109. Jan/abril*. Porto Alegre, Educação e Realidade.

Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política. Tradução e introdução de Florestan Fernandes, 2ª Edição*. São Paulo: Expressão Popular.

Melo, A. de. (2011). *Relação entre escola e comunidade*. Curitiba: Ibepex (Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia)

Mendonça, E. F. (2000). *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: LaPPlanE/ FE/ Unicamp

Morin, (1999). E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Nascimento, M. das G. *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática*. In: CANDAU, V. M. (2001). *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes.

Nogueira, M. A. (2005) *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote.

- _____. (1992). *A formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e sua formação e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). *A formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e sua formação e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Editora Educa.
- Oliveira, P. O.; Sousa. S. Z. *O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil* In: Oliveira, P. O.; Santana, W. (Orgs.). (2010). *Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO.
- Oliveira, R. de C. C. de. (2008) *A gestão ética das relações interpessoais, administrativas e pedagógicas na escola*. *Gestão escolar*. Organização: Carvalho, E. J. G. de - Maringá, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá.
- Paro V. H. (1999) *Administração escolar: Introdução crítica*. 8. Ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (1988). *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. *Cadernos de Pesquisa*, n.65, p. 11-20, São Paulo.
- _____. (1996). *Por dentro da escola pública*. São Paulo, Xamã.
- _____. (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: África.
- _____. (1999). *Administração escolar: Introdução crítica*. 8. Ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000). *Administração escolar: Introdução crítica*. 9ª Edição. São Paulo: Editora Cortez.
- _____. (2002) *Administração Escolar: Introdução Crítica*. São Paulo: Ed. Cortez.
- _____. (2003) *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática.
- _____. (2004). *Gestão Democrática da Escola Pública*. 8ª Edição. São Paulo: Editora Ática.
- Diretor escolar: educador ou gerente (2015)*. São Paulo: Editora Cortez.

Gestão democrática da escola pública. (2003) São Paulo: Ática.

(1997). *Introdução à psicologia escolar.*(1997) 3ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paula, J. de. (2005), *Desenvolvimento e gestão compartilhada.* Disponível em: <http://www.territorioemrede.com.br/2009/09/11/desenvolvimento-é-gestao-compartilhada-por-juarez-de-paula/>

Penin, S. T. S.; VIEIRA, S. L. (2002). *Refletindo sobre a função social da escola.* In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola – desafios a enfrentar.* Rio de Janeiro: DP&A.

Pereira, L. da R. (2012). *Educação Diretas para Diretor Escolar: desafio à Democratização da gestão.* Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal do Pará.

Piletti, N. (2002). *Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental.* 26. Ed. São Paulo: Ed. Ática.

Preto, N. L. (1996). *Uma escola sem com Futuro.* Rio de Janeiro: Ed. Papirus.

Rios, T. A. (1998). *Educação, ética e política: reflexão sobre noção de competência na prática educativa.* Tese (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Robbins, S. P. (2002) *Comportamento organizacional.* 9ª Ed. São Paulo: Prentice hall.

Rodríguez, M. V. (2004). *Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas.* In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs) *Gestão e políticas da educação.* Rio de Janeiro: DP&A.

Sacaristan, G. (1999). *O que é uma escola para democracia.* *Pátio Revista Pedagógica.* Porto Alegre, v. 3, n. 10. Ago/out.

Sander, B. (2007), *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.* Brasília: Liber Livro.

Santos, C. R. dos. (2002). *O gestor educacional de uma escola em mudanças.* São Paulo-SP. Editora Pioneira.

Santos, I. P. de L. dos. (2011). *A gestão democrática da escola: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor / Iris Pereira de Lima dos Santos.*- Salvador. <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Isis-Pereira-de-Lima.pdf>:<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Isis-Pereira-de-Lima.pdf>. Acesso em 18 jun 2020.

- A gestão democrática da escola: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor*(2011) / Iris Pereira de Lima dos Santos.- Salvador.
<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Isis-Pereira-de-Lima.pdf>:<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Isis-Pereira-de-Lima.pdf>. Acesso em 18 jun 2020.
- Santos, T. F. A. M. (2004). *Implicações do público não estatal para a gestão escolar democrática, pelas vias do Programa Dinheiro Direto na Escola*. In: *Série Estudos: periódico do mestrado em educação da UCDB, nº18, Jul./dez.*, Campo Grande-PB.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2. Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Schimidt, M. J. (1962). *Também os pais vão à escola*. Rio de Janeiro: Agir.
- Semprebom, S. M. P.; Ribeiro, F. V. (2008) *Juventude e participação*. Disponível em: Acesso em: 07/08/2015.
- Semprebom, S. M. P.; Ribeiro, F. V. (2008), *Juventude e participação*.
- Silva, L. H. (1992) *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.
- Silva, L. H. (1992), *Escola cidadã: teoria e prática*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Soares, J. F. (2013). *Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB*. *Revista Edu. Soc. Campinas v. 34. nº 124, jul/set.*
- Souza, J. V.; Corrêa, J. (2002). *Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola*. In: Vieira, S.L. (Org.). *Gestão escolar: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Teixeira, L. H. G. (2003). *O diretor na unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da escola pública de Minas Gerais p. 19-30*. Juiz de Fora-MG. Relatório Final da Pesquisa.
- Valadão, A. (2015). *O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul*. /Dissertação de Adriana Valadão. – Dourados, MS: UFGD.
- Veiga, I. P. A. (1995). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. São Paulo: Papirus.
- (1998). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. 7. Ed. Campinas-SP. Editora Papirus.

- Veiga, I. P. A. (Org). (1995). *Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível* – Campinas-SP. Editora Papirus.
- Victória, O. M. (2020). *Pesquisa mostra sentimento de professores em meio à pandemia do coronavírus*. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisa-mostrao-sentimento-de-professores-em-meio-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- Weber, M. (1989). *Os três tipos puros de dominação legítima*. In: Cohn, Gabriel (org.). *Max Weber*. São Paulo: Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- Werle, F. O. C. (2003). *Conselhos Escolares: Implicações na gestão da Escola Básica*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Wittmann, L. C.; (2004). *Práticas em gestão escolar*. Curitiba: IBPEX.
- Cardoso, J. J. (1993). *Gestão compartilhada na escola pública. O especialista na construção do fazer saber fazer*. Florianópolis: AAESC/Anpae-SUL.

ANEXOS

Anexo N° 1: Instrumento de coleta de dados



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación
Paraguay

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO (Gestor-a escolar)

Perfil do(a) Diretor(a)

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Faixa etária: () 20-35 () 35-45 () 45-55

3. Formação: Graduação ()

Pós-graduação: Especialização () Mestrado () Doutorado ()

4. Tempo que atua como Diretor(a) na instituição de ensino:

() de 1 a 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 25 anos

5. Fazendo uma correlação com a gestão conservadora, cite, pelo menos, três posturas assumidas, na escola, pelo(a) gestor(a) no contexto da Gestão democrática.

6. Há participação, de forma mais ativa, dos segmentos sociais externos à escola nas ações planejadas e executadas pelo (a) gestor (a) escolar? Responda fazendo um pequeno relato.

7. De forma mais específica, os pais dos alunos participam, frequentemente, da vida escolar desta instituição educacional? Responda com uma breve abordagem.

8. O Projeto Político Pedagógico, na sua elaboração, conta com a participação dos segmentos sociais externos à escola? Há uma participação de todos? Responda com um breve comentário.

9. De que forma ocorre a escolha do (a) gestor (a) desta unidade de ensino?

10. A Gestão escolar tem dado à devida atenção à formação continuada dos professores e demais servidores? Responda com um pequeno relato.

11. Cite algumas práticas realizadas nas escolas nos contextos administrativo, financeiro e pedagógico no que se refere à Gestão democrática, dando destaque às ações do PDDE.

12. Como classificar o relacionamento do (a) gestor (a) escolar com os segmentos internos e externos à escola? Responda fazendo um pequeno comentário.

13. Aponte os principais desafios que se apresentam, sobretudo, nos setores administrativo, financeiro e pedagógico desta escola?

14. Para você, quais os aspectos mais relevantes que podem ser apontados na Gestão democrática?

15. Na sua concepção, a participação popular acontece como deveria na gestão escolar desta unidade de ensino? Responda de forma sucinta tal pergunta.

Anexo N° 2 Instrumento para garantia do anonimato dos sujeitos da pesquisa

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a Débora Araújo Leal en mi carácter de experto en el Área de (Educación), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Elias Alves da Silva, cuyo título es: Gestão Democrática e Participação Popular: Uma análise entre o discurso e a prática no Fundamental II em Itiúba – Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Profa. PhD. Dra. Débora Araújo Leal

Instituição: Instituto Universitario

Italiano do Rosario-AR



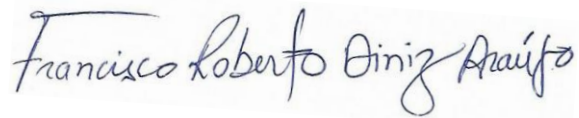
Fecha:01

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a. PhD. Dr. Francisco Roberto Diniz Araújo_en mi carácter de experto en el Área de (Educación), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Elias Alves da Silva, cuyo título es: Gestão Democrática e Participação Popular: Uma análise entre o discurso e a prática no Fundamental II em Itiúba – Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof. PhD. Dr. Francisco Roberto Diniz Araújo

Instituição: Université Libre des Sciences de L'Hommes de Paris – ULSHP

A handwritten signature in black ink that reads "Francisco Roberto Diniz Araújo". The signature is written in a cursive style and is centered on the page.

Fecha:02

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a Dênia Rodrigues Chagas_en mi carácter de experto en el Área de (Educación), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Elias Alves da Silva, cuyo título es: Gestão Democrática e Participação Popular: Uma análise entre o discurso e a prática no Fundamental II em Itiúba – Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Profa. Dênia Rodrigues Chagas

Instituição: Instituto Universitario Italiano do Rosario-AR

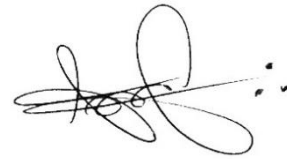


Fecha: 03

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof. Lincoln Tutida en mi carácter de experto en el Área de Educación, certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) Elias Alves da Silva, cuyo título es: Gestão Democrática e Participação Popular: Uma análise entre o discurso e a prática no Fundamental II em Itiúba – Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof. Dr. Lincoln Tutida
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP



Fecha 04

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof. /a Javier Luman Caballeiro Merlo en mi carácter de experto en el Área de (Educación), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms.) .) Elias Alves da Silva, cuyo título es: Gestão Democrática e Participação Popular: Uma análise entre o discurso e a prática no Fundamental II em Itiúba – Bahia, Brasil y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Profa. Dra. Maria das Graças Almeida

Instituição: Universidad Interamericana - PY



Fecha: 05

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo conhecimento de que este estudo aborda e que minha participação será através instrumentos de pesquisa, sendo eles: questionário com questões, Pesquisa essa realizada na escola....., sem prejuízo para minhas atividades cotidianas, declaro consentir em participar.

Estou informado (a) de que este estudo é conduzido....., pelo doutorando, tendo como orientador, estou informado(a), também, de que, se houver qualquer dúvida quanto aos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, tenho total liberdade para questionar ou mesmo recusar-me a continuar participando.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações fornecidas serão respeitadas, é baseado nas seguintes restrições:

- a) Não serei obrigado (a) a realizar nenhuma atividade para a qual não me sinta disposto (a) /apto (a) /capaz;
- b) Não participarei de qualquer atividade que possa me trazer qualquer prejuízo;
- c) Meu nome não será divulgado;
- d) Todas as informações terão caráter estritamente confidencial;
- e) O pesquisador está obrigado a me fornecer, quando solicitado, as informações coletadas;
- f) Posso, a qualquer momento, solicitar ao pesquisador que as informações fornecidas por mim sejam excluídas da pesquisa.

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa, desde que sejam respeitadas as restrições acima mencionadas.

Itiúba-BA, ____/____/____.

Escola: _____

Nome: _____ RG _____

Assinatura: _____