



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TEREZINHA DE FARIA ÁVILA SANTOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOS
EDUCADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS**

Rondonópolis

2014

TEREZINHA DE FARIA ÁVILA SANTOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOS
EDUCADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

D278g de Faria Ávila Santos, Terezinha.

Gestão democrática na escola pública: o olhar dos educadores da rede pública municipal de Rondonópolis / Terezinha de Faria Ávila Santos. -- 2014

129 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Gestão Democrática. 2. Educação de Qualidade Social. 3. Democracia. 4. Formação docente. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis – Guiratinga, km 06 MT-270 – Campus Universitário de Rondonópolis
Tel: (66) 3410-4035 – Email: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOS EDUCADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS”

AUTOR: Mestranda Terezinha de Faria Ávila Santos

Dissertação defendida e aprovada em 12/03/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor (a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor (a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor (a) Heloisa Salles Gentil
Instituição: UNEMAT

Examinador Suplente Doutor (a) Adelmo Carvalho da Silva
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 12/03/2014.

Dedico este trabalho aos meus pais Júlio Ribeiro de Ávila e Maria das Dores de Faria Ávila que, apesar de pouco estudo, não mediram esforços para garantir a educação integral de seus doze filhos, razão principal que os encorajaram a deixar o sítio onde moravam, todas as benfeitorias construídas, os fortes laços de amizades e a religiosidade de uma comunidade que ajudaram a construir e com a qual conviveram por mais de dezesseis anos. A eles, que sempre acreditaram que a educação tudo pode, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

“Tudo é do Pai! Toda a honra e toda a glória. É Dele a vitória alcançada em minha vida.”¹

Primeiramente a DEUS, Autor da vida e de todas as coisas, por ter me concedido a graça de concluir o Mestrado; pela força e pelo desejo de superar todos os obstáculos com os quais defrontei ao longo destes dois anos.

À Santa Terezinha e a Nossa Senhora Aparecida, pela presença em minha vida e pela poderosa intercessão.

Ao Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, pela motivação constante no percurso de um caminho marcado por dificuldades e momentos de desânimo. Por me fazer acreditar e conquistar minha própria autonomia no desenvolvimento deste trabalho acadêmico. Pelos encontros de orientação ou "desorientação" (como dizia o próprio Prof. Ademar) nos quais pude conhecer um pouquinho mais desta pessoa que nunca mediu esforços para ver o crescimento intelectual de seus orientandos. Por sua simplicidade, humildade, carisma e, sobretudo, por sua **coerência docente**, o que gerou entre nós a cumplicidade necessária para que eu pudesse alavancar no conhecimento da produção científica. A você, Prof. Ademar, meu carinho e minha eterna gratidão.

Aos professores Adelmo Carvalho da Silva, Heloísa Salles Gentil e Lindalva Maria Novaes Gaske, meus sinceros agradecimentos pelas preciosas e relevantes contribuições que culminaram na qualificação deste texto.

Aos meus pais, Senhor Júlio e Dona Lica. Por eles, sou quem sou. Por eles, estou onde estou.

De forma especial, agradeço aos meus filhos Vítor e Letícia, razão das minhas maiores alegrias nesta existência.

A toda minha família e, também de modo muito especial, aos meus onze irmãos, Renata, Júlia, Paulo, Nélio, Maria da Conceição, Maria Zita, Marta, João, Rita, Margarida e Cristina que mesmo não tendo a oportunidade de acompanhar minha luta diária, torceram pela minha vitória.

Ao companheiro Aduino, pelo cuidado com nossos filhos nos momentos em que estive ausente.

¹ Canção católica escrita por Frederico Cruz e interpretada por Pe. Fábio de Melo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9CjXXubiADI>>. Acesso em 25 de jan. de 2014.

A minha irmã Renata e a minha sobrinha Lidiane Mara, também alunas do mestrado, pelas atitudes solidárias em todas as situações vividas nestes últimos dois anos.

A minha amiga Silvia Bonjour, pelas aprendizagens compartilhadas e pela amizade construída. Amiga de "todas as horas" que sempre me estendeu a mão todas as vezes que precisei de sua ajuda.

A minha amiga Marilda da Silva Rudnick, pelas longas conversas ao celular, pelas boas risadas, pela companhia nos vários almoços fora de casa, por compartilhar das minhas alegrias e angústias. Amiga e parceira de quem recebi todo o apoio necessário para vencer mais esta batalha.

A minha amiga Margarete Pauletto por me incentivar a fazer a seleção do mestrado por acreditar em meu potencial e por me fazer acreditar que sou capaz de grandes realizações.

A minha amiga Gislene Cabral pelo apoio e incentivo à realização do Mestrado.

A todos os colegas da terceira turma do mestrado e de forma muito especial a minha amiga Laudinéa. Obrigada por me ensinar com sua simplicidade e excesso de generosidade; obrigada por me auxiliar em todas as vezes que precisei.

As minhas amigas Marleuza e Marlúcia pelo incentivo à realização do mestrado.

Aos educadores das escolas investigadas pela disposição e interesse em participar do processo desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Rondonópolis, pelo conhecimento compartilhado.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1993, p. 89)

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em educação, (PPGEdu/CUR/UFMT) na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, tem como objeto de estudo a Gestão Democrática da Escola Pública, com ênfase à Rede Municipal de Ensino. O objetivo geral é investigar a compreensão dos educadores sobre a gestão democrática da escola pública. De forma específica, buscou-se: identificar as concepções de educação presentes nas falas dos educadores; apresentar e debater a visão dos educadores sobre o papel do diretor escolar na dimensão de uma gestão participativa; verificar, a partir do olhar dos educadores, se o processo de construção do PPP ocorreu de maneira democrática; detectar se os projetos de formação foram elaborados em conjunto com o coletivo de professores de modo a contemplar os dois princípios básicos de uma gestão democrática: a autonomia e a participação. Para o alcance dos objetivos, adotou-se a abordagem qualitativa interpretativa, sendo que a coleta dos dados foi feita por meio de análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. O lócus que possibilitou este estudo compreende três escolas da rede municipal, tendo como sujeitos dez educadores, os quais foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: situação funcional; maior tempo na educação pública municipal; interesse e disponibilidade em participar desta investigação. A análise dos dados, com o intuito de desvelar o problema de pesquisa, qual seja, como os educadores compreendem a Gestão Democrática da escola pública, foi realizada no decorrer dos capítulos que compõem essa dissertação. Desta forma, num processo simultâneo, foi feita a discussão teórica acrescida das análises dos dados, de maneira que a teoria e a empiria estão contempladas no decorrer da dissertação. O ponto de partida deste estudo envolve, inicialmente, a temática da Educação de qualidade social, numa evolução que contempla a Gestão Democrática e a Formação docente na visão freireana. O conceito de Educação perpassado remete à ideia de instrumento que possibilita a transformação social. Por sua vez, a Gestão Democrática da escola pública é retratada como uma conquista processual que, embora assegurada na forma da lei, só se materializa por meio dos mecanismos de participação. Neste cenário, a formação docente também é vista como um processo permanente que se concretiza na relação dialógica entre a teoria e a prática. O estudo realizado aponta para a necessidade de as escolas refletirem permanentemente sobre alguns conceitos, entre eles o de educação, uma vez que as concepções de educação não se encerram em si mesmas. Necessário se faz, o entendimento acerca das diferentes formas como a educação é concebida enquanto prática social. Aponta, ainda, para a necessidade da consolidação dos mecanismos de participação os quais, muitas vezes, encontram-se apenas no nível do discurso. Por fim, constatou-se a ausência de uma política de formação permanente que contribua significativamente para a autonomia e trabalho pedagógico dos educadores. Acredita-se que este estudo contribua para a avaliação das políticas públicas de modo que a ordenação da escola seja repensada e que a Gestão Democrática constitua-se, na prática, instrumento que fortalece a democracia com a participação de todos.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Educação de Qualidade Social. Democracia. Formação Docente.

ABSTRACT

The present research, linked to the Graduate program in education, (PPGEdu/CUR/UFMT) on the training of teachers and Educational public policy, has as object of study the democratic management of the public school, with emphasis on Municipal education. The general objective is to investigate the theoretical understanding of educators on the democratic management of the public school. Specifically, sought to: identify the conceptions of education and understanding of educators about the democratic management; present and discuss the vision of educators about the role of the school director in the dimension of a participative management; check, from the look of the educators, if the PPP building process of occurred democratic way; detect whether the training projects have been drawn up together with the collective of teachers in order to contemplate the two basic principles of a democratic management: autonomy and participation. For the achievement of objectives, the approach was adopted. The locus that enabled this study comprises three city schools, having as subject ten educators, which were chosen on the basis of the following criteria: functional situation; longest on municipal public education; interest and willingness to participate in this investigation. The analysis of the data, with the purpose of unveiling the search problem, which is, as educators comprise the democratic management of the public school, was held over the theoretical chapters. In this way, a simultaneous process, the theoretical discussion plus analyses of the data, so that the theory and the analyzed empirically are included in the course of the dissertation. The starting point of this study involves, initially, the theme of quality education in social evolution that contemplates the democratic management and teacher education in vision feireana. The concept of the present paper Education refers to the idea of an instrument which enables social transformation. In turn, the democratic management of the public school is portrayed as a procedural victory that, although in the form of law assured, only materializes through the mechanisms of participation. In this scenario, the teacher training is also seen as a permanent process and results in dialogical relationship between theory and practice. The study points to the need for schools to permanently reflect on some concepts, including education, since education conceptions do not contain in them. Necessary, the understanding of the different ways in which education is conceived as a social practice. Points to the need for the consolidation of mechanisms for participation which, often, are just at the level of discourse. Finally, it was noted the absence of a permanent training policy that contributes significantly to the autonomy and pedagogical work of teachers. It is believed that this study will contribute to the evaluation of public policies so that the ordering of the school be rethought and that the democratic administration is in practice instrument that strengthens democracy with the participation of all.

Keywords: democratic management. Social quality education. Democracy. Teacher Education.

LISTA DE ABREVIATURA

ADESMUR	Associação dos Diretores das escolas do Município de Rondonópolis
ASD	Auxiliar de Serviço Diverso
CDE	Conselho Deliberativo Escolar
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de mato Grosso
CPM	Conselho de Pais e Mães
CONAE	Conferência Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
1.1 Interesse pela pesquisa e principais conceitos que norteiam a investigação	19
1.2 Pesquisa em educação: suporte teórico da pesquisa qualitativa	24
1.3 Os passos da pesquisa e a análise dos dados	25
1.4 Critérios para a definição do <i>locus</i> e dos sujeitos da pesquisa	26
1.5 Caracterização das escolas <i>loci</i> da pesquisa	27
1.5.1 <i>EMA</i>	29
1.5.2 <i>EMB</i>	30
1.5.3 <i>EMC</i>	31
1.6 Perfil dos sujeitos da pesquisa	32
1.7 Os instrumentos de coletas de dados.....	34
2 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL.....	36
2.1 Educação e poder	43
2.2 Educação no contexto escolar.....	46
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A COMPREENSÃO DOS EDUCADORES	50
3.1 O contexto da administração da educação no Brasil: sucintas considerações.....	50
3.2 Bases legais para a Gestão Democrática do Ensino Público	53
3.2.1 <i>Bases Legais da Gestão Democrática nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT</i>	56
3.3 Conceito de Gestão Democrática.....	61
3.4 O significado da democracia para uma gestão escolar democrática.	66
3.4.1 <i>Autonomia, participação e descentralização: elementos indicadores da gestão democrática na escola pública.</i>	71
3.5 O papel do diretor escolar na perspectiva da gestão democrática	77
3.6 A escolha do diretor escolar na rede pública de ensino	85
3.7 O Conselho Deliberativo Escolar.....	87
3.8 Projeto político pedagógico	90
4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	97
4.1 Formação Docente e Educação de Qualidade Social.	97
4.2 A Formação centrada na escola: ação- reflexão-ação	100

4.3 A formação do diretor escolar	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

A presente investigação é resultado de uma pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Rondonópolis e tem como objeto de estudo a Gestão Democrática da Escola Pública, com ênfase à Rede Municipal de Ensino.

A relevância desta pesquisa reside em contribuir para a avaliação das políticas públicas, de forma que os educadores, em especial os da rede pública municipal, repensem a forma de organização da escola e possam lançar um novo olhar para a Gestão Democrática, concebendo-a como instrumento que fortalece a democracia participativa.

O interesse pelo tema tem estreita ligação com minha experiência no ensino público municipal, sobretudo com minha preocupação e dedicação às causas educacionais. Foram quatorze anos exercendo a função de professora dos anos iniciais e ensino médio, dois anos na função de coordenadora pedagógica e quatro anos como diretora escolar. A experiência na direção escolar foi determinante para que eu decidisse investigar a temática da Gestão Democrática na Escola Pública.

Ao refletir sobre as atividades realizadas nas escolas, ao longo de 20 anos atuando como partícipe da educação pública municipal, pude vivenciar situações contrárias ao modelo de gestão democrática, evidenciadas nas relações pessoais e profissionais que se estabelecem no interior da escola, (professor x aluno; equipe diretiva x funcionários em geral; escola x comunidade escolar) em reuniões internas com a comunidade escolar, na tomada de decisões por parte da equipe gestora e em documentos internos da escola (Regimento Escolar, atas de reuniões e Projeto Político-Pedagógico). Nestas diversas situações nem sempre o discurso pautado na prática da democracia se fez presente nas ações pedagógicas do espaço escolar. Entendo que a participação e a autonomia são princípios que precisam ser mais bem compreendidos na dimensão da conquista processual, adquirida pela comunidade escolar a partir das necessidades e da realidade da escola e não como uma mera formalidade com caráter ilusório ou aparente de democracia.

É notória, ainda, a insuficiente compreensão de alguns profissionais da educação quanto às implicações de um modelo efetivamente democrático para a transformação social e à construção da cidadania. Nesta perspectiva, o termo gestão democrática é utilizado, na maioria das vezes, de forma acrítica e segundo Freitas “[...] está impregnado de imprecisões e obscuridade [...]” (FREITAS, 2007, p. 512). Em conformidade com a ideia desta autora, destaco que alguns educadores e gestores, mesmo sendo eleitos por meio do processo de

escolha democrático, não têm clareza do seu significado e sua utilização acaba sendo aplicada de forma indiscriminada, dissociada de ações que contemplem os princípios democráticos.

Isto posto, conciliei esforços para que este estudo contribua para o desenvolvimento de reflexões sobre a gestão democrática, compreendendo-a não apenas enquanto um dos princípios do ensino público, assegurada em lei, mas enquanto conceito que desponta no contexto social, em oposição ao autoritarismo e à concentração de poder, fortalecendo, por sua vez, a democracia no cotidiano da escola.

Neste sentido, entendo que falar em democratização da escola pública implica compreender a necessidade de uma reorganização da gestão escolar por meio da implantação dos diferentes mecanismos de participação, em especial da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e do pleno funcionamento do Conselho Escolar. Ou seja, é imprescindível investir fortemente para a consolidação do processo de democratização, numa cultura de participação de forma que todos que vivenciam o cotidiano da escola sintam-se responsáveis pela mudança.

É certo que a democratização da escola não se dá de forma automática, mas processual, constituindo-se numa batalha política e pedagógica com inúmeros desafios a serem superados. Para sua efetivação, necessário se faz envolver a todos: pais, alunos, professores, equipe gestora, enfim, comunidade escolar em geral. Não basta ser conhecedor dos princípios da gestão democrática, mas construí-la cotidianamente.

Enquanto educadora e ex-diretora de uma escola municipal penso que os desafios presentes na discussão sobre a gestão democrática são amplos e carecem de reflexões. Isto posto, alguns questionamentos instigaram esta pesquisadora: Qual é a compreensão de educação e gestão democrática presentes na formação e na experiência dos educadores? O que configura uma administração democrática? Qual é a importância do Conselho escolar e do PPP para os educadores? Qual é o perfil do diretor escolar, na perspectiva de uma administração participativa? O projeto de formação para os professores é elaborado levando-se em conta a autonomia e participação dos educadores? Como a escola tem organizado o processo de formação com conteúdo que priorize o desenvolvimento de uma gestão democrática?

Diante do exposto, enquanto problemática que move esta pesquisa, busco responder a seguinte questão: **como os educadores compreendem a gestão democrática no espaço escolar?**

No intuito de responder as indagações que se fizeram presentes, defini como objetivo geral, investigar a compreensão dos educadores sobre a gestão democrática da escola

pública. Para alcançar o proposto neste projeto, defini, como objetivos específicos: identificar as concepções de educação e a compreensão dos educadores sobre uma escola democrática; apresentar e debater a visão dos educadores sobre o papel do diretor escolar na dimensão de uma gestão participativa; analisar a importância e o sentido dado pelo educadores ao Conselho Escolar e ao Projeto Político-Pedagógico; constatar, a partir do olhar dos educadores, se o processo de construção do PPP ocorreu de maneira democrática; examinar se a formação oferecida pela escola constitui-se em referencial para a compreensão da gestão democrática, bem como se os projetos de formação foram elaborados em conjunto com os educadores, de modo a contemplar os dois princípios básicos de uma gestão democrática: a autonomia e a participação.

A partir destes objetivos a estrutura da dissertação foi organizada em quatro capítulos, articulados entre si.

No primeiro capítulo trago os **Fundamentos Teórico-Methodológicos** onde abordo o detalhamento da metodologia que se fez necessária a esta investigação. Apresento então, o referencial teórico e metodológico que possibilitou o delineamento da pesquisa. Descrevo, de forma breve, meu interesse pela pesquisa, os critérios para a definição dos sujeitos – selecionados a partir de um questionário – e das escolas *loci* de pesquisa, incluindo uma breve caracterização das mesmas. Por último, descrevo os instrumentos que utilizo na coleta de dados, os quais foram essenciais para a captação das informações necessárias à elucidação da questão de pesquisa, a priori, levantada.

O segundo capítulo, intitulado **Educação de Qualidade Social** possibilita uma a discussão teórica acerca da Educação de Qualidade Social, realizada com base na leitura de autores favoráveis aos estudos freireanos. Apresento inicialmente a concepção de educação e de homem com a qual trabalho nesta investigação. Discuto, ainda, a relação entre educação e poder exercida na prática educativa e sua implicação no processo educacional. Findo o capítulo, fazendo uma abordagem à educação no contexto escolar com vistas à reflexão do que configura uma escola democrática na visão dos teóricos e dos educadores.

O terceiro capítulo trata da **Gestão Democrática da Escola Pública**. Apresento, de forma sucinta, um relato sobre o histórico da administração no Brasil com o único objetivo de introduzir a temática sobre a gestão escolar pautada nas perspectivas freireanas. As bases legais para a gestão democrática no ensino público – e de forma específica na rede municipal de Rondonópolis – as concepções de Gestão, Gestão Democrática e Democracia são debatidas enquanto referenciais que possibilitam a qualidade do ensino público. A escola é retratada enquanto instituição que gera a transformação social. Entretanto, para que isso seja possível é

necessário que se construa, coletivamente, um projeto educacional, o PPP, enlaçado a um projeto social, sendo a escola o *locus*, por excelência, a qual se configura como mobilizadora e articuladora da educação. À frente desta instituição tem-se o diretor escolar o qual desempenha um papel de grande responsabilidade na condução dos processos de elaboração, execução e avaliação de todas as ações educativas desenvolvidas no âmbito escolar. As ações e os projetos educativos se concretizam por meio do Conselho Escolar. Justifico, assim, o estudo que faço, na parte final deste capítulo, sobre a eleição/ papel do diretor escolar, o Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da gestão democrática.

No quarto capítulo abordo sobre **a Formação docente no contexto da gestão democrática**. Inicialmente, elucido o conceito de formação e sua importância para que os educadores saibam lidar com os novos desafios e às transformações por que passam o conhecimento humano. Assim, problematizo a discussão sobre a relação da Educação de Qualidade Social com a Formação Docente voltada para uma prática reflexiva, com o intuito de levar o educador a perceber a necessidade da busca permanente pela própria formação. Busco, ainda, identificar elementos da democracia nos projetos de formação das escolas *loci* desta pesquisa. Para tanto, verifico, sob o olhar dos educadores, se os projetos de formação foram elaborados de modo a contemplar os dois princípios básicos de uma gestão democrática: a autonomia e a participação do coletivo de professores das escolas.

Partindo do princípio de que o diretor escolar não assume sozinho uma escola, mas exerce grande influência na atuação dos demais profissionais, discorro, no fechamento deste capítulo, sobre a realidade que envolve a formação do diretor e a importância desta formação para a articulação e organização da escola.

Concomitantemente às reflexões teóricas, ressalto que a análise dos dados, com o intuito de desvelar **A Compreensão dos Educadores sobre a Gestão Democrática da Escola Pública**, foi realizada no decorrer dos capítulos, não havendo, portanto, na estrutura desta dissertação, a composição de um capítulo exclusivo para análise dos dados. A abordagem qualitativa interpretativa desta pesquisa ocorre, então, a partir da análise das falas dos sujeitos, o que foi feita com base no referencial teórico adotado para esta investigação.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A opção metodológica é fundamental para o sucesso de toda e qualquer investigação. Desta forma, na tentativa de responder aos objetivos e problema de pesquisa, elaborei um conjunto de ideias e procedimentos que delinearam a metodologia adotada, sendo: interesse pela de pesquisa e principais conceitos que norteiam a investigação, suporte teórico da pesquisa qualitativa, descrição dos principais procedimentos que se fizeram necessários a esta investigação, estudo bibliográfico, aplicação de entrevistas semiestruturadas, transcrição das entrevistas e análise dos dados. Tais escolhas levaram em consideração o objeto de estudo e a questão principal desta pesquisa: como os educadores compreendem a gestão democrática da escola pública no espaço escolar.

1.1 Interesse pela pesquisa e principais conceitos que norteiam a investigação

Meu interesse por esta pesquisa está intrinsecamente ligado a minha experiência profissional. Sou professora há vinte anos, sendo quatro anos dedicados ao ensino médio, treze ao ensino dos anos iniciais e quatro à gestão escolar. Ao longo deste período trabalhei em várias escolas de Rondonópolis tais como: Daniel Martins Moura, Ramiro Bernardes da Silva, Firmício Alves Barreto, Alcides Pereira dos Santos, CAIC e Dulcinéia Cascão Barbosa. Confesso que, mesmo com todos estes anos atuando como professora, sinto a necessidade de aprender mais, de buscar novos conhecimentos e viver novas situações de aprendizagens.

A cada ano surgem novos desafios. Vejo nos desafios uma oportunidade para crescer, aprender e construir conhecimentos. E foi também com este pensamento que aceitei o desafio de assumir a direção da escola Dulcinéia Cascão Barbosa com o apoio de todos os funcionários por dois biênios: de 2007 a 2010. Quero aqui destacar esta experiência extremamente significativa e única que se fez motivação para esta pesquisa e me fez perceber a importância da gestão democrática, não apenas enquanto uma política de governo, mas, sobretudo, enquanto conquista, resultado da luta intensa de muitos educadores, tornando-se um poderoso instrumento que possibilita uma educação de mais qualidade

No primeiro ano, atuando como gestora escolar, fez-se necessária a ajuda e o apoio dos diretores mais experientes. Posso dizer que os primeiros meses foram de muito trabalho. Com o tempo, percebi ainda mais a complexidade do trabalho do diretor escolar. É preciso, sim, compreender as dimensões administrativa, humana, pedagógica, jurídica e financeira,

necessárias e inerentes ao processo educativo. Entretanto, é imprescindível que o gestor, demais educadores e toda a comunidade escolar tenham uma visão pedagógica em todas as ações e a clareza de que todo o trabalho deve resultar na garantia do ensino aprendizagem dos alunos.

No caso específico do diretor escolar, vejo que a responsabilidade é ainda maior. Como líder, seu trabalho tem efeitos determinantes na vida de muitas pessoas: professores, funcionários, pais e alunos. Um bom gestor ou educador se revela na experiência da prática. Na verdade, minhas concepções mudaram com a prática, pois no decorrer destes quatro anos, a formação proporcionada aos gestores no exercício da função, por meio de encontros esporádicos, foi insuficiente para que eu pudesse lidar com os diferentes aspectos próprios da gestão de uma escola. É um trabalho que só se efetiva, verdadeiramente, no contexto escolar, no entendimento com os professores e na boa relação com a comunidade.

Desta forma, foi preciso conhecer melhor os objetivos da escola, considerando as necessidades concretas do contexto social em que a comunidade se encontrava inserida. Aos poucos fui me formando e me fazendo “professor gestor”. Se por um lado, a pouca formação que obtive no exercício do mandato tornou a experiência árida, por outro lado, instigou em mim o desejo de estudar mais e a pesquisar sobre a gestão democrática na escola pública.

Enfatizo que a responsabilidade com a educação de qualidade não se restringe apenas ao trabalho do diretor escolar mas deve ser tarefa de todos nós educadores. Não há um ensino de qualidade se não houver professores bem formados e bem preparados para trabalhar dentro deste novo contexto educacional no qual estamos todos inseridos. E isto implica, primeiramente, compreender a dimensão e a importância da gestão democrática enquanto instrumento que fortalece o trabalho pedagógico nas escolas.

Isto posto, percebo que os aspectos inerentes à discussão sobre a gestão democrática são amplos e precisam ser melhor compreendidos por todos os educadores. Assim, levanto algumas indagações que, a meu ver, precisam ser debatidas: O processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico reflete os princípios básicos de uma gestão democrática? Qual é o perfil do diretor escolar na perspectiva da gestão democrática? A formação que se dá na escola tem contribuído para a compreensão que os educadores detêm sobre gestão democrática? Os projetos de formação continuada atendem aos interesses dos professores? De que forma os educadores têm construído referenciais que subsidiem a organização escolar com base nos princípios da gestão democrática? Os educadores têm conhecimento das bases legais que regem a gestão democrática no ensino público municipal?

Diante do exposto, enquanto problemática que move esta pesquisa, faço a seguinte indagação: como os educadores compreendem a gestão democrática no espaço escolar?

Pressuponho que a problematização dos questionamentos levantados, se realizada à luz de um referencial teórico coeso e comprometido com as causas educacionais, podem nos conduzir a uma melhor compreensão da gestão democrática enquanto instrumento essencial na construção da educação pública de qualidade social.

A escolha do referencial teórico utilizado nesta investigação foi realizada a partir dos apontamentos, indicações e questionamentos dos professores, em especial de meu orientador, Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, ao longo do primeiro ano de Mestrado. Ademais, todas as disciplinas foram essenciais e serviram de base para que eu pudesse definir a corrente teórica adotada. Uma pesquisa bibliográfica visa oferecer ao pesquisador um embasamento teórico sobre o objeto de estudo. Asseguro que todo o conhecimento teórico adquirido por meio da pesquisa bibliográfica foi imprescindível ao processo desta investigação.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002) afirma que esta é realizada a partir de materiais já elaborados, a exemplo dos livros e artigos científicos. Segundo o autor, “[...] a pesquisa bibliográfica tem a grande vantagem de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

Toda a discussão realizada, acerca dos três temas: Educação, Gestão Democrática e Formação, foi feita de forma articulada, considerando a interdependência entre estes três temas. Na construção de uma base teórica que contribuísse para delimitação e condução do objeto de pesquisa, tomei como interlocutores estudiosos da perspectiva da teoria crítica² que discutem a educação e a gestão democrática com caráter participativo, em que o homem é um sujeito histórico e responsável pela transformação social, mas que, para isso, necessita de formação. Nesta perspectiva, a formação é um significativo instrumento que fortalece e ao mesmo tempo oferece as condições para que o educador atue e desenvolva de forma mais crítica e consistente suas práticas educativas.

O capítulo referente à Educação foi pensado por ser pertinente ao universo de preocupações que permeiam o trabalho dos educadores e por ser a educação o que configura

² Teoria que possibilita a autocrítica, o esclarecimento e a visão sobre as ações sociais. Visa analisar interpretar e entender as relações sociais. O que é constatado não implica a ação da natureza em si, mas o poder do homem sobre as coisas. Para os teóricos críticos não basta somente colher dados por meio de pesquisas, é preciso buscar os esclarecimentos as razões que justifiquem os meios. Em suma a teoria crítica ajuda a perceber as contradições da realidade.

toda e qualquer ação pedagógica no âmbito escolar. As leituras realizadas evidenciaram que a preocupação básica da educação deve ser com o desenvolvimento integral do homem, a partir das relações que este estabelece com os demais seres, considerando sua condição histórica, suas crenças e seus valores. Neste sentido discuto, inicialmente, a concepção de homem a partir do olhar de Severino (1998) e Paro (2010).

Compreendo que ao lidar com a educação é preciso considerar os limites da própria condição humana e o tipo de homem que se quer formar: se para a dominação ou para a autonomia.

Embora sejam explicitados os diversos sentidos da educação, nesta investigação trabalho com o conceito de Educação de Qualidade Social. Ancoro-me, dentre outros que também apresentam estudos relacionados à temática, em Carvalho (2005), Freire (2011; 2001; 1991), Gadotti (2008), Luckesi (2001), Paro (2010a; 2009) e Puig (2000) consolidando-se uma base teórica para realizar o estudo proposto.

Por **Educação de Qualidade Social**, referencio Carvalho, o qual afirma ser “[...] aquela que garante o acesso e permanência de todos os alunos na escola e, ao mesmo tempo, propicia uma educação emancipadora [...]” (CARVALHO, 2005, p. 15). A educação é abordada, numa visão freireana, como um instrumento que possibilita a transformação social (FREIRE, 1991) e sua concepção, segundo Carvalho (2005, p. 27), “[...] só se materializa na prática educativa [...]” e se constitui produto do desenvolvimento social caracterizada pelas relações sociais ou seja, é “uma prática social, atividade humana concreta e histórica, determinada e determinante das relações sociais” (CARVALHO, 2005, p. 39).

A educação é, portanto, instrumento que desperta o homem para sua autonomia, tornando-o capaz de agir e interagir socialmente. Nesta perspectiva, Paro (2009) concebe a educação sob o prisma “[...] de uma relação de aceitação mútua, entendo-a, como a única forma adequada de convivência social democrática” (PARO, 2009, p. 18).

No capítulo 3 abordo, inicialmente, o contexto de uma administração escolar democrática que se apresenta em contraposição ao autoritarismo, centralismo e à concentração de poder. Para tanto, utilizo os estudos de Carvalho (2005), Freire (2003; 1991), Lima (2007), Paro (2010b). Contemplo também a legislação para a gestão democrática presente na LDBEN (Lei nº 9.394/96) e outros aspectos afetos à gestão democrática, numa reflexão que abarca o conceito de gestão, gestão democrática e democracia. O estudo permitiu a compreensão de que não há um único modelo de gestão. Importa, sobretudo, compreender os fundamentos que qualificam determinada gestão. No caso específico da gestão democrática na escola, é preciso compreendê-la como uma conquista que, embora presente na legislação,

só se concretiza com a participação de todos.

E numa gestão participativa, a democracia precisa ser compreendida por todos como “[...] uma prática social pela qual se constrói a convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos históricos” (PARO, 2009, p. 11). Nesta perspectiva, dialogo com Freitas (2007), Luck (2000; 2002), Paro (2009; 2000) e Puig (2000). Contemplo também os três princípios básicos de uma escola democrática, quais sejam: autonomia, participação e descentralização. Tomo como principais autores: Barroso (1996), Freire (2001; 1998; 1991), Gadotti (2001), Gracindo (2006), Lima (2007) Paro (2000) e Puig (2000).

De acordo com Gandin (1998) a organização escolar sempre será conduzida a uma direção ou outra pela atuação de seus educadores. Nesta dinâmica, o diretor escolar exerce papel determinante e de grande influência nas ações educativas. Proponho assim, uma discussão sobre **O papel do diretor escolar na perspectiva da gestão democrática** a partir das observações de Freire (2011; 1991; 1983; 1976), Lima (2007), Luck (2002) e Paro (2010b; 2000). Acrescento que para a efetivação de uma gestão democrática há que se criar mecanismos de participação associados a um projeto maior, o Projeto Político-Pedagógico. Tomo, pois, a definição de projeto utilizada por Carvalho (2006), Severino (1998) complementada com os apontamentos de Gadotti (2000) e Lima (2007).

Em relação à Formação, os estudos evidenciaram a complexidade e as diferentes concepções sobre o tema. Embora o conceito de formação não seja unívoco, coaduno com as ideias de Freitas (2004), Garcia (1999; 1997) e Nóvoa (2009) que discutem a formação enquanto processo permanente que se concretiza na reflexão-ação e, de modo particular, em Freire (2011; 2001; 1987) que a compreende como um processo permanente que se faz na relação dialógica entre a teoria e a prática.

Falar em Gestão Democrática implica compreender a necessidade de políticas para a formação docente. A formação do diretor escolar é, na atualidade, uma das grandes preocupações dos sistemas educacionais por perceberem a importância e, ao mesmo tempo, a complexidade do seu trabalho. Sobre esta questão, referencio Freire (1989; 1991), Luck (1998), Machado (1999) e Paro (2000) os quais destacam em seus estudos a responsabilidade do diretor escolar na otimização e dinamização de processos e práticas co-participativos. Justifico, assim, a necessidade da formação do diretor para o enfrentamento dos desafios educacionais, sejam de natureza administrativa, financeira ou pedagógica.

1.2 Pesquisa em educação: suporte teórico da pesquisa qualitativa

Considerando a natureza deste estudo e com o intuito de investigar como os educadores compreendem a gestão democrática da escola pública, os procedimentos metodológicos foram estruturados na abordagem qualitativa interpretativa. Reforço que, conforme destacam os estudos de Bogdan e Biklen (1994), numa pesquisa qualitativa, por lidar com sujeitos, o pesquisador deve destinar atenção especial às implicações que a subjetividade, tanto do entrevistado quanto do entrevistador, pode causar nos dados coletados. Desta forma, concentrei esforços para o distanciamento necessário ao processo desta investigação o qual se deu numa perspectiva dialética.

Nesta perspectiva, entendo ser importante esclarecer que a dialética, conhecida na Grécia antiga como “arte do diálogo”, foi explorada por vários pensadores a exemplo de Sócrates (469-399 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C) cuja questão originária foi, segundo Gadotti (1983, p. 16) “[...] a explicação do movimento, da transformação das coisas.”

Na atualidade, ela é bastante utilizada por pesquisadores e concebida “[...] como uma filosofia da práxis, um novo modo de pensar” (idem p. 37), ou ainda, como o “[...] modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1994, p. 7-8). Segundo Frigotto (2008, p. 82) a dialética se constitui “[...] ao mesmo tempo, como uma concepção de realidade, como método de perquirir e expor o real e como práxis transformadora.”

Ante as citações acima, justifico a escolha do método utilizado nesta investigação o qual se fez dialeticamente, num movimento que contemplou as inter-relações, a base teórica, a experiência e os dados, com a finalidade de investigar como os educadores compreendem a gestão democrática da escola pública. Neste movimento, dispensei cuidados às contradições inerentes às variadas relações existentes no ambiente da pesquisa.

Ainda sobre a pesquisa de cunho qualitativo, como a que me propus neste trabalho investigativo, Fazenda afirma que esta requer o preenchimento de três requisitos básicos, sendo eles: “[...] a existência de uma pergunta que se deseja responder; a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida” (FAZENDA, 2008, p. 27).

A partir do que observa Fazenda (2008) e considerando a abordagem deste estudo, apresento as questões de pesquisa e os demais procedimentos indispensáveis às informações

geradoras das respostas ao problema levantado. A necessidade de procedimentos claros e bem definidos se justifica pela observação contundente da autora:

A razão da inviabilidade de se dispensar procedimentos é simples. Se o problema que gera a pesquisa não pode ser respondido diretamente (caso contrário não teríamos um problema!), isto significa que a realidade não pode ser apreendida diretamente, mas depende de um recorte que faça sentido. Este recorte é garantido pelo procedimento que seleciona as informações necessárias para uma leitura pelo pesquisador. Diferentes tendências farão recortes diferentes, mas não poderão prescindir de procedimentos de coleta de informação. (FAZENDA, 2008, p. 28)

Em conformidade com a ideia de Fazenda, Bogdan e Biklen (1994), esclarecem que a adoção de metodologias qualitativas enriquece a compreensão de uma realidade ou processos, entretanto requer do pesquisador um esforço redobrado, pois os dados obtidos precisam ser interpretados e contextualizados à luz de uma dinâmica social mais ampla e de um referencial teórico coeso, que dê sustentação e fundamentação para a análise dos dados coletados. Por esta razão, é que foi feito, *a priori*, uma pesquisa de cunho bibliográfico, com base na teoria crítica, acerca do objeto desta pesquisa, ou seja, a Gestão Democrática na Escola Pública e de temas correlacionados.

De acordo com Lüdke e André (1996, p. 11) “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” Justifico, a partir da observação das autoras, o fato do processo de investigação focar na realidade em que atua cada sujeito, ou seja, a escola de origem de cada educador. Assim, investigo a compreensão dos sujeitos sobre a gestão democrática a partir do contexto escolar em que estão inseridos.

1.3 Os passos da pesquisa e a análise dos dados

Considerando o processo necessário a esta investigação, descrevo o caminho metodológico percorrido para a realização da coleta e análise dos dados.

Sobre o processo de organização e análise dos dados, Cunha assim se manifesta:

A organização e análise dos dados, em se tratando de pesquisa qualitativa, é um processo bem complexo. É necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda sem, entretanto, perder as peculiaridades e aspectos particulares que podem muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno. (CUNHA, 1989, p. 57)

Desta forma, a análise qualitativa nesta investigação sobre a compreensão dos educadores acerca da Gestão Democrática foi feita a partir dos dados coletados junto aos educadores, por meio de questionários, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente elaborei um questionário com o intuito de selecionar os sujeitos desta pesquisa. O questionário, aplicado no mês de fevereiro de 2013, contemplou cinco aspectos, a saber: identificação, escolaridade, experiência no magistério, jornada de trabalho, disposição e interesse para participar da pesquisa. Assim, a seleção dos sujeitos foi feita com base neste questionário, considerando os critérios estabelecidos no tópico 1.4.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas foram elaboradas dez questões norteadoras divididas em três eixos: Compreensão dos educadores sobre educação; Compreensão dos educadores sobre a gestão democrática na escola pública e, por fim, as contribuições da formação oferecida pela escola para a compreensão dos educadores sobre a gestão democrática. O conteúdo das questões buscou responder aos objetivos e à questão da pesquisa. A análise qualitativa nesta investigação foi feita a partir dos dados coletados, por meio das entrevistas semiestruturadas as quais foram desenvolvidas no período de março a junho/2013.

Com intuito de identificar/extrair indícios de democracia e, ainda, realizar uma possível triangulação de dados, efetuei a leitura do Projeto Político-Pedagógico e do projeto de formação de educadores das escolas. Esta atividade foi desenvolvida nos meses de julho e agosto/2013.

Foi destinada maior ênfase aos dados que permitiram responder ao problema e objetivos da pesquisa. Ressalto que a análise dos dados constituiu-se para mim um grande desafio, por ter sido realizada no decorrer dos capítulos que compõem esta dissertação. Não houve, portanto, a composição de um capítulo exclusivo para a exposição e interpretação dos dados. Busquei, num processo simultâneo, realizar a discussão teórica entrelaçando-a com os dados empíricos, acrescidas das análises que deles foi possível realizar de maneira que a teoria e empiria estão contempladas em todos os capítulos propostos para esta dissertação.

1.4 Critérios para a definição do *locus* e dos sujeitos da pesquisa

Tendo em vista os objetivos propostos e as observações pertinentes de Bogdan e Biklen (1994) em relação às características da pesquisa qualitativa, incluindo a necessidade de

se ter no ambiente natural a fonte direta dos dados, selecionei as escolas onde ocorreram a coleta de informações.

A Rede Municipal de ensino de Rondonópolis mantém 36 unidades escolares com ensino fundamental, nucleadas, geograficamente, pela SEMED, em seis polos (Figura 1). O polo 3 é constituído por cinco escolas e foi escolhido em razão da acessibilidade para esta pesquisadora. Das cinco escolas que compõem o polo 3, foram selecionadas três, conforme critérios definidos nesta pesquisa, a saber:

- que atendesse, no mínimo, o 1º e 2º ciclo do ensino fundamental;
- que tivesse o diretor eleito por meio do processo democrático;
- que tivesse uma experiência de gestão democrática de no mínimo 4 anos.

Partindo do princípio de que numa gestão democrática todos os envolvidos são responsáveis pelo processo educativo, defini como sujeitos desta pesquisa dez educadores os quais foram escolhidos a partir de um questionário que, além de servir como critério de seleção, permitiu visualizar a experiência profissional de cada um. Os critérios para a escolha foram:

- interesse e disponibilidade em participar desta pesquisa;
- maior tempo na educação pública municipal;
- situação funcional. (professores efetivos)

A partir destes critérios selecionei os sujeitos desta pesquisa sendo dez educadores efetivos com maior tempo na educação pública municipal e que responderam positivamente ao convite de participação nesta pesquisa.

Em atendimento à solicitação feita pelos sujeitos, para garantir o sigilo das fontes de informações, os nomes utilizados na identificação das escolas e dos educadores envolvidos na pesquisa, são fictícios.

1.5 Caracterização das escolas *loci* da pesquisa

Com a finalidade de identificar elementos indicadores da democracia que auxiliassem na análise dos dados, fiz a caracterização das escolas. Destaco que caracterização das escolas *loci* de pesquisa foi realizada com base no Projeto Político-Pedagógico disponibilizado pelas equipes gestoras, a partir do qual foram feitos recortes, buscando extrair dados pertinentes ao processo desta investigação.

Para tanto contemplei, inicialmente, aspectos relacionados à identificação, localização, quadro de funcionários da escola e, de maneira sucinta, o Projeto de Formação Continuada. Contemplei, também, o modelo de gestão e os objetivos/missão das três escolas, (quadro1, p. 21) aspectos que julgo serem relevantes na administração de uma escola de caráter democrático. As informações contidas no referido quadro foram utilizadas na seção 3.8 (O Projeto Político - Pedagógico) para a discussão dos elementos indicadores de democracia. Ressalto que não tive a intenção de fazer uma análise profunda dos PPPs, mas buscar as principais evidências teóricas que marcam o modelo de uma gestão escolar participativa.

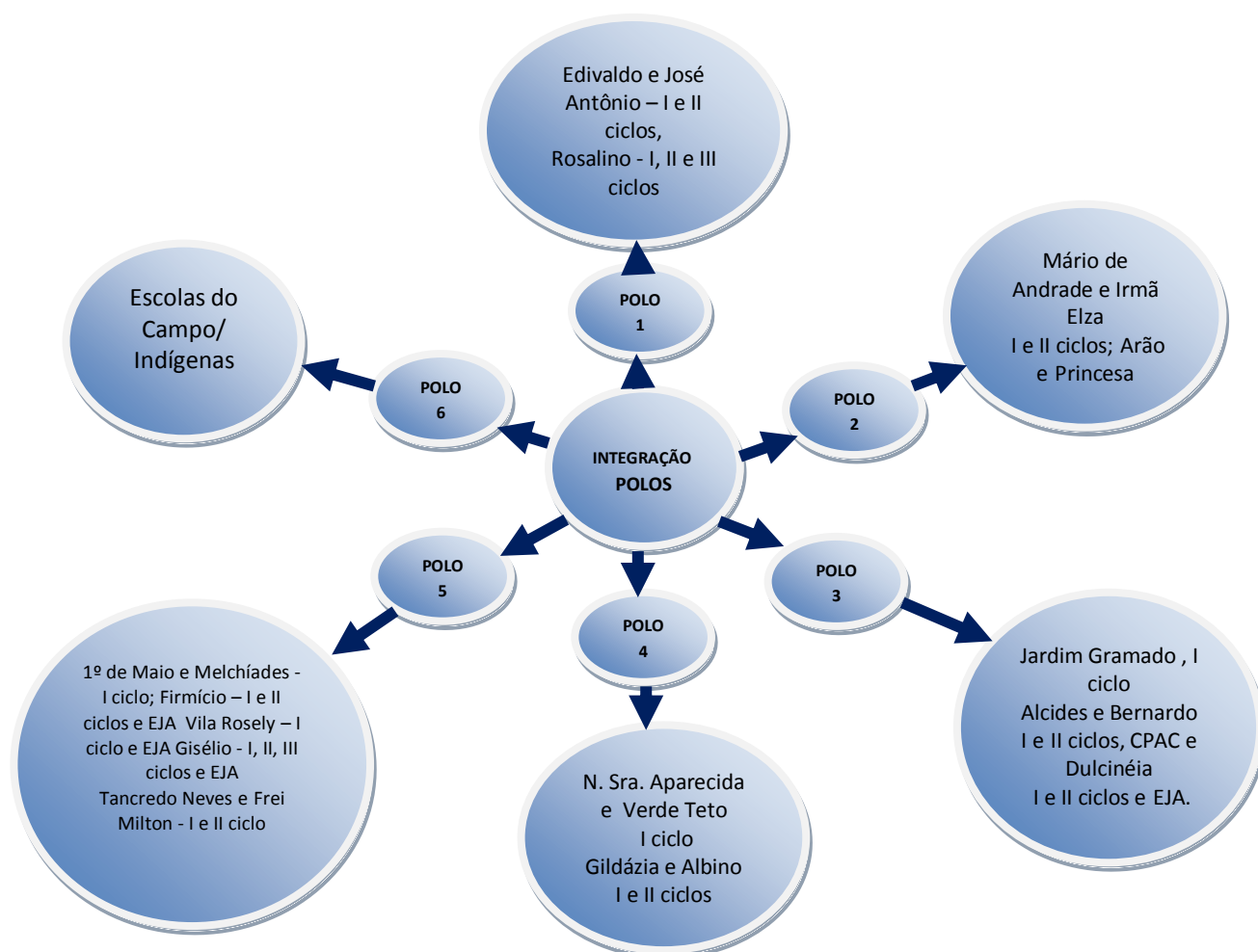
Algumas das informações presentes na caracterização das escolas foram utilizadas nas análises e confrontadas, em algumas situações, com as falas dos sujeitos, permitindo esclarecer alguns dos questionamentos levantados por esta pesquisadora na parte introdutória desta dissertação.

Quadro 1 - Objetivos e Modelo de Gestão das escolas *loci* de pesquisa

	Objetivo	Modelo de Gestão
EMA	Complementar e auxiliar as experiências de vida dos educandos e suas famílias na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com o propósito de fortalecer nos educandos uma postura humana e valores aprendidos no decorrer de suas vidas como: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, o convívio com o outro, o respeito pela diversidade, à criatividade diante das situações difíceis e a esperança, o trabalho coletivo, a cooperação mútua, enfim valores que farão diferença na vida em sociedade.	A Unidade Educacional trabalha com modelo de gestão participativa [...] e reforça uma série de princípios interligados, que se expressam nos vários momentos de participação. Esses princípios são: a democracia com o coletivo de profissionais que aqui atuam na construção da realidade em si e a participação de todos como uma necessidade humana nos projetos e tomada de decisão da escola.
EMB	Assegurar um ensino de qualidade, garantido o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando-os cidadãos críticos capazes de agir na transformação da nossa sociedade.	Democrático, participativo e trabalho em equipe
EMC	Contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para os desafios do mundo moderno, proporcionando a todos os nossos alunos a possibilidade de cooperarem conosco num ambiente de intensa criatividade e respeito pelo próximo.	Assegurar um ensino de boa qualidade, proporcionando condições para que o aluno possa adquirir habilidades de comunicação, socialização, facilitando sua convivência na sociedade desenvolvendo conceitos básicos como: senso crítico criativo, participativo e cristão, reivindicando assim, uma sociedade mais justa e igualitária.

Fonte: PPP das escolas *loci* de pesquisa

Figura 1 – Organograma das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT



Fonte: SEMED (2013)

Em atendimento à solicitação de dois diretores, para preservar a identificação das escolas, decidi por denominá-las, neste texto, EMA (Escola Municipal A), EMB (Escola Municipal B) e EMC (Escola Municipal C).

1.5.1 EMA

Considerada de porte médio, a EMA está localizada na grande região da Vila Operária. Atende nos três períodos, cerca de 374 alunos.

O quadro de funcionários é composto por dezessete professores, oito agentes de serviços diversos, dois vigilantes, um secretário escolar, um agente administrativo, duas coordenadoras, uma diretora, uma bibliotecária e um estagiário de informática.

Consta do projeto de formação da EMA que das 30 (trinta) horas de trabalho semanais, para docentes do Ensino Fundamental, duas delas são destinadas à formação continuada. O horário de formação continuada foi definido pela equipe gestora e professores da unidade escolar em consonância com PPP (Projeto Político-Pedagógico).

O objetivo geral do projeto é “proporcionar momentos de estudo, pesquisa e de interação entre os profissionais da nossa unidade escolar”. De forma específica, busca “garantir o envolvimento de todos nos estudos realizados; participar ativamente da procura de novos conhecimentos; interagir com o grupo nos momentos destinados ao estudo, a leitura e nas discussões durante as sessões de estudos” (Projeto de Formação EMA).

As leituras pertinentes à formação são realizadas com a participação de todos os envolvidos no processo considerando a necessidade e os anseios dos envolvidos no processo.

Os encontros de formação continuada acontecem uma vez por semana com dinâmicas diversificadas de estudos e pesquisas, tais como: Textos informativos e formativos, debates, vídeos, discussões, leituras de normas e Leis, trabalho em grupo de leituras, pesquisas, rede de ideias referente ao trabalho realizado em sala de aula, discussão sobre os resultados das avaliações para novos redimensionamentos.

Embora não esteja registrado por escrito, a elaboração do Projeto de formação, segundo informações da equipe gestora, foi realizada com a participação de todos os professores da escola.

1.5.2 EMB³

A EMB é considerada de médio porte e atende nos três períodos, aproximadamente, 400 alunos. São metas prioritárias desta escola: elevar o nível de aprendizagem dos alunos; fortalecer a participação dos pais nas ações da escola e aperfeiçoar a gestão da escola.

³ O Projeto Político Pedagógico da EMB é do ano de 2004 e de acordo com a equipe gestora, entre o período de 2004 a 2013 o mesmo não fora reelaborado por escrito, embora os projetos pedagógicos são avaliados e ampliados a cada ano. De acordo com informações da secretaria, os princípios elementares³ do PPP continuam os mesmos, apenas o quadro de professores e o número de turmas foram atualizados de acordo com a demanda do ano de 2013.

O quadro de funcionários é composto por dez agentes de serviços diversos, vinte professores, três vigilantes, um secretário escolar, um agente administrativo, três coordenadoras pedagógicas, uma diretora, uma estagiária para biblioteca e dois estagiários para o laboratório de informática.

A EMB através de orientações/incentivos do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT elaborou o projeto de Formação Continuada/2013 com dois objetivos: “proporcionar uma reflexão sobre a prática educativa vivenciada pelos docentes em sala de aula, onde o conhecimento da sua ação é estabelecido pela tematização de sua prática” e “oportunizar aos docentes a elevação do nível de conhecimento através dos encontros de formação continuada que explorem a competência e habilidades de todos os participantes buscando formar professores/funcionários criativos e pensantes, capazes de enfrentar os novos desafios da escola e prepará-los para a vida profissional, qualificando-os e capacitando-os para a aprendizagem permanente no mundo do trabalho” (Projeto de Formação EMB).

A Formação Continuada foi pensada para um período de 11 meses, com início em fevereiro e término em dezembro/2013, com encontros semanais de 02 horas.

A proposta metodológica contempla a discussão de temas propostos pelos professores os quais foram definidos após um período de reflexão e sondagem, de forma que abarcam os anseios dos envolvidos.

Dentro da Formação Continuada há momentos diferenciados: momentos de leitura e discussão dos temas, reflexão da prática e também de planejamento coletivo e individual, possibilitando assim a troca de experiência entre os educadores. Estrategicamente, os encontros são organizados pelos professores, responsáveis pela formação, que utilizarão de meios que acharem necessários para conduzir a formação aos seus pares. Todos os temas discutidos são registrados em livro próprio.

1.5.3 EMC

A EMC, autorizada a atender a Educação Infantil e Ensino Fundamental é considerada de médio porte e atende, aproximadamente, 450 alunos do 1º e 2º ciclos, distribuídos em 24 turmas.

O quadro de funcionários é composto por: vinte e quatro professores (16 são graduados e oito possuem graduação e especialização), quatorze agentes de serviços diversos,

três vigilantes, um secretário escolar, um agente administrativo, duas coordenadoras, uma diretora e dois estagiários de informática.

O Projeto de Formação não foi disponibilizado pela equipe gestora. Por meio de conversa informal, a diretora disse que as coordenadoras desenvolvem a formação junto aos professores uma vez por semana, das 17h e 15min às 18h e 50min, entretanto não foi elaborado, por escrito, um projeto específico para a formação. Os temas são preparados, aleatoriamente e não de acordo com os interesses e necessidades dos professores, segundo alguns depoentes.

1.6 Perfil dos sujeitos da pesquisa

A caracterização dos sujeitos pesquisados foca especialmente os quesitos identificação e escolaridade (Quadro 2), Experiência docente (Tabela 1) e Participação no CDCE, equipe gestora e formação (Quadro 3). Todos os sujeitos desta pesquisa são do gênero feminino, informação que reflete a realidade nacional, segundo relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas (2001).

A escolaridade das educadoras investigadas foi subdividida em nível médio, graduação e pós-graduação *lato sensu* com o intuito de conhecer a formação inicial dos sujeitos da pesquisa. Conforme identificado, todos os sujeitos são graduados com especialização.

Quadro 2 - Caracterização das educadoras pesquisadas quanto à identificação e escolaridade

Identificação		Escolaridade			
Educadoras	Idade	Nível médio	Nível superior	Conclusão	Especialização
Ana	46	Magistério	Pedagogia	1992	História e Teoria da História
Aparecida	43	Magistério	Pedagogia	1996	Metodologia da Língua Portuguesa
Bernadete	47	Magistério	Pedagogia	2001	Psicopedagogia
Catarina	42	Magistério	Pedagogia	1996	-
Cecília	44	Magistério	Pedagogia	2004	Psicopedagogia
Luzia	40	Propedêutico	Normal Superior	2005	Psicopedagogia
Madalena	58	Magistério	Pedagogia	2000	Planejamento Educacional

Margarida	39	Magistério	Normal Superior	2005	Gestão e Currículo
Maria	43	Magistério	Pedagogia	2003	Psicopedagogia Clínica
Rita	41	Magistério	Pedagogia	1993	Administração Escolar

Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2013

No que concerne à experiência docente (Tabela 1), considerei o período de atuação do educador investigado como professor. Visando a maior clareza sobre o fato, identifiquei esse tempo, em anos, situando-o na rede pública (estadual e municipal) e na privada, assim como no Ensino Fundamental. Os dados mostram a larga experiência das educadoras, sujeitos desta pesquisa, com predominância ao ensino público municipal.

Tabela 1 – Experiência das educadoras pesquisadas na docência, em anos

Experiência como docente				
Educadoras	Ens. Fund.	Município	Estado	Privado
Ana	30	24	2	4
Aparecida	21	21	0	0
Bernadete	25	25	0	0
Catarina	20	16	1	3
Cecília	16	16	8	3
Luzia	14	8	6	1
Madalena	33	33	0	0
Margarida	21	9	11	2
Maria	19	17	2	0
Rita	22	20	2	0

Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2013

Quanto à participação das educadoras no CDE, na equipe gestora e na formação oferecida pela SEMED, (quadro 3) mostrou-se que a maioria das educadoras já tiveram experiência no CDCE e na coordenação escolar, o que me permitiu deduzir que tais educadoras são detentoras de conhecimentos relativos à organização escolar na perspectiva da gestão democrática. A participação em formação oferecida pela SEMED também se destacou.

Quadro 3 - Caracterização das educadoras pesquisadas quanto à sua participação no CDE, equipe gestora e na formação oferecida pela SEMED

Participação no CDCE, Equipe Gestora e Formação				
Educadoras	Membro CDCE	Foi coordenador	Foi Diretor	Formação
Ana	Sim	Sim	Não	Sempre que oferecida
Aparecida	Sim	Sim	Sim	Quando interessa

Bernadete	Sim	Sim	Não	Quando tema é inovador
Catarina	Não	Não	Não	Sempre que oferecida
Cecília	Sim	Sim	Não	As vezes
Luzia	Sim	Sim	Sim	As vezes
Madalena	Sim	Sim	Sim	Sempre que oferecida
Margarida	Sim	Sim	Não	Sempre que oferecida
Maria	Sim	Sim	Sim	Sempre que oferecida
Rita	Sim	Sim	Não	Sempre que oferecida

Fonte: Dados da pesquisa realizada em 2013

1.7 Os instrumentos de coletas de dados

Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada⁴, como principal instrumento e com o qual “[...] o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A partir das observações dos autores acima, pontuo que as entrevistas foram utilizadas como fontes de recolhimento dos dados descritivos na linguagem própria dos entrevistados. Concebo que uma entrevista estruturada a partir das recomendações de Bogdan e Biklen (1994) permitem o desenvolvimento intuitivo acerca de como os sujeitos da pesquisa concebem e interpretam a realidade na qual atuam; possibilitam, ainda, uma maior interatividade entre o pesquisador e o entrevistado proporcionando a cumplicidade necessária para o acesso às informações subjetivas da pretensa investigação.

Nesta perspectiva, Lüdke e André se posicionam favoravelmente à entrevista enquanto instrumento eficiente de coleta de dados nas pesquisas no campo da Educação quando afirmam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. [...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 33-34)

⁴ Todas as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2013.

As questões para a entrevista, totalizando dez, versam sobre três temas: educação, formação e gestão democrática. Com a finalidade de observar indícios de democracia efetuei a leitura do Projeto Político-Pedagógico e do Projeto de Formação para os professores das escolas.

Considero que o PPP é um documento de extrema importância por constituir, a priori, o resultado de ideias tecidas pelo conjunto dos educadores que compõem o quadro da escola permitindo conhecer as concepções políticas e pedagógicas que norteiam as práticas educativas.

Parto da premissa de que a formação dos educadores pode advir da escola, das relações pessoais e de sua autoformação, incluindo a formação inicial e continuada. Desta forma, adentrando no campo da pesquisa, busquei conhecer o Projeto de Formação de cada escola, no sentido de verificar a existência de elementos da democracia (autonomia e participação dos professores) na elaboração destes projetos.

Apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos descritos acima, o estudo pretende responder ao problema e aos objetivos da pesquisa. Esclareço que a tentativa de elucidar as questões postas, não objetiva emitir juízo de valor, mas antes, compreender “[...] o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 287) contribuindo, assim, com as discussões e reflexões acerca do objeto de estudo delimitado nesta pesquisa: a Gestão Democrática da Escola Pública.

2 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tão pouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 2011, p. 142)

Em conformidade com a proposta metodológica, trago, no decorrer deste capítulo, os principais excertos que evidenciaram a compreensão dos sujeitos sobre diversos aspectos relacionados à educação. Desta forma, este capítulo visa contribuir com o debate sobre a Educação de Qualidade Social, tomando como suporte referencial para a reflexão e análise, a teoria crítica da educação.

As leituras realizadas evidenciaram a diversidade de concepções acerca da educação que foram produzidas ao longo da história pelos pesquisadores que se dedicaram ao estudo. Embora haja pontos divergentes, é comum entre os autores a ideia de que a educação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento, cujo objeto é o próprio homem. Nesta dimensão, busco elaborar os processos de análises, considerando a concepção de educação com base nos pressupostos freireanos.

Inicialmente, ao adentrar na discussão acerca do tema, interessei-me sobre como se deu o processo da construção teórica sobre educação por parte dos sujeitos. A maioria afirma que o entendimento que possuem sobre o tema foi adquirido ao longo da carreira profissional, no contato com os pares, enfim, no decorrer da própria existência mas que não se lembravam da ênfase dada na formação inicial.

Nesses 26 anos, as nossas concepções, elas vão se transformando. Nós vamos aprendendo. Eu aprendi muita coisa. Aprendi com a experiência, aprendi com o estudo das teorias, das concepções que estão a nossa volta, que nos rodeiam (Bernadete)

Não me recordo de nenhum conceito trabalhado na minha graduação. Mas nas reuniões, nas nossas formações continuadas... Então foi aí que nós fomos adquirindo experiência, leituras... e fomos buscando. Aperfeiçoando cada vez mais. (Luzia)

Na formação inicial não. Eu não me lembro de ter discutido, de ter estudado. Foi ao longo da profissão, durante os trabalhos, reuniões de estudo nas escolas. (Cecília)

Não, na minha formação inicial o conceito de educação não foi trabalhado. Pelo menos não me lembro. Nós percebemos ao longo dos anos. Depois de

muito tempo de trabalho que a gente foi compreender o que era educação, mas na minha formação não me lembro, não foi trabalhado. (Ana)

Considerando as respostas dos sujeitos é preocupante a evidência de que a maioria não se lembra de ter estudado o conceito de educação na formação inicial. É possível inferir que seja pelo fato dos entrevistados terem concluído a graduação há muito tempo e podem não se lembrar do que estudaram na formação inicial conforme destacado pela informante Ana “bom, pelo menos eu não lembro”. Por outro lado, parece-me natural que os professores destaquem mais suas práticas porque estas marcam mais a construção do seu fazer profissional.

Sobre o que foi apontado pelas educadoras, Gauthier (2010) esclarece que a educação é um processo em construção e está presente em todos os lugares e em todos os momentos da existência humana. As reflexões, entretanto, devem estar pautadas no que seja um homem educado. Perguntado sobre o que seria um “aluno educado” obtive respostas que revelam conteúdos e concepções bem diferentes entre os educadores:

[...] aquele que pode ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos pelo homem. E que pode ter acesso também, ter intermediado uma forma dele ser autônomo, através desses conhecimentos, ele construir a autonomia dele, e a partir daqueles conhecimentos, ele progredir, ele evoluir, como cidadão, como ser humano, como ser histórico mesmo. Então, ou seja, uma pessoa educada, um aluno educado é aquele que a partir dos conhecimentos que a escola, ela intermedia pra ele, ele consegue a partir dali, autonomamente se construir a vida dele. (Bernadete)

Bom...um aluno educado é aquele que participa sem precisar de cobrança ou...tirar alguma coisa dele. É...como por exemplo, de alguma atividade que eles mais gostam. Pra mim um aluno educado ele tem que ser na frente e longe do professor ou da diretora ou mesmo da coordenadora porque a maioria dos alunos só são educados na frente do diretor mas...no recreio mesmo que é quando não dá pra gente ficar cuidando...eles aprontam e acabam mostrando que não tem a educação que gente queria ou que gente ensina na sala. Pra mim educado é isto. Não importa quem está perto ou longe, o aluno é o que é, é ele mesmo. (Madalena)

A educadora Bernadete relaciona educação com possibilidade de autonomia de evolução/transformação. Diferentemente, a resposta de Madalena atribui um outro sentido à palavra educação, concebendo a enquanto sinônimo de “bons modos”, “bom comportamento”, “disciplina”. Os depoimentos revelam a necessidade de apresentar e discutir sobre as concepções de educação.

Pondero que, de acordo com o pensamento de Freire, discutir concepções de educação implica, sobretudo, discutir sobre a concepção de homem. Assim o autor adverte: “Outro

saber de que o educador precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade **humana**” (FREIRE, 2011, p. 140 - grifo nosso). Igualmente, necessário se faz trazer o conceito que perpassa o senso comum de educação, utilizado pela maioria das pessoas para, a partir deste, aprofundar nas reflexões acerca da educação de qualidade social.

Com base no princípio de que a educação tem como objetivo o próprio homem, é importante “[...] ter clareza a respeito de sua especificidade histórica” (PARO, 2010a, p. 24). Isto posto, trabalho com a ideia de que o homem é um ser histórico e, por isso mesmo, social e político. Em sua historicidade, o mesmo não pode ser tomado isoladamente uma vez que,

[...] o homem só se realiza, só pode produzir sua materialidade, a partir do contato com os demais seres humanos, ou seja, a produção de sua existência não se dá diretamente, mas mediada pela divisão social do trabalho. Disso resulta a condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico, que não pode ser pensado isolado, mas relacionando-se com outros sujeitos que, como ele, são portadores de vontade, característica intrínseca à condição de sujeito. (PARO, 2010a, p.27)

E é na perspectiva do homem enquanto ser de relações que as educadoras Rita e Ana concebem o que seja um aluno educado:

*Eu vejo que um aluno educado é o sonho de qualquer professor, porque a gente prima o tempo inteiro pela educação deles. Todo o nosso trabalho é pensando na educação das crianças. E aí eu vejo, eu entendo que um aluno educado ele tem condições de... é de **ser melhor na vida porque ele sabe conviver com as pessoas, ele sabe se dar bem com todo mundo, se interagir é mercado de trabalho na igreja é na sociedade buscando sempre melhorar a sua vida e a todos. É assim que eu vejo e é este tipo de aluno que procuro formar e trabalhar.** (Rita)*

*Um aluno educado é o aluno que todo educador deseja. É aquele aluno que mostra os seus valores humanos na prática do dia a dia, é aquele aluno que tem boas posturas e atitudes comportamentais, com relação ao outro, tanto na escola quanto na sociedade. **É um aluno que consegue solucionar os problemas sociais de forma coerente e equilibrada, novamente, tanto na escola quanto fora dela. Que tem atitudes solidárias, que valoriza o outro, que respeita as pessoas, que sensibiliza a comunidade escolar com relação à importância do exercício dos direitos e deveres, para a prática de um convívio social. Esse seria pra mim um aluno educado.** (Ana)*

Embora na fala das educadoras esteja expresso o que pra elas seria o ideal e não o que se revela no cotidiano, o homem visto de uma perspectiva histórico-antropológica, é um ser de relações o qual se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Sua existência se dá através de atividades, através da ação, da prática, através de mediações nas

quais essas relações se concretizam e tomam forma real. De acordo com Severino (1988), a verdadeira essência do homem não se constitui sob a forma de uma entidade metafísica nem sob a forma de uma pura realidade físico-biológica. O homem é, de fato,

[...] um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica. É assim um ser que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Não é apenas uma realidade dada, pronta e acabada, mas um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade. (SEVERINO, 1998, p. 83)

Com base na afirmação de Severino (1998) e no que afirmam as educadoras Rita e Ana, pondero que a preocupação básica da educação deve ser com o desenvolvimento integral do homem, tendo em vista as relações que este estabelece com os demais seres. Há que se considerar sua condição histórica, seus valores e suas crenças. Seu conteúdo deve ser a própria cultura humana que segundo Paro, (2007, p. 110) “[...] é tudo aquilo que o homem produz em termos de valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia, tudo que, enfim, ele cria para produzir-se historicamente [...]”. E é a partir da cultura humana que a prática da ação educativa deve ser realizada.

Atuando como educadora e gestora vivenciei, por vezes, discursos e práticas reveladoras de concepções tradicionais de educação. É possível identificar o conceito restrito ou “tradicional⁵” de educação o qual é associado a ensino, transmissão de conhecimento. Neste sentido, a educação é concebida como instrumento que apenas possibilita ao sujeito apropriar-se do cognoscível, adquirir conhecimentos sistematizados por meio de disciplinas ou ainda, relacionada a bons hábitos, bom comportamento.

Duas educadoras assim manifestam:

*É aquela onde o aluno realmente adquire o **saber e as habilidades que ele precisa.** (Maria)*

[...] percebo que educação é uma palavra assim, que tá tão difícil nos nossos dias porque nós não conseguimos educar os nossos alunos como deveria. Eles já chegam em casa, de casa, independente da idade, muito rebelde, não sei o motivo, mas eles já chegam na escola muito rebelde. E existe assim uma transferência muito grande de responsabilidade, compromisso da família para a aprendizagem da criança; é como se tivesse deixado a criança na escola ou levado, ou as vezes ela aparece a pé, ou de bicicleta, ou de ônibus, “olha, transforma essa criança, ensina e dê educação”. A educação não vem mais de berço, entendeu? O ensinar e a educação, os bons hábitos, os bons costumes, fica só pra escola esse papel. Então por isso

⁵ Trabalho com a ideia de Paro, 2010, p. 22, o qual utiliza o termo “tradicional” para nomear, segundo o senso comum, a boa prática pedagógica escolar, considerada aquela que tradicionalmente teria conseguido alcançar os objetivos valorizados pelo mesmo senso comum.

que eu acho que é muito difícil, onde tem criança de 4 anos que não ouve, que não respeita, que chuta o professor, que morde o outro, entendeu? Que empurra o coleguinha e quebra o braço, e a mãe acha que o filho ainda tem razão, então muito complexa, muito difícil nos dias de hoje. Educar é muito complexo, precisa ter habilidade, conhecimento e um jogo de cintura para saber lidar com o conhecimento da criança, com a educação e com a criança em si e com a família. (Luzia)

Os depoimentos acima são motivadores para uma reflexão acerca do caráter científico da educação ou “rigoriedade metódica” descrita por Freire (2011, p. 28), sem os quais a educação assume meramente a finalidade de desenvolver competências e habilidades, preparando o homem ao mercado de trabalho. O processo ensino-aprendizagem não pode se limitar a treinamento. Freire (2000) contesta, veementemente, a ideia de reduzir a função da educação a treinar as pessoas para a manipulação de técnicas e instrumentos e afirma que “[...] a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que treina em lugar de formar” (2000, p. 100).

Freire adverte que “educar é substantivamente formar” (2011, p. 35). E formar é transformar a experiência educativa sob a ótica do treinamento técnico, numa experiência que possibilite a construção de sujeitos autônomos, capazes de atuar criticamente na realidade social. Neste sentido, o desafio da educação é formar sujeitos que se reconhecem como cidadãos, com capacidade política para transformar o mundo.

Daí a necessidade de um conceito mais rigoroso de educação que, de fato, dê conta de sua abrangência. Apresento abaixo, excertos contidos nos depoimentos dos sujeitos que expressam, por meio das palavras e/ou expressões como “humanização”, “autonomia” “sujeitos”, “sensibilidade”, “formação social”, “pessoas melhores”, entre outras, a concepção libertadora de educação presente na literatura de Freire:

*Educação pra mim é tudo que faz parte da nossa vida, **tudo que nos ajuda a sermos pessoas melhores.** (Rita)*

*Pra mim, a educação é um processo de humanização. Implica procedimentos e valores, e não somente conceitos. **Ela possibilita mudar a realidade da sociedade.** (Ana)*

*Então...hoje em dia, pra mim, educação é no sentido de a pessoa, pra ter educação, ela precisa de várias coisas. Ela precisa de ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Ela precisa de certa forma, construir uma autonomia pra que ela a partir desses conhecimentos, ela evolua, né? Também como indivíduo, como sujeito, como ser humano. E pra mim faz parte desse processo de educação, a questão não só dos conhecimentos formais que a escola oferece, mas também **a educação da***

sensibilidade, da consciência, do cidadão. A pessoa, acredito que sem isso, o processo de educação, ele não é completo, então pra ser completo, pra mim, tem que ter isso, a questão da formação social mesmo, humana, da pessoa, do sujeito, do indivíduo. (Bernadete)

Percebo nas falas dos sujeitos um conhecimento teórico amplo acerca do termo e é, pois, a partir do que apontam os educadores que proponho a continuidade nas discussões sobre educação de qualidade social. Assim, a reflexão que aqui se faz está entrelaçada e tem como ponto de partida o entendimento dos sujeitos.

Vários estudos apontam a estreita relação da educação com as transformações sociais, econômicas e políticas. Embora o significado do termo não seja unívoco, o mesmo também pode ser entendido a partir de sua origem etimológica e das críticas presentes nas discussões teóricas.

Considero necessário apresentar o sentido etimológico do termo educação. Libâneo (1998) esclarece que apesar de serem inúmeras as concepções de educação: naturalistas, pragmáticas, espiritualistas, culturalistas, ambientalistas dentre outras - os estudiosos são unânimes em considerá-la como “um processo de desenvolvimento.”

O autor elucida que a origem da palavra educação provém do latim e pode ser compreendida a partir de dois verbos: *educar* e *educere*. Enquanto o primeiro remete à ideia de “alimentar, cuidar” o segundo é mais abrangente e significa “conduzir de um estado para o outro”. A síntese destes dois verbos resulta no processo de formação humana, fim principal da educação que em consonância com a ideia de Paulo Freire “[...] não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sem ela esta transformação não se dá” (FREIRE, 1991, p. 30). É certo que a educação não é a redentora da humanidade nem possibilita a resolução de todos os problemas sociais. A eficácia da educação, segundo Freire, está justamente em seus limites.

Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar. (FREIRE, 1991, p. 30)

Educar numa administração progressista e democrática é educar contra todo e qualquer tipo de alienação e dominação arraigados numa sociedade capitalista. Nesta perspectiva, compreendo como Severino (2002), o qual concebe a educação como um instrumento que pode criticar e superar conteúdos ideológicos e assim atuar na resistência à dominação e

injustiça social. Desta forma, constitui-se determinante para a obtenção de relações sociais mais humanas e democráticas. Assim manifesta a educadora Rita:

Educar é ajudar a construir um mundo melhor. Fazer com que nós possamos viver num mundo diferente do que nós estamos vivendo hoje. Inclusive com menos violência, as pessoas sendo mais tolerantes umas com as outras, aprendendo a conviver com as diferenças, com as situações de conflitos. (Rita)

Educar na perspectiva do pensamento da educadora Rita é sinônimo de aprender e ensinar, proporcionando os meios e condições necessárias para que os sujeitos se tornem independentes. Cabe à educação, despertar o homem para a sua autonomia, tornando-o capaz de agir e interagir socialmente. Para tanto, a educação deve ser concebida sob o prisma “[...] de uma relação de aceitação mútua, entendendo-a, como a única forma adequada à convivência social democrática” (PARO, 2009, p. 18).

Em toda prática educativa há uma intencionalidade, a qual pode ser melhor compreendida, de acordo com a ideia de Severino (1998), como uma significação que articula as ações, medidas e práticas realizadas pelos envolvidos no processo educativo. “É a união convergente em torno dessa significação catalisadora do projeto da instância educacional que articula e legitima a integração das atividades próprias do trabalho pedagógico [...]” (SEVERINO, 1998, p. 82). É essa intencionalidade que impede a fragmentação das práticas, cedendo lugar à interdisciplinaridade e ao trabalho coletivo os quais são o fio condutor da proposta pedagógica de toda escola comprometida com a Educação de Qualidade Social.

Por Educação de Qualidade Social, alicerço-me no entendimento preconizado por Carvalho (2005) que a compreende como

[...] aquela que garante o acesso e permanência de todos os alunos na escola e, ao mesmo tempo, propicia uma educação emancipadora para toda a sociedade e a apropriação do conhecimento sistematizado, visando ao fortalecimento do poder popular. (CARVALHO, 2005, p. 15)

Sobre o que preconiza Carvalho (2005) entendo ser importante tecer algumas considerações. O acesso e a permanência do aluno na escola são direitos instituídos legalmente e têm se constituído um dos grandes desafios da escola hoje. Apesar dos desafios, a universalização do ensino, em praticamente todas as modalidades, é uma realidade. Mas quando o que se está em jogo é a permanência do aluno na escola, a questão assume uma dimensão que preocupa a todos. Como educadora há mais de 20 anos, observo que a

permanência do aluno na escola, em grande parte, está relacionada com o significado que o ensino ofertado tem para o aluno.

Minha ideia vai ao encontro do que se espera sobre o ato de educar, abordado por Gadotti, o qual afirma que “[...] educar é sempre impregnar de sentido todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo” (GADOTTI, 2008, p. 98). O autor apregoa que a educação do ser humano deve ser realizada no sentido de que este “[...] exerça criticamente a sua cidadania e construa um projeto de vida considerando as dimensões individual e coletiva para bem viver em sociedade” (idem, 2008, p. 95). E uma educação que possibilita o exercício crítico da cidadania e a convivência em sociedade é “[...] fundada na aceitação do outro como legítimo sujeito, apresenta-se como a realização da convivência pacífica e cooperativa que nega a dominação e labora em favor da democracia” (PARO, 2009, p. 17).

Como visto, várias são as definições de educação que trabalham com as inúmeras possibilidades de interpretações da ação educativa e suas finalidades. Contrário à visão individualista e liberal, compartilho com a ideia de Carvalho que, de forma bem precisa, afirma ser a educação “[...] uma prática social, atividade humana concreta e histórica, determinada e determinante das relações sociais” (CARVALHO, 2005, p. 39). Em síntese, trabalho nesta pesquisa com a ideia de educação enquanto produto do desenvolvimento social caracterizado pelas relações sociais de uma dada sociedade e pelas práticas educativas, marcadas pelas relações de poder, cujo conteúdo é o próprio saber humano, construído e reconstruído coletivamente.

Nesta perspectiva, a educação tem o poder de transformar e de contribuir para uma sociedade mais humana. Mas afinal, o que é o poder? Qual sua relação com a educação e suas implicações no processo educativo? O poder exercido na prática educativa pode ser compreendido tanto como o que aprisiona quanto o que possibilita a libertação. Depende de como este se dá nas relações dentro da escola.

2.1 Educação e poder

De forma geral, o poder é compreendido, segundo Gandin (1998) como algo que “tira a força” do homem. Entretanto, necessário se faz repensar a concepção de poder para com ele estabelecer uma nova relação, uma vez que para o mesmo autor “o caminho fundamental é perceber que nenhuma transformação pode ser realizada sem poder” (GANDIN, 1998, p. 14).

Neste sentido, entendo que a gestão participativa constitui-se numa prerrogativa necessária à ordenança das relações de poder no âmbito da escola.

Nos diferentes espaços da sociedade, seja na família, na escola ou na igreja, o poder existe e perpassa as diferentes relações estabelecidas. Assim, pode se falar do poder potencial do professor, do diretor, da escola, do pai de família, do homem sobre o próprio homem, enfim, do poder da educação. O mesmo é, de fato, exercido igualmente por todos, porém o poder das pessoas se manifesta por meio de duas situações, tanto “[...] como capacidade de agir sobre as coisas quanto como capacidade de determinar o comportamento de outros” (PARO, 2010a, p. 47). Se considerarmos o espaço da escola, é possível constatar na primeira situação, as próprias ações dos envolvidos no processo educativo: professores, diretor, funcionários em geral. A forma como os sujeitos agem sobre as pessoas, expressa o poder exercido, o qual “[...] é de uma importância tão fundamental em termos sociais que o educador não apenas modifica o comportamento do educando ou do aluno, mas constitui a própria mediação para a modificação” (PARO, 2010a, p. 50).

De fato, o educador é modificador e mediador das relações que se estabelecem na escola. A afirmação do autor reforça a importância não apenas do poder enquanto instrumento de transformação, mas a importância social da educação e do próprio educador, afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas o caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (FREIRE, 2011, p. 75).

Neste processo de mudança, de intervenção na realidade, a concepção que o educador tem de educação e de poder é o que determina a possibilidade de mediação e modificação do comportamento do aluno, ou seja, se para a construção de sujeitos autônomos ou para sujeitos submissos. Trago aqui a afirmação de uma educadora que revela uma das possibilidades da educação:

A educação é levar o ser humano a se livrar de tudo que o impede a se desenvolver como cidadão [...]. Eu acredito que o objetivo da educação é ensinar o aluno a ler o mundo, pra poder transformá-lo. É conscientizar o aluno. (Ana)

Na afirmação desta educadora está visualizada a possibilidade concreta da educação para a mudança, para a transformação. E são as concepções de educação, mundo, ser humano, sociedade que, de certa forma, influenciam a ação educativa do sujeito. Entretanto, a concepção de educação que perpassa o senso comum, é a que, em certos casos, fundamenta as

práticas pedagógicas de alguns educadores. Estes, por sua vez, resistem à ideia de que o aluno também é detentor do poder. “O professor é quem ensina e o aluno, quem aprende” (FREIRE, 2011, p. 75).

Porém há que se compreender que toda ação educativa envolve uma relação de poder, a qual segundo Paro (2010a) se dá tanto como “poder-sobre” quanto “poder-fazer”. Fora de uma perspectiva democrática, o exercício do poder está relacionado às diferentes formas de coerção, manipulação ou persuasão de uns sobre outros e, penso, que para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social na contemporaneidade requer-se que a gestão da escola seja democrática participativa.

Na realidade objetiva da escola pública, de modo geral, as práticas educacionais ainda encontram-se traduzidas numa nova relação entre quem supostamente detém o poder e quem ele é submisso, o que implica de acordo com Veiga:

[...] o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2007, p. 19)

Pondero que, lamentavelmente, algumas escolas, orientam-se pela concepção “tradicional” de educação, pautada na mera transmissão de conhecimentos e não consideram as necessidades culturais dos educandos. Os valores aplicados são de uma “educação bancária” na qual predomina o discurso de que o professor é o detentor do saber, o educando, um mero ouvinte.

Na perspectiva de uma sociedade democrática, o **poder da escola** não pode adquirir uma conotação privada, ou seja, a mesma utilizada numa gestão mercantilizada. Diferentemente, o **poder** deve ser concebido como um instrumento que fortalece a liberdade e propicia a conquista da educação libertadora, preconizada por Freire. Neste contexto, a escola exerce papel determinante quando, de fato, está comprometida com a transformação de uma sociedade que, segundo Paro (2009, p. 21), deve ser “[...] mais cooperativa, mais compartilhada [...] e mais digna de ser compartilhada.”

Desta forma, o poder nas diversas instâncias da vida social não assume apenas o caráter restritivo ou repressivo. Ao contrário, há o lado positivo, traduzido na possibilidade de promoção humana e transformação da realidade social. Entendo que o poder na educação potencializa se compreendido como instrumento que proporciona ao sujeito maior autonomia

para decidir sobre as coisas. De modo igual, o poder da e na escola deve ser utilizado em defesa de uma administração autônoma, participativa e descentralizadora.

2.2 Educação no contexto escolar

Ao compreendermos a educação como apropriação da cultura humana a qual é produzida ao longo da história, é possível inferir que a educação se caracteriza por um processo complexo, que envolve as relações entre as pessoas e ocorre em qualquer ambiente. Brandão cita que:

Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1988, p. 7 – grifo nosso)

Entretanto, dividindo o espaço com instituições culturais, políticas e sociais, **a escola** é um lugar onde o exercício da prática educativa deve ser priorizado. Ao abordar sobre a “cultura primeira”, aquela que “[...] se dá, muitas vezes, por acaso, se dá pelo convívio no cotidiano, sem um programa de continuidade [...]” e a “cultura escolar”, Gadotti (2010, p. 244), deixa claro que a especificidade da escola está exatamente “[...] no sistemático e no progressivo [...] as atividades são sistematicamente organizadas, previsíveis e continuadas.” O que Gadotti teoriza está ilustrado na fala da educadora Rita:

*[...] não é apenas no momento em que a pessoa ingressa na escola. Começa lá na família, desde o início com os pais, com os familiares, na comunidade onde a pessoa, a criança cresce, na igreja, no contato do dia a dia. Na escola ela acontece de forma mais formal, é formalizada, é preparada, é planejada, tem objetivos definidos, se não tem, mas precisava ter objetivos definidos, onde se quer chegar, como se chegar, atingir aqueles objetivos... Então a educação ela é, faz parte da nossa vida constantemente, nasce, cresce, envelhece e morre, nós estamos sendo educados, nós estamos aprendendo, nós estamos convivendo com pessoas, nós estamos adquirindo novos conhecimentos. **E a escola é o local pra isso acontecer** [...]. (Rita)*

O depoimento da educadora está refletido também na ideia de Paro o qual entende que a escola é, sim, uma “[...] instituição que provê a educação sistematizada” (PARO, 2000, p. 7). Nesta pesquisa trabalho na dimensão de uma escola democrática, qual seja, a que

[...] prepara o alunado para viver em uma sociedade democrática. Essa preparação não deve supor, de maneira alguma, uma cópia mimética das formas políticas das sociedades democráticas. A escola deve preparar para a democracia, propiciando práticas pedagógicas que respeitem o espírito e os valores da democracia, que expressem em formas educativas adaptadas às peculiaridades de cada situação escolar. Uma escola será democrática quando os seus valores e as suas práticas respeitarem os princípios democráticos. (PUIG, 2000, p. 27)

Interessou-me assim, conhecer mais sobre a concepção de uma "escola democrática" na visão das educadoras. Trago aqui depoimentos que revelaram o conhecimento dos sujeitos acerca de uma escola democrática, relacionando-a com espaço de liberdade, de participação, de exercício da cidadania. Entretanto, fica perceptível que este espaço ainda não está consolidado nas realidades investigadas.

*Uma escola democrática pra mim é onde realmente existe a democracia. Onde você pode sentar, planejar, **exercer a cidadania** [...]. E não é o que acontece nos dias de hoje não. Não é a nossa realidade, uma escola assim. Nós não vivemos hoje numa escola é... de fato, democrática. (Luzia)*

*Escola democrática é uma escola que o funcionário, independente de ser professor, vigilante, ASD, ele tem a **liberdade de se expressar**, de trabalhar à sua maneira, de conduzir o seu processo de trabalho da forma que ele acha que é a melhor, sem fiscalização, sem cobrança, com o acompanhamento, com direcionamento, mas com liberdade de se expressar e de trabalhar da maneira que acha que é melhor. (Aparecida)*

*É ouvir e ponderar as sugestões, as ideias, as opiniões, considerar todas e fazer aquilo que é possível fazer **de modo a atender a maioria**, né. (Cecília)*

*Eu acho que a escola democrática é essa que abre espaço pras pessoas refletirem sobre o trabalho delas. É... darem a sua opinião, **participar realmente de forma efetiva** em todos os aspectos no local onde ele trabalha. (Bernadete)*

A afirmação de Puig e os depoimentos das educadoras permitem-nos perceber que as instituições escolares precisam construir “fórmulas pedagógicas” que corporifiquem nas diversas situações educativas os valores e os princípios democráticos, próprios de uma escola participativa. A escola da atualidade, não raras vezes, é movida pelo discurso da democracia, como afirma a educadora Margarida: “[...] eu penso que ainda estamos muito no nível do discurso, porque as práticas parecem que ainda estão um pouco emperradas.”

É certo que o discurso, por si só, não garante uma educação escolar de qualidade. De acordo com Carvalho (2005, p. 27) “[...] a concepção de educação só se materializa na prática educativa no cotidiano da sala” e, conforme já expresse anteriormente, em toda prática educativa há uma significação. Neste contexto, conforme nos esclarece Franco (2008, p. 88)

toda ação educativa traz em si “[...] uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica”. A afirmação aponta para a necessidade de bem saber diferenciar o mero exercício de influências educacionais de um exercício comprometido, intencional e ético da prática educativa, ao que pode se denominar “práxis educativa”. Nesta mesma linha de pensamento, Luckesi (2001) esclarece:

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser restringida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. (LUCKESI, 2001, p. 30 – grifo do autor)

A constatação do autor permite a compreensão de que o processo educacional caracteriza-se pela ação humana provida de finalidade. Portanto, consideramos que a escola, enquanto espaço que pode contribuir para a transformação social, deve sim proporcionar os meios e fins para que dentro de uma dimensão ética, o ato de educar se concretize. Sobre o papel da escola na sociedade atual, assim posiciona Carvalho (2005, p.18): “[...] a escola, que também é fruto da construção social, exerce papel importante na preparação das novas gerações, [...] a fim de que seja capaz de compreender a realidade nas suas inter-relações com a prática humana e interferir na sociedade.”

Vejo, a partir das considerações de Carvalho (2005), que a escola na contemporaneidade lida com uma nova demanda que é parte do contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma no ritmo acelerado por que passa a produção do conhecimento humano. É certo que os tempos mudaram. Integramos uma sociedade que vive em redes, em movimentos e há uma grande expectativa de transformação social por meio da transformação pessoal que a educação pode proporcionar. Enquanto educadores desta sociedade em constante movimento é preciso pensar o processo educativo como uma atividade social que humaniza as pessoas.

Atualmente, a gestão escolar tem recebido uma atenção especial por pesquisadores e no âmbito das políticas públicas. Os estudos apontam para a concepção que supera o caráter restrito da “administração”. Neste enfoque, a gestão da escola se traduz na rotina diária como sendo ato político, pois requer a participação de todos os envolvidos na prática educativa e *participar* é atuar de forma consciente nas transformações sociais.

A gestão da escola pública pode ser melhor compreendida como uma forma de organizar e direcionar o funcionamento da unidade escolar em seus diferentes aspectos, sejam

eles de ordem financeira, política, administrativa ou pedagógica com o intuito de agir com transparência, permitindo à comunidade participar dos projetos educativos, responsabilizando-se também pela qualidade da educação ofertada.

As mudanças sociais, econômicas e políticas afetam o mundo inteiro. Igualmente, segundo Penin e Vieira (2002), as instituições escolares também passam por mudanças, relacionando-se com os momentos históricos. Sempre que a sociedade se defronta com o “novo” com alterações em suas bases sociais e tecnológicas, diferentes formas de conceber o ato de ensinar e educar são reelaboradas.

Neste processo de ensinar e educar é preciso reconhecer que “[...] a sala de aula de nossa escola é uma construção histórica a ser superada pela abertura da escola para a vida, para a prática social” (FREITAS, 2004, p. 161). Defendo, portanto, que a escola e a sociedade devem trabalhar na direção que promova a construção da qualidade social, do ser humano tornando o capaz de atuar e transformar a realidade. Isto posto, ressaltamos que a prática educativa não é tarefa e nem se concentra exclusivamente nos educadores, mas em um processo social, no qual a responsabilidade com a educação deve ser um compromisso de todos nós.

As reflexões até aqui realizadas permeiam a compreensão de que a educação no contexto escolar implica um processo abrangente. A escola é um espaço de relações; é um dos lugares onde a educação pode ser vivenciada, devendo ser concebida como um espaço que proporciona os conhecimentos necessários à transformação social. A educação não se restringe, unicamente, ao espaço escolar, entretanto considera-se que, historicamente, a escola tem o poder de proporcionar as possibilidades reais de transformação.

Na contemporaneidade, necessário se faz organizar o espaço escolar a partir da concepção libertadora de educação, “[...] que oriente a reinvenção da escola na perspectiva de sua gestão democrática” (FREITAS, 2004, p. 157). Necessita-se da educação que liberta e humaniza; que gera a transformação, de si e do mundo. Nesta perspectiva, a gestão democrática é o instrumento que fortalece a participação e a autonomia na organização da escola.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: A COMPREENSÃO DOS EDUCADORES

Neste capítulo busco problematizar a discussão acerca da gestão democrática da escola pública numa evolução que contempla o contexto da administração da educação no Brasil⁶, o conceito de gestão democrática e os princípios basilares de uma escola democrática a partir das ideias freireanas. Com o propósito de melhor compreender a realidade educacional, no que tange os objetivos previstos nessa investigação, trago no decorrer das discussões teóricas o entendimento dos sujeitos desta pesquisa sobre diferentes aspectos que envolvem a gestão democrática.

3.1 O contexto da administração da educação no Brasil: sucintas considerações

A administração tem um caráter mediador que não pode restringir-se ao seu papel de controle do trabalho alheio, assumido numa sociedade de dominação. [...] se estamos preocupados com fins educativos, ou seja, de constituição de sujeitos históricos, a forma de atingi-los deve ser, necessariamente, consonante com esses fins, o que exige uma administração escolar democrática. (PARO, 2009, p. 22)

A administração da educação, nos diferentes níveis e modalidades, está inserida no contexto da administração pública geral do país. Nesse sentido, faz-se necessário ponderar que há uma interdependência entre educação e sociedade, uma vez que o setor educacional é uma unidade que integra o sistema social brasileiro. Desta forma, a dimensão da prática educativa e sua administração devem ser analisadas no contexto de uma sociedade em processo permanente de transformação política, econômica e cultural.

No percurso da história da educação, o Brasil adotou modelos universais de administração, o que permitiu compreendê-la como um instrumento capaz de resolver situações problemáticas de ordem social, cultural e política. Entretanto a administração, resultado do processo histórico da humanidade, deve ser vista como um meio a serviço dos fins e objetivos da educação e, por esta razão, não atua de forma política e ideologicamente neutra. Ao contrário, exerce um papel político, social e cultural dentro da história.

⁶ Não se pretende aprofundar a discussão histórica acerca da administração da educação no Brasil, mas tecer ideias gerais tomando como ponto de partida os enfoques discutidos por Sander (1991, 1995) para contemplar, de forma mais aprofundada, no decorrer deste capítulo e mais especificamente na unidade 3.5, a gestão da administração escolar com base nos princípios freireanos.

A partir de uma leitura crítica da história, Sander (1991, 1995) esclarece que a gestão da administração da educação no Brasil e na América Latina, pode ser analisada sob cinco enfoques, conceituais e analíticos os quais são superpostos, ou seja, o início de um período não representa o término de outro. São eles: O jurídico, marcado pelo caráter normativo o qual sofreu a influência do “legalismo”, uma das características básicas do direito romano que, segundo o autor citado, continua presente nos dias atuais. Prioriza a ordem e a regulamentação, próprio de um sistema fechado aos valores democráticos; o enfoque tecnocrático/organizacional, que também se revela essencialmente normativo e destaca-se pela técnica e burocracia administrativa; o enfoque comportamental “[...] que surge como reação aos princípios e às práticas tradicionais da administração clássica” (SANDER, 1991, p. 19); o enfoque desenvolvimentista de cunho normativo e prescritivo e, por fim, o enfoque sociológico de caráter interdisciplinar e contextual.

Sobre os cinco enfoques defendidos por Sander (1991), Paro (2007) destaca que suas principais características perpassam a gestão escolar e comprometem, decisivamente, o alcance de um dos objetivos da escola, qual seja, proporcionar a formação humana para a democracia.

Trago alguns excertos que evidenciam, de certo modo, a influencia dos enfoques nos dias atuais, conforme já observado por Paro (2007):

*A liberdade que a gente tem na escola é muito limitada, porque esbarra em algumas coisas da Secretaria, algumas normativas é... portarias... **é tantas leis pra tudo e... é todo dia entende?** Isso pode, isso não pode, isso pode isso não pode... algumas questões que interfere e que no modo de ver não tem tanta necessidade assim. Algumas eu até concordo... Então eu penso que... buscar mais, fortalecer a liberdade da escola, buscar parcerias, melhorar a autonomia **porque tem coisa que a escola poderia caminhar mais independente, a escola poderia avançar mais e ela tá deixando a desejar nesse ponto.** (Aparecida)*

*Sempre que chega alguma lei, alguma normativa e quando é passado isso pra gente eu procuro me inteirar sim. Só que pra dizer sinceramente, não sei até que ponto esse aprofundamento é importante porque **com discussão ou sem discussão as coisas vão ficar do mesmo jeito. Eu quero dizer assim, são eles quem decide as coisas.** [...] A gente briga sim, discute e tal, mas fica sempre como está. **A nossa opinião acaba não contando pra eles, entende?** E isso que falo não é apenas de órgãos maiores não, acontece aqui dentro da escola mesmo. (Catarina)*

Na declaração da educadora Aparecida está expresso seu descontentamento em relação à forma como a legislação educacional tem sido aplicada. Em sua fala transparece a ideia de

que, ao invés de beneficiar, a legislação torna-se um empecilho para o avanço das atividades escolares.

Vasconcellos (2008) ao abordar sobre a necessidade de mudança em relação a algumas práticas pedagógicas no âmbito da gestão democrática, enfatizava a raridade de “[...] uma profissão tão regulamentada como a do Magistério: é norma, parecer, portaria decreto, lei pra tudo, para os mínimos detalhes” (VASCONCELLOS, 2008, p. 54). Entendo que, na mesma direção apontada pelo referido autor, a educadora Catarina demonstrou sua indignação contra o modo como a legislação é formulada, talvez pelo distanciamento entre quem elabora e quem cumpre a legislação. Em relação a esta questão, trago as considerações da pesquisadora Maria Isabel de Almeida (1999):

Se entendemos o professor como um profissional reflexivo, que toma decisões, avalia, seleciona, e constrói sua forma de agir e interagir com os educandos, a mudança pressupõe seu envolvimento de forma total. Não é possível atribuir-lhe papel ativo nas atividades docentes circunscritas à sala de aula, sem que a participação também se estenda à tomada de decisão sobre os rumos que a educação deve tomar. (ALMEIDA, 1999, p. 256)

A fala das educadoras acrescidas da observação de Almeida (1999) justifica a insistente preocupação com determinadas políticas educacionais, voltadas para uma administração da educação menos prescritiva e mais participativa, que sirva de instrumento na busca de alternativas às soluções dos problemas e conflitos educacionais que ainda são muitos.

Para Sander (1981), a “consciência proclamada” da importância da administração da educação ainda não conseguiu remover uma série de obstáculos para a implantação de um sistema de administração de caráter participativo. Os principais motivos podem estar relacionados à precária e insuficiente base teórica sobre o conceito e o papel da administração. Os discursos são muitos e, em sua maioria, apresentam-se em defesa de uma administração democrática, autônoma, participativa e reflexiva, contudo, na prática, segundo Lima (2007, p. 26) “[...] tornam-se engodos e apenas expressam a intensificação de mecanismos de controle [...]” constituindo para alguns educadores, forte empecilho para o desenvolvimento e o sucesso do trabalho educativo. Assim expressa a educadora Rita:

[...] as vezes as pessoas se sentem presas a algumas coisas que acontecem dentro da escola pela burocracia e não desenvolve um trabalho realmente de forma autônoma e outros as vezes, realizam aquilo que tá ali, que ele é obrigado a fazer, ele não tem uma participação de fato, de se envolver com aquilo que tá acontecendo dentro da escola. (Rita)

A fala de Rita deixa transparecer o **caráter centralizador que gera a falta de autonomia** ainda presente nas relações dentro de uma escola. Segundo Paro (2010b) e Lima (2007) isto ainda ocorre porque a administração no Brasil herdou uma cultura política dos padrões importados da Europa e dos Estados Unidos, alheia à nossa realidade. Assim, em algumas organizações escolares predomina uma administração excludente, exposta aos interesses da ideologia dominante, a serviço da lógica do mercado. Administrar, nesta ótica “[...] significa conceber as pessoas no interior da organização escolar como indivíduos a serem treinados, controlados, dirigidos e manipulados” (LIMA, 2007, p. 28).

Estudos de Paro (2010b) esclarecem que, de maneira geral, as questões que envolvem a administração da educação escolar no Brasil, movimentam-se entre duas posições antagônicas: de um lado, tem-se os procedimentos e princípios administrativos na escola, que segue a lógica adotada no sistema capitalista; de outro, a negação da necessidade e conveniência da própria administração escolar. Enquanto a primeira pode ser facilmente encontrada tanto nas teorias da administração quanto na realidade das escolas, a segunda

[...] opõe-se de forma radical à concepção empresarial, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola. Ela procura constituir-se, mais precisamente, numa reação ao caráter autoritário das classes que dominam no interior da escola. (PARO, 2010b, p. 16)

No contexto de uma administração democrática, voltada para a transformação social, há que se considerar os determinantes sociais e econômicos, como causas do autoritarismo e da dominação vigentes na sociedade. Desta forma, a atividade administrativa se dá em condições históricas determinadas em atendimento aos anseios e interesses das classes sociais. Para um tratamento objetivo da atividade administrativa é importante considerar a organização da sociedade e das forças econômicas, políticas e sociais.

3.2 Bases legais para a Gestão Democrática do Ensino Público

A história nos mostra que a gestão democrática teve seu surgimento na Europa, justificando-se pela busca de um novo modelo que fosse capaz de responder às exigências do capital. Foi nesta ocasião que houve a destituição da figura do chefe, gerado no período

taylorista⁷ para implantação da figura do gestor cujo papel era o de trabalhar na direção de uma nova ordem, em que a participação e a responsabilização de todos nas atividades, fossem garantidas. No Brasil, o conceito de gestão democrática se revelou no contexto social e político dos anos de 1970 a 1980 em oposição ao autoritarismo, centralismo e à concentração de poder no âmbito das práticas educacionais. Nesta perspectiva, o processo que envolve as atividades constituintes do trabalho educativo deve estar pautado na democratização do conhecimento, com o intuito de provocar mudanças significativas nas relações sociais.

O processo legislativo que se estendeu de 1988 a 1996, configurou a gestão democrática como um dos princípios do ensino público. De acordo com Freitas (2007) a partir do projeto nº 1258-A/88, proposta baseada no debate educacional, e do projeto de nº 67/1992, definiu-se para a gestão democrática os seguintes princípios: integração da escola e família; descentralização; participação democrática no processo educacional e maioria absoluta dos professores em colegiados e comissões. No que tange à qualidade de ensino, o projeto contempla: estabelecimento de um padrão mínimo de oportunidade do ensino; estabelecimento de padrão mínimo de oportunidades educacionais; supervisão da qualidade do ensino pelos sistemas e processo nacional de avaliação do rendimento escolar pela União.

Na realidade educacional brasileira, a Gestão Democrática do Ensino Público encontra-se inscrita e assegurada no Art. 206, inciso VI da Constituição Federal e nos artigos 3º, 14º e 15º da Lei Federal nº 9.394 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Fica evidente a autonomia que os sistemas de ensino têm para definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com os interesses e as necessidades de cada comunidade escolar.

Art.3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino;
Art.14º- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;
Art. 15º- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia

⁷ Em síntese, o Taylorismo, estabelecido no início do século XX pelo engenheiro Norte Americano Taylor, refere-se á uma doutrina tecnocrática sobre a organização do trabalho, destinada a obter o máximo de rendimento no menor espaço de tempo. A preocupação principal era determinar o modo mais eficiente de realizar tarefas repetitivas.

pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Mais tarde foi implementada a Lei Estadual/ MT nº 7.040, de 1º de outubro de 1998, com o objetivo de regulamentar os dispositivos do Art. 14 da LDBEN, bem como o inciso VI do Art. 206 da CF que estabelecem a Gestão Democrática do Ensino Público, adotando o "sistema seletivo" para a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Em síntese esta Lei trata:

- ✓ Da gestão democrática do ensino público estadual;
- ✓ Da autonomia na gestão administrativa;
- ✓ Da autonomia da gestão financeira;
- ✓ Da autonomia da gestão pedagógica;
- ✓ Da escolha para diretores de escola pública estadual

Assim, a Gestão Democrática do Ensino Público, no Estado de Mato Grosso, deverá ser exercida na forma desta lei, obedecendo aos seguintes preceitos:

- I - corresponsabilidade entre Poder público e sociedade na gestão da escola;
- II - autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para escolha do diretor de escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares;
- III - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- IV - eficiência no uso dos recursos financeiros.

Considero pertinente esclarecer que antes da Carta Constitucional de 1988, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 (BRASIL, 1996) e da própria Lei Estadual 7.040, a concepção de administração escolar era centrada basicamente na execução. Assim, a sociedade civil atuava apenas enquanto controladora da ação executora estatal na educação. Contudo, no contexto da LDBEN as questões relativas à gestão democrática tornam-se eixos fundamentais das atividades políticas das entidades constituintes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Nesta conjuntura, a busca pela efetivação da gestão democrática implicou, necessariamente, em um conjunto de medidas que primasse pela democracia na organização da escola.

Ao atentarmos à legislação da educação, é notório que a gestão democrática somente é concebida a partir dos mecanismos de democratização, ou seja, do aperfeiçoamento dos

processos de escolha do diretor, da consolidação do Conselho Escolar e da construção coletiva do PPP, fatores que são determinantes para a progressiva autonomia na escola.

3.2.1 Bases Legais da Gestão Democrática nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT

No início desta investigação busquei conhecer melhor o processo de democratização da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Entretanto, numa visita que fiz ao setor administrativo da SEMED, fui informada de que não se tem registros do período da implantação da democratização do ensino neste município. Existem apenas alguns documentos, a exemplo de atas do processo eleitoral de algumas escolas, que nos permitiram precisar as datas relativas à implantação da gestão democrática nas escolas municipais. Assim, todas as informações foram adquiridas por meio de conversas informais com alguns diretores mais antigos da rede, com experiências de 20 a 30 anos, com pessoas ligadas aos diferentes departamentos da referida secretaria e ainda por meio de pesquisa bibliográfica.

Enfatizo aqui que a maioria dos educadores, sujeitos desta pesquisa, desconhecem a legislação que trata da gestão democrática no município de Rondonópolis conforme expresso nos excertos abaixo:

Não conheço. (Cecília)

*[...] pra ser sincera, se no município existe uma lei que rege, realmente, essa gestão democrática, **não é do meu conhecimento**. Pode ser até uma falha minha, não ter buscado, mas... (Luzia)*

***Olha, eu não tenho conhecimento... sinceramente não.** Algumas das poucas leis que regem mais as questões normativas. Que a escola tem que respeitar, mas não tenho conhecimento aprofundado. Quando eu tenho necessidade, eu consulto, mas falar pra você que eu conheço, que eu estudo a fundo... não, eu não tenho esse conhecimento. (Bernadete)*

Não sei se todas, mas pelo menos uma de gestão, uma lei de gestão que nós estudamos muito com a ADESMUR e até discutimos ela com o prefeito interino..., foi a gestão democrática que foi efetivada o ano passado. Agora eu não me lembro qual é o número e nem o mês, mas foi uma lei que foi bastante discutida, todos os itens por todo mundo, por todos os que estavam envolvidos no processo eleitoral pra direção. (Maria)

Preocupa-nos esta realidade uma vez que, conforme preceitua Dourado e Paro (2001), para inferir nos processos decisórios da escola, necessário se faz que todos os sujeitos

conheçam os princípios da gestão. Assim, para participar coletivamente nas diversas ações educativas, com o intuito de assegurar o alcance das metas definidas pela escola, é preciso estar inteirado da legislação e suas atualizações.

Embora não se constitua objetivo desta pesquisa, julgo pertinente informar sobre o processo de democratização do ensino nas escolas da rede municipal, o qual teve início, segundo uma pesquisa feita por Maria Elsa Markus, em julho de 1984, quando a administração Carlos Gomes Bezerra contratou o Grupo de Assessoria Técnica e Pedagógica. O objetivo principal desta assessoria era definir e implantar, em conjunto com o sistema escolar, a política educacional no Município, por meio do esboço de um Plano de Ação que contemplasse uma proposta de participação, não apenas dos professores, alunos e equipe diretiva mas “[...] daqueles que, dentro da hierarquia de poder do sistema de ensino (representado também no exercício do poder de cada escola), têm ficado historicamente fora dos níveis de decisão- os pais e mães” (MARKUS, 1997, p. 73).

Foi então, nesta época, que as discussões acerca da necessidade da organização dos CPM- Conselhos de Pais e Mães- nas escolas da rede municipal de ensino ganharam força. A proposta do envolvimento dos pais decorreu, sobretudo, da importância atribuída a esta participação na democratização do ensino público. Assim, de acordo com os estudos de Markus (1997), o primeiro documento referente ao CPM foi elaborado em 1985 com o

[...] propósito de democratizar ações de caráter administrativos e os processos pedagógicos, visando assegurar que a escola responda às demandas pelo acesso, desenvolva um ensino de boa qualidade, que possua as condições físicas, materiais e pedagógicas necessárias à prática educacional, pois elas são elementos importantes para a permanência das crianças na escola. Visa também ao estabelecimento de novas relações de trabalho na escola e a sua articulação com as organizações sociais existentes, como forma de ampliação de espaços participativos. (MARKUS, 1997, p. 86 e 87)

A atuação do CPM e o desenvolvimento de um trabalho intenso entre Secretaria de Educação e Escolas, possibilitaram os primeiros debates e estudos sobre o Conselho Deliberativo Escolar e a necessidade de sua criação, o que foi estabelecido na Constituição de Rondonópolis, promulgada em 05 de abril de 1990, através do Art. 245, que o caracteriza como órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema de ensino da Rede Municipal.

A primeira eleição de diretores, por meio do voto direto, só aconteceu no ano de 1990, com base na Lei Municipal Nº 1.749 de 10 de agosto do referido ano, lei que, segundo relatos de alguns diretores, apresentava algumas incongruências com possibilidades para interpretações divergentes.

De 1985 aos dias atuais, muitas discussões foram feitas acerca da legislação e das Políticas Educacionais voltadas à Gestão Democrática. Decorridos mais de vinte anos, a realidade da Gestão Democrática nas Unidades Educacionais de Rondonópolis sofreu várias alterações essenciais para sua legitimação. Atualmente, o modelo de gestão encontra-se fundamentado na Lei Municipal Complementar nº 128 de 06 de julho de 2012. Esta Lei regulamenta os dispositivos do Art. 244 da Lei Orgânica municipal, Art. 14 da LDBEN, inciso VI do art. 206 da CF bem como altera o art. 94 da Lei Complementar nº 003 de 05 de maio de 2000.

Sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal, o art. 2º desta Lei estabelece os seguintes preceitos:

- I - Corresponsabilidade entre o Município e as comunidades na administração da unidade educacional;
- II - a descentralização administrativo-financeira e pedagógica;
- III - eficiência no uso dos recursos financeiros;
- IV - transparência na totalidade dos atos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Em relação aos elementos indissociáveis da gestão escolar, o art. 2º desta lei estabelece:

- I - Conselho Escolar;
- II - diretor eleito por meio do voto direto e secreto;
- III - coordenação Pedagógica e administrativa;
- IV - autonomia administrativa, pedagógica, financeira e patrimonial.

Sobre os artigos destacados, enfatizo que, em relação aos elementos indissociáveis da gestão escolar, a Lei nº128 busca detalhar, com maior profundidade, o item II que trata da eleição do diretor escolar. Assim, encontram-se estabelecidos, no art. 4º e seus incisos, os critérios que definem quem pode se candidatar ao cargo de diretor escolar. Despertou-me a atenção para os artigos 22 e 23 do Título III “Da Escolha para Diretores das Unidades Educacionais”:

Art. 22- Os critérios para a escolha de diretores tem como referência clara o campo do conhecimento, da competência e liderança, na perspectiva de assegurar conhecimento mínimo da realidade onde se insere.

Art. 23- A seleção de profissional para provimento do cargo de diretor das unidades educacionais municipais considerar-se-á a liderança e as habilidades gerenciais necessárias ao exercício do cargo e será realizada em 2 (duas) etapas:

I- 1ª Etapa: constará de ciclos de estudos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação que possa orientar os candidatos sobre gestão

(programas do governo federal e municipal, prestação de contas, dentre outros)

II- 2ª Etapa: processo eleitoral para a escolha do diretor pela comunidade escolar por meio de voto direto e secreto na própria unidade educacional, levando-se em conta a proposta do candidato que deverá conter:

a) Objetivos e metas para a melhoria do ensino;

b) Estratégias para a participação da comunidade no cotidiano da unidade educacional, na gestão financeira, administrativa e pedagógica.

A partir do que determina Lei nº 128/12 e tendo em vista que a democratização do ensino municipal se deu no início de 1990, considero importante destacar que somente decorridos 22 anos, houve a preocupação em garantir, na forma da Lei, uma formação específica para candidatos ao cargo de diretor escolar e, ao mesmo tempo, estabelecer a participação nesta formação como critério indispensável à investidura no cargo, o que nunca fora exigido nos anos anteriores. Não se constitui objetivo desta pesquisa, investigar a qualidade da formação oferecida pela SEMED e o grau de satisfação dos candidatos. Entendo, porém, que esta formação não deveria acontecer apenas uma vez por ano, mas numa política permanente envolvendo todos os sujeitos que lidam com o processo educacional na escola. Os próprios educadores sentem a necessidade destes conhecimentos.

*[...] se discute muito de gestão democrática na época das eleições. Às vezes nas formações na Secretaria, com os candidatos, a comissão eleitoral, mas no chão da escola mesmo se discute pouco a gestão democrática. Eu pelo menos, não me lembro de ter discutido, de ter ouvido, de ter participado de nenhuma formação com esse tema. Mas **sinto falta de uma formação assim e... porque eu acho que o diretor não faz nada sozinho ele precisa do conhecimento de cada um, de quem tá dentro da escola.** (Cecília)*

A partir do momento em que o gestor internaliza todas as informações que ele recebe, informações e todas as formações, e busca levar para dentro da escola, lá pra sua comunidade, tudo de bom que ele tem aprendido. (Ana)

*[...] enquanto professora, não frequentei nenhum curso de... relacionado a questão da formação do diretor [...] eles iniciam seu trabalho, eles se veem naquela angústia, eles não se sentem preparados, eles acabam tendo que buscar informações com outros colegas, com os seus pares, então nós percebemos que a formação não é uma formação que podemos considerar boa, **é uma formação que precisa ser bastante melhorada.** [...] Então, penso que se ele tivesse **uma melhor formação**, muitas questões ali, que se ele tivesse uma boa formação, ele poderia estar resolvendo ali, junto com a sua equipe e, nesse sentido, eu penso que o diretor, ele perde muito tempo, ele deixa de fazer coisas que poderia beneficiar o grupo escolar e acaba tendo também que buscar em outros, soluções, as vezes, para os problemas da escola, que poderiam não ser as melhores soluções. (Catarina)*

A educadora Catarina coloca uma questão importante, que diz respeito à necessidade da formação do gestor, uma vez que muitos iniciam no cargo despreparados para assumir a

função. A observação realizada me permite inferir que a qualidade da gestão democrática tem estreita ligação com a formação do diretor escolar e demais profissionais da educação. Como líder, para desenvolver uma gestão calcada nos princípios democráticos, o diretor precisa ser capaz de mobilizar a todos no processo de construção, execução e avaliação da proposta de Trabalho Pedagógico, bem como, ser capaz de criar estratégias para a participação de todos na organização da escola. Por esta razão, outro ponto na Lei nº 128/12 que, a meu ver, merece uma reflexão, refere-se ao conteúdo da formação proposto nos ciclos de estudos.

Como posto, deve constar na proposta do candidato, objetivos e metas para a melhoria do ensino bem como as estratégias para a participação da comunidade no cotidiano da unidade educacional, na gestão financeira, administrativa e pedagógico. Porém, no objetivo básico da formação, prevista no art. 23º, estão implícitos conteúdos apenas de caráter burocrático: “[...] orientar os candidatos sobre gestão (programas do governo federal e municipal, prestação de contas, dentre outros.” O objetivo proposto na Lei nos leva a refletir que uma escola não é apenas um espaço físico. Bem mais que isso, ensina Freire (2011), que a escola é um espaço de relações; um modo de ser e de se ver. Nesta mesma dimensão Alarcão considera que:

Quando retomamos o enfoque da gestão realizada pela escola e a importância do perfil do gestor para uma escola democrática, o ponto primordial e que nos chama a atenção é que a escola é uma organização humana. Essa dimensão é muito importante para a urgência e formação de profissionais que venham refletir sobre suas práticas e permitir aos profissionais novas atitudes e posicionamentos que estejam contemplados com “contextos que favoreça o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. (ALARCÃO, 2004, p. 45 – grifos do autor)

A afirmação permite inferir que, se uma escola democrática pressupõe profissionais autônomos, participativos, capazes de refletir a prática com responsabilidade, é preciso investir cada vez mais numa formação docente na perspectiva de uma educação libertadora que promova a transformação educacional com vistas a um ensino de qualidade. Assim, concordo com Carvalho (2005, p. 253) ao afirmar que “[...] a escola que prima pela educação de qualidade social precisa definir no seu projeto educativo a política de formação permanente [...] na perspectiva do desenvolvimento da capacidade reflexiva e avaliação emancipatória.”

Para além de uma política de formação centrada na escola é importante que a corresponsabilidade entre Município e comunidade escolar, contempladas na forma da lei, garantam, de fato, uma política de formação que de acordo com Geraldi (1999, p. 215) deve ser “[...] contínua, porque tem início definido mas não fim, concebida no contexto de uma

política global para a organização e gestão do trabalho[...]” e não para treinar a prática de tarefas meramente de caráter administrativo, financeiro e burocrático.

3.3 Conceito de Gestão Democrática

Os conceitos e toda a reflexão sobre gestão democrática que utilizo nesta unidade foram extraídos a partir do que discutem os teóricos, cuja opção preferencial já foi mencionada na parte metodológica, bem como do que apontam os sujeitos desta pesquisa.

Inicialmente, ancoro-me em Luck (2008) que compreende a gestão, de maneira geral, como um processo que envolve a mobilização coletiva da competência e da energia de pessoas para que, por meio da participação ativa e competente, promovam a concretização de objetivos comuns. Porém, ao conhecer a história da sociedade brasileira, percebe-se que ainda resistem os modelos de gestão ancorados numa perspectiva burocrática e tecnicista, os quais se caracterizam pela personificação do poder, ou seja, aquele que detém o poder é o único responsável pelas tomadas de decisão.

Na realidade educacional, é possível perceber algumas semelhanças. Penso que este fato pode ter explicações porque, em geral, a gestão é concebida de forma pragmática e se restringe, para muitos, apenas à tomada de decisões sobre os recursos para atingir objetivos, compreendendo as funções de planejamento, organização, direção e controle.

Para Freitas o termo gestão tanto pode indicar

[...] o processo pelo qual se viabiliza determinada política [...] como também [...] um processo mais amplo, que abrange a própria política educacional, em suas diversas fases constitutivas (formação de agenda, formulação, implementação, implantação, monitoramento, avaliação). (FREITAS, 2007, p. 504)

Desta forma, em um sentido abrangente, o termo gestão pode ser compreendido como um processo político que lida com a prática social da educação e introduz “[...] um novo modelo de poder no setor público; é uma ‘força transformadora’” (BALL, 2001, p. 108 – grifo do autor). E de acordo com Freitas (2007, p. 513) “[...] em tempos de políticas públicas marcadas pelo neoliberalismo [...] os sistemas de ensino podem optar por uma concepção própria de gestão [...]”. A afirmação da autora permite inferir que não há um modelo único de gestão. Compreendo, a partir das leituras realizadas, que este está intrinsecamente relacionado

às concepções de educação, sociedade, de homem, de escola e democracia que permeiam as ações educativas no âmbito escolar.

O termo gestão, desde os anos de 1980, sofreu um processo, segundo Freitas (2007), de “adjetivação”, o que contribuiu para uma pluralidade de interpretações acerca do conceito. Para a autora, há vários qualificativos da gestão educacional na literatura recente: gestão democrática/gestão participativa, gestão dialógica, gestão compartilhada, gestão gerencial, gestão estratégica e gestão da qualidade total. Interessa-nos, nesta pesquisa, refletir sobre a gestão democrática na escola pública, com a finalidade de compreender o sentido e o significado atribuídos pelos educadores sobre a referida temática.

A investigação mostrou que os educadores possuem um entendimento acerca do que significa uma instituição democrática que prima pela participação da comunidade educativa. No que se refere a questão o que significa trabalhar numa escola democrática, os educadores assim se manifestaram:

*[...] uma escola assim, totalmente aberta à comunidade, dinâmica, que tenha o comprometimento de todos, que seja trabalhado no coletivo e que seja pensado mesmo o ensino-aprendizagem a partir das necessidades daquela comunidade; porque cada comunidade tem suas particularidades. E para isso entra um fator primordial que é o gestor e toda a equipe escolar tomar conhecimento mesmo do perfil da comunidade com a qual ele está lidando. Então se uma escola consegue fazer o levantamento do perfil dessa comunidade escolar de pais, de alunos, de interesses que essas pessoas têm, e conseguir atender a essas necessidades nesse Projeto Político-Pedagógico e para, além disso, além do que fica escrito, conseguir com atitudes concretas **incluir mesmo a comunidade escolar nas decisões**, enfim, no cotidiano escolar, isso sim eu entendo como uma escola aberta, democrática. (Margarida)*

*Trabalhar numa escola democrática pra mim é, enquanto educadora, é uma escola onde as pessoas tenham autonomia para desenvolver um trabalho tranquilo, obviamente observando o currículo, o PPP, o regimento interno da escola... mas que as pessoas tenham **autonomia** para desenvolver um trabalho tranquilo. (Ana)*

*[...] uma escola onde há, primeiro, a **participação de todos**, incluindo desde o diretor até o que nós chamamos, ASDs, tem que ouvir... o que cada um acha que é melhor, e tem que **criar espaços para que haja essa participação**. Então democracia na escola, ela implica essa questão do espaço para que as pessoas possam falar, possam colocar as suas... o seu pensamento, as suas necessidades. Onde haja realmente a participação de todos. Acho que... a questão da gestão democrática é um assunto que sempre vai estar em discussão e nós percebemos que por mais que algumas instituições... já tenham avançado, nós percebemos que é preciso sempre buscar, cada vez mais avançar no sentido de que realmente **não fique só no papel** a questão da gestão democrática, mas que ela vá realmente na*

prática, na escola, na sala de aula, que o professor tenha mais autonomia, que o gestor ele tenha mais autonomia... (Catarina)

*[...] o gestor ele não é o dono da verdade; quando você trabalha numa escola democrática, você pode e você deve ter companheiros que leva o seu trabalho adiante, que possa transmitir aquilo que... **a liderança não fica só com o diretor**, mas com todos os presentes, com a equipe, professor, desde o guarda até o secretário, eles estão engajado no projeto da escola, eles estão trabalhando dentro de uma perspectiva onde todos colaboram com o bem-estar da escola. (Maria)*

Ficou perceptível nos depoimentos que, embora a gestão democrática exista na forma da lei, as propostas que sinalizam para uma gestão descentralizadora, democrática e autônoma, em algumas situações, encontram-se apenas no ideário destes educadores. Compreendo que há uma cultura de democracia representativa arraigada/forjada historicamente que tem se constituído num entrave para o desenvolvimento da democracia participativa na escola pública. Esta ideia foi reafirmada nas respostas que as educadoras deram a uma segunda questão, a qual foi elaborada com o propósito de complementar a primeira: você considera que a gestão democrática, efetivamente, tem ocorrido no interior do seu local de trabalho?

*Eu acredito que **em grande parte, não**. Deveria ter um pouco mais assim de gestão mesmo, gestão de pessoas, não gestão dos recursos e tal. De pessoas. A maioria acha que gestão está relacionada apenas ao financeiro... infraestrutura... Precisa pelo menos uma vez por mês, reunir todos da escola, a equipe diretiva, o corpo docente, os funcionários, as ASDs, merendeiras, guardas. Não só fazer reunião de pais, mas sim reunião de funcionários... pra gente ter uma conversa, ver o que tá acontecendo, se alguém tá descontente com alguma coisa, qual é o motivo, buscar resolver os problemas internos da escola... pode não ser nada, mas mexe com toda a estrutura de uma gestão. (Ana)*

*Eu respondo que não, devido a muitas coisas que acontece no interior das escolas. Em alguns momentos, por falta de estar preparados pra isso, em alguns outros momentos, por resistência, **não acontece de fato a gestão democrática dentro das escolas, não apenas na unidade em que eu trabalho, mas dentro das escolas de uma forma geral daquelas que eu tenho assim, algum conhecimento**, que as vezes a gente participa ou conversa, de conversa com colegas [...] olha, eu particularmente acho que muita coisa precisa ser mudada. (Rita)*

*Sim, mas eu ainda acrescento que **falta ainda muita coisa para que realmente essa democracia seja efetivada**. [...] eu acho que falta um pouco de democracia quando os professores acreditam que a voz e o voto deles deve ter peso maior do que os auxiliares de serviço diversos e guardas [...] então aí a gente vê que há falta de democracia porque eles acreditam que o ASD tem que simplesmente acatar a decisão deles, professores. (Maria)*

*Bom, eu não posso dizer que não esteja acontecendo porque há, há situações em que acontece sim, só que, a meu ver, em todas as escolas que eu já trabalhei, as experiências que eu tenho, **não dá para afirmar que há gestão democrática.** Penso que pra ser democrática teria que ter mais autonomia, mais participação de todos e... a gente sabe que muitas vezes isso não acontece porque o poder que algumas pessoas pensam ou acreditam que tem, acaba falando mais alto [...]. Desculpa a sinceridade mas é a verdade... Eu digo que há evidências de gestão democrática. (Margarida)*

Nos depoimentos transparecem que há muito por avançar na democratização de nossas escolas. Percebe-se na fala dos educadores, apontamentos de alguns fatores que são determinantes para a consolidação do processo democrático na escola. Os educadores enfatizam que ainda predomina a resistência, falta de formação e autonomia, bem como resquícios de autoritarismo. Os apontamentos revelam a insatisfação das educadoras em relação à forma como as escolas estão sendo administradas. Assim, nem sempre é perceptível a criação de mecanismos concretos que assegurem a participação ativa dos funcionários e da comunidade escolar.

Na perspectiva de uma gestão escolar centralizadora, conforme aponta a educadora Margarida, o “poder que algumas pessoas pensam ou acreditam que tem” não coaduna com a ideia de poder que perpassa uma gestão democrática e é comum numa gestão de caráter centralizador, “[...] a prática de se incentivar a promoção de mudanças de cima para baixo, na hierarquia funcional, de modo que a mudança pretendida é proposta para a escola, não sendo absorvida e praticada por quem a propõe” (LUCK, 2000, p. 17). Esta prática resulta em processos de tensões e contradições no espaço escolar, que se fizeram presentes nos depoimentos das educadoras Cecília e Catarina:

*[...] a gente sabe que geralmente **quem decide as coisas na escola é a equipe gestora, diretor, coordenador** e leva pros professores já alguma coisa meio que direcionada. Não há essa abertura pra participação na administração da escola, a todos os demais profissionais. (Cecília)*

*[...] penso que ainda é preciso melhorar essa questão da gestão. Por exemplo quando a gente trata da questão dos recursos que a escola recebe. Nessa questão, eu acho que **ainda precisa haver um envolvimento maior de toda a equipe da escola** no sentido de onde vão ser gastos esses recursos. Então as vezes até por questões burocráticas a equipe diretiva é que direciona mais a execução, onde vai ser aplicado na prática esses recursos. [...] acontece de algumas deliberações da secretaria [...] em que as vezes a escola não leva em conta a questão da gestão democrática e simplesmente convoca toda a equipe da escola e **acaba assim por... impondo certas deliberações que a secretaria ou que algum órgão chega e coloca para a escola.** Isso às vezes atrapalha todo o andamento do ensino aprendizagem, a questão do... do processo, que as vezes o professor está num ritmo e às vezes*

ele tem que acabar, vamos pensar no sentido assim de ele acabar interferindo nesse processo porque ele tem que parar com uma atividade, e de repente fazer outra, desenvolver outras atividades que não estavam no cronograma das atividades do professor. (Catarina)

A fala das educadoras nos remete à temática da democratização da educação, a descentralização e a municipalização, assuntos que foram e continuam sendo exaustivamente debatidos nas Conferências de Educação. A partir de uma perspectiva histórica, é possível perceber que o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, com ênfase no início da década de 1980, se fortaleceu com apoio das reformas legislativas. Segundo Lück *et al* (2002) este movimento defendia alguns aspectos importantes como a participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola, a criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa quanto poder decisório e o repasse de recursos financeiros às escolas e conseqüentemente aumento de sua autonomia.

A proposta de uma gestão democrática que, de fato, assegure os aspectos mencionados anteriormente é vista por muitas pessoas, educadores/militantes ou não, como sendo algo inatingível e utópico. É o que a Educadora Madalena revela em sua fala: “A gente percebe que a maioria das escolas, né? Eles têm procurado melhorias. Mas, percebe-se também que a gestão democrática, **ela nunca foi bem sucedida...** digo... da maneira que tem que ser ou que as pessoas desejavam que fosse, sabe?” (Madalena). O que a educadora sugere é que os processos democráticos no âmbito escolar têm se desenvolvido de maneira limitada.

Nesta dimensão, a gestão democrática, se compreendida como algo de valor e desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, deve consistir “[...] em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior das escolas” (PARO, 2000, p. 9). É preciso, portanto, conceber a gestão democrática “[...] como espaço significativo que abre para a comunidade escolar o compromisso de reeducar a todos para o exercício pleno da democracia participativa” (CARVALHO, 2008, p. 423).

Na perspectiva dos autores, é possível pensar na escola enquanto instituição que pode contribuir para a transformação da sociedade. E se há o desejo por uma escola democrática, necessário se faz transformar a escola de hoje, a começar pelo sistema hierárquico (muitas vezes traduzido pelo autoritarismo) e pela distribuição do “poder” no interior da escola.

Freitas (2007) chama atenção para o fato de que o termo “gestão democrática”, com frequência é utilizado de forma acrítica e “[...] está impregnado de imprecisões e obscuridade

[...]” (p. 512). A autora sugere que não se tem clareza de seu significado. A utilização do termo, muitas vezes, é aplicada de forma indiscriminada. Sobre a utilização imprecisa e equivocada do termo “gestão democrática” a educadora Margarida fez a seguinte observação:

[...] e a gente muitas vezes escuta as pessoas repetindo como um papagaio o que seria isso, “eu sou democrático”, mas o que é exercer essa democracia de fato? E isso a gente vai ver na realidade, que é como eu estou dizendo, eu acho que ainda não é suficiente não, falta muita coisa para que a gente possa dizer, principalmente onde eu trabalho, na rede municipal e na rede estadual, já temos noção certa do que é uma gestão democrática... Porque é assim, as vezes, se a gente for pensar que um gestor é escolhido por meio do voto, nós já podemos dizer “não, então é democrático, porque a comunidade tem a possibilidade de escolher o gestor”. Tá, mas daí dizer que, de fato, essa gestão está acontecendo democraticamente é outra história. (Margarida)

A fala da educadora expressa, também, que a escolha do diretor escolar por meio do processo democrático não garante uma gestão democrática. Os valores e os princípios da democracia, por si só, não garantem uma gestão democrática; É necessário “[...] encontrar formas pedagógicas que os corporifiquem nas situações escolares concretas” (PUIG, 2000, p. 10).

A partir das leituras realizadas e do que apontam os sujeitos nesta investigação, infiro que falar em democratização da gestão educacional no Brasil é falar de uma conquista, que embora esteja assegurada na forma da lei, só se concretiza com a participação de todos os setores da escola - equipe pedagógica, professores, alunos, funcionários e demais membros da comunidade escolar nas decisões sobre as metas, objetivos e organização geral da escola. E isto é o que configura a democracia escolar. Mas como entendê-la? A unidade que segue busca contemplar o significado da democracia numa gestão democrática, na visão dos teóricos, dos educadores e desta pesquisadora.

3.4 O significado da democracia para uma gestão escolar democrática.

Não é possível pensar em democracia plena sem sujeitos democráticos para exercê-la. (GARSKE; TORRES, 2000, p. 67)

A institucionalização da democracia tem sido uma força que exerce grande poderio no processo de mudanças e na forma de gerir as instituições educativas. Constitui-se num elemento importante no âmbito escolar, inerente à dimensão social da qualidade do ensino

que, necessariamente, deve estar presente nas relações cotidianas e, de forma especial, nas práticas pedagógicas.

O significado da palavra democracia sofreu, ao longo dos tempos, variações em decorrência da caracterização das sociedades e do papel desempenhado pelas escolas. Portanto, a discussão sobre democracia na escola passa por questões mais amplas que envolvem, dentre outros, o entendimento sobre o próprio termo e os fundamentos de sua aplicação à consolidação de um ensino de qualidade social.

A palavra democracia, constituída a partir dos termos **demo (povo)** e **crato (poder)**, tem sua origem na Grécia e pode ser entendida como “poder que emana do povo”. Segundo o dicionário Silveira Bueno, democracia é “Forma de governo na qual o poder emana do povo e em nome dele é constituído [...]” (BUENO, 2007, p. 222). Porém o dicionário de filosofia Nicola Abbagnano, traz que o termo democracia “[...] adquiriu hoje uma dimensão que ultrapassa o significado específico de "forma de governo" (“governo do povo, pelo povo e para o povo”) para indicar **um modo de ser e de se pensar**” (ABBAGNANO, 2007, p. 277-grifos nossos).

Ao remontarmos este contexto à gestão educacional, é possível ponderar que para a realização de um trabalho com ênfase na democratização da gestão na escola pública, necessário se faz a compreensão sobre a função social a ser desempenhada pela escola pública, comprometida com uma educação de qualidade social, cujos conceitos já foram descritos no capítulo 1, tomando como referencia a ideias de Carvalho (2005).

Compreendida a função social da escola, observa-se uma multiplicidade de concepções e entendimentos sobre o que, de fato, configura uma postura democrática no âmbito escolar. Numa visão simplista, muitos educadores e a própria comunidade escolar, relacionam a democracia com a eleição do diretor. Assim, uma escola é democrática quando a escolha do diretor ou do coordenador se faz por meio do voto direto, ou seja, o simples processo de uma eleição torna-se sinônimo de democracia.

Ao questionar sobre a democracia na escola, as respostas de três educadoras me chamaram a atenção.

*[...] pra mim, a democracia ela tem a ver essencialmente com isso, **autonomia com responsabilidade**. [...] e uma democracia que leve sempre em conta o coletivo, o grupo, a equipe. Porque se você... tem muitas pessoas que vivem num pensamento assim muito individualista. Então uma democracia com uma autonomia que está sempre levando em conta o outro, o colega, o gestor, o aluno, seu trabalho... Pra mim é isso. (Bernadete)*

Olha, eu vejo assim que numa democracia todos tem direito a voz, de participar, de expor mesmo suas ideias, suas opiniões e principalmente saber também respeitar a opinião do outro.(Catarina)

Eu faço a ligação da democracia com a possibilidade de agir com autonomia, mas tem que ter responsabilidade também. [...] Então, assim eu sou a favor da democracia onde as pessoas participam das coisas de igual para igual. Ninguém pode chegar e impor alguma coisa. Isto no meu modo de pensar é contra os princípios que eu entendo que seja a democracia. (Luzia)

Para as educadoras a democracia se efetiva na convivência com os pares, no respeito à individualidade do outro, na liberdade de expressão e está relacionada com a autonomia e com o direito à participação.

Paro (2009) trabalha com o conceito amplo de democracia e a define como “[...] uma prática social pela qual se constrói a convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos históricos” (PARO, 2009, p. 11).

Na extensão da escola, a democracia deve ser trabalhada em toda e qualquer ação educativa, envolvendo pais, alunos, professores, funcionários e comunidade em geral. Ressalto que a democracia não é algo que se ganha ou se adquire por meio de decreto. Freire defende a escola democrática mas adverte:

Ninguém vive plenamente a democracia 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 de atuar. [...] A escola democrática que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso. (FREIRE, 1993, p. 88-100)

A afirmação de Freire permite-nos avançar nas reflexões com a proposição do questionamento: o que configura uma escola democrática? Puig (2000) considera que uma escola para ser qualificada democrática deve ser capaz de preparar seus alunos para viver em uma sociedade democrática. Contudo, “[...] o principal indício de uma gestão escolar verdadeiramente democrática é a democracia que se realiza na própria sala de aula” (PARO, 2009, p. 20).

Segundo o pensamento de Puig (2000), a construção de uma escola democrática pressupõe o estabelecimento de valores que referenciam toda a ação pedagógica e administrativa de uma escola. Para o autor, é possível conceber três linhas de valores que inspiram o funcionamento de uma escola democrática. A primeira é aquela constituída por valores que tenham vínculos com a liberdade, o desenvolvimento do espírito crítico, da

iniciativa e da responsabilidade; a segunda, apoia-se em valores como a cooperação, solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância; por último tem-se a linha constituída por valores procedimentais, como o diálogo e a autorregulação. Acredito que esses valores estão intrinsecamente ligados aos princípios de participação, autonomia e descentralização que segundo Lima,

[...] são pontos de partida para a construção de uma escola de qualidade, mais criativa, mais fraterna, mais alegre, onde o desenvolvimento integral do educando e sua preparação para a transformação social sejam, de fato, possíveis. (LIMA, 2007, p. 58)

Para Carvalho (2008, p. 424), “a democracia na escola é um processo que se constrói vivenciando, praticando no contexto das relações cotidianas.” Neste processo, caracterizado pelas relações cotidianas, não se pode cair num verbalismo sem significação ou apenas no ativismo; diferentemente, há que se criar mecanismos para o envolvimento de todos nas diferentes atividades organizativas da escola “[...] baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação” (PUIG, 2000, p. 33). Ou seja, tem-se a palavra e a ação, simultaneamente; o autor sugere que não basta garantir a palavra é preciso comprometer-se na implementação de tudo aquilo que foi debatido por meio do diálogo o qual possibilita

[...] o sentimento de responsabilidade diante dos companheiros e das companheiras [...] deliberar a respeito dos temas que nos interessam, acordar soluções, normas e projetos de ação, melhorar a compreensão mútua, e finalmente, sentir nos mais comprometidos com os acordos que se devem adotar. (PUIG, 2000, p. 34)

Isto posto, concebo que cada instituição, a partir de sua realidade concreta, pode estabelecer um conjunto de valores e atitudes que impulsionem o funcionamento da escola democrática. Essa organização deve ser marcada pela democracia que se estabelece no ambiente escolar, aqui entendida como um modo de vida que permite a efetivação das interações interpessoais e orienta todo o processo educativo, com vistas à qualidade da educação. Compreendo que o trabalho de articulação e mobilização de todos na ordenação de uma escola democrática não é uma tarefa fácil, mas é certo que

Não se constrói uma escola democrática, interativa, aberta, viva, dinâmica e acolhedora sem o envolvimento político de todos que a compõem, ou sob uma administração centrada apenas em uma pessoa, mas sim, por um colegiado que reúna todos os envolvidos no processo educativo. (LIMA, 2007, p. 49)

Ademais, a implantação de uma cultura de participação, necessária à identidade de uma escola democrática, nem sempre está consolidada no ambiente escolar, isto porque, segundo Freitas (2004, p. 148) “[...] a construção de uma escola cuja identidade seja democrática, não se faz por decreto; a identidade da escola se constitui na correlação de forças da identidade de seus educadores.”

É imperativo, portanto, construir relações mais democráticas no interior das escolas em que a participação de todos seja garantida no processo o que, segundo Lima (2007, p. 51), é essencial pois a escola “[...] precisa ser administrada coletivamente, e não apenas fiscalizada.” Tal construção não se dá espontaneamente, mas é alcançada gradativamente, dia após dia.

É unânime entre autores como Freire, Paro e Lima a ideia de que o trabalho numa gestão democrática não pode ser pautado por ações isoladas, desarticuladas. Ao contrário, deve prever ações coletivas. Administrar uma escola que carrega o discurso da democracia constitui-se num grande desafio e risco para todos. Sobre os “riscos” Paulo Freire já dizia: “Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem [...]” (FREIRE, 2003, p. 79).

Sim. É fundamental estar preparados, pois os “riscos” podem gerar conflitos e contradições, comuns no espaço das relações humanas. Cada pessoa é única e carrega suas concepções e formas de ver o mundo. Cada pessoa, a partir de suas experiências e de sua história de vida, tem um olhar sobre as coisas e sobre a própria educação. Mas é exatamente essas diferenças, os conflitos e contradições que possibilitam a construção de uma escola melhor, com resultados mais positivos. Importa, para tanto, administrar de maneira que a motivação à participação e à autonomia seja despertada em todos os profissionais e se torne uma constante no processo educativo e na organização geral da escola. E para que essa administração democrática seja efetivada é muito importante, de acordo com Lima

[...] levar para as urnas os educadores, pais e alunos, para juntos, escolherem a pessoa mais indicada e que se proponha realizar a administração coletiva da escola, em um autêntico exercício da democracia. [...] A escolha do administrador escolar constitui-se instrumento necessário para que a escola deixe de ser um espaço de poder e de autoritarismo de diretores que a consideram sua propriedade e que a administram da maneira como desejam, adotando um posicionamento e uma prática reveladores de condutas corporativistas e de clientelismo político -comuns nesta área- e que precisam, urgentemente, ser alteradas e transformadas. (LIMA, 2007, p. 51)

Assim, numa administração permeada por práticas democráticas é visível a atuação do diretor escolar, o qual faz toda a diferença, transformando a escola, segundo Freire (1991)

num ambiente alegre, prazeroso, bonito e saudável. O papel do diretor escolar na perspectiva de uma gestão democrática será abordado no item 3.5 deste capítulo.

3.4.1 Autonomia, participação e descentralização: elementos indicadores da gestão democrática na escola pública

A autonomia, enquanto expressão da unidade social que é a escola, não preexiste à ação dos indivíduos. Isto significa que a “autonomia da escola” é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola. (BARROSO, 1996, p. 23)

No contexto da Legislação Educacional, a exemplo da LDB em seus artigos 12, 14 e 15, é visível a presença do termo autonomia como um dos princípios para a gestão da escola pública e compete aos sistemas de ensino assegurar graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Entretanto, no cotidiano das escolas, é possível constatar diferentes entendimentos no que se refere à definição do termo autonomia, conforme os excertos que seguem:

A gente vê que às vezes as pessoas da escola, (quando eu falo as pessoas eu falo da comunidade da escola) eles têm uma ideia errada de autonomia. Acreditam que autonomia é fazer aquilo que lhe dá, digamos assim, “na telha.” [...] após alguns estudos que eu fiz realmente nesse tema, a gente vê que a autonomia é bem diferente daquilo que realmente a gente pratica na realidade. Eu acredito que a nossa escola, trabalha sim a autonomia, mas não realmente como a palavra quer dizer. (Maria)

*Eu entendo a autonomia como algo assim que **permite a gente desenvolver o nosso trabalho democraticamente**, conforme os nossos entendimentos do que seja certo ou errado. Então (Madalena)*

*A autonomia é que vai me **possibilitar colocar em prática tudo o que eu acredito**. Só que na escola muitas vezes essa autonomia não tem acontecido como a gente queria que fosse. (Cecília)*

*Olha, pra mim, a autonomia é um conceito bastante abstrato. Porque a gente ouve muito falar de autonomia mas **não vemos essa autonomia na prática**. (Rita)*

*Sem dúvida a autonomia é muito importante para todos nós. Principalmente porque você vem falando aí de democracia, de gestão democrática. **Mas eu acho que ainda precisamos nos unir mais para garantir realmente autonomia no nosso trabalho** do dia a dia e nas escolas hoje. (Margarida)*

Para estas educadoras a autonomia deve estar presente no exercício das ações educativas e na liberdade sobre o trabalho pedagógico, o que na realidade das escolas ainda deixa a desejar. Os depoimentos indicam a percepção de um vínculo estreito entre escola, democracia e autonomia mas considero que o assunto carece de aprofundamentos.

Vários autores estudam a questão da autonomia, dentre os quais destaco Freire, Lima, Gracindo, Gadotti, Libâneo e Paro. Trago para o início desta discussão, Lima (2007, p. 85) que faz a seguinte afirmação: “A autonomia não é um conceito neutro: por trás dele pode-se vislumbrar ou uma visão progressista ou uma visão conservadora.”

Compreendo, com base na afirmação, que o termo não é unívoco, ao contrário, permite diferentes interpretações dependendo das concepções que se tem sobre escola, educação, enfim, sobre a própria democracia. O dicionário da Língua Portuguesa expõe com precisão que autonomia é a “[...] faculdade de governar por si mesmo [...]” (BUENO, 2007, p. 103). Entretanto, Lima (2007) esclarece que, embora a palavra autonomia sugira uma certa “liberdade”, não se pode confundi-la com autogoverno. “É um conceito construído socialmente.”

Estudos de Gracindo, publicado no Seminário Internacional (2006, p. 199), contempla, dentre outros, a autonomia como “[...] eixo básico, indispensável para que uma gestão democrática funcione”, a qual deve ser compreendida a partir de duas facetas: “[...] a autonomia institucional e a autonomia dos sujeitos sociais, que participam deste processo.”

No contexto da gestão democrática a palavra autonomia deve estar intrínseca e só tem importância se for geradora de comprometimento e liberdade para as práticas pedagógicas. O princípio da autonomia adquire maior significação se for aplicado nas atividades/ações desenvolvidas por todos os profissionais. Uma escola que não tem autonomia torna-se impotente para apropriar-se do conhecimento e da consciência crítica. Conferir autonomia à escola é “[...] conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais [...]” (PARO, 2000, p. 11).

O autor destaca o “poder” da autonomia para o sucesso dos objetivos de uma organização escolar. Quando perguntado sobre como as educadoras percebem a autonomia na escola, as respostas evidenciaram certa negação da autonomia na escola, o que pode significar um forte empecilho para o fortalecimento da democracia no espaço escolar.

Olha, que nós gestores, administradores, poderia ter assim, mais autonomia nas escolas. De fato, autonomia, porque nós não temos nenhuma autonomia, nem pra elaboração do PPP, nem pra cumprimento do calendário; nós temos, sim, que cumprir os dias letivos? Temos, mas eu acho que a autonomia precisa ser repensada. (Luzia)

[...] muitas vezes, o “Corpo” se ajunta pra resolver uma dificuldade, um problema dentro da escola e eles não têm autonomia pra chegar a uma solução que eles precisam. Eles estão convivendo com o tipo de dificuldade, com o tipo de problema e eles não estão tendo essa autonomia pra poder resolver esse problema, **muitas vezes o problema, ele pode ser resolvido dentro da própria escola, mas o diretor não tem autonomia, não tem esse tipo de autonomia que ele precisa ter, e o professor também não.** (Madalena)

[...] então essa autonomia, de um modo geral, dentro da unidade, precisa ser regulamentada, precisa ser direcionada, ela precisa ser organizada. Então autonomia não significa falta de organização. (Ana)

Bem, essa questão da autonomia é muito séria, até porque **nós falamos muito de autonomia, de democracia, mas... nem sempre os professores, eles têm essa autonomia, seja em sala de aula para desenvolver algum projeto... às vezes, os coordenadores, eles acabam influenciando essa questão da autonomia, às vezes, o professor quer desenvolver um projeto, mas por questões de recursos, ou de algum pensamento ali, o professor acaba tendo que desenvolver não aquilo que ele quer, aquilo que ele acha que é necessário, mas aquilo que a escola acaba colocando. Projetos colocados não só pela questão da equipe, mas também pela Secretaria Municipal de Educação, que acaba influenciando o trabalho do professor, que às vezes, essa influência não é positiva, não é a realidade da escola. O diretor também, nem sempre ele tem autonomia, porque muitas vezes, ele acaba tendo que desenvolver na escola projetos, ele traz pra escola o que a secretaria delibera, então, nesse sentido, essa autonomia, ela fica, vamos dizer... assim, ela acaba sendo parcial, né, vamos colocar assim, parcial.** (Catarina)

Então eu acho que é super difícil isso, porque as pessoas, elas, às vezes, não sabem lidar com a autonomia. Porque, como eu já disse anteriormente, **a autonomia ela requer, ao meu ver, muita responsabilidade.** [...] Tem autonomia...é uma autonomia relativa se a gente for pensar em relação aos órgãos maiores, se a gente pensar nessa hierarquia, é uma autonomia limitada. (Bernadete)

Os depoimentos das educadoras e as leituras realizadas permitem a compreensão de que a autonomia é parte de um conjunto de ações políticas que impulsiona a participação e a democratização das ações na escola. Não é parte de ações individuais mas permite “[...] deliberar sobre o currículo, sobre o calendário escolar, a formação das classes, períodos, horários, e atividades culturais, enfim, **sobre o governo da escola como um todo**” (GADOTTI, 2001, p. 263 - grifos nossos).

Trabalhar com alunos, professores, enfim com “gente” (termo frequentemente utilizado por Freire) proporcionando-lhes experiências reais de convivências de modo que responsabilizem-se por seus atos, constitui-se um verdadeiro desafio para a escola. Mas isto é possível quando se cria mecanismos que garantam a autonomia na escola.

Considero oportuno destacar o posicionamento de Freire sobre esta questão: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1998, p. 66). Barroso dialoga com Freire ao afirmar que:

[...] não há **autonomia da escola** sem o reconhecimento da **autonomia dos indivíduos** que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa [...]. Não existe uma **autonomia** da escola em abstracto fora da ação autónoma organizada de seus membros. (BARROSO, 1996, p. 186 – grifos do autor)

Infiro que a autonomia dos indivíduos só ganha significação à medida que for capaz de garantir a autonomia da escola. Neste sentido, Barroso (1996) elege três medidas de interferência que devem ser adotadas por parte da escola que, em síntese, são:

Promover na escola uma **cultura de colaboração e de participação** entre todos os que asseguram o seu funcionamento [...]. Desenvolver nas escolas formas diversificadas de liderança [...]. Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam [...]. (BARROSO, 1996, p. 187 – grifos do autor).

As medidas propostas por Barroso são necessárias e “[...] é no contexto destas intervenções que a construção da autonomia pela escola pode compor uma ação coletiva para a efetivação da gestão democrática [...]” (STOFFEL, 2012, p. 62). Ressalto, porém, que tais medidas de intervenção não são simples de serem implementadas, pois, a meu ver, não são medidas que acontecem isoladamente. Ao contrário, fazem parte e dependem de um conjunto de medidas políticas que indiquem o caminho para a participação e à democratização das decisões na escola.

Neste sentido, cabe à escola o desafio de pensar estrategicamente para colocar em prática as "medidas de interferência" propostas por Barroso, tendo a clareza de que

Problemas, barreiras e limites sempre existirão. Porém, torna-se mais fácil ultrapassá-los quando se constrói no espaço escolar, uma pedagogia da participação e os indivíduos se revelam autônomos, solidários, responsáveis, críticos, criativos e compromissados, dispostos a lutar pela qualidade da escola. (LIMA, 2007, p. 68-69)

Pela razão que pontua Lima, a implementação de uma administração democrática pressupõe uma nova forma de organizar o trabalho nas escolas. Como visto, a autonomia, a participação e a descentralização constituem-se elementos básicos na institucionalização da

democracia. Neste sentido, acredita-se que no entendimento do conceito de gestão democrática já se encontra implícita a essência da participação. Mas o que, de fato, configura a participação numa escola democrática? Numa visão freireana ela pode ser melhor caracterizada pelo engajamento concreto dos indivíduos em todos os movimentos da escola, tanto nas sugestões quanto nas decisões. Visão esta, que também se fez presente no entendimento da educadora Margarida:

*[...] é claro que existem outros fatores importantes para uma gestão democrática, mas a autonomia é fundamental. Só que essa **autonomia está vinculada com a participação de todos**, porque eu não entendo que um gestor ter autonomia é ter autonomia de decidir alguma coisa sozinho, mas ter autonomia de gerir os recursos que vão para a escola, de gerir todo o pessoal, de gerir o pedagógico, com **a participação de todos**, então uma coisa tem a ver com a outra. Cada setor é fundamental na escola. Nós precisamos dos pais, nós precisamos dos alunos, nós precisamos dos professores, nós precisamos dos servidores, de todos. Então vem aí a palavrinha mágica: **trabalhar coletivamente**. É uma autonomia, mas é uma autonomia dada ao coletivo, com a participação de todos. (Margarida)*

Acrescento à ideia da educadora Margarida que a participação se dá pela atuação consciente das pessoas as quais reconhecem e assumem o “poder” de exercer influências na dinâmica e na organização do processo educacional; não se trata de um mecanismo utilizado aleatoriamente ou apenas em algumas situações pelos gestores, mas de uma forma regular e significativa de envolvimento das pessoas no processo decisório. Neste sentido, a participação não se efetiva com posturas autoritárias de uma gestão autocrática, mas pelo desejo de mudança que as pessoas apresentam no sentido de contribuir com a qualidade da escola.

Lima chama atenção para o fato de que a construção da participação não é um processo simples, mas constitui-se uma atividade “[...] lenta, difícil, conflituosa e demanda tempo e trabalho. Não pode ser entendida como um slogan, como uma maneira de vender uma mercadoria, mas deve ser incorporada, vivida, e praticada” (LIMA, 2007, p. 68). Isso pressupõe, por parte da equipe gestora, a criação e sustentação de um ambiente próprio de uma cultura de participação no processo social escolar, pois é por meio da participação que se afirma uma gestão democrática e se adquire o desenvolvimento da “[...] consciência social crítica e sentido de cidadania” (LUCK, 2002, p. 18).

Considero que um dos grandes desafios dos educadores, e em especial das lideranças democráticas, é superar o caráter autoritário, proporcionando tomadas de decisão de cunho dialógico. Freire já advertia:

Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil, sobretudo, pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias. (FREIRE, 1991, p. 75-76)

A afirmação permite entender que a organização de uma gestão escolar democrática, portanto, constitui-se de ações que revelam uma determinada opção política. Necessário se faz priorizar uma nova leitura de sociedade, de escola e de mundo, proporcionando os meios e recursos indispensáveis ao alcance das metas/objetivos definidos pela escola.

Para tanto é preciso investir cada vez mais em propostas de descentralização uma vez que, de acordo com Freire, “Estruturas administrativas a serviço do **poder centralizado** não favorecem procedimentos democráticos” (FREIRE, 2001, p. 45 – grifos nossos).

A descentralização pode ser melhor compreendida como “[...] um dos elementos de uma reforma mais geral das estruturas e dos procedimentos dos governos nacionais” (LIMA, 2007, p. 59). No sistema educacional brasileiro, as políticas de descentralização se concretizam em três esferas: econômico-financeira, administrativa e pedagógica. Embora a centralização e a descentralização sejam duas tendências antagônicas em evidências no Brasil, a primeira tem predominado, ainda que revestida muitas vezes, segundo Freire (1991) de um discurso contrário.

Na obra *Educação na Cidade*, Paulo Freire, na condição de educador e enquanto esteve à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, mostrou-se contrário a qualquer situação de subordinação administrativa das escolas em relação à hierarquia central. Lutou sempre por um projeto educacional calcado na participação, na **descentralização** e na autonomia. Freire trabalhou com a ideia de que a descentralização implica autonomia para que as unidades escolares tenham a liberdade para assumirem o ato de decidir, a partir de suas necessidades e interesses. Destacou, porém, que em determinadas propostas apresentam embutido o propósito de descentralizar apenas a execução das tarefas, mas, mantém-se as decisões centralizadas. Os depoimentos de duas educadoras ilustram bem esta situação no cotidiano escolar:

Eu acho que há alguns diretores é que se decidem autônomos. De repente. Posicionam autonomamente em algumas decisões. Em algumas questões sim, eu acho que a escola tem autonomia pra decidir um monte de coisa e em outras não. É meio que direcionado pelo sistema, vamos dizer assim, por todos, pelo diretor, pela Secretaria e mesmo pela administração. (Cecília)

Porque muitos problemas, igual eu falei ali anterior, muitos problemas, os diretores, eles poderiam resolver dentro da escola, sem precisar levar pra

SEMEC, sem precisar a SEMEC resolver tudo. Então eu acho assim, que a SEMEC deveria dar, estar abrindo esse espaço para a direção, sem exigir que tudo passa por ela primeiro. Bom pelo menos é isso que os diretores alegam aqui na escola. (Madalena)

Considerando as observações de Freire e o que apontam as educadoras Cecília e Madalena, entendo ser fundamental que as Secretarias estejam sempre à disposição da escola para fortalecê-la cada vez mais, proporcionando as condições para que ela exerça a autonomia e decida, com seu coletivo, os caminhos e projetos para o cumprimento da sua função social. Assim, descentralizar não significa desobrigar o Estado para com a escola. A esse propósito, o autor assim se posiciona:

[...] a descentralização implica não a transferência pura e simples de poderes para os órgãos intermediários, mas numa concepção diversa da própria Administração, onde ela seja apoio à operacionalização do atendimento à demanda e à melhoria da qualidade deste atendimento, para melhor adequação do ensino às características e necessidades da clientela educacional e da comunidade organizada. (SME, 1992, p. 21)

A afirmação nos leva a compreender a necessidade de superar o conceito presente na tradição política brasileira em que descentralizar significa apenas executar tarefas já decididas. Ao contrário, a descentralização implica em oportunizar as condições para que a escola possa decidir sobre. Cabe à escola discutir e avaliar o que, de fato, constitui interesse da comunidade com vistas a melhoria da educação ofertada.

E melhorar a qualidade da educação ofertada é uma tarefa de responsabilidade de todos os profissionais que lidam com a prática educativa. Entretanto, de forma diferenciada, a atuação do diretor é determinante para a implementação de processos democráticos uma vez que ele pode “[...] mediar, direcionar e liderar sua equipe para que avanços técnicos, pedagógicos e pessoais aconteçam” (LIMA, 2007, p. 102).

3.5 O papel do diretor escolar na perspectiva da gestão democrática

Nesta unidade, discorro acerca do perfil e da prática do diretor escolar a partir dos depoimentos dos sujeitos ao responderem as seguintes questões: As escolas contam com um diretor democrático? Qual é o perfil do diretor democrático? A discussão sobre a temática, incluindo a análise, foi realizada com base nos conceitos de educação, participação, democracia e gestão democrática, aqui defendidos.

Segundo Gandin (1998), a escola sempre será conduzida a um lugar ou outro pela ação de seus educadores. Compreendo, desta forma, que a reflexão acerca de uma gestão democrática, implica também uma reflexão acerca da atuação do diretor escolar e dos demais profissionais da educação. A ação destes é decisiva, seja na mera reprodução de decisões e práticas tomadas fora da escola, seja na criação de possibilidades que apontem novas direções para transformar a escola que, “[...] como qualquer outra instituição, precisa ser administrada, e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvidas” (PARO, 2010b, p. 24).

Concordo com ideia do autor e, não menosprezando o papel dos demais educadores no processo educativo, considero que o diretor escolar, de fato, exerce um papel determinante, de liderança e de forte influência para a implementação dos projetos educativos com vistas à transformação da escola pública em um “[...] espaço de trabalho e como perspectiva de superar as contradições no seu interior, sem se omitir o caráter político das relações pedagógicas [...]” (CARVALHO, 2005, p. 138).

Entendo, pois, que uma escola democrática tem maior êxito quando dispõe de um diretor coerentemente democrático, qual seja, aquele que é capaz de buscar os meios necessários à implementação dos valores e dos princípios democráticos na gestão da escola.

Referencio mais uma vez Carvalho que faz a seguinte afirmação: “Logo, o fato real é que se quisermos uma escola democrática, é preciso um gestor democrático” (2008, p. 423-424). Partindo dessa constatação, busquei conhecer a visão dos educadores acerca da seguinte questão: as escolas da rede municipal contam com um diretor democrático?

Algumas sim, nem todas. A gente pode dizer assim que talvez 50% dos diretores da nossa Rede tenham esse perfil, outros já deixam um pouco a desejar, se esquecem desse trabalho com a comunidade [...]. (Cecília)

Totalmente democrático não. Alguns são mais outros menos. Há aqueles que até procuram ouvir a comunidade de pais, até porque foi eleito por eles. Mas vou falar a verdade: a maioria das coisas quem decide é o diretor junto com sua equipe. (Luzia)

Na minha escola eu não tenho muito que reclamar não. A diretora tá sempre procurando respeitar as opiniões. Agora a gente sabe sim que coisas, que muitas coisas a gente fica sabendo em cima da hora e quando vai ver já tá decidido. Mas... como ela é autoridade a gente acata. (Madalena)

Com certeza, todas não. É... a maioria não. (Bernadete)

*Na minha concepção, no meu entendimento do que é democrático e que já falei pra você eu posso dizer francamente que não. **Infelizmente não.** (Ana)*

Penso que em muitas coisas sim, mas em muitas não. (Aparecida)

*Há sim um esforço por parte de alguns diretores, mas a gente entende que não é fácil. Assim, abertamente falando, eu sinto que **falta muito para que os diretores realmente possam ser chamados de democráticos.** (Margarida)*

*Já trabalhei em várias escolas e posso dizer sim, que **a maioria não é democrático como a gente gostaria que fosse.** Tem algumas atividades que nós, digo principalmente os professores, somos consultados, mas **tem situações que o diretor faz o que bem entende, acaba decidindo por ele mesmo.** Infelizmente, porque ninguém deseja isso... não acho que deveria ser assim pois se a escola é democrática, tem a eleição democrática em todas as escolas, então acho que em todos os projetos, deveria ter mais democracia, mas não é bem assim não, não é. (Catarina)*

Posso ser bem objetiva? Não, infelizmente não! (Rita)

*Olha... veja bem. **Eu acho que hoje os diretores são mais democráticos, sim.** Não posso falar pela rede toda, mas eu sempre busquei ouvir a todos, pais... é alunos, professores e toda a comunidade. **Se não tem participação, é porque eles mesmos não querem participar** mas a escola ta sempre aberta pra comunidade, pra novos projetos. Acho que a democracia existe muito aqui na escola. (Maria)*

Ao analisar as respostas, observei que das dez educadoras entrevistadas, três foram categóricas e confirmaram que as escolas não têm um diretor democrático; seis educadoras consideraram que, embora haja indícios e ou tentativas de se trabalhar na perspectiva de uma gestão democrática, os diretores não agem democraticamente nas escolas; por fim, uma única educadora confirmou seu otimismo e crença na existência do diretor democrático.

Percebe-se claramente, na fala das educadoras, que a ação de alguns diretores escolares ainda se revela, em determinadas situações e realidades, autoritária e centralizadora; numa prática, que segundo Lima (2007)

[...] é construída individualmente e sem vínculos [...] as relações são pautadas por meio de instrumentos de poder e por condutas verticalizadas, promovendo, como consequências, a desigualdade e a discriminação. Administrar passa a ser sinônimo de treinar, adestrar pessoas, para que nada ameace o bom funcionamento da organização escolar. (LIMA, 2007, p. 30)

A afirmação aponta para uma administração escolar centrada apenas na execução em que o diretor passa a ser meramente um cumpridor de normas, vindas de cima para baixo. Isto justifica-se pelo caráter hierárquico do sistema educacional brasileiro que segundo Paro (2000)

[...] coloca todo o poder nas mãos do diretor. [...] Esse diretor, por um lado é considerado autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente,

lhe daria um grande poder e autonomia; mas por outro, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. (PARO, 2000, p. 11)

Tem-se, na afirmação do autor, uma administração tecida na teoria antidialógica⁸, com traços autoritários e nos quais “[...] estão implícitas ações desmobilizadoras e controladoras que impedem a participação e o desenvolvimento da autonomia para a concreta emancipação dos cidadãos [...]” (LIMA, 2007, p. 31). Isto está posto, ainda que nas entrelinhas, na fala da educadora Maria “Se não tem participação, é porque eles mesmos não querem participar mas a escola tá sempre aberta pra comunidade, pra novos projetos. Acho que a democracia existe muito aqui na escola”.

A fala da educadora traz em si uma certa contradição e provoca a indagação: como falar em gestão democrática sem a participação do coletivo de funcionários nas ações e decisões da escola? O grande obstáculo, segundo Paro, está relacionado à função do diretor, que o coloca

[...] como autoridade última no interior da escola. Esta regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta. (PARO, 2000, p. 11-12)

Parafraseando Freire, Lima (2007) traz o conceito de diretor “lata”, afirmando que sua prática “[...] não contribui para a formação de profissionais criativos, críticos e felizes, dentro da unidade escolar, uma vez que o modelo a que está sujeito não é um caminho para a libertação e sim para a domesticação” (LIMA, 2007, p. 31). Nesta lógica, o diretor permanece passivo e reduz seu papel ao cumprimento de normas preestabelecidas, sem ao menos questionar a viabilidade das mesmas.

Ao contrário da ideia do “diretor lata”, Freire seleciona as melhores palavras, as melhores ideias para descrever a figura do diretor e o intitula “autoridade”, mas faz questão de esclarecer:

⁸ Com base na leitura do livro *Pedagogia do oprimido*, a teoria antidialógica é a teoria das elites dominadoras, centrada na necessidade de conquista e na ação daqueles que dominam sobre os que são dominados. A referida teoria, traz a marca da opressão e da invasão cultural.

A autoridade coerentemente democrática [...] jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la, sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. A autoridade coerentemente democrática [...] reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade, e não se tem liberdade sem risco. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco [...] a autoridade coerentemente democrática jamais se omite. (FREIRE, 2011, p. 90-91)

Compreendo a partir da citação de Freire, que escolas necessitam ter a sua frente um diretor com um perfil diferenciado; um diretor que administre com coerência, o que implica em não fazer de suas as ações uma contradição em relação ao seu discurso. É nesta lógica, que as educadoras compreendem que deve ser o perfil deste profissional. Assim, entendo ser importante trazer aqui os principais excertos que expressam esta visão:

*[...] seria aquela pessoa de espírito, com espírito de liderança, capaz de **chamar a comunidade pra dentro da escola, de gerenciar o trabalho de equipe**, administrar as relações e principalmente não se descuidar, não se esquecer do pedagógico. Eu acho que esse seria assim, um grande diferencial pra um diretor que queira assim, se destacar em sua comunidade. [...] de liderar, de chamar todo mundo pra si, de conduzir a sua equipe, é... além disso, cuidar do pedagógico, acompanhar, saber como anda o processo de ensino e aprendizagem na sua escola. (Cecília)*

[...] o diretor tem que estar focado em tudo, é no administrativo, é nos recursos da escola, é nos quadros de professores, é na formação continuada dos professores, é no aprendizado das crianças, é no acompanhamento do pessoal, dos ASDs, vigilantes. (Luzia)

*Um diretor democrático é aquele que consegue realizar um bom trabalho dentro da escola, com o grupo que trabalha dentro da escola, com a comunidade, **trazer a comunidade, pais e alunos, a participarem, a fazerem parte do processo**, da aprendizagem dos filhos dentro da escola e estar sempre tendo assim, aquele bom relacionamento, com o corpo docente e com a comunidade. (Madalena)*

*[...] **uma pessoa muito dinâmica**, que consiga lidar com toda essa engrenagem que se chama escola. [...] participar dos encontros de formação dos professores, estar presente o tempo todo, para lá das questões burocráticas. [...] Ele tem que ter muita energia, **muito desejo de fazer acontecer e de ver o processo caminhando, de ver a escola cheia de vida, cheia de ensino, de aprendizagem**, de ver os alunos evoluindo e, conseqüentemente, ele vai se envolver no pedagógico. (Margarida)*

Responsabilidade, comprometimento, gostar de ser educador, não ser educador porque não teve outra opção, ter comprometimento com a sociedade, com a comunidade, querer ver mudar naquela comunidade onde ele está atuando, não pensar só na sua sala de aula, mas pensar na escola

como um todo, pensar no bem-estar, no trabalho que é desenvolvido pelas ASDs, pelos vigilantes, valorizar o trabalho de todos dentro da unidade, não só dos professores, valorizar, reconhecer as dificuldades que nós temos hoje através dessa falta de acompanhamento dos pais com as crianças. Não somente criticar, mas buscar saber o motivo. Eu penso que o gestor tem que ser aquela pessoa onde organiza os trabalhos da escola. E ter a responsabilidade em todos os segmentos. (Ana)

E não centralizar em si tudo, saber descentralizar, deliberar as coisas porque a verdadeira democracia está aí. Em saber gerir de uma forma que todos participem, todos tenham acesso ao projeto da escola, ao trabalho... (Bernadete)

*[...] o diretor escolar precisava ser o melhor professor da escola. Isso porque se ele for considerado, de fato, for o melhor professor [...] ele também consegue envolver os pais nessa formação das crianças, ele consegue ter um bom relacionamento com os demais dentro do ambiente escolar e que, se ele é o melhor professor, ele é bem formado, ele é bem preparado, ele é **aquele que vai atrás de buscar novos conhecimentos, aquele que vai atrás de melhorar a qualidade do trabalho dele dentro da escola e, não apenas o dele, ele pensa também nos outros, ele tenta mobilizar os outros a também irem atrás, a buscar.** (Rita)*

*É..eu acho que ele precisa **ter um espírito de liderança, mas acima de tudo, ter metas e objetivos** que ele precisa alcançar. E direcionar os seus esforços para esse objetivo. (Maria)*

*[...] ele tem que **ter uma visão bem ampla, principalmente o pedagógico, porque é o foco da escola, é o pedagógico,** [...] ele tem que ter uma visão bem longa, porque ele tem que estar atento a todos os campos da escola, o financeiro, o administrativo e o pedagógico. (Aparecida)*

Os depoimentos das educadoras em relação as duas questões, *As escolas contam com um diretor democrático?* e *Qual é o perfil do diretor democrático?* são expressivos e nos remetem à urgente necessidade de uma “revolução no pensamento administrativo”, ideia discutida por Luck (2002, p. 35). Sobre esta “revolução”, a autora ressalta que “[...] o mundo é marcado pela emergência de novas estruturas organizacionais que são, significativamente, mais democráticas [...]”.

Contudo, para a concretização desta nova estrutura, deste novo modelo organizacional, em que a humanização seja, de fato uma marca nas ações desenvolvidas no âmbito escolar, o diretor precisa ter, segundo Lima, “[...] uma visão global que supere os princípios e métodos da administração conservadora e, também, a busca de uma proposta alternativa que possibilite a construção de uma cultura que valorize a pedagogia da participação” (LIMA, 2007, p. 67).

O perfil do diretor descrito por Lima (2007), está em parte dos excertos acima. Para estas educadoras o diretor deve ser capaz de “chamar a comunidade pra dentro da escola, de gerenciar o trabalho de equipe” (Cecília). “Trazer a comunidade, pais e alunos, a

participarem, a fazerem parte do processo.” (Madalena). “Não centralizar em si tudo” (Bernadete).

Infiro que, para a consolidação de uma proposta democrática, necessário se faz apostar na “teoria dialógica”⁹ como “[...] ponto de partida para a promoção de transformações e ações que podem levar as pessoas ao compromisso político e à formação, numa perspectiva humanizadora” (LIMA, 2007, p. 32). A teoria dialógica é vista por Lima como um caminho para a transformação do espaço meramente físico da escola num ambiente acolhedor, num “[...] espaço de descobertas, de criações, de debates, de construção teórica e, principalmente, de reflexão crítica sobre a prática” (LIMA, 2007, p. 33).

A perspectiva do debate e da teoria dialógica está refletida nos depoimentos das educadoras Catarina e Margarida as quais enfatizaram que o diálogo é prerrogativa numa administração democrática. Em síntese, é assim que elas percebem o diretor democrático:

*[...] que seja uma pessoa aberta, que seja uma pessoa **que sabe ouvir os colegas, que não leve em conta só o seu pensamento mas o pensamento do grupo, da coletividade...** que vai buscar o melhor não pensando em si, mas sempre buscando o bem-estar da comunidade escolar em si, então, a primeira questão é sempre ouvir os seus colegas e levar em conta as necessidades de cada um dentro da escola. (Catarina)*

*[...] estar presente, é essa a palavra. É ele andar pelos corredores, é ele conversar todos os dias com os professores, conversar com os alunos, sentir o que as pessoas estão pensando do que está acontecendo ali na escola, é conversar com os pais, se possível, andar pela comunidade e conversar, ver o que eles almejam, o que eles acham que a escola poderia melhorar, modificar [...] **que seja aberto ao diálogo, sem diálogo, impossível existir gestão democrática,** e quando eu digo diálogo, é exatamente para tomar toda e qualquer decisão dentro de uma escola; dialogar com todos os setores envolvidos. Ser dinâmico é ter boa... ser sociável com as pessoas, porque afinal de contas, escola é lidar com o público e lidar com o público, nós sabemos que não é para qualquer um. Não é todo educador... por mais que ele tenha uma formação e que entenda que educação é socializar, que educação é humanizar, mas muitas vezes na hora de agir desse modo com as pessoas, nem todos conseguem administrar bem. (Margarida)*

A ideia do diálogo, como instrumento indispensável nas relações internas que se dão no âmbito escolar, defendida pelas educadoras nos excertos acima, nos remete à Freire (1987). O autor esclarece que a palavra não é privilégio de alguns mas um direito de todos e como tal deve ser garantido uma vez que “[...] os homens se fazem pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...]” (FREIRE, 1987, p. 78).

⁹ Teoria preconizada por Freire que objetiva a humanização dos homens por meio da transformação de relações de opressão em relações mais humanas, mais democráticas e dialógicas. Implica a crença de que a humanização se dá por meio do diálogo o qual é necessário para a transformação das injustiças sociais.

Compete ao diretor, garantir espaços de participação, de maneira que todos os profissionais estejam, efetivamente, envolvidos, tenham voz e se sintam responsáveis e co-responsáveis pela educação. Para tanto, necessário se faz que haja uma mudança de mentalidade por parte dos educadores

[...] a fim de que se efetive de fato a conscientização do diálogo e da reflexão na atuação do diretor de escola que deseja participar da educação crítica e humanitária. Seu trabalho como educador deve pautar muito mais pela capacidade de estabelecer relações com as pessoas, do que pelo simples domínio de técnicas de administração, normalmente embasados em práticas autoritárias e centralizadoras, características da ação antidialógica. (LIMA, 2007, p. 33)

Em muitas de suas obras, mas em especial no livro "Educação e Mudança", Freire contribui com as reflexões acerca da atuação do diretor, ao trabalhar o conceito de conscientização para explicar os diversos modos de engajamento, sem os quais não é possível a mudança. Para Freire, o diretor democrático deve ter a habilidade de desenvolver em si e em seus pares a “consciência crítica” que apresenta dez características:

- 1 – Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
- 2 – Reconhece que a realidade é mutável.
- 3 – Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
- 4 – Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
- 5 – Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
- 6 – Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é, e não pelo o que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
- 7 – Repele toda a transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
- 8 – É indagadora, investiga, investiga, força, choca.
- 9 – Ama o diálogo, nutre-se dele.
- 10 – Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (FREIRE, 1983, p. 41)

Com isto, ressalto a necessidade e a relevância da figura do diretor enquanto líder e responsável pela condução de uma escola. É importante, para tanto, o despertar para a consciência crítica e para a ação dialógica, revelada no posicionamento e no compromisso de cada educador que acredita e faz acontecer uma gestão, de fato, democrática e participativa.

E uma gestão democrática, conforme já preceitua a própria legislação, somente se consolida a partir da Eleição direta do diretor escolar, do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar e do Projeto Político-Pedagógico, assuntos que serão discutidos nas unidades que seguem.

3.6 A escolha do diretor escolar na rede pública de ensino

O processo que conduz ao provimento cargo do diretor escolar nas escolas públicas de ensino, muitas vezes, torna-se um entrave para o exercício da democracia na escola. Ressalto que em muitos lugares o processo se dá de forma conflituosa, gerando intrigas e descontentamento, mesmo nos casos em que a escolha é feita por processos considerados mais democráticos, a exemplo da eleição direta.

Em grande parte do Brasil, a forma de seleção concretiza-se basicamente de quatro maneiras, quais sejam: por meio da nomeação (indicação do diretor pela autoridade municipal ou estadual), concurso público (por meio de provas e títulos), eleição direta pela comunidade escolar (voto direto, representativo, ou pela escolha de listas tríplices) e esquema misto (junção de critérios diferentes). Segundo Lima (2007) as duas primeiras formas de seleção são democráticas apenas do ponto de vista de quem assume o cargo e, neste sentido, acabam permitindo o descompromisso do diretor de escola em relação “[...] aos objetivos educacionais vinculados aos interesses da comunidade educativa e à construção de uma administração democrática” (LIMA, 2007, p. 54). A autora destaca que nestas duas formas, evidencia-se comportamentos corporativistas e conservadores. Lamentavelmente, ainda vemos a “troca de favores” e a ausência total de autonomia, em geral, quando o diretor é nomeado pois sente-se pressionado pela autoridade que o confiou.

No caso específico das unidades investigadas, o diretor é eleito por meio do voto direto pela comunidade escolar, com base no que determina a lei complementar nº 128 de 06 de Julho de 2012, já citada neste estudo. Sobre a eleição nas unidades educacionais, a referida lei determina que:

Art. 13- As unidades educacionais com 3 (três) salas de aula ou mais e que possuem de 150 (cento e cinquenta) alunos acima terão diretores escolhidos mediante votação direta e secreta.

Art. 16- A eleição de diretor nas unidades educacionais municipais serão realizadas a cada dois anos, mediante orientação da Secretaria Municipal de

Educação, através de uma comissão de gestão democrática paritária composta por membros do SISPMUR, CONSEDE e SEMEC.

I- A comissão de gestão democrática normatizará as orientações que conduzirão o processo eleitoral na Rede Municipal de Ensino.

Enfatizo que antes desta lei não havia qualquer determinação sobre o período do mandato do diretor escolar, ocasionando situações polêmicas e que dividem a opinião entre os educadores. Refiro-me ao fato de diretores que se perpetuam no cargo há mais de 20 anos, o que configura, a meu ver, ação contrária à democracia.

A exemplo da obrigatoriedade dos ciclos de formação como exigência ao cargo de diretor, estabelecida na forma da lei somente após 22 anos de gestão democrática no município, o artigo 34 estabelece que “O mandato do diretor das unidades educacionais será de dois anos, podendo ser reconduzido ao cargo por apenas mais uma eleição”.

A educadora Margarida evidencia em seu depoimento que todos os educadores devem ter a oportunidade de assumir a direção de uma escola e destaca que a experiência é fundamental para novas aprendizagens, inclusive porque permite ao sujeito colocar-se no lugar do outro, percebendo-se como agente de transformação.

*[...] eu acho muito bacana que cada educador tenha a oportunidade de ser diretor um dia [...] você foi educador, já exerceu o seu papel e passa a ser gestor escolar, então você já vai com aquela visão de que... de como deve ser esse papel de um gestor escolar. Você não vai ter uma visão de que esse poder é um poder que vai, por exemplo, estar superior a alguém da escola, mas é um poder dado, momentaneamente.[...] O mais bacana disso tudo é a experiência [...] **a experiência ensina demais.** [...] Muitas vezes, lá como professor como sala de aula, você tem uma visão, critica o diretor, acha que ele não tá desempenhando bem o papel; quando você passa a exercer esse papel, você passa a conhecer melhor, então **a experiência é fundamental e seria muito interessante se todos os educadores pudessem ter essa oportunidade.** [...] A gente se surpreende com pessoas que quando passam a ter a função do diretor, surpreende a comunidade escolar, desenvolve um excelente trabalho com o envolvimento da comunidade dos pais. [...] Então olha que bacana seria se todos os educadores de uma escola pudessem ter a oportunidade de ser gestor, o diálogo aconteceria mais a contento porque nada como aquilo que você vive, que você experiência. (Margarida)*

Nas diversas leituras realizadas das obras de Paulo Freire, em especial quando ele relata sua experiência na Secretaria Municipal de São Paulo, fica evidente sua opção pela eleição direta, com a participação ativa da comunidade educativa em todas as ações e tomada de decisões. E é natural que, na atualidade, a grande maioria dos educadores também optem pela eleição direta. Entretanto, considero de extrema relevância pontuar mais uma vez que a forma de seleção não é instrumento de garantia de uma gestão democrática nem a solução aos problemas inerentes ao cotidiano da escola. Sobre isso Paro adverte:

[...] A aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênuo e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los. (PARO, 1996, p. 130)

Uma vez que o tipo de seleção do diretor não assegura uma gestão democrática, há que se criar mecanismos associados a um projeto maior de participação envolvendo todos os segmentos da organização escolar. O CDE (Conselho Deliberativo Escolar) e o PPP (Projeto Político-Pedagógico), são elementos constitutivos da gestão democrática e constituem-se fortes instrumentos de organização escolar os quais devem ter como principal foco a qualidade do ensino ofertado pela escola.

3.7 O Conselho Deliberativo Escolar

A democratização da educação está estritamente ligada ao modo como a escola é concebida e organizada. Entendo que para o sucesso organizacional da escola, a participação e a autonomia dos diferentes segmentos envolvidos (pais, professores, alunos, funcionários e equipe gestora) constituem-se princípios fundamentais. Sobre estes dois princípios Lima (2007) pontua que são temas debatidos no cenário nacional e afirma que os mesmos “[...] encontram-se imbricados e são imprescindíveis para que uma escola construa sua identidade institucional e para que seja possível vislumbrar mudanças significativas nas relações entre o sistema, a comunidade, a equipe pedagógica e os alunos” (2007, p. 84).

Ocorre que esses princípios necessitam, segundo Gadotti (2004), de uma base concreta para sua viabilização e o Conselho Escolar¹⁰ é um dos mecanismos, assegurados na forma da lei, de democratização do ensino público que favorece e estimula a participação e a autonomia. Sobre o conceito de Conselho Escolar, referencio Cury (2001) que traz a seguinte explicação:

Etimologicamente, o termo "conselho" vem do latim *consillium*. Por sua vez, *consillium* 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. Trata-se, pois, de um verbo

¹⁰ Não pretendemos aprofundar a discussão sobre o Conselho Escolar mas enfatizá-lo enquanto espaço propício ao exercício da democracia bem como um instrumento de participação numa gestão efetivamente democrática.

cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Certamente, é do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. (CURY, 2001, p.47)

Ao atentar para a legislação, é possível identificar conforme já anunciado neste estudo, que a LDBN em seu Art. 14, se encarregou de estabelecer alguns princípios para a gestão democrática, sendo a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, um destes princípios. Portanto, cabe aos sistemas de ensino regulamentar a gestão democrática por meio de instrumentos necessários ao incremento da participação.

Na Rede Municipal de Ensino, sobre o que determina a legislação, destaco que os Conselhos Escolares foram criados pela lei nº 1777 de 15 de outubro de 1990, a partir da luta dos educadores e da força do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais. Assim, para possibilitar a ampla participação, o Conselho da Escola é composto pelo diretor, membro nato, pela representação de pais e alunos, professores e funcionários administrativos.

Entretanto, na realidade das escolas, a atuação dos Conselhos Escolares nem sempre tem acontecido de forma a contemplar a participação de todos os segmentos. Nos depoimentos de alguns educadores ficaram marcados a relevância do Conselho Escolar e sua relação com a educação e à gestão democrática. Eles enfatizaram a importância do Conselho Escolar e, sobretudo, a pouca participação do segmento de pais, nos excertos que seguem:

Entendo que o Conselho é tudo numa escola. Sem ele não tem como implantar os principais projetos da comunidade. [...] Mas eu queria dizer assim, que o Conselho de uma escola para realmente se fazer valer, para que realmente aconteça a democracia dentro da escola, eu entendo que tem que contar com a participação de todos os segmentos e isso é fundamental no meu ponto de vista. [...] Aqui na nossa escola penso que ainda precisamos avançar e melhorar mais nesta questão. (Bernadete)

[...] Eu penso que tudo na escola, que a escola é um coletivo. Então, se há gestão democrática, tudo que se passa na escola tem que ser comunicado a todos. Então, nesse sentido de gestão democrática, penso que tem que haver um envolvimento de todos, em todos os sentidos, seja na parte da questão dos recursos, seja na parte do pedagógico, das relações dentro da escola [...]. (Catarina)

[...] Ainda precisa desenvolver é a consciência de que todos necessitam participar. Há pais, ainda e também educadores, que pensam que não, que o diretor é que tem que assumir e resolver tudo. Parece que tem uma resistência dos pais para entenderem que a gente quer que eles se incluam, que eles se sintam incluídos na escola e que eles são peça fundamental para tomar uma decisão. Só que isso daí é tudo fruto de uma história toda... a comunidade nem sempre teve acesso à escola; a escola era vista como algo

muito fechado, que lá se toma as decisões e os pais nem tomavam conhecimento, então com a gestão democrática se discute muito da abertura da escola, de que a comunidade realmente participe, mas aí você percebe que é um trabalho de formiguinha porque é desconstruir uma cultura para implantar outra. E isso nós só vamos conseguir com o que? Com muito estudo, com muito trabalho, com muita ação... chamando mesmo os pais para a escola, fazendo eles participarem no Conselho Escolar, construindo o Projeto Político-Pedagógico com a presença de todos. De fato, não só falar que isso vai acontecer. (Margarida)

*No conselho deliberativo tem o segmento de pais e todas as vezes em que a gente se reúne, os pais não estão presentes. **Então a comunidade participa pouco.** É aquela história de sempre, não tem tempo, chega tarde em casa, apesar de que as reuniões de pais são sempre a noite, já pensando no horário de trabalho dos pais, mas a grande maioria não participa. (Ana)*

*A maioria dos pais não tem conhecimento. Inclusive às vezes tem Conselho Escolar na escola, mas os pais, se você perguntar pra maioria, **eles não sabem quem são os representantes deles no Conselho, eles não sabem se eles têm um representante no Conselho,** e eles precisavam saber quem é o representante deles no Conselho, por que aquela pessoa está lá [...] por que não é repassado nada? Até as reuniões do Conselho mesmo. Precisam acontecer, as vezes passa o ano com três, quatro reuniões, apenas pra prestar contas e verbas maiores que vêm dentro da escola. (Rita)*

A partir do que pontuaram os sujeitos, é possível destacar duas questões importantes: por um lado, há o reconhecimento do Conselho Escolar enquanto instrumento da Gestão Democrática e entendo que somente por intermédio da organização interna da escola, é possível educar para a democracia. Por outro lado, ficou nítido que o Conselho Escolar, embora instituído legalmente princípio básico da gestão democrática, apresenta certa fragilidade. Os depoimentos revelaram que o funcionamento do Conselho não tem ocorrido de forma adequada por não ter a participação de todos nas ações e decisões da escola.

Sobre a problemática apontada pelos educadores, considero oportuno trazer as contribuições de Lima (2007). A autora faz a seguinte afirmação:

Instituir e formalizar as leis para que o Conselho de Escola exista não garante por si só o seu funcionamento satisfatório. É necessário criar condições concretas e significativas para que ele seja gerado, que germine e frutifique no seio da unidade escolar. Essas condições são relevantes quando o diretor de escola compreende a importância e a função do Conselho de Escola como um exercício de cidadania para as pessoas e como instrumento de luta para a democratização da escola e da sociedade. (p. 71 - grifos nossos)

A afirmativa de Lima (2007) vislumbra o que já fora preconizado por Puig (2002), ou seja, não basta criar uma legislação própria para a educação na escola. É necessário encontrar formas concretas que configurem uma escola democrática. O Conselho Escolar é sim um

instrumento essencial da gestão democrática e necessário se faz ter clareza acerca do significado e do valor que o Conselho Escolar ocupa na organização da escola. Concordo com Lima (2007) e entendo que o diretor da escola, bem como **todos** os envolvidos no processo educativo devem ter a clareza da importância e do poder deste instrumento para o exercício da cidadania e à democratização da escola.

O Conselho escolar tem papel decisivo na consolidação da gestão democrática da escola pois constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e atua no encaminhamento das decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas, considerando as necessidades da escola. Bordignon (2004) justifica a existência do Conselho Escolar e considera que o mesmo é

[...] a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos[...]deliberando sobre a construção e a gestão de seu Projeto Político-Pedagógico. [...] O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito. Os conselhos, é bom insistir, não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade. (BORDDIGNON, 2004, p. 34)

Nesta perspectiva, a gestão não é prerrogativa de alguns ou de um pequeno grupo mas se faz por meio de um trabalho coletivo, em que diversos segmentos se unem em prol de objetivos comuns. É urgente, portanto, que perpassse e fecunde nas escolas a ideia de que o Conselho Escolar é um espaço de exercício da cidadania e um dos mais significativos mecanismos de democratização da escola que, por sua vez, só se consolida com a participação de cada um dos envolvidos no processo educacional.

3.8 Projeto Político-Pedagógico

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 2000, p. 35-36)

A ideia principal que busco aqui defender é a de que todos os objetivos e metas educacionais só podem ser desenvolvidos a partir do PPP (Projeto Político Pedagógico) um projeto¹¹, fortemente enlaçado a um projeto histórico e social em que a escola é o *locus* por

¹¹ Neste estudo, tomo pois a definição de projeto utilizada por Severino e Vasconcellos. Severino o compreende como "[...] um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e

excelência das ações educacionais. Nesta perspectiva, a escola se configura como mobilizadora e articuladora do PPP o qual só tem sentido se for “[...] fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar” (LIMA, 2007, p. 43).

De acordo com Severino a escola é o espaço que “[...] viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que os impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos” (SEVERINO, 1998, p. 81). Se há uma finalidade, esta deve estar intrinsecamente relacionada a uma intencionalidade coletiva, ou seja, às razões que justifiquem e impulsionem as medidas e as práticas desenvolvidas pelos sujeitos que são efetivadas por meio do Projeto Político Pedagógico. A educadora Margarida traz uma contribuição muito importante sobre esta discussão ao afirmar que:

[...] quando se fala em gestão democrática, começa lá na construção de um projeto de trabalho, que seria o Projeto Político-Pedagógico que toda a escola deve ter. Então, se de fato a gestão se efetivar como democrática, ela vai se dar desde a construção desse projeto. Vai envolver toda a comunidade, vai fazer levantamento de perfil, vai fazer pesquisa, porque a escola precisa trabalhar com a pesquisa... e vai construir um projeto que seja possível de ser executado naquele ambiente, com aqueles sujeitos, com aquele contexto, e não ficar apenas no papel, como discurso. (Margarida)

Ao atentarmos à legislação, o artigo 13 da LDBEN já prevê a incumbência por partes dos docentes de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. A fala da educadora Margarida vai além do que está explícito na lei e me faz perceber que o PPP deve estar para além do discurso, respeitando o contexto da comunidade escolar que, apesar das culturas e formas diferentes de conceber a realidade por parte dos múltiplos sujeitos, legitima a totalidade das atividades peculiares ao trabalho pedagógico.

Trago para o início dessa discussão a observação feita por uma educadora acerca do processo de elaboração do PPP nas escolas:

[...] não concordo com a forma como muitas coisas são feitas na escola. Então assim, o PPP, por exemplo, algumas partes dele são feitas pela direção, coordenação mesmo. Tem um aspecto mais de histórico da escola, um levantamento feito pela direção, mas quando chega na questão do pedagógico, é com os professores. Já a parte da limpeza e merenda é com as ASDs e tudo o que for do portão, problemas no recreio é dos guardas [...] No meu modo de entender, de ver as coisas, eu acho que assim não funciona. (Cecília)

avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados” (1998, p. 84). Para Vasconcellos o PPP é “[...] justamente a ferramenta, o instrumento, a mediação que propiciará a mudança.” (2002, p. 27).

Considero que a fala da educadora foi bastante pertinente e provoca a discussão sobre como deve ser o processo de elaboração e execução do PPP. O depoimento indica que deve haver certa harmonia nas ações, inibindo-se, por conseguinte, a fragmentação/fracionamento das ações pedagógicas.

Estudos de Carvalho (2008, p. 424) dão conta que “[...] a problemática do Projeto Político Pedagógico – sua construção, execução, avaliação e autonomia – transformou-se numa necessidade emergente do processo organizativo da escola.”

Assim, para auxiliar na investigação desta pesquisa, procurei conhecer o PPPs das escolas *loci* desta pesquisa e deparei-me com a seguinte situação: das três escolas selecionadas para esta investigação, apenas a EMA apresentou o PPP com dados e projetos atualizados de 2013. A EMB e EMC apresentaram o PPP de 2004 e 2010, respectivamente. Como já enfatizado no início deste estudo, não se pretende aqui fazer uma análise profunda dos PPPs, mas buscar nestes elementos e ou evidências teóricas que marcam o modelo de uma gestão democrática. Na identificação dos elementos indicadores de democracia considerei o objetivo/missão da escola e o modelo de gestão (Quadro 1).

Como foi possível observar, o ensino de boa qualidade e o desejo das escolas de formar alunos autônomos, críticos, preparados para os desafios e enfrentamentos do mundo moderno com capacidade de intervenção para mudar a realidade está contemplado nos PPPs das três escolas investigadas. Também está explícito nos objetivos e modelos de gestão destas escolas o discurso democrático/participativo com vistas a uma sociedade mais justa, por meio dos princípios da autonomia e da participação de todos nas tomadas de decisão. (ver quadro 1).

Em conformidade com o discurso presente nos objetivos e modelos de gestão, a definição de Projeto Político-Pedagógico (PPP), de acordo com Lima (1998) compreende “[...] uma atividade de tomada de decisões em constante movimento e que exige conhecimento profundo da realidade escolar, resultante do estudo, da reflexão e da sistematização” (2007, p. 93). Assim, o PPP de uma escola constitui-se o principal instrumento da organização Educacional e o cerne de todas as ações e programas desenvolvidos. O ponto de partida para sua elaboração, pressupõe a criação de espaços organizados de forma articulada/dinâmica e contempla uma gama de questionamentos, tais como: que modelo de escola temos ou pretendemos ter? Que tipo de aluno se quer formar e que tipo de educador é necessário para formar este aluno? Como deve ser a organização dessa escola?

Para cada questionamento levantado, faz-se necessária a sistematização das ideias com a realização de um diagnóstico que evidencie aspectos relevantes da realidade escolar e às demandas relacionadas aos recursos de ordem financeira, pedagógica e administrativa. E somente a partir dos resultados obtidos, é que se pode traçar objetivos e ações da escola.

Mas será que de fato o PPP é “fruto da consciência e do esforço da coletividade” de que nos fala Lima (2008)? Será que o discurso democrático/participativo presente nos PPPs das escolas estão corporificados em situações concretas? A educadora Luzia fez a seguinte declaração: “nós construímos, reconstruímos, até porque precisamos pedir a autorização de renovação de turmas”. Ficou explícito no depoimento desta educadora que a elaboração do PPP foi feita para cumprir uma exigência meramente burocrática. Realidade que é confirmada no desabafo de outras três educadoras, o que nos faz questionar, de certo modo, a validade e a credibilidade do processo de construção dos PPPs. Destaco que a educadora Rita pertence à única escola que apresentou o PPP atualizado, com dados de 2013. Assim, manifestaram:

*Eu gostaria de fazer uma avaliação do ano agora, 2013. No final de 2012 foi feito, no final do ano, uma solicitação dos colegas, professores, que gostariam que no início do ano letivo, especificamente na semana pedagógica, se discutisse o PPP, até porque **alguns contratados nem conheciam o PPP, do ano anterior, não sabiam nem onde é que estava o PPP da escola.** Começou-se a fazer na semana pedagógica, mas separado, os professores que trabalhavam no período matutino, no período matutino [...] e os do vespertino, no outro grupo, mas **não houve participação dos outros dentro da escola, não houve participação de pais, até o momento, não houve participação dos auxiliares dos serviços diversos, dos guardas, apenas professores e coordenadores e a direção é que esteve envolvido nesse trabalho, inclusive foi dito assim, que quando chegasse no item do pessoal que trabalha de auxiliar de serviços diversos, do pessoal do administrativo, aí seria discutido com eles. Uma professora inclusive questionou: “não, deveríamos estar aqui, item por item, todos nós aqui reunidos?” [...] pra se discutir isso, até porque, algumas coisas que dizem respeito ao trabalho do professor, o trabalho da merendeira implica lá no resultado que o professor vai trabalhar, o trabalho do guarda [...] tem a ver com o trabalho do professor, então tudo tá voltado para o aluno, então todos deveriam estar participando. Mas foi feita a discussão e ainda não foi nem repassado para os demais como que foram as informações, o que que foi tirado, o que que foi acrescentado, por que foi tirado, por que foi acrescentado. As vezes, do período da manhã tirava alguma coisa que o período da tarde dizia “não, mas isso é essencial, precisa disso, que isso permaneça no PPP, não pode ser tirado”. Segundo me disseram, agora no segundo bimestre, é que vai haver uma... voltar novamente.[...] E eu acredito que isso precisa ser feito no início do ano letivo, não pode acontecer no final do ano letivo. No ano letivo pode se discutir, avaliar o que que foi bom e o que que precisa ser mudado, e aí iniciar o ano fazendo essas correções, essas alterações, mas o projeto político pedagógico, **o PPP, ele é realmente o carro-chefe da escola** porque é lá que tá tudo, como que deve acontecer o trabalho na escola, **mas na unidade em que eu trabalho, isso não tá*****

acontecendo a contento, inclusive muitos professores não estão contentes com a forma como tem acontecido. (Rita)

O PPP não pode ser um documento que fica lá guardado ou fica em cima da mesa do diretor, mas tem que ser um documento que seja do conhecimento de todos e da participação de todos. Na escola é triste, mas é isso que acontece. (Catarina)

[...] porque tudo que acontece na escola, todas as ações, os projetos, tudo que nós vamos fazer, precisa estar inserido no PPP, o PPP é o norte, é tudo o que norteia as nossas atividades na escola, todos nós, quando eu falo todos nós, diretor até o ASD. Agora eu falo sem preocupação é... sem medo da verdade, aqui pouquíssimas pessoas conhecem o PPP por inteiro. (Cecília)

Conforme é possível observar, as educadoras conhecem e sabem da importância do PPP ao trabalho educativo. Esta ideia foi constante em nossos dados, ou seja, os educadores o entendem como essencial no trabalho coletivo, porém, efetivamente está longe de ser realidade coletiva nas escolas, porque para além do entendimento de que o documento se faz necessário, a escola precisa dispor de tempo para discussões que envolvam o coletivo. O que pude perceber, a partir dos depoimentos, é que ainda falta muito para que a essência da escola seja resgatada coletivamente, como deveria ser. Digo essência porque entendo, assim como as educadoras, que o PPP é o documento que rege todo o trabalho escolar e se constitui a base para que o trabalho coletivo aconteça.

A construção, execução e avaliação do PPP só pode ser concebida com a participação do coletivo da escola. É um processo em permanentes mudanças que, por ser construído por pessoas, por gente, apresenta discordâncias e contradições nas quais evidenciam-se as diferentes concepções dos sujeitos acerca de escola, aluno, educação, sociedade, ensino, enfim, são concepções de caráter político e ideológico.

Cabe aqui ressaltar, mais uma vez, a importância da atuação do diretor escolar, em especial, na condução do PPP. Referencio mais uma vez Carvalho:

O trabalho do gestor escolar ocorre num marco institucional inserido, por sua vez, em contextos políticos e socioculturais. Por isso é fundamental que se compreenda que a escola sofre as determinações sociais, porque não há como delas fugir, pois toda prática humana está urdida na esfera política. As próprias práticas de ensino, gestão e convivência também são tecidas na mesma dimensão. Melhor dizendo, são políticas. (CARVALHO, 2008, p. 423)

Entendo desta forma, que o diretor deve atuar enquanto mediador, não permitindo que as divergências de concepções transformem-se em rivalidades. É preciso que o mesmo tenha a

habilidade de coordenar todas as ações/práticas pedagógicas, via PPP, tendo em vista as finalidades e intencionalidades da escola.

Nesta dimensão, o Projeto Político-Pedagógico torna-se um momento sempre propício para o acolhimento dos principais problemas existentes na escola, bem como para as discussões acerca das possíveis intervenções pedagógicas e administrativas, em vista dos problemas detectados. Não pode ser pensado como um instrumento estático e conclusivo. Uma análise crítica deve ser feita constantemente com o intuito de provocar mudanças, caso sejam necessárias.

O sucesso do Projeto está condicionado à criação de espaços democráticos na escola em que a participação de toda a comunidade seja garantida. Mais uma vez recorro a Lima (2007), que caracteriza muito bem como deve ser este espaço escolar:

Uma escola em constante interação com a realidade e administrada democraticamente, sem desqualificar nem excluir ninguém do processo, num ambiente onde as relações sejam baseadas na confiança, no respeito às diferenças e nos direitos da pessoa humana e de suas liberdades fundamentais. (LIMA, 2007, p. 96)

Fica claro, a partir da afirmação acima, sendo possível inferir que a escola é, institucionalmente, o lugar de um projeto educacional amplo que abarca não apenas o projeto político da sociedade, mas também os projetos individuais dos diversos profissionais que fazem a educação. Assim sendo, a construção PPP, perpassa por questões sociais, políticas, técnicas e humanas.

Para concluir a temática do PPP e introduzir o último capítulo que versa sobre a formação, trago o depoimento da educadora Catarina e a afirmação de Veiga (2004). Ambos associam o momento da formação dos professores como propício à tematização do PPP:

Bem, realmente, isso é uma questão em que a gente não vê tanto... Na prática, o PPP, ele acaba ficando meio que... na responsabilidade da equipe diretiva, enquanto a gente sabe que esse PPP deveria estar intrinsecamente ligado ao projeto de formação dos professores; mas na prática a gente não percebe muito essa ligação. (Catarina)

A discussão, a elaboração, a execução e a avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, as reuniões de conselhos, os grupos de estudo, as aulas são algumas práticas a serem priorizadas na formação dos professores, criando um novo estilo de gestão e uma nova cultura de construção coletiva do cotidiano na escola e da instituição formadora. (VEIGA, 2004, p. 90)

Compreendo, a partir do exposto, que a viabilização de um projeto com a dimensão do PPP, implica uma proposta de formação continuada no contexto da escola, possibilitando por

meio desta, a reflexão permanente dos educadores, de forma que tenham autonomia e capacidade de elaborar, avaliar e reelaborar suas práticas.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Na última parte deste estudo, discorro sobre a Formação docente no contexto da Gestão Democrática. Utilizo como fio condutor das análises, a exemplo do que foi feito nos capítulos anteriores, a compreensão dos sujeitos sobre a temática, o referencial teórico adotado e os Projetos de Formação Continuada das escolas *loci* de pesquisa.

Esclareço que não se constitui objetivo desta investigação analisar os Projetos de Formação e ou a própria formação contínua que se dá na escola. Mas verificar, a partir do olhar dos educadores, se os projetos de formação continuada foram elaborados de modo a contemplar os dois princípios básicos de uma gestão participativa: a autonomia e a participação.

Ficou bastante destacada pelos sujeitos desta investigação a figura do diretor enquanto líder na condução dos processos democráticos na escola. Por isso, destaco a compreensão dos educadores acerca da participação do diretor escolar na formação continuada e no pedagógico.

Inicialmente busco elucidar o conceito de formação e sua importância para que os educadores saibam lidar com os novos desafios e às transformações por que passa o conhecimento humano. Neste sentido, faço uma discussão sobre a Formação Docente e Prática Reflexiva, com o intuito de priorizar neste estudo a necessidade da busca permanente pela própria formação.

Considero a grande importância do diretor escolar na condução dos processos democráticos na escola. Entretanto é bem verdade que, embora o diretor exerça grande influência sobre a atuação dos demais profissionais, ele não assume sozinho a responsabilidade da gestão escolar. Assim, contemplei um pouco da realidade que envolve a formação do diretor e a importância desta formação para a articulação e organização escolar.

4.1 Formação Docente e Educação de Qualidade Social.

Muitas são as discussões que apontam e relacionam a importância da formação à promoção de uma educação de qualidade social. Freire, em suas diversas obras, elucidada que a formação permanente, deve se constituir condição indispensável ao exercício da prática pedagógica libertadora, desde que esta possibilite ao professor a reflexão crítica sobre seu fazer pedagógico. É fato consumado, para estudiosos, para profissionais das mais diferentes áreas e para as educadoras aqui investigadas, que a formação docente é de extrema

importância para a significação das práticas e para a melhoria da qualidade do ensino. As educadoras, assim se posicionaram:

*Indiscutivelmente, **pra mim a formação é tudo**. Eu vejo que sem ela, sem essa formação a gente não pode, não tem como fazer um trabalho a contento. [...] E não é só professor não, qualquer trabalhador, ou outro profissional depende dela pra fazer seu trabalho de forma eficiente e que de resultados. (Catarina)*

*[...] Eu defendo muito que **todos nós temos que estudar**; pode ser no papel de educador, ensinando na sala de aula, pode ser no papel de coordenador, de gestor, ele precisa ser uma pessoa curiosa, que procura descobrir as coisas para desempenhar melhor seu papel, que goste de ler. (Margarida)*

*Eu acho que a formação é tudo. **Ela é tudo pra que o trabalho de fato aconteça e que de fato aconteça a gestão democrática**. Porque quando se tá formado, a pessoa se sente preparada pra realizar o trabalho de forma competente e segura, o que é melhor ainda. (Rita)*

*Pra ver a gestão democrática, precisa ter formação. **Nós precisamos estar formados, preparados**, não é apenas “eu acho, eu penso”, precisamos ter certeza, segurança daquilo que nós falamos, daquilo que nós pensamos e daqui que nós queremos que aconteça pra de fato o nosso trabalho sair a contento. (Cecília)*

*Eu vejo da seguinte forma, que **não dá pra fazer um bom trabalho na escola**, na sala de aula, seja como professora, coordenadora ou até diretora. **Tem que haver formação, mas uma boa formação, não é qualquer coisa que serve não**. Faz uma leitura aí e pronto. Mas que é importante, disso eu sei que é. (Madalena)*

É notório que as educadoras sabem da importância da formação continuada para a melhoria da prática. E a partir dos depoimentos acima é inevitável problematizar: Como definir formação docente? Há nas escolas um projeto de formação continuada? A elaboração dos projetos de formação se deu de forma autônoma e com a participação dos professores?

No decorrer deste capítulo, busco refletir sobre as indagações anteriores, a partir do olhar dos sujeitos e da fundamentação teórica adotada para a temática, envolvendo a importância da formação na perspectiva de uma gestão democrática.

Estudo recente, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2011), evidencia que no Brasil as políticas de formação continuada recaem sobre a área de atuação de professores do ensino infantil, fundamental e médio. Ressalto que a formação continuada tem se destacado e, de modo especial, no atual contexto, a formação de professores tem sido o teor de grandes debates.

No Brasil, a reforma do ensino, que se configura com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), define as novas bases para as políticas de formação de professores, elaboradas em três campos de formação na dimensão do magistério, a saber: formação inicial, formação pedagógica e formação contínua. Segundo a LDBEN, nos artigos 61 e 67, cabe aos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação, proporcionando-lhes o aperfeiçoamento profissional no decorrer da carreira, ou seja, a formação continuada.

Embora o entendimento de formação não seja unívoco e haja várias tendências acerca da formação continuada, diversos autores, a exemplo de Freire, Garcia e Lima, a compreendem como um processo permanente que se concretiza na reflexão-ação. Paulo Freire (1996) refere-se à formação como instrumento imprescindível à educação de qualidade. É um processo permanente que se faz na relação dialógica entre a teoria e a prática. O caráter reflexivo perpassa a maioria das obras de Freire: “Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001, p.43).

A formação continuada, segundo o pensamento de Freire, tem a função de incentivar à apropriação dos saberes pedagógicos pelos professores, numa direção que conduza à autonomia e uma prática crítico- reflexiva.

Uma educação de qualidade pressupõe segundo estes autores, um trabalho alicerçado em práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Isso requer, que todo profissional docente, para além do envolvimento e compromisso coletivo, a disposição e o desejo de buscar e investir na própria formação. Neste sentido, para além da formação inicial é preciso aperfeiçoar a prática permanentemente, por meio de estudos que possibilitem realizar reflexões acerca do trabalho que se desenvolve. Assim, todo e qualquer ato formativo deve estar intrinsecamente ligado ao fazer pedagógico do profissional.

Ana Paula Andrade se reporta à formação docente como “[...] um dos grandes desafios da educação no mundo e no Brasil [...]” (ANDRADE, 2012, p. 1). O desafio posto justifica-se pelo modelo de formação que se tem hoje, o qual, muitas vezes, não vem ao encontro das necessidades das escolas. Sobre a formação continuada que se dá nas escolas, as educadoras Rita e Catarina expressam:

Olha, ela ajuda, mas não é suficiente. Falta muita coisa pra acontecer, e inclusive eu acredito também na disposição individual. De se buscar complementar isso, e dentro da escola, quem tá ali procurando trabalhar essa formação da gestão, são professores ou diretor, coordenador, que também precisa buscar essa formação melhorada. Só a formação lá no

curso superior ou um curso que faz esporadicamente, não é suficiente. Precisa de muito mais coisa acontecer. (Rita)

A formação na escola, ela assim, eu vejo que ela tá um pouco estagnada. Tá faltando uma sequência. [...] Eu vejo que ela tá um pouco solta, ela deveria estar um pouco melhor articulada, voltada mais pra prática pedagógica. (Catarina)

A educadora Rita destaca a importância da autoformação, um dos processos discutidos por Garcia (1999) em que o sujeito, por iniciativa própria, participa dos processos de formação uma vez que entende ser, também, responsável pelo processo formativo. O conceito de formação “[...] tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação [...]” (GARCIA, 1997, p. 21-22). Está claro, portanto, que os educadores também são responsáveis pela sua formação continuada e que lhes cabe a busca por subsídios que vão reorientar todo o seu fazer pedagógico, garantindo, assim, o desenvolvimento pessoal e profissional, o qual deve ser contínuo, ao longo de toda a sua carreira.

Contudo, para além da autoformação, o autor destaca a importância da interformação, compreendida como a prática educativa que se faz entre os pares, os quais reconhecem a possibilidade de aprendizagem que se efetiva no coletivo, na interação com o outro. Entendo que a interformação pode e deve ser desenvolvida, oportunamente, no espaço da formação continuada da escola. Há que se investir mais na oferta de uma política de formação continuada nas escolas, conforme determina a própria LDBEN, a qual é de responsabilidade do Estado.

4.2 A Formação centrada na escola: ação- reflexão-ação

A formação contínua do professor inicia-se na graduação, mas precisa ter continuidade tendo em vista os atuais desafios e as transformações da sociedade atual, refletidos no cotidiano da sala de aula. A formação deverá, nessa perspectiva, constituir-se em momentos de profundas reflexões e discussões mantendo como foco principal o exercício da prática pedagógica que, por sua vez, deve resultar num ensino de qualidade.

Para Gomes a prática reflexiva se caracteriza como “[...] a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, [...] interesses sociais e cenários políticos” (GOMES, 1997, p. 103). A afirmação permite compreender que a reflexão não se dá no campo da neutralidade, mas sofre as interferências do meio e da própria experiência de vida do professor. Segundo Andrade (2012), cada sujeito

apresenta histórias de vida diferentes e, conseqüentemente, diferentes concepções de formação, o que permite depreender que as concepções de formação de professores se dão em contextos, tempos e espaços diferentes; são construções sociais e culturais, historicamente produzidas. Ao abordar a formação docente, adotam-se posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação à concepção de aluno, currículo, ensino, professores e outros temas paralelos.

Deste modo, a formação não se concretiza apenas pelo acúmulo de conhecimento, mas pela reflexão na ação/no fazer. É preciso, no entanto, encontrar na formação espaços que possibilitem a reflexão e a consciência dos limites sociais, culturais e ideológicos próprios da profissão docente. Uma formação que priorize a prática pedagógica voltada para a reflexão na ação, em que o professor precisa estar muito atento para perceber como se dá o processo de construção do conhecimento, uma vez que este processo não acontece de forma linear, mas cada pessoa tem uma maneira de conceber e compreender o mundo que o cerca.

Todavia, práticas inovadoras devem estar alicerçadas num modelo diferente de formação docente. Nóvoa (2009) discute e sugere três medidas que considera importante e podem contribuir tanto para a formação docente, como para o desenvolvimento profissional. A primeira refere-se à necessidade de que a formação deva ser construída dentro da profissão. O professor, por sua vez, deverá ter um lugar privilegiado e suas dificuldades constituir-se-ão no alvo de todo o processo de formação. Nesse sentido, deve haver certa coerência entre formação continuada e o fazer pedagógico. Para Nóvoa (2009) toda ação formadora necessita fundamentar-se em estudos teóricos, mas estes só serão significativos se proporcionarem aos professores a capacidade da ação-reflexão-ação.

A segunda refere-se aos modos de organização da profissão. O docente precisa ter autonomia no exercício de sua profissão. No entanto, para que isso aconteça, de fato, é necessário que haja profundas mudanças no sistema organizacional das escolas, bem como nas políticas públicas voltadas para a educação, caso contrário,

[...] é inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2009, p. 20)

A terceira medida discute a questão da dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Nesse aspecto, verifica-se que a formação de cada profissional, assegurada na forma da lei como um direito, atualmente é vista como uma necessidade e, sobretudo, uma

obrigação. Essa ideia reafirma que a formação não pode resumir-se para o docente em acúmulo de cursos, seminários e leituras reflexivas totalmente alheias às práticas pedagógicas.

O autor sugere que “[...] a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2009, p. 22).

Ao falar em formação, pensa-se sempre que esta deve acontecer visando uma educação de qualidade. Nesta perspectiva, a formação oportuniza momentos de análises e construção dos saberes profissionais, os quais são construídos por meio da interformação preconizada por Garcia e da relação dialógica entre a teoria e a prática defendida por Freire.

Nesta perspectiva, concorda-se que qualquer proposta de formação deva partir de um conceito bastante utilizado nos dias atuais, que é a reflexão. A formação baseada em práticas reflexivas requer do professor certas habilidades e competências, denominadas aqui como destrezas, que incluem as capacidades de coletar informações, analisá-las, emitir juízos de valor e, por último, ser capaz de partilhar suas ideias com o grupo. O professor, nessa concepção, necessita ser um profissional autônomo e participativo no exercício de sua profissão. Essas atitudes são, conforme Garcia (1997), objetivos a serem alcançados num programa de Formação de Professores que procura desenvolver atitudes pedagógicas voltadas às práticas reflexivas.

Retomo nesse momento duas questões que se fizeram presentes nos objetivos dessa investigação: há nas escolas um projeto de formação continuada que contemple a autonomia e a participação dos professores? A formação que se dá na escola tem contribuído para a compreensão que os educadores detêm sobre gestão democrática?

Os excertos utilizados abaixo preocupam pela evidente contradição nas respostas dos educadores, especificamente entre o que afirmam quem é parte da equipe gestora e o que afirmam os demais educadores.

*Sim, há um projeto. Até porque esse projeto é desenvolvido todas as segundas-feiras. Nós temos 2 horas para estudo e **foi pensado até para a melhoria e construção do nosso aprendizado enquanto educadores.** Leituras diversas, é, pensando nas melhorias do que nós poderíamos fazer cada dia, cada vez melhor, pensando no nosso aluno. **Então é um momento em que o professor vai discutir, fazer reflexões** [...] desempenhando melhor as suas aulas lá dentro do chão da sala de aula. (Luzia)*

Sim, tem. Nós da equipe procuramos é, entre os professores, discutirmos aquilo que o professor acreditava ser importante para a formação deles. Então baseado na essência dada dos professores, procuramos textos, vídeos, leituras que pudessem auxiliar o professor no seu dilema que encontram dentro da sala de aula. E isso está assim no nosso PPP, porque foi uma

*discussão que nós fizemos, antes de iniciar o ano letivo, pra trabalharmos mesmo as necessidades dos professores. Foram feitos questionários com os professores onde eles elencaram os conteúdos que eles achavam importante ser discutido na formação continuada. Então eu vejo que **o projeto contempla sim a autonomia porque foi a partir das respostas deles que nós damos a formação.** (Maria)*

*Na minha escola, agora que tá se pensando na HTPC e em alguns projetos de formação continuada, agora, já na metade do mês de maio. Geralmente os horários de HTPC, não só na minha escola, mas, assim como em várias escolas, na grande maioria, escolas da rede municipal, **a HTPC é utilizada para informes e não para estudos.** [...] **Os professores se negam a estudar, não querem. Acham que aquelas duas horas de HTPC pode ser utilizada pra discussão, pra informes, pra prestação de contas, pra tudo, menos pra estudo.** [...] Autonomia? Como se nunca vimos este projeto? Não, não posso dizer que há autonomia nele. (Ana)*

***Eu vou falar sinceramente, eu não vi esse projeto,** agora, recente, mas tem, eu tenho conhecimento que sim, e que ele, ele é colocado para o grupo todo a coordenação tenta colocar ele em prática. (Aparecida)*

O projeto é elaborado, geralmente, tem-se a equipe diretiva da escola que é responsável e participação dos professores acontece assim. É somente através das discussões realizadas, através de oficinas que são oferecidas pelos formadores, então na participação, no desenvolvimento dessas oficinas [...]. (Catarina)

***Acho que o projeto existe aqui na escola e eu nunca fiz a leitura dele, mas, percebo muitas coisas boas.** Principalmente porque há um entrosamento dos professores e isso é muito bom, sabe? A gente tem autonomia no sentido é... Assim, de poder falar o que quiser. (Madalena)*

*Olha para ser sincera com você **não sei se o que temos aqui, posso chamar de projeto de formação.** Sei que temos horário marcado todas as terças-feiras, por volta de dezessete e quinze até dez para as sete. **Porque a gente nunca sabe o que vai acontecer ali na formação. Eles sempre entregam a pauta cinco minutinhos antes de começar. Então não tem uma sequencia.** Às vezes eles propõem a discussão de um determinado texto, por exemplo, e quando vence o horário as vezes não deu pra fazer nem a leitura completa, porque ele é muito extenso. E daí? Daí que no próximo encontro já é outra coisa, outro assunto. Um dia, não me lembro, eu sugeri que a gente tinha que dar continuidade no assunto, mas a equipe não concordou porque disse que assim não caminha. É assim, sempre foi assim. (Rita)*

*Há sim. Agora quando você fala de autonomia e participação, não sei até que ponto o projeto contempla isso. **Porque o que acontece na maioria é uma participação naquilo que já está pronto,** é... decido por eles, entende? (Cecília)*

*Sim, nós temos projeto de formação sim, **não temos ele por escrito,** mas há muitos anos, desde que eu estou aqui na escola, **a escola sempre teve um projeto,** sempre construiu no seu PPP o projeto de formação. (Bernadete)*

A partir do exposto e do que colocam as educadoras, é decisivo questionar: como pensar e falar da gestão democrática da escola pública sem a participação do coletivo dos professores na elaboração do próprio projeto de formação continuada? Têm-se aí duas situações: os projetos existem, mas não são do conhecimento do coletivo da escola. Não foram elaborados com a participação do coletivo da escola e por isso não foram avaliados positivamente pelos professores; por outro lado percebe-se certo conformismo e passividade dos profissionais que questionam e reclamam, mas, não apresentam alternativas para mudar a realidade.

Nóvoa (2009), numa alusão clara à situação posta pelas educadoras, adverte que a formação é um processo dinâmico em que no mínimo dois sujeitos, no caso, escola e professores, precisam estar estreitamente imbricados e dispostos a inovação. Ele afirma que “[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Uma transformação das instituições nos faz pensar nos “novos modos de organização da profissão”, de que nos fala Nóvoa (2009). Neste sentido, o docente precisa ter autonomia no exercício de sua profissão, o que implicaria mudanças no sistema organizacional das escolas, bem como nas políticas de formação continuada. Isso requer um duplo esforço: por parte da escola, garantir, conforme previsto no artigo 13 da LDBEN a participação docente na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e por parte dos professores, o interesse e a disposição para buscar permanentemente a própria formação. Neste contexto, Freitas afirma que “[...] a opção por uma práxis educativa libertadora, fundamentada na teoria pedagógica de Freire, implica **a formação permanente como condição necessária para que se radicalize a gestão democrática da escola [...].**” (FREITAS, 2004, p. 148 – grifos nossos).

Ao compreender a formação enquanto fator preponderante à radicalização da gestão democrática é possível visualizar a estreita relação da formação continuada com as práticas democráticas, o que nem sempre tem sido uma constante na realidade escolar, conforme o que apontaram os sujeitos. Os educadores denunciaram o modo como, efetivamente, a formação continuada é desenvolvida nas escolas. Denunciaram uma formação que muitas vezes não foi pensada nem organizada a partir da realidade e do desejo dos professores. E uma formação oriunda de projetos que não foram elaborados com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, não surtem os efeitos desejados na prática, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

Trabalhar na perspectiva de uma gestão democrática pressupõe um olhar para a formação permanente; uma formação que seja referencial para uma melhor compreensão do próprio modelo de gestão adotado pelas escolas: democrático/participativo.

4.3 A formação do diretor escolar

De acordo com o estudo de Rocha (2010), a ênfase na formação inicial de professores, em Mato Grosso, se intensificou nas décadas de 1980 e 1990. De modo especial, a última, com o advento das propostas para a gestão democrática da educação e de valorização do profissional docente, marcou, fortemente, as discussões e as políticas públicas com vistas à formação continuada.

No contexto local, a formação do gestor escolar está intrinsecamente relacionada ao processo de formação inicial e continuada, pois antes de se fazer gestor ele é um professor. Neste sentido, a formação do professor que se torna gestor compõe uma das preocupações dos sistemas educacionais e das políticas públicas, quer no âmbito local, regional ou nacional, constituindo-se, segundo Nóvoa (1991), num eixo estratégico fundamental de desenvolvimento de homens e organizações.

Atualmente a gestão escolar e a formação do professor gestor enfrentam grandes desafios e mudanças. Em síntese, as equipes gestoras se deparam com uma nova realidade nas escolas, advindas da evolução da “sociedade do conhecimento” de que nos fala Shiroma, Garcia e Campos (2011) e esta realidade “[...] pode ser mudada de modo **revolucionário** só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós” (KOSIK, 1976, p. 22-23 – grifo do autor).

No contexto educacional, a gestão na educação tem sido o foro de grandes debates e temas de pesquisas científicas, mas, notadamente, no que se refere à formação do professor gestor as iniciativas são parte de um território pouco explorado e com baixos investimentos. As discussões acerca da temática justificam-se, sobretudo, pela importância do trabalho do gestor na melhoria da qualidade do ensino.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos de modo a torná-los

capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 1998, p. 06)

Nesta perspectiva, a finalidade principal do trabalho da gestão escolar é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, possibilitando-lhes não apenas o desenvolvimento das competências e habilidades que a vida em sociedade exige, mas as condições para viver com autonomia que a educação de qualidade social proporciona.

Paro (2000) e Freire (1991) mencionaram o diretor escolar como “líder” e principal responsável pela condução dos processos democráticos na escola, incluindo a função educativa, razão maior de ser da escola. Neste sentido, retomo, aqui, a finalidade imprescindível das atividades da gestão escolar por meio do direcionamento e da atuação do diretor escolar.

Sobre essa questão, os educadores, de forma geral, entendem que o diretor exerce múltiplas funções e reconhecem que sua participação na dimensão pedagógica da escola é de extrema necessidade. Entretanto, de forma bastante expressiva, confirmaram que essa participação não tem acontecido da forma desejada, em razão do envolvimento do diretor nos aspectos burocráticos, administrativos e financeiros. Nos fragmentos que seguem, as educadoras fizeram as seguintes observações:

[...] eles correm o dia todo, atrás do burocrático, das questões administrativas da escola e deixa o pedagógico e até os conflitos entre alunos e pais, professores, nas mãos dos coordenadores. (Cecília)

[...] precisa ser um diretor que ele está focando em tudo na escola, mas principalmente no aluno. E quando eu digo aluno, eu digo assim, o aluno precisa ser alfabetizado. O nosso aluno precisa ler, escrever, interpretar, dominar as operações, isso é o básico do básico. E nós, enquanto educadores, nós temos muita dificuldade nisso aí. (Luzia)

Eu acredito que o diretor é o primeiro educador ali, o alfabetizador, porque tudo... Ele é o cabeça [...] a pessoa que vai gerir os recursos, mas tanto administrativo quanto pedagógico, principalmente, porque o pedagógico é a cara da escola. (Luzia)

[...] a gente percebe assim, o diretor da escola, por mais que ele tente, por mais que ele queira fazer parte do pedagógico, ele não consegue. Porque ele se envolve muito com a parte administrativa, problemas. Às vezes não é por ele, não é porque ele não quer, não é porque ele não tem interesse, sabe? [...] O diretor da escola é obrigado a participar de tudo o que acontece dentro da escola, então o que acontece? Às vezes ele se joga mais pro lado, pra parte administrativa e aí a parte pedagógica ele não consegue. (Madalena)

Acompanhando as reuniões, o processo de formação, olhando o que que tá sendo estudado, ouvindo nas reuniões o que os professores têm a sugerir, a reivindicar e acompanhando de perto mesmo. (Aparecida)

[...] as questões administrativas envolvem muito um gestor escolar e ele as vezes fica lá mexendo com questões administrativas e não participa do pedagógico. [...] Ele precisa ter total atenção, o tempo todo, para ver cada setor, se está funcionando bem; é como uma engrenagem: se uma coisinha sair fora do lugar, não vai acontecer um trabalho satisfatório. [...] Eu acho fundamental a participação do gestor no pedagógico, fundamental... Porque, para mim, o pedagógico é mesmo o coração da escola. Todas as outras coisas são importantes, mas se o pedagógico não vai bem, não tem ensino-aprendizagem, e a escola tem que trabalhar em função do ensino-aprendizagem. (Margarida)

[...] lá na minha escola, a diretora também se preocupa com o pedagógico sim, mas a gente sabe que essa não é a realidade da rede municipal. (Ana)

Olha, tem que ser uma pessoa que, em primeiro lugar, vá sempre se preocupar com o aspecto pedagógico. [...] Ela vai gerir o lado financeiro da unidade, mas eu acredito que uma coisa essencial, é ela lembrar sempre no lado pedagógico. O lado de professora dela nunca pode ser abafado. (Bernadete)

Considero que a realidade apontada pelas educadoras, só poderá ser amenizada por meio de um trabalho em conjunto com todos os profissionais da educação, os quais têm como líder o gestor escolar e do qual são exigidos conhecimentos específicos que precisam estar contemplados na formação inicial e continuada. Segundo Heloísa Lück et al. (2002), é fundamental proporcionar ao diretor certos saberes necessários ao exercício da função. São saberes como liderança, capacidade de lidar com a diversidade, com o coletivo, ter metas e diretrizes, mesclar a dimensão pedagógica e a dimensão administrativa da gestão sem se transformar num autocrata sendo capaz de direcionar as ações em favor da educação de qualidade social.

Deste modo, a formação do gestor escolar merece especial atenção. Em geral, os cursos superiores não contemplam nos currículos, disciplinas voltadas às atribuições do gestor, exceto às que contemplam aspectos pedagógicos, essenciais na formação do professor.

[...] Eu não fui formada gestora. Minha graduação, minha pós-graduação... Não tive essa formação, então minha formação está acontecendo em serviço, em trabalho, não é? E a formação ela é essencial, porque quando você assume essa função de gestora, de formadora, você começa a ter uma outra visão, você tá... É um outro ponto de vista. E você tem a necessidade de procurar formação porque senão você não dá conta, né? E como eu sempre pensei como professora, formadora, mas com um outro ponto de vista, quando eu assumi a função, então é que eu fui perceber que eu necessitava de correr atrás de algumas...de outros tipos de leituras pra

poder trabalhar e conseguir servir melhor ao grupo, aos meus colegas. (Bernadete)

*Toda formação ela é válida, né, tanto pro diretor quanto pro professor, toda formação, quanto mais formação, a gente pensa que estudando mais, buscando mais, a gente sabe mais. Mas o que acontece... **Pra ser um bom gestor, primeiro, este professor que vai precisar de formação. E não é o que acontece, o que acontece, a nossa realidade é que os diretores entram totalmente despreparados para a função.** [...] Imagina você, um professor que nunca recebeu formação para dar aula, entra numa sala e tem a responsabilidade de ensinar uma turma. Com o diretor é assim também, mas, acho mais grave porque ele lida com uma escola inteira. (Ana)*

Sobre esta realidade, Maria Aglaê de Medeiros Machado (1999) observa:

Recaem, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontecem em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua complementarmente à formação inicial, como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitos as escolas e os sistemas de ensino. (MACHADO, 1999, p. 29)

O trabalho do gestor exige múltiplas competências e aprendizagens que, adquiridas por meio da formação, contribuem para o enfrentamento dos desafios educacionais, sejam de ordem, financeira, administrativa ou pedagógica.

Considero relevante destacar que, para o sucesso de uma escola, a formação permanente não deve ser exclusividade apenas da equipe gestora e professores, mas há que se considerar a necessidade da extensão a todos que compõem o quadro funcional escolar, independentemente da função desempenhada. Para esclarecer essa necessidade geral de formação, Freire relata a seguinte experiência:

Estamos, por exemplo, organizando seminários para discutirmos a educação com as merendeiras, as pessoas que limpam os chãos das escolas, enfim, com todo esse pessoal que é registrado como auxiliar administrativo nas escolas. Quando a gente diz a essas pessoas que elas também são educadoras, a reação delas é impressionante. Você precisa ver que alegria e que surpresa toma conta delas. [...] Sei que, possivelmente, eles não são pedagogos, como eu penso que sou: eles não pensam a teoria da prática educativa como eu penso que penso. Mas eles são educadores testemunhais. E se a gente não os ajuda a testemunhar melhor a sua vontade de liberdade, sua vontade de decisão, de ingerência, de mudança deste país, estaremos prejudicamos uma grande quantidade de gente de ser, de confiar em si mesmo e estaremos, de certa forma, proibindo as crianças de aprenderem mais de democracia, mais liberdade e gosto de lutar. (FREIRE, 1989, p. 2)

O relato de Freire chama a atenção para a relevância de um trabalho mais coerente nas escolas em que o discurso democrático seja, efetivamente, traduzido nas ações educativas; um trabalho que priorize a formação, a cultura da participação/envolvimento de todos no debate e nas tomadas de decisões com o intuito de promover uma gestão democrática que garanta uma educação de mais qualidade social.

Em suma, os depoimentos envolvendo a formação docente associada à gestão democrática, neste estudo, me levou a perceber que há poucas práticas e discussões democráticas nos processos de formação continuada. Com isso, advirto que a formação não depende, nem se faz só com estudos ou leis. Institucionalmente há mecanismos que podem "garantir" a democracia no espaço escolar, porém para que a formação seja um instrumento que fortaleça o desenvolvimento da democracia na escola pública é preciso que as pessoas envolvidas tenham ações democráticas cotidianamente, o que implica em participação e responsabilidade. Ressalto que um processo formativo, que leve à melhoria da qualidade do ensino, deve ser pensado a partir da implementação de projetos de formação elaborados coletivamente, considerando o perfil e a necessidade dos educadores, sem perder de vista as condições e a realidade de cada unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte trago algumas considerações que apresentam uma síntese das respostas aos objetivos e à questão de pesquisa. As considerações oriundas deste processo podem servir de indicação no desenvolvimento do árduo trabalho inerente à construção de uma escola democrática que prima pela Educação de Qualidade Social. Ademais, busco recuperar os principais aspectos que se tornaram mais evidentes no conjunto dos dados analisados e debater suas contribuições para a compreensão da Gestão Democrática na Escola Pública, entendendo-a como instrumento que fortalece a democracia na escola. Enfatizo, inicialmente, que todo o processo desta investigação foi realizado dentro da perspectiva freireana.

A pesquisa, que por ora “concluiu”, apresentou um estudo realizado no Mestrado cujo objetivo geral foi investigar a compreensão dos educadores sobre a gestão democrática da escola pública. De forma específica buscou-se: a) Identificar as concepções de educação e a compreensão dos educadores sobre uma escola democrática; b) apresentar e debater a visão dos educadores sobre o papel do diretor escolar na dimensão de uma gestão participativa; c) analisar a importância e o sentido dado pelos educadores ao Conselho Escolar e ao Projeto Político-Pedagógico; d) constatar, a partir do olhar dos educadores, se o processo de construção do PPP ocorreu de maneira democrática; e) examinar se a formação oferecida pela escola constitui-se em referencial para a compreensão da gestão democrática, bem como se os projetos de formação foram elaborados em conjunto com os educadores, de modo a contemplar os dois princípios básicos de uma gestão democrática: a autonomia e a participação.

A discussão que envolveu o estudo da compreensão dos educadores acerca da gestão democrática na escola pública tem estreita ligação com meu interesse pela pesquisa e foi permeada por vários questionamentos: qual é a compreensão de educação e gestão democrática presentes na formação e na experiência dos educadores? O que configura uma gestão democrática? Qual é a importância do Conselho Escolar e do PPP para os educadores? Qual é o perfil do diretor escolar, na perspectiva de uma administração participativa? O projeto de formação para os professores foi elaborado, levando-se em conta a autonomia e participação dos educadores? Como a escola tem organizado o processo de formação com conteúdo que priorize o desenvolvimento de uma gestão democrática?

O direcionamento dado aos questionamentos se deu por meio de ações metodológicas estruturadas na abordagem qualitativa interpretativa. Desta forma, foi possível desenvolver a

questão principal desta pesquisa: **como os educadores compreendem a gestão democrática no espaço escolar?** A questão de pesquisa encontra-se, de certo modo, "diluída" no decorrer de toda a dissertação, uma vez que não houve a composição de um capítulo específico para a análise dos dados. Enfatizo que a compreensão dos educadores sobre a gestão democrática da escola pública se revelou em cada um dos objetivos e questionamentos levantados, num movimento que contemplou as inter-relações, a base teórica, a experiência e os dados.

Em conformidade com o primeiro objetivo específico, estabeleci como ponto de partida para esta investigação uma reflexão acerca do sentido que a educação assume para os educadores, considerando o contexto educacional dentro do qual estes encontram-se inseridos.

A educação escolar, ao longo dos tempos, tem sido objeto de muitas discussões, originando diversas teorias. Por isso, considere-se de extrema importância o estudo sobre o sentido dado à educação, sobretudo para um aprofundamento acerca das diversas formas como esta é concebida enquanto produto das práticas sociais. Acrescento que a educação não se restringe somente ao espaço escolar, mas o percurso da história nos mostra que a escola é o espaço em que se trabalha com as possibilidades reais de transformação. A escola, que é fruto da construção social e espaço de sociabilidade, no desempenho de sua função, lida com o conhecimento, o qual se caracteriza como processo em construção permanente e espaço de inserção dos indivíduos na sociedade. Assim, as concepções que marcam as práticas pedagógicas decorrem de outros conceitos que também circulam o universo escolar. Justifico, assim, a inclusão de outros conceitos como escola, democracia, homem, dentre outros que se fizeram presentes neste estudo.

Nas realidades escolares investigadas, tornaram-se evidentes os vários sentidos que a educação apresenta. De um lado, ficou perceptível a carência de diálogo, por parte de alguns dos educadores entrevistados, sobre a concepção de educação numa perspectiva crítica. Alguns excertos foram motivadores para uma ampla reflexão acerca do caráter científico da educação, realizada no primeiro capítulo, sem o qual a educação assume meramente a finalidade de desenvolver competências e habilidades, preparando o homem apenas para o mercado de trabalho. Por outro lado, houve educadores que perceberam a educação enquanto estratégia/possibilidade de autonomia e de transformação social; demonstraram compreender a educação em seu sentido mais amplo, enquanto prática social que se concretiza nas relações que os homens estabelecem entre si.

Foi possível perceber que vários educadores entendem a educação como libertadora e promotora do desenvolvimento social e humano. No entanto, também se mostraram nas falas dos educadores que a organização da escola encontra-se, ainda, distanciada da perspectiva da

gestão democrática; que escola não tem autonomia plena nas decisões que toma, mas segue as determinações de instâncias superiores. Defendo que se a escola alcançar o patamar de discussão e promoção da democracia, os delineamentos vindos da instituição maior serão considerados como acréscimo ao que a escola bem organizada e concatenada é capaz de fazer.

Nos depoimentos transpareceram que há muito por avançar na democratização de nossas escolas. Os educadores apontaram para a necessidade de as instituições escolares corporificarem nas diversas situações educativas, os princípios e valores democráticos, próprios de uma escola democrática e participativa. Enfatizaram que fatores como a resistência, falta de formação, ausência de autonomia, bem como resquícios de autoritarismo colaboram para a não efetivação do processo democrático na escola. Isto me leva à constatação de que os elementos indicadores da gestão democrática ainda não estão consolidados em nossas escolas. É necessário trabalhar mais para a implantação de uma cultura de participação em que todos se sintam motivados e envolvidos na organização da escola. Destaco que participar não é apenas estar presente nos diferentes eventos educativos, mas atuar de forma consciente na elaboração, execução e avaliação das ações organizacionais da escola.

Entendo que a Educação, vista a partir da concepção de qualidade social, requer a justaposição ao que chamamos de gestão democrática e contraposição ao que ainda impera como dado relevante de uma concepção de educação calcada no trabalho antidemocrático. Necessita-se da educação que liberta e humaniza; que gera transformação de si e do mundo. Enquanto educadores, precisamos olhar o processo educativo como um trabalho social. E é nesta perspectiva que a gestão democrática se constitui instrumento capaz de orientar a reinvenção da escola, fortalecendo a participação e autonomia de todos os responsáveis pela promoção da Educação de Qualidade Social.

Quanto à legislação educacional, considero importante enfatizar o descontentamento dos educadores em relação ao modo como a legislação é formulada e "absorvida" no interior da escola. A insatisfação refere-se ao distanciamento que há entre quem elabora e quem cumpre a legislação. De acordo com alguns educadores, as leis, normas e portarias já vem prontas e nem sempre há a oportunidade de discutir sua aplicabilidade. Assim, ao invés de beneficiar, a legislação torna-se um empecilho para o avanço das atividades escolares. É urgente avançar na direção de uma gestão da educação menos prescritiva e mais participativa, em que toda a legislação seja favorável à busca de alternativas às soluções dos problemas e conflitos educacionais, inerentes ao espaço escolar. Entretanto, a falta de conhecimento da legislação pela maioria dos educadores, confirmada em depoimentos, constitui-se um dado

preocupante, uma vez que para interferir nos processos decisórios da escola, necessário se faz que todos os sujeitos conheçam os princípios da gestão. A participação, no sentido que defendo nesta pesquisa, requer o conhecimento da legislação e suas atualizações. Advirto que a falta de conhecimento acerca das leis que regem as causas educacionais pode ser um dos grandes entraves para o avanço na democratização do ensino público.

A Gestão Democrática se configura como um tema amplo, abrindo possibilidades para inúmeras investigações. Daí a necessidade de limitar o foco deste estudo. Assim sendo, a compreensão dos educadores acerca da temática que envolve a gestão democrática na escola pública, de forma mais específica, foi analisada a partir de três pontos: a caracterização de uma escola democrática; o papel do diretor escolar na dimensão de uma gestão participativa e a importância do Conselho Escolar e do Projeto Político-Pedagógico, enquanto instrumentos democratizantes da escola.

Para investigar a configuração de uma escola democrática, duas questões objetivas foram direcionadas aos sujeitos: o que é trabalhar numa escola democrática? Você considera que a gestão democrática tem ocorrido no interior do seu local de trabalho? Nas respostas dadas, os educadores demonstraram vasto conhecimento e riqueza de informações acerca de como deve ser uma escola democrática. As palavras e expressões como "autonomia", "participação", "democracia", "comunidade", "liderança", "escola aberta à comunidade", "atitudes concretas" e outras, deram o tom do sentido e significado que os educadores atribuíram a uma escola democrática. Está expresso nas falas que uma escola democrática oferece as condições reais de participação de toda a comunidade escolar. Não se constrói uma escola democrática sem o envolvimento e a participação de todos no processo educativo.

De outro lado, o estudo revelou que a essência destes conhecimentos encontra-se, na maioria das vezes, apenas no nível do discurso. É notória a insatisfação dos educadores em relação a forma como as escolas estão sendo administradas. Foi possível constatar que, embora a gestão democrática esteja assegurada na forma da lei, as propostas que sinalizam para uma gestão descentralizadora, democrática e autônoma, em muitas situações, encontram-se apenas no ideário destes educadores. Ficou implícito nos depoimentos que a cultura de democracia representativa, arraigada historicamente, constitui-se, na realidade das escolas investigadas, em um entrave para o desenvolvimento da democracia participativa que exige o exercício da prática educativa. Nesta dimensão, o caráter centralizador ainda é constante nas relações dentro de uma escola, o que expressa, de certo modo, a permanência dos "mecanismos de controle", visto pelos educadores como um forte empecilho para o desenvolvimento e o sucesso do trabalho educativo.

Ao problematizar o papel do diretor escolar na perspectiva da gestão democrática, este estudo revelou dados que apontam para a necessidade de repensar seu papel na condução dos processos democratizantes da escola, o que foi bastante apontado e comentado neste estudo pelos sujeitos da pesquisa, rendendo um riquíssimo material empírico.

Há, segundo os educadores, uma tentativa por parte de alguns diretores de desenvolver um trabalho voltado para a comunidade e com medidas que contemplem a participação de todos nas ações educativas. Entretanto em alguns excertos ficaram visíveis que na ação de alguns diretores, lamentavelmente, transparece o caráter centralizador, com resquícios de autoritarismo.

Assim como se posicionam muitos estudiosos, considero que o diretor exerce um papel determinante de liderança e de forte influência para a implementação dos projetos educativos na escola. Defendo que a atuação do diretor escolar é decisiva para a criação de possibilidades que impulsionem novas direções na promoção de uma escola com maiores indícios de democracia. Concebo que o diretor deve ter a capacidade de articulação e mobilização que impulsionem a participação e o desenvolvimento da autonomia.

Gadotti (2004) assegura que a participação e autonomia são dois princípios imprescindíveis numa gestão democrática, mas que precisam de uma base concreta para sua viabilização. O Conselho Escolar e o Projeto Político-Pedagógico são mecanismos de democratização que podem assegurar a participação ativa da comunidade escolar no planejamento e execução das ações educativas.

A partir do que pontuaram os educadores, pude perceber que estes reconhecem o Conselho Escolar enquanto órgão fundamental para o exercício da democracia, mas que, na realidade das escolas, o mesmo apresenta certa fragilidade. Os depoimentos revelaram que o funcionamento dos Conselhos Escolares não tem ocorrido de forma adequada por não ter a participação de todos nas ações e decisões da escola.

A situação posta nas escolas em relação ao Conselho Escolar me permite salientar que a legislação, por si só, não é suficiente para garantir a participação. O Conselho escolar tem papel decisivo na consolidação da gestão democrática da escola, pois constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e atua no encaminhamento das decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas, considerando as necessidades da escola.

Porém, há que se buscar formas concretas que configurem a democracia no espaço escolar. O Conselho Escolar é, sim, um instrumento essencial da gestão democrática, mas é fundamental que todos os envolvidos no processo educativo, sintam-se responsáveis pela democratização da escola. Os mecanismos de democratização só se consolidarão com a

participação de todos na construção, execução e avaliação dos programas de ação projetos, metas educacionais.

Segundo Severino (1998), o Projeto Político-Pedagógico refere-se ao conjunto articulado de propostas e programas de ação de uma escola, revelando-se num forte instrumento que propicia a mudança, desde que seja, de acordo com Lima (2007), o resultado da consciência, da participação e do trabalho coletivo.

A participação de todos os profissionais da escola na elaboração do PPP está prevista no artigo 13 da LDBEN. Porém, o que se pode destacar neste estudo é que o processo de elaboração do referido documento, dentro das unidades escolares investigadas, deixa a desejar se colocarmos em discussão o caráter reflexivo e participativo de todos os envolvidos no processo educacional. Os educadores reconhecem o PPP como essencial para o trabalho coletivo, mas admitem que nem sempre o mesmo é o resultado da construção coletiva. Alguns admitiram não conhecer o PPP de sua escola e que este tem se tornado um documento para fins burocráticos. É um documento que, muitas vezes, fica engavetado, tornando-se algo estático, concluso e, por vezes, fragmentado.

Ao contrário, o PPP compreende, segundo Lima (2007), uma atividade de tomada de decisões fruto da reflexão e da realidade da escola. Assim sendo, infiro que o PPP não tem se configurado como instrumento de democratização porque seu processo de construção não se deu pautado na participação coletiva e ativa de toda comunidade escolar.

Toda a discussão em torno da elaboração, execução e avaliação dos Projetos Políticos Pedagógicos deve ser priorizada na formação dos professores, o que implica uma proposta de formação que busque despertar nos profissionais da escola a autonomia e a capacidade de avaliar e reelaborar, permanentemente, suas práticas.

Como já enfatizei, não se constituiu objetivo desta pesquisa analisar os projetos de formação e ou a própria formação contínua que se dá na escola. Busquei examinar se a formação oferecida pela escola constitui-se referencial para a compreensão da gestão democrática, bem como se os projetos de formação foram elaborados em conjunto com os educadores, de modo a contemplar os dois princípios básicos de uma gestão democrática: a autonomia e a participação.

Neste estudo, sobre o que me propus a investigar, os dados anunciaram uma certa contradição entre o que afirmam quem é parte da equipe gestora e demais educadores. A formação continuada foi reconhecida por todos como essencial à significação das práticas e à melhoria do ensino. Entretanto, para os educadores os projetos de formação, ao contrário do que afirma quem é parte da equipe gestora, não foram elaborados com a participação do

coletivo da escola e por isso não foram avaliados positivamente pelos professores; alguns afirmaram desconhecer o projeto de formação. A constatação me levou à seguinte indagação: como pensar e falar da gestão democrática da escola pública sem a participação do coletivo dos professores na elaboração do próprio projeto de formação continuada?

Ao compartilhar com o pensamento de Freitas (2004) de que a formação continuada é fator preponderante à radicalização da gestão democrática, percebo a estreita relação da formação continuada com as práticas democráticas, prerrogativa não visualizada neste estudo. Os educadores denunciaram o modo como, efetivamente, a formação continuada é desenvolvida nas escolas. Denunciaram uma formação que muitas vezes não foi pensada nem organizada a partir da realidade e do desejo dos professores. E, ao meu ver, uma formação oriunda de projetos que não foram elaborados com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, não surtem os efeitos desejados na prática, tendo em vista à melhoria da qualidade do ensino.

Em síntese, a compreensão dos sujeitos acerca da temática que envolve a gestão democrática na escola pública, evidenciada nos dados coletados, revelaram ideias promotoras de boas práticas, de boas concepções. No entanto, implícito, observei uma pseudodemocracia marcada pela não participação ativa de toda a comunidade escolar. Infiro que pensar nos processos educativos em que a gestão escolar seja foco de discussão requer perceber as ideologias que perpassam o poder educacional, visto que existem discursos e ideologias presentes no modo até silencioso de se fazer educação.

Os dados apontaram que os mecanismos de participação não estão consolidados no espaço escolar. Estes não funcionam de forma adequada, considerando a predominância de fatores como a resistência, a falta de formação, a ausência de autonomia, resquícios de autoritarismo, bem como o pouco envolvimento dos educadores na construção e significação da gestão na escola. Daí a necessidade de se intensificar no espaço escolar as discussões acerca do papel de cada um na construção do processo de gestão democrática/ participativa. Pondero que o Conselho Escolar e o PPP devem ser tratados como mecanismos essenciais para alavancar o processo educativo nas escolas, atendendo às concepções trazidas pelos sujeitos participantes desta pesquisa.

Sobre a formação que se dá na escola, o estudo identificou a ausência de uma política de formação que contribua significativamente para a autonomia e trabalho pedagógico dos educadores. Concebo que a dimensão da gestão democrática requer uma formação continuada que seja referencial para uma melhor compreensão do próprio modelo de gestão adotado pelas escolas: democrático/participativo, o que ainda não está consolidado nas realidades

investigadas. É essencial que se desenvolva projetos coerentes nas escolas em que o discurso democrático seja, efetivamente, traduzido nas ações educativas; projetos que priorizem a formação, a cultura da participação/envolvimento de todos no debate e nas tomadas de decisões, com o intuito de promover uma educação de mais qualidade social.

Pude constatar, por meio das falas, que os sujeitos envolvidos nesta investigação pensam e almejam a construção do processo educativo de modo democrático. Porém o grande desafio consiste em avançar nas ações que promovam a efetiva participação de toda a comunidade escolar na construção da Gestão Democrática na Escola Pública, com vistas à melhoria do ensino ofertado. Assim, para que haja a participação de todos é necessário que se crie ambientes propícios, priorizando trabalhos em grupos, de forma que as decisões sejam frutos das discussões coletivas.

A investigação acerca da compreensão dos educadores sobre a gestão democrática possibilitou-me a ampliação de conhecimentos sobre a referida temática e, no processo desta pesquisa, permitiu-me visualizar a necessidade da formação e do envolvimento de cada pessoa na construção de uma escola pública e democrática. Este estudo serviu para que eu melhor compreendesse a democratização da escola, enquanto processo que se concretiza nas relações que se estabelecem entre os pares, de maneira que os princípios da gestão democrática são construídos no cotidiano. Após a pesquisa adquiri maior consciência de que a efetivação dos mecanismos de participação, por meio do aperfeiçoamento dos processos de escolha do diretor, da consolidação do Conselho escolar e da construção coletiva do PPP, são determinantes para a progressiva autonomia na escola. Neste sentido, posso afirmar que esta pesquisa aumentou, ainda mais, em mim o compromisso, a responsabilidade, o interesse e desejo de continuar trabalhando em defesa da escola pública e democrática. Estou convicta de que a Gestão Democrática é a melhor alternativa à promoção de uma educação de mais qualidade.

Concluo externando meu desejo de que a leitura deste trabalho contribua para a sensibilização e mobilização de todos os educadores, de modo que a ordenação da escola seja redimensionada e que a Gestão Democrática constitua-se, na prática, num instrumento que fortaleça a democracia com a participação de todos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRADE, Ana Paula. Concepções de formação docente. In: IX Seminário Rede Estrado: Políticas Educativas na América Latina: Praxis Docente e Transformação Social. 18-20 de julho 2012, Santiago do Chile. **Anais...** Santiago, 2012.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BARROSO, João (Org.). **O estudo da Escola**. Coleção Ciências da Educação 23. Portugal: Porto Editora, 1996.

BRANDÃO, Carlos Estevão. **O que é educação?** 31ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei nº s/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lei%20n%209394.htm)>. Acesso em 07 junho de 2012.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 Jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 07 de junho de 2012.

BUENO, Belmira Oliveira; *et al.* Formação continuada de professores na América Latina: As políticas do Chile, México e Argentina. In: IX Seminário Rede Estrado: Políticas Educativas na América Latina: Praxis Docente e Transformação Social. 18-20 de julho de 2012, Santiago do Chile. **Anais...** Santiago, 2012.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2007.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos Perversos da Educação: A luta pela apropriação do conhecimento cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

_____. **O Projeto Político Pedagógico: concepções e práticas.** Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 421-439, set.- dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas.** In: FERREIRA, Naura. S.C. & AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, Luiz; PARO, Vítor Henrique. (orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Libertação e Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água. 1993.

_____. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESCO, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 18. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez, 3 ed., 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira. In.: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p 501-502, Maio/Ago, 2007.

FREITAS, Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n 86, p. 137-170, Abril. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA Ivani. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo. Cortez. 2008, p. 69-90.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório final- formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul Ltda, 2000.

_____. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. **Reinventando Paulo Freire na Escola do Século XXI**. São Paulo: USP; IPF, 2008. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio_2007/342.pdf. Acesso em: 07 Abril de 2012.

GANDIN, Luis Armando. Para onde a escola está sendo levada? (ou: a escola pode ser levada para algum lugar diferente daquele que o projeto hegemônico quer?) **Revista de Educação**. Brasília, v. 27, n. 107, p. 9-16, abr./jun. 1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-56.

GARSKE, L.M. TORRES, Artemis. **Diretores de escola: o desacerto com a democracia.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p.60-70, fev./jun. 2000.

GAUTHIER, Clemont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: _____.; TARDIF, Maurice. (orgs.). **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GERALDI, João Wanderley et al. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Realidade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, P. Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** Coleção Primeiros Passos, nº 23. 27. ed. Editora Brasiliense. 1994 (1ª ed. 1981).

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 13-25.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades da prática educativa e a organização do sistema educacional. In.: **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** São Paulo: Cortez, 1998, p. 61-96.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a Administração Escolar:** a busca de um sentido. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. In.: **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores.** Gestão em rede, Brasília, 1998, p. 01-22.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação dos gestores. In: **Revista em aberto.** Brasília. V.17. Junho.2000

_____.; *et al.* **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 6º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A gestão participativa na escola.** 4ª ed.. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2001

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais.** São Paulo: Cenpec. 1999.

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua professores:** realidades e perspectivas. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro, 1999.

_____.; *et al.* **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1997.

_____.; *et al.* Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 9-33.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Democracia no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: DP&A, 2009.

PARO, Vítor. **Eleição de Diretores: a escola básica experimenta a democracia.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Implicações do caráter político para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 28, n.2, p. 11-23, jul./ dez. 2002.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. Implicações do caráter político para a administração da escola pública. In: SILVA, Maria Vieira; CORBALAN, Maria Alejandra. (orgs.). **Dimensões políticas da educação contemporânea.** Campinas-SP: Alínea, 2009, p. 13-32.

_____. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Administração Escolar:** introdução crítica. 16ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

PENIN, Sônia T. S; VIEIRA, Sofia. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche. (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-43.

PUIG, M. Josep. et al. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2010)**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RONDONÓPOLIS. **Lei Complementar nº. 128, de 06 de julho de 2012**. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos do Art. 244 da Lei Orgânica Municipal, Art. 14 da LDBN(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 20 de dezembro de 1996, inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988 , bem como alteração do art. 94 da Lei Complementar nº.003 de 05 de maio de 2000. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/download/db/201209/Lei_Complementar_N_128_d_e_2012.pdf> . Acesso em 20 de julho de 2012.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Brasília- DF: Edições UFC,1981.

_____. **Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHON, A. Donald. Formar professor como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-102.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Planejamento: Instrumento de Mobilização Popular**. São Paulo: Município de São Paulo, 1992.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – MT. **Gestão 2012-2015. Organograma das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT**. 2013.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL **Gestão Democrática Da Educação E Pedagogias Participativas**, 24 a 28 de abr., 2006, Brasília - DF. **Anais...** Brasília: MEC, Petrobrás. 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com/gestao-escolar/diretor/como-gestores-sao-selecionados-brasil-621848.shtml>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC Para Onde vai a escola?** v. 27, n. 107, abr./jun. Brasília, 1998 p. 81-90.

_____. A educação como mediação da existência histórica. In: **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'água, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento todos pela educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

STOFFEL, Tânia Maria. **Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar**. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. Rondonópolis, MT: UFMT, 2012. 2010 f.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o Trabalho da equipe Diretiva no Processo de Mudança da Prática Pedagógica: por uma Gestão Democrática. In: _____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008, p. 51 a 68.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2007.

WITTMANN, Lauro Carlos. Pesquisar é preciso porque “navegar é preciso, viver é preciso”. In.: **Revista Seminários em Revista**, Blumenau, v. 1, n. 3, p. 47-57, mar. 1999.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



APÊNDICE A – Roteiro para entrevista

1. Recorda-se quando, em sua formação, o conceito de educação foi trabalhado?
2. O que você entende por educação e o que significa um aluno/homem educado?
3. Qual a importância da formação para você enquanto educador?
4. Na escola que você trabalha há um projeto de formação de educadores? Fale sobre ele e sobre o PPP: sua construção, participação dos funcionários na elaboração...
5. Como você vê o Conselho Escolar de sua escola? O que você destacaria?
6. Para você, o que é uma escola democrática? O que significa pra você trabalhar numa escola organizada com base nos princípios da democracia?
7. Como você percebe a autonomia e a participação na sua escola? Em que situações tais princípios se evidenciam?
8. Na sua concepção ou modo de pensar, a gestão democrática efetivamente tem ocorrido no interior do seu local de trabalho? Em que situações há maior ou menor evidência?
9. Para você, qual é o perfil que um educador deve ter para assumir a função de diretor escolar? Qual a importância do diretor na condução do trabalho pedagógico e qual sua influência na elaboração e execução do PPP?
10. As escolas contam com um diretor democrático? Qual é o perfil do diretor democrático?
11. Você tem conhecimento da lei que rege a gestão democrática nas escolas municipais? Que avaliação você faz dela?

12. De modo geral, como você compreende a gestão democrática nos diversos espaços de sua escola?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



APÊNDICE B – Roteiro para identificação do educador

Pesquisadora: Terezinha de Faria Ávila Santos

Orientador: Ademar de Lima Carvalho

1 Identificação:

- 1.1 Nome Completo:
1.2 Escola onde atua:
1.3 Idade:
1.4 Sexo: () Fem. () Masc.

2 Escolaridade:

2.1 Nível Médio: Instituição:
() Magistério () Propedêutico ()
Outro:.....

2.2 Nível Superior:

Curso:
Ano de conclusão: Instituição:

2.3 Pós-Graduação:

Especialização :

Ano de conclusão: Instituição:

Título/tema monografia.....

Mestrado:..... () Profissional () Acadêmico

Ano de conclusão: Instituição:

País: Modalidade: ()EAD () Presencial () Semipresencial

Título da dissertação:

Doutorado:..... Ano de
conclusão: Instituição:

País: Modalidade: ()EAD () Presencial () Semipresencial

Título da tese:

3 Experiência no magistério:

- 3.1 Tempo total no ensino fundamental:.....
- 3.2 Na rede pública municipal:.....
- 3.3 Na rede pública estadual:.....
- 3.4 Na rede privada:.....
- 3.5 Na escola onde atua.....
- 3.6 É membro do Conselho Escolar? () sim () não
- 3.7 Já foi gestor escolar? () sim () não

4 Jornada de trabalho:

- 4.1 Quantas horas semanais trabalha na escola na atividade direta no cargo que ocupa?
- 4.2 Quantas horas em média você trabalha por semana? () + de 30h () 30h
- 4.3 Você trabalha em outra área sem ser a educação ou tem outro emprego fora da escola?
- 4.4 Caso sim, qual é este emprego e em qual local/entidade o desenvolves?
-

4.5 Participação em formação:

4.5.1 Com a SEMEC

- () Sempre que oferecida
- () Às vezes
- () Nunca participo

5. Você está disposto a participar da pesquisa "Gestão democrática na escola pública: o olhar de educadores da Rede Pública Municipal de Rondonópolis", concedendo todas as entrevistas necessárias?

- () sim
- () não