

Nivaldo Pedro de Oliveira

**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO
ESCOLAR DEMOCRÁTICA
QUE PROMOVEM A
COPARTICIPAÇÃO NA
ESCOLA MUNICIPAL
ALBERTO PINHEIRO EM
SÃO LUÍS**

Nivaldo Pedro de Oliveira

**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO
ESCOLAR DEMOCRÁTICA
QUE PROMOVEM A
COPARTICIPAÇÃO NA
ESCOLA MUNICIPAL
ALBERTO PINHEIRO EM
SÃO LUÍS**

© 2024 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Autor

Nivaldo Pedro de Oliveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: O autor

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Oliveira, Nivaldo Pedro de
O48i Implicações da gestão escolar democrática que promovem a coparticipação na escola municipal Alberto pinheiro em São Luís / Nivaldo Pedro de Oliveira. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024. 133 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-061-3

DOI: 10.5281/zenodo.10780534

1. Gestão Escolar Democrática. 2. Gestão Escolar. 3. Comunidade Escolar. 4. Coparticipação. I. Oliveira, Nivaldo Pedro de. II. Título.

CDD: 371.2

CDU: 371.11

Os conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seu autor.

Downloads podem ser feitos com créditos ao autor. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2024/03/implicacoes-da-gestao-escolar.html>



**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
QUE PROMOVEM A COPARTICIPAÇÃO NA ESCOLA
MUNICIPAL ALBERTO PINHEIRO EM SÃO LUÍS**

NIVALDO PEDRO DE OLIVEIRA

**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
QUE PROMOVEM A COPARTICIPAÇÃO NA ESCOLA
MUNICIPAL ALBERTO PINHEIRO EM SÃO LUÍS**

NIVALDO PEDRO DE OLIVEIRA

Obra baseada na

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA) como requisito parcial do seu processo seletivo.

Tutor: Diosnel Centurion, PHD.

Dedicatória

Dedico a construção deste trabalho a Deus, pois, o que seria, sem a fé que tenho Nele, aos meus dois filhos que são a razão de meu viver e minha fonte de inspiração para a realização de meus estudos, a todos os meus alunos que fazem do meu viver uma razão para ir em busca de novas soluções para cada desafio diário surgido em sala de aula.

Agradecimentos

A construção deste trabalho, tornou-se possível graças à colaboração direta da comunidade escolar e de outras pessoas. Apresento uma gratidão a todas elas e de forma particular: aos meus filhos, em especial a minha mãe (in memória), Deltrudes Almicea de Oliveira, pelo amor dado que durante a minha infância apoiou-me, incentivou-me e por ter construído junto comigo o valor que dou aos estudos, só lamento pela mesma não estar mais comigo na realização deste sonho, a conclusão do Mestrado.

Ao Professor Dr.^o Diosnel Centurión, Ph.D. pela orientação nesta trajetória, essencial para a concretização desse trabalho. Dentre tantos, agradeço por seus grandes ensinamentos como professor, como pesquisador e como pessoa, pois sem ele, a realização dessa pesquisa não seria possível.

A UNIDA, pois proporcionaram meus grandes passos no âmbito da pesquisa, sem os quais não seria possível chegar. A todos, meu sincero agradecimento!

“Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública”.
(ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 222).

RESUMO

A gestão escolar democrática é conjecturada como exemplo ideal de gestão para as escolas públicas brasileiras. Contudo, o presente trabalho oferece um breve estudo acerca dos princípios que orientam a gestão escolar quando está se caracteriza como democrática e coparticipativa, bem como sua integração com a comunidade. Essa idealização fomentou a preparação deste estudo, com o qual se objetivou analisar os fatores da gestão escolar na escola pública que promovem a democracia e a coparticipação. Abordam-se concepções sobre gestão democrática, enfatizando-se a importância de priorizar-se uma consistente participação da comunidade escolar nos aspectos atinentes à gestão administrativa, pedagógica e financeira das escolas, pois, gestão escolar não deve ser enxergada somente como um conjunto de práticas burocráticas voltadas à escola, mas sim, precisa ser vista como um viés de promoção do fazer democrático e da cidadania. A escola não pode e não deve fechar-se em seus muros, deixando de considerar toda a realidade que a norteia e que exerce influência constante no processo de ensino aprendizagem. A pesquisa foi do tipo não-experimental, com enfoque quanti-qualitativo de cunho exploratório e descritivo, baseado em aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, com pessoas envolvidas nas situações-problema e levantamento de dados correlacionados ao universo do objeto de estudo. Os resultados amostraram que há contradições entre a teoria e as práticas da gestão democráticas, pois, se faz necessário interagir com a comunidade, uma vez que é algo que a escola deveria fazer constantemente, porém a escola em estudo se faz, em sua maioria, de forma superficial. Conclui-se que não há como conceber um trabalho escolar democrático se não houver práticas que remetam à coparticipação, sobretudo dos membros da comunidade.

Palavras chave: Gestão Democrática. Gestão Escolar. Comunidade Escolar. Coparticipação.

RESUMEN

La gestión democrática de las escuelas se proyecta como un ejemplo ideal de gestión para las escuelas públicas brasileñas. Sin embargo, el presente trabajo ofrece un breve estudio de los principios que guían la gestión escolar cuando se caracteriza por ser democrática y participativa, así como su integración con la comunidad. Esta idealización animó la preparación de este estudio, que tenía como objetivo analizar los factores de la gestión escolar en las escuelas públicas que promueven la democracia y la coparticipación. Se abordaron las concepciones sobre la gestión democrática, destacando la importancia de priorizar una participación consistente de la comunidad escolar en los aspectos relacionados con la gestión administrativa, pedagógica y financiera de las escuelas, ya que la gestión escolar no debe ser vista sólo como un conjunto de prácticas burocráticas dirigidas a la escuela, sino que debe ser vista como un sesgo para promover la construcción de la democracia y la ciudadanía. La escuela no puede ni debe encerrarse entre sus muros, sin considerar toda la realidad que la guía y ejerce una influencia constante en el proceso de aprendizaje de la enseñanza. La investigación fue de tipo no experimental, con un enfoque cualitativo-cuantitativo de carácter exploratorio y descriptivo, basado en la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, con personas involucradas en situaciones problemáticas y en la recolección de datos relacionados con el universo del objeto de estudio. Los resultados mostraron que existen contradicciones entre la teoría y la práctica de la gestión democrática, ya que es necesario interactuar con la comunidad, ya que es algo que la escuela debe hacer constantemente, pero la escuela que se estudia se hace en su mayoría de manera superficial. En conclusión, no se puede concebir una obra escolar democrática si no existen prácticas que se refieran a la coparticipación, especialmente de los miembros de la comunidad.

Palabras clave: Gestión Democrática. Dirección Escolar. Comunidad Escolar. Coparticipación.

LISTA DE SIGLAS

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP - PPPs - Projetos Político-pedagógicos

PNE - Plano Nacional de Educação

RBPAE - Revista Brasileira de Política e Gestão da Educação

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs- Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CF- Constituição Federal

IDEB - Desenvolvimento da Educação Básica

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

CONAE - Conferência Nacional de Educação

FUNDEB - CACS - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

CAE - Conselho de Alimentação Escolar

MEC - Ministério da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA – MARCO LEGAL	24
3 GESTÃO ESCOLAR.....	37
4 GESTÃO DEMOCRÁTICA	55
5. METODOLOGIA	84
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	90
7. CONCLUSÃO	108
8. RECOMENDAÇÕES.....	111
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES	128
O autor	131

1 INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição escolar de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia, tais como acontecem nas chamadas escolas democráticas que ao longo dos tempos estão modificando-se e crescendo dentro dos Estados que seguem essa linha de trabalho através das eleições democráticas para gestores escolares, por exemplo.

A participação dos gestores é de suma importância para o desenvolvimento de muitas atribuições dentro das escolas, muitas vezes, limitada, por ter uma equipe não comprometida com suas atribuições, onde o mesmo é obrigado a controlar determinadas (os) funcionários (as) de forma puramente tradicionalista, sendo percalços em sua gestão.

A estrutura técnica se sobrepõe aos indivíduos envolvidos e o poder e a autoridade de um gestor (leia-se: autoridade: como não prática social - sem visão crítica) se instalam de forma sutil, com obediência, dentro de uma perspectiva clássica de administração escolar que repudia a participação, o compartilhar de ideias, a liberdade para a expressão de alguns, a deliberação de decisões e o respeito às iniciativas.

A questão do controle ainda é muito forte, dá uma ideia de autoritarismo, e mesmo sabendo que o poder e a autoridade são necessários em muitos momentos dentro de vários setores das escolas, intermediando e viabilizando ações criativas para melhorar, por muitas vezes essas atitudes são alguns dos desafios enfrentados pelos gestores escolares.

Falar de gestão é falar ainda de um controle rígido para com alguns descompromisso de muitos dentro do ambiente escolar e pouca participação da comunidade escolar como um todo (professores, pais, funcionários, alunos, colegiado e o conselho escolar ou lideranças de bairro), no processo da gestão escolar, causando assim automaticamente um comodismo, em que as pessoas não se mobilizam para nada e ficam alheias, esperando sempre serem orientadas ou então

aceitando passivamente tudo que venha das “autoridades competentes”, sem quer que seja feito, nenhum questionamento crítico construtivo.

As atuais discussões sobre gestão escolar têm como dimensão e enfoque de atuação: a mobilização, a organização e a articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos sócios educacionais, priorizando o conhecimento e a relação interna e externa da escola, mas não pensamos na falta de compromisso, responsabilidades por parte de alguns dos membros já citados acima, como forma de dificuldades enfrentadas por estes gestores escolares.

A gestão democrática é, atualmente, vista como o caminho a seguir pelos gestores/professores para fazer a escola funcionar de forma a atender às expectativas da formação adequada dos alunos-cidadãos. Esse modelo de gestão está legitimado pela Constituição Federal (CF/1988) da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, que estabelece, em seu art. 206, inciso VI, entre outros princípios, que o ensino público será ministrado com base na gestão democrática, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que reforça essa determinação em seu art. 3º, inciso VIII.

Além disso, a LDBEN/1996 ratifica o prescrito no inciso VI, do art. 206, da CF/1988 ao estabelecer dois princípios que definem, de modo geral, a gestão democrática no ensino público:

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

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2010, p. 17).

Dessa forma, era de se esperar que a gestão democrática se estabelecesse nas escolas do Brasil, que os professores participassem da (re)construção dos projetos político-pedagógicos (PPPs), que os funcionários opinassem e fossem ouvidos, que os pais fossem mais à escola e participassem dos conselhos escolares, que os alunos fossem sujeitos da apreensão da cultura humana no ambiente escolar, etc. No entanto, estudos como os de Paro (2007), Luck (2010), Resende (2010), Padilha (2012) e Fernandes (2015) revelam que, excetuando-se alguns casos muito particulares, o que se vê são inúmeros obstáculos à participação coletiva e

democrática na (re)construção dos PPPs e uma incipiente participação das comunidades escolar e local na gestão escolar.

Infere-se disso que os sujeitos partícipes do dia a dia da escola, principalmente os professores, precisam integrar teoria e prática, utilizando instrumentos didático-pedagógicos e/ou de gestão para estabelecer, efetivamente, a gestão escolar democrática que, além de estar garantida pela Legislação (CF/1988, LDBEN/1996), é defendida como fator essencial ao desenvolvimento da educação no Brasil.

Para realizar tal intento, todavia, faz-se necessário entender os fatores que promovem a gestão escolar, para se efetivar a gestão democrática na maioria das escolas públicas. A partir disso, quais seriam as propostas e/ou alternativas que possibilitam e/ou facilitam a participação da comunidade escolar como um todo (pais, funcionários, alunos) e da comunidade local na gestão das escolas.

Ademais, pelo princípio da gestão escolar democrática se reconhece o argumento de Freire (1979), de que a educação pública é sempre um ato político e, portanto, todo diálogo que nela se desenvolve não pode excluir o conflito, sob pena de reforçar a produção de discursos ingênuos e a reprodução do sistema de ensino conservador e classista.

Nesse sentido, Popkewitz (2007) indica que a pedagogia escolar é política enquanto dá forma e cria condutas através de diferentes tempos e espaços acerca “do que somos”, “do que deveríamos ser”, bem como acerca de quem é incluído e excluído de seus espaços normalizados.

Já Apple (2017, p. 12), ao analisar o poder de mudança da educação escolar num momento em que os movimentos de direita utilizam a educação pública como parte de uma reconstrução radical das prioridades da sociedade capitalista, infere o que já vem observando há muito tempo em suas pesquisas, isto é, que a mudança “depende de muitos, grandes e contínuos esforços feitos por muitas pessoas”.

O novo modo de organização da escola pública, de tomada de decisões horizontalizadas, não possui um percurso linear, ao contrário, ele está marcado pelos contextos histórico, político, social e cultural de cada sociedade que o implementa com a intenção de promover mudanças nas práticas escolares. De fato, a política de gestão democrática da escola pública articula-se ao processo de construção do direito à educação como prerrogativa dos estados nacionais bem como à representação de justiça social que as sociedades locais guardam para si. Com efeito, a gestão escolar

democrática reforça possibilidades reais de educar para e pela democracia e a participação (LIMA, 2018).

Portanto diante deste contexto este estudo nos permite a compreensão dos fatores que promovem a gestão democrática no âmbito escolar, a partir de uma pesquisa não exploratória de enfoque quanti-qualitativa, com aplicação de questionário semiestruturado visando atender o alcance dos objetivos.

Logo, neste estudo, também a legislação educacional é vista como documentos que incorporam discursos revestidos de autoridade legítima, especialmente de Estado, que difundem concepções de mundo fruto das disputas por hegemonia no campo das políticas educacionais (FAIRCLOUGH, 2016; BOURDIEU, 1996).

A legislação como texto é resultado de um contexto de múltiplas influências simbolizadas por relações de poder e, por esse motivo, dá margem a interpretações e reinterpretações quando são materializadas como programas, projetos e políticas no contexto da prática, conseqüentemente, pode gerar significados e sentidos diversos para o mesmo termo (BALL, 1994; ORLANDI, 2015).

Evidenciamos tal fato no caso da gestão escolar democrática; pois, embora sociais, os significados e os sentidos com que as palavras são empregadas entram em disputa dentro de lutas mais amplas, uma vez que as estruturas particulares das relações entre palavras e das relações entre sentidos de uma palavra são formas de hegemonia (FAIRCLOUGH, 2016).

Assim, utilizamos o método de estudos de caso (BARLETT & VAVRUS, 2017), em uma na escola pública no Maranhão, na perspectiva de exploração dos processos históricos e contemporâneos que produziram e produzem significados e sentidos de lugar, finalidade e identidade social, identificando o perfil da gestão democrática e coparticipativa junto à comunidade escolar.

A organização textual deste estudo apresenta esta introdução como primeira seção. Na segunda seção, inserimos uma argumentação com a intenção de estabelecer uma discussão crítica sobre a educação frente às reformas educacionais nacionais como marco legal da educação no Brasil. Para tal, por meio de revisão de literatura, remetemos à perspectiva histórica de emergência da educação e sua estreita relação com a produção de políticas e reformas educacionais nacionais, para, em seguida, apontar as suas reconfigurações no atual contexto da gestão escolar.

Na terceira seção, empenhamo-nos evidenciamos conceitos e práticas sobre a gestão escolar, tomando por alvo a legislação educacional produzida nos seus

períodos e evolução, e última seção, apresentamos os resultados e análises dos mesmos com referências para assim reforçar o resultado da pesquisa, e por fim as considerações finais, em que buscamos uma retomada das argumentações centrais do estudo, conferindo-lhes um tratamento reflexivo de cunho conclusivo.

Problema

1.1.1 Antecedentes e Formulação

Gestão escolar democrática tem sido tema de discussões acaloradas dentro e fora da comunidade escolar, principalmente, após ela ser considerada um direito da sociedade brasileira, que vem reivindicando espaços de participação e controle social, como posto nos marcos da constituição de 1988. Ocorre que não há uma única definição para gestão escolar democrática (ou mesmo para democracia), o que faz essa temática ser atravessada, muitas vezes, por dilemas éticos e ideologias.

As definições de democracia ou de escola democrática são construídas por valores sociais, modos de vida, concepções de sujeito e sociedade. De modo que não é nossa intenção aclarar o leitor sobre todas as leituras possíveis acerca dessas questões. Por outro lado, temos a preocupação de esclarecer - minimamente, como passagem introdutória desse texto - os parâmetros teóricos do qual partimos.

Pois bem, gestão escolar democrática será tratada como parte de uma reflexão sobre o conceito de democracia, pautada pelo materialismo histórico e dialético. Desse modo, referimo-nos à gestão democrática como um processo social e histórico que caminha para superação das estruturas do poder autoritário (presentes, por exemplo, na gestão patrimonialista do Estado brasileiro), assim como para o respeito e a valorização dos saberes populares, promovendo interface desses com o conhecimento científico, tendo ainda no horizonte a superação da cisão entre trabalho manual e intelectual, entre o pensar e o fazer, entre democracia formal e efetiva (CARVALHO et al., 2018; CISESKI, 1997; RAMOS & FERNANDES, 2010; PARO, 1987; TONET, 2005).

Em primeiro lugar, é necessário considerar que a chamada gestão democrática de escola pública, a que nos referimos, traz de forma implícita a discussão sobre a democracia e é o resultado de lutas e movimentos realizados na década de 1980 para a democratização do país e da educação.

Considerado por pesquisas como um feito histórico, desde a década de 1990, legitimado por atos jurídicos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (conhecidas como LDBEN), nº 9.394, de 1996, a gestão democrática também é entendida como utopia para grande parte dos profissionais da educação.

O Plano Nacional de Educação (conhecido como PNE) 2014-2024, recomenda na meta 19 de assegurar condições dentro de 2 (dois) anos (BRASIL, 2014), ou seja, até 2016, para a realização da gestão democrática na educação, associada à com critérios técnicos de mérito e desempenho, no contexto das escolas públicas, a disponibilização de recursos e o apoio técnico da União. As reflexões apresentadas no presente texto parecem adequado, tendo em conta o que representa face aos desafios que se colocam que o contexto socioeconômico e político propõe à tarefa educativa.

Próximo ao prazo final estabelecido pelo Plano Nacional da Educação (PNE), o que temos atualmente na estrutura formal da escola pública é um sistema quase ausente de "predição de horizontal humano (PARO, 2006, p. 100), enfatizando que a gestão democrática não pode ser reduzida à eleição do diretor. Sem conhecer o significado do termo gestão em vez de administração e, na mesma lógica, gerente em vez de diretora da escola, a comunidade escolar e os profissionais da educação ainda esperam para a verdadeira gestão democrática, especialmente em escolas de nível básico, Elementar I, que são mais afetadas pelo município, bem como se queixam de sua falta.

É possível observar que, dessa forma, o termo gestão também recebeu outros adjetivos, tais como gestão participativa; gestão democrática; gestão partilhada; gestão da aprendizagem; gestão de carreiras, entre outros. Essas expressões foram originadas do campo empresarial, que são muito mais ligados a processos administrativos, organizados em torno dos problemas a serem resolvidos ou para administrar no cenário educacional, do que para o desempenho pedagógico real da escola e as condições de ensino e aprendizagem, incluindo a qualificação dos professores, que fazem o trabalho educacional acontecer.

Neste cenário, ideologicamente, busca-se criar um consenso de que todos podem e devem participar nas decisões e nos resultados escolares, a fim de alcançar o objetivo de qualidade desejada da educação através da gestão democrática e participativa.

Entretanto, conforme analisado por Cury (2002), a gestão democrática apresenta-se como imbuída de significados relacionados com os direitos dos cidadãos e a sua liberdade de expressão. Isto significa uma educação para a democracia, num ambiente democrático onde todos está incluído - estudantes, todos os profissionais da educação e os pais, incluindo gestores, sendo capaz de se expressar e participar nas decisões da escola.

Tudo parece simples em teoria, porém, na prática, não há simplicidade e estão envolvidos vários fatores e instâncias que vão além de um ato jurídico ou de um reconhecimento como um direito. Devido às constantes mudanças na sociedade, que resultam diretamente em mais desafios para a educação básica, as situações de angústia e incerteza crescem cada vez mais entre os profissionais da educação.

Por isso, muitas vezes, a comunidade escolar considera a gestão democrática com um sentido unilateral, como se ela pudesse ser uma fórmula mágica para os problemas escolares, desconsiderando uma série de condições que a impregna, desde as condições sociais dos atores escolares até fatores políticos que ainda estão enraizados nas instituições educacionais.

Na rotina da sala de aula e da administração escolar, os profissionais da educação são desafiados a todo o momento por novas políticas educacionais e administrativas, alunos com comportamentos indesejáveis problemas, falta de recursos materiais e humanos e até mesmo outros fatores relacionados a sua própria qualificação.

Portanto, é possível considerar que o gestor tem muitos desafios que vão além de uma gestão democrática para a qual, às vezes, ele não está sequer é preparado e não tem liderança para tal, porque na maioria dos casos ele assume a posição por indicação e não por mérito ou por competência.

A partir deste contexto surge a pergunta problema: **As implicações da gestão escolar na Escola Municipal Alberto Pinheiro em São LUÍS promovem a democracia e a coparticipação?**

1.2 Questões Norteadoras

- a) Até que ponto o gestor é responsável pelo processo democrático e gestão coparticipativa nas escolas?

- b) A comunidade escolar, professores, alunos e pais, o que sabem sobre gestão democrática e coparticipação?
- c) Quais são as qualificações que um diretor de escola eficaz deve ter como líder?
- d) Qual é o significado de uma coparticipação real nas decisões escolares na Escola Municipal Alberto Pinheiro?

1.3 Justificativa

Neste estudo, buscará articular alguns fundamentos teóricos e jurídicos da literatura pesquisa sobre gestão democrática, confrontando-os com questões baseadas na rotina escolar e nos desafios enfrentados pelo gestor na cotidiana da escola, no que se refere à relação entre gestão e comunidade em que a instituição escolar está inserida e, também, o grupo de professores.

Diante do exposto, é preciso que a escola repense urgentemente o seu papel em busca de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes, orgulhosos de seu saber, capazes de solidarizar com o mundo exterior e serem capazes de enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo.

Pensando em um modelo de escola democrática municipal, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

Esse contexto relacional implica em buscar o objetivo comum que é o desenvolvimento integral do aluno e do sucesso da escola através da implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os interesses e anseios coletivos.

Considerando que atualmente há uma um nível farto de literatura, especialmente periódicos, sobre o tema gestão democrática, com ênfase nos trabalhos publicados pela Revista Brasileira de Política e Gestão da Educação (conhecida como RBPAE), mas ainda é limitada uma literatura que discute os fundamentos da gestão, independentemente de novos adjetivos. Este estudo terá

alguns de seus principais suportes teóricos em especial Lück (2008, 2009), Lück et al. (2007, 2011), Libâneo (2008), Cária (2015) e paro (2000, 2006).

Não podemos deixar de reconhecer que a possibilidade histórica de construir uma gestão escolar popular e participativa, nos termos acima mencionados, é uma importante conquista da sociedade. Mas, é importante destacar que essa é uma conquista ainda não plenamente garantida, em que pese as contradições da sociedade capitalista, que vive momentos de aguda crise social e econômica.

Daí a importância de debater experiências que buscam caminhar nessa direção. Assim, o objetivo deste estudo é relatar a percepção de toda a comunidade escolar sobre a temática da gestão democrática e coparticipativa como referência uma escola pública no Maranhão – Brasil.

Assim a relevância deste estudo justifica-se porque constitui uma reflexão e uma referência para aqueles que, de alguma forma, acreditam na gestão democrática, pois nela implica compartilhar com a comunidade, por meio de mecanismos participativos, importante para juntos desenvolver ações que promovam o desenvolvimento socio-educacional.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

Analisar as implicações da gestão escolar na Escola Municipal Alberto Pinheiro que promovem a democracia e a coparticipação.

1.4.2 Específicos

- a) Verificar as permissões e práticas que a direção da escola tem sobre a gestão democrática.
- b) Estimar o efeito da gestão democrática na integração da escola com a comunidade.
- c) Constatar o modo da realização da avaliação da escola como instituição.
- d) Conferir o relacionamento entre os diferentes autores da escola.
- e) Identificar os meios de coparticipação da escola com a comunidade.

1.5 Organização do Estudo

Para atingir o propósito do trabalho, organizou-se este artigo em cinco seções. Na introdução, apresenta-se uma abordagem sobre as bases legais da educação brasileira e sobre a atualidade da participação dos professores na gestão democrática; expõe-se a temática, a justificativa para a realização do trabalho e o objetivo; detalha-se a metodologia utilizada na pesquisa, especificando o universo de pesquisa e, por fim, apresenta-se a estrutura do texto.

Na segunda seção, apresentam-se conceitos sobre república, democracia, gestão e gestão escolar democrática, quando se abordam aspectos referentes à gestão democrática, considerando o processo de descentralização político-administrativa do Estado.

Na terceira seção, ressalta-se a participação das comunidades escolar e local como fator essencial à afirmação da gestão democrática como modelo de gestão ideal a ser praticado nas escolas públicas.

Na quarta seção, expõe-se a visão dos professores sobre a gestão democrática.

Nas considerações finais, apresentam-se outras abordagens concebidas pelos pesquisadores sobre a realidade investigada, a partir da análise das atuais formas de gestão praticadas nessas escolas.

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA – MARCO LEGAL

Este capítulo abordado o que diz o sistema e a legislação brasileira sobre a educação, dos princípios, finalidades, deveres e direitos garantidos por lei aos educandos, corpo docente e gestão escolar.

Educação: Direito Garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

O direito à Educação é garantido pela Constituição Federal, a todos os cidadãos brasileiros de acordo com os princípios determinados no Art. 1º que diz:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político. (BRASIL, 1988).

Para tanto, os fundamentos expostos são consolidados no cotidiano ou tentam ser nas diversas dimensões do convívio social, nas relações inter e intrapessoal, do saber conviver com o outro, nas instituições inclusive educacionais que trabalham as questões de cidadania, valores e respeito mútuo.

A lei garante objetivos, e nessa perspectiva o Art. 3º constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil que é:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

A luta pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária é constante. As advertências incutidas no âmbito de estabelecimentos educacionais mostram o trabalho desenvolvido através da elaboração de plano de ação, planejamentos pedagógicos, encontros de colegiados, reuniões de pais e mestres e outros segmentos de abrangência do ambiente escolar.

Neste contexto, são traçadas diretrizes e responsáveis de incumbências no Art. 22 e compete a União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, seguido Art. 23, inciso V que em competência comum da União, dos Estados e Municípios estão incumbidos de “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a organização do Ensino Médio é de responsabilidade do estado, a proporção do acesso à educação, a matrícula e permanência do educando com a colaboração da sociedade e da família como estabelecido nos artigos que diz:

No Art. 205 está descrito que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o ensino mencionado no Art. 206, será ministrado com base nos princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Parágrafo único. (BRASIL, 1988).

Vimos que o artigo contempla o direito do cidadão ao ensino público gratuito e forma de saber, a valorização dos profissionais da educação escolar, que dentre eles estão os docentes, principais responsáveis pelo ensino aprendizagem dos educandos. São amparados pela lei, mas que é necessário muitas vezes, a

mobilização da classe para que seus direitos sejam realmente garantidos, valorizados. Em meio a esse processo acontecem as greves organizadas pela categoria, reivindicando o que é de direito quando as vezes não atendidos perante a legalidade para o exercício de sua função.

No entanto, a lei dispõe sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com relação a oferta fica esclarecido a disponibilidade a quem de direito, com a garantia dos conteúdos a serem trabalhados de acordo com cada nível de ensino e propõe estratégia para melhoria da qualidade como reatado:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Esse direito garantido a todos os cidadãos e cidadãs brasileiras, a partir de 2016, dar condições de manter o país como uma das nações com maior tempo de ensino obrigatório no mundo, com a universalização das matrículas na faixa etária entre 14 a 17 anos, e contempla também aos que não tiveram acesso à escola. O direito social exposto dispõe parâmetros sobre os 200 dias letivos, das 800 horas de trabalho pedagógico com a permanência de 75% de frequência mínima.

De acordo com o Art. 214, A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009),

I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - melhoria da qualidade do ensino;
IV - formação para o trabalho;
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

O último Plano Nacional de Educação – PNE contempla a duração decenal 2014 a 2024, no seu planejamento foram definidos diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em todos os níveis – educação básica e superior. É o segundo PNE aprovado por lei prevista pela Constituição Federal, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

2.2 Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estabelecidas pela Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996

A LDB é considerada a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, público ou privado, criada com base nos princípios estabelecidos na Constituição Federal que garante o direito à educação básica e o ensino superior. Esta lei foi criada pela primeira vez na Constituição de 1934, no entanto, apenas em 1961 ela foi criada efetivamente, que logo após foi promulgada em 1971 e por último 1996, vigorada até os dias atuais.

2.2.1. Finalidade e Princípios

A finalidade e princípios estão no título I da Educação:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Por ser ocorrida de forma ampla, a educação perpassa por diversos aspectos da sociedade, enquanto a educação escolar se dar mais de maneira específica com suas orientações e fundamentações. O processo educativo se dar em qualquer lugar manifestado por determinado indivíduo, no relacionamento com a sociedade, na socialização e interação com o outro. Para Freire a educação é um processo de humanização.

Segundo o educador,

educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação. (ARROYO, 2001a, p. 47).

Nessa interação aprendemos a ser e conviver com os outros. Ainda Freire (1983), educar é “construir gente”, O processo de humanização dos seres humanos é constante, na busca por condições de vida melhor, digna e civilizada. Por isso a necessidade de refletir sobre as ações, formas de pensar ao se referir ao processo educacional, na capacidade de compreender enquanto sujeito que tem a capacidade de interpretar os contextos sociais existentes, sendo capaz de transformar sua realidade.

Na compreensão de concepção antropológica, “A educação é uma ação constitutiva de ser humano. Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, em processo permanente” (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Ao considerar um ato pedagógico, o ato de educar e o trabalho de educador são efetivados entre si. Neste contexto, compreendemos que a educação promove a transformação dos seres humanos, sujeitos autênticos e flexíveis às mudanças que ocorrem com a evolução dos tempos, na promoção da dignidade e desenvolvimento enquanto pessoa no meio familiar, laboral ou em diversas instituições, principalmente as educacionais que promovem a formação para a cidadania e a preparação para o mercado de trabalho.

Assim, a finalidade da Educação Nacional e seus princípios são regidos no título II e artigos a seguir.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;

- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;

Compreende-se que os incisos acima constituem o conjunto de finalidades que permeiam a educação, no entanto, é dever da família com a contribuição do Estado zelar pelos princípios que visam o pleno desenvolvimento do educando e sua qualificação para o trabalho. Os próprios estão em consonância com a Constituição Federal no artigo 206 que visa oferecer o ensino com condições de qualidade, configurado no aspecto igualitário, emancipador e nivelador das desigualdades sociais.

Para Alexy (1995), “princípios são normas que estabelecem que algo deve ser realizado na maior medida possível, diante das possibilidades fáticas e jurídicas presentes. Por isso são eles chamados de mandamentos de otimização.” Desta forma, as normas ditam o que deve ser feito na maior medida possível.

2.2.2. Incumbências Administrativas e Pedagógicas

Em cumprimento a legislação estão descritos o Direito à Educação e do Dever de Educar no texto a diante que diz o art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia mencionada no inciso I – “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”. Contudo o inciso IV discorre que o acesso público é gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O estado é responsável pela promoção de políticas públicas educacionais na condição prevista na legislação quanto a obrigatoriedade e oferta do ensino de qualidade igualitário para todos, como direito social que diferencia dos demais. No entanto, considerando que políticas públicas educacionais é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em educação.

É fundamental o acompanhamento das questões que envolve a educação escolar, refere-se as decisões tomadas através do sistema que contempla o espaço escolar em sua totalidade, seja físico, estrutural ou nos aspectos que envolvem os

profissionais em geral e sua formação para atuação do trabalho voltado para o ensino-aprendizagem.

Já no Art. 12, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)
- VIII – Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001).

As ações integradas nesse artigo nos remetem a reflexão do trabalho ocorrido nas instituições escolares que atinge a comunidade escolar interna e externa, com a articulação da família e da sociedade.

Em se tratando do art. I, da Proposta Pedagógica, esta, no entanto, deve atender uma expectativa em busca da qualidade da formação do cidadão, ao considerar que a escola é um espaço de interação social, de construção de conhecimentos, aprendizagens e princípios éticos do ser humano. Desta forma, é responsabilidade da escola promover condições e oportunidades de aprendizagem nos níveis e modalidades disponíveis no âmbito do sistema educacional, propiciando a todos uma formação básica comum de acordo com os componentes curriculares.

É possível promover uma formação de educandos capazes de desenvolver competências e habilidades ao longo de sua trajetória de vida escolar, seres capazes de lidar com as ferramentas das novas tecnologias, preparando-os para o mercado de trabalho, com saberes diversos e diferenciados que encara dificuldades e supera limites impostos por uma sociedade contemporânea. Assim deve agir a escola que se preocupa com seu público, fruto de meios culturais e aspectos sociais marcados por momentos históricos.

No entanto, compreender a importância da proposta pedagógica de uma instituição é refletir sobre as ações planejadas e executadas no decorrer do ano letivo construídas pelo coletivo ao identificar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. A proposta pedagógica encontra-se mencionadas no projeto político pedagógico e no regimento interno elaborados pelos que compõem a comunidade escolar e local, definindo metas, estabelecendo missão, visão e valores e conteúdo que contribuem para o sucesso do aluno e da instituição.

Quanto as informações direcionadas aos pais ou responsáveis sobre a situação do filho na escola dar-se através da necessidade de interação entre ambas as partes que além de efetuar a matrícula tem que garantir a frequência dos educandos. Essa relação “família-escola” acontece em diferentes níveis de envolvimento. Lima (2002) ressalta sobre o envolvimento dos pais na vida da escola em três patamares.

O primeiro é o de “mera recepção de informação”. Nessa vertente, os pais limitam-se a receber e responder comunicados, telefonemas e recados da escola, fazendo acompanhamento dos filhos também em casa, mas mantendo-se distantes do estabelecimento escolar e visitando-o somente quando solicitados para conversas particulares e reuniões coletivas ou em ocasiões festivas.

O segundo patamar é caracterizado pela “presença nos órgãos de gestão da escola”, sendo os pais entendidos como “parceiros menores da administração da instituição escolar” (LIMA, 2002, p. 147). E no terceiro, quando na oportunidade os pais apresentam um envolvimento direto na vida da sala de aula, sendo “encarados como parceiros ativos, participantes na concepção, planificação, execução e avaliação de áreas importantes do currículo” (LIMA, 2002, p. 148).

Na visão de Resende & Silva (2016), “esse terceiro patamar é considerado, por Lima, o mais aprofundado e complexo.” Todavia, mesmo que o autor argumente a favor desse nível de participação dos pais na escola, ele reconhece, também, que é muito raro encontrá-lo, devido a uma série de dificuldades, dentre as quais a defesa, pelos professores, de seu espaço de especialização e de autonomia profissional.

É importante destacar o que diz Perrenoud (2001a, p. 34), “mesmo quando as relações diretas se rompem ou reduzem à sua expressão mais simples, pais e professores permanecem interdependentes e continuam a comunicar através da criança”. Esta perspectiva estende-se aos demais níveis em que os pais são responsáveis pelos educandos.

Cabe destacar que é de responsabilidade da escola a realização do controle da frequência e rendimento escolar, sendo obrigatório, previsto no regimento interno, documento construído no coletivo que determina as normas da instituição, em que são mencionadas as funções e contempla os direitos e deveres de cada segmento da comunidade escolar.

A relação entre a escola, família e a comunidade local é considerado um processo de integração da sociedade, articulada nas ações desenvolvidas no entorno do ambiente educacional ou fora dele.

Os docentes são incumbidos de acordo como Art. 13, de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Os docentes são incumbidos das responsabilidades que se referem nesse artigo e o 36, § 1º, destaca que “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre”:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Em se tratando do Título VI – Dos Profissionais da Educação, o art. 62 mostra que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Em virtude da Lei 4.075, de 28 de dezembro de 2007 é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), porém, prevê que todos os professores da Educação

Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020.

Vale destacar sobre a formação da gestão escolar descrita no texto a seguir descrita no Art. 64,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com base no referido artigo exige-se do gestor escolar no mínimo habilitado em pedagogia, acrescida de pós-graduação na área para exercer a função especificada.

Com respeito a valorização, o art. 67, discorre que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público baseado nos incisos:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho[...].

Apesar das determinações explicitadas, a valorização dos profissionais ainda é uma luta constante da classe, uma realidade ainda distante do ideal, de ser alcançada plenamente. Na prática as condições adequadas de trabalho variam de região para região, de escola para escola, em contextos diferentes.

2.3 Plano Nacional De Educação – PNE - Decano 2014 -2024

O referido documento é um plano que tem eficácia jurídica e legitimidade política por um período de dez anos, sancionado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Refere-se a um planejamento de médio prazo que traça diretrizes,

metas e estratégias, e tem a finalidade de orientar ações na área educacional, assegurar a continuidade das lógicas educacionais e articular as áreas da União, dos estados e municípios, ao mesmo tempo que preserva a flexibilidade necessária para fazer facetas contínuas transformações sociais.

Esse plano é resultado de um trabalho desenvolvido através de consultas a sociedade civil e órgão de competência educacional como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), responsáveis pela articulação das secretarias estaduais e municipais de educação contribuintes da construção do PNE.

O plano apresentado ao Congresso Nacional está prescrito na Constituição Federal de 1998 e reforçada na LDB de 9394/1996.

No Art. 214. A lei estabelece o Plano Nacional de Educação de duração plurianual visando a articulação e ao desenvolvimento do ensino e em seus diversos níveis e integração das áreas do Poder Público que conduzam:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. melhoria da qualidade do ensino;
- IV. formação para o trabalho;
- V. promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Já a LDB prescreve no Art. 9º que é incumbência da União “I. elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;”. Desta forma, no Decreto no 6.094/2007, também no novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), é enfatizada a noção de “mobilização”, voltada para a consecução da meta de qualidade da educação básica (BRASIL, 2014, Meta 7). Propõem-se, como estratégias, mobilizar as famílias e a sociedade civil tendo em vista o aumento do controle social sobre o cumprimento das políticas públicas e criar uma rede de apoio integral às famílias, por meio da articulação de programas de diversas áreas.

O PNE deve ser acompanhado a cada dois anos através de relatório que consta os resultados para cada meta. Em novembro de 2016 foi divulgado o primeiro relatório que na ocasião será apresentado alguns dos resultados das metas e seu andamento.

O Plano é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, equivalente da educação infantil ao ensino superior, porém, garantindo questões especialmente importantes (como educação inclusiva, o aumento da taxa de

escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreiras dos professores), além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse projeto.

As metas contempladas referem-se aos diversos níveis de ensino e outras que atendem as necessidades específicas de segmentos da população; a formação de professores, fundamental para assegurar a qualidade do ensino em todos os níveis. Dentre as 20 metas destaca-se:

- ✓ Meta 3 – Ensino Médio - Decreta que, até 2016, toda a população brasileira entre 15 a 17 anos esteja frequentando o ensino médio. A meta também inclui elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas para 85%.
- ✓ De acordo com uma pesquisa realizada 82,6% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam matriculados em 2014 e em 2015 esse número aumentou para 84,3%, desafio ao tentar cumprir a meta para 2024 de 85%.
- ✓ Meta 7 – Aprendizado adequado na idade certa – Visa conquistar melhores médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sendo elas progressiva e bianuais.
- ✓ Meta 15 - Neste caso específico, o PNE garante uma parceria entre União, os estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, com a pretensão de que todos os professores da educação básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam.

Como previsto na LDB,

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em ensino de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, (BRASIL, 1996).

- ✓ Meta 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores – O Plano revela que, até 2024, metade dos professores da educação básica devem ter uma pós-graduação direcionada à sua área de conhecimento e 100% dos docentes devem ter uma formação continuada.

De acordo com Nóvoa (1998), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber. O processo de formação continuada leva em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, após a fase inicial.

Barbieri, Carvalho e Uhle (1992, p.32) afirmam que:

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos e não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio das práxis e, portanto, histórico e inacabado.

- ✓ Meta 17 – Valorização dos professores – Meta que está relacionada com a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica por meio de uma equiparação salarial com outros profissionais que possuem escolaridade equivalente, prazo estipulado pelo PNE até o final de 2020.
- ✓ Meta 18 - Plano de carreira docente – Determinado até 2016, a criação de um plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, baseado no piso salarial nacional estabelecido pela CF.
- ✓ Meta 19 - Gestão democrática – O plano pretende assegurar as condições necessárias para uma gestão democrática da educação, que deve englobar critérios técnicos de mérito e desempenho, além de consultas à comunidade escolar.

As referidas metas mencionadas anteriormente servem de norte para que as escolas possam trabalhar em conjunto, refletindo sobre as ações e caminhos para se alcançar uma educação de qualidade.

3 GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar, como um corpo de doutrina educacional, compreende uma série de princípios e preceitos relacionados principalmente à técnica de procedimento em sala de aula e derivados em grande parte da prática de professores bem-sucedidos. Os escritores desse campo interpretaram esses princípios e preceitos de várias maneiras, geralmente por referência a princípios mais amplos e fundamentais da psicologia, sociologia e ética.

A gestão escolar é uma espécie de modelo educacional elaborado pelas instituições de ensino, com o intuito de impulsionar e coordenar diferentes dimensões das habilidades, dos talentos e, também, da dita competência educacional, aprimorando o ensino. Vale ressaltar que tal conceito se diferencia de “administração acadêmica” ou “administração escolar”. O objetivo da gestão escolar é aplicar princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição e, assim, promover uma consistente melhoria do ensino ofertado aos estudantes.

Ao definir a gestão escolar como elemento prioritário em seu escopo de ações, a escola adquire a capacidade de se concentrar na promoção do crescimento, da coordenação e da organização das condições básicas para afiançar um progresso educacional sustentável.

Na gestão de uma escola, a preocupação é lidar com todos os aspectos pertinentes às rotinas educacionais, em um foco primordial na obtenção de resultados, de empenho, na execução de uma liderança exemplar, que faz referências relevantes importantíssimas no currículo e na participação ativa dos pais neste processo gerencial em que os mesmos devem fazerem parte deste contexto.

Numerosos estudos nacionais e internacionais em sociologia educacional indicaram que, embora a formação familiar tenha um papel significativo no desempenho acadêmico de um aluno, alguns fatores intraescolares podem minimizar

o efeito de origem social, promovendo eficácia e justiça na oferta de educação (Brooke e Soares, 2008; Sammons, 2008).

Observou-se que fatores extracurriculares (condições socioeconômicas, escolaridade dos pais etc.) não correspondem apenas ao sucesso ou fracasso acadêmico, e estudos sobre a eficácia da educação pública priorizaram a investigação de fatores intraescolares. Os autores que procuraram medir esse efeito indicaram que, controlando variáveis indicativas das características de origem dos alunos, 10% a 20% da variação nos resultados poderiam ser explicados pelos aspectos internos da escola (CREEMERS e REEZGIT, 1996).

Vários estudos foram realizados nessa área, com o objetivo de isolar as características sociodemográficas das populações de escolas públicas, identificando fatores escolares que promovem um aprendizado efetivo para todos os alunos.

Sammons (2008) realizou uma extensa pesquisa sobre resultados de pesquisas de vários países nesta área. O autor sintetizou onze fatores-chave de eficácia que devem ser considerados em conjunto, ou seja, em várias associações possíveis entre eles: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; ambiente de aprendizagem; concentração no ensino e aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas; incentivos positivos; monitoramento de progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria escola-casa; e configurações orientadas para a aprendizagem. O autor chama a atenção para questões relacionadas ao contexto em que essas características foram identificadas, observando que esses estudos não são diretamente transferíveis para outros contextos (Sammons, 2008).

No campo da pesquisa educacional nacional, essa discussão é mais recente. Alves e Franco (2008) analisaram o contexto e os avanços da pesquisa sobre a eficácia da escola no Brasil e apresentaram uma revisão da literatura nacional sobre o assunto. Com base nesta pesquisa, os autores resumem os fatores internos da escola associados à eficácia abordados pelos estudos nacionais: recursos escolares; organização e gestão escolar; clima acadêmico; formação e salário de professores; ênfase pedagógica.

A partir desta pesquisa, pistas significativas sobre os efeitos positivos dos três primeiros fatores no desenvolvimento acadêmico dos estudantes foram encontradas em estudos nacionais. Os autores (Alves e Franco, 2008) citam, especificamente, a

pesquisa realizada em escolas brasileiras que aponta a percepção de liderança e dedicação do diretor como um recurso diretamente associado à eficácia da escola.

Para os objetivos deste estudo, destacamos a gestão escolar - geralmente associada ou identificada como liderança do diretor - como relevante para os resultados acadêmicos dos alunos, levando em consideração as observações de Sammons (2008, p. 351-352, tradução nossa): Quase todos os estudos de eficácia escolar mostram que a liderança é um fator-chave nas escolas primárias e secundárias. Gray (1990) afirma que “a importância da liderança é uma das mensagens mais claras na pesquisa de eficácia escolar”.

O estudo da literatura revela que três características foram frequentemente encontradas associadas à liderança bem-sucedida: forte objetivo; envolvimento de outros funcionários na tomada de decisões; e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem. Vários autores afirmam que os diretores podem desempenhar um papel importante na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando suas rotinas.

A mobilização de outros profissionais para um ensino-aprendizagem mais efetivo, através da articulação de planejamento, organização e monitoramento/avaliação, influencia indiretamente o desempenho dos alunos (Soares e Teixeira, 2006). Tendo dedicado as duas últimas décadas a estudos sobre liderança escolar e o papel de diretor, Leithwood (2009, p. 17, tradução nossa) enfatiza a atenção dada ao tema. Atualmente, a liderança da escola é objeto de atenção sem precedentes.

A agenda da reforma educacional, em sua evolução contínua, parece ter capturado o fato de que o papel da liderança é um objetivo importante e, ao mesmo tempo, um meio para que outras coisas aconteçam. O autor destaca a relevância das práticas em sala de aula entre os fatores que podem influenciar mais diretamente os resultados dos alunos, mas ressalta que o desempenho dos diretores também afeta a aprendizagem dos alunos, embora indiretamente.

Considerando estudos recentes sobre os efeitos do trabalho de um diretor na eficácia da aprendizagem, Leithwood ressalta que, embora a liderança escolar represente apenas 3% a 5% da variação na aprendizagem dos alunos entre as escolas, representa um quarto da variação total quando ajustada pelas variáveis relacionados às origens dos alunos e quando apenas os fatores internos da escola foram analisados (Leithwood, 2009).

Soares (2007, p. 153) também destaca a importância da gestão como fator interno relacionado à efetividade da escola. Ele considera que “dentro da escola, existem dois processos importantes que interagem e produzem o desempenho do aluno: gestão e ensino escolar”. Segundo o autor, a responsabilidade dos diretores envolve gerenciar aspectos pedagógicos, as pessoas que compõem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros que organizam a instituição.

Assim, ações de gestão implicam garantir o bom funcionamento da escola “para que os recursos disponíveis possam ser utilizados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (Soares, 2007, p. 153). As tarefas de reconciliar e manter um ambiente propício ao aprendizado, compartilhar metas com o corpo docente e favorecer o desenvolvimento coletivo do trabalho (para que os agentes se sintam incluídos no processo) foram apontadas como estratégias para uma gestão eficaz.

Sammons (2008) também considera que o impacto da qualidade da gestão escolar na melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos não é direto, mas possibilitado por um trabalho verdadeiramente nos bastidores que busca garantir o desenvolvimento de outras características identificadas como essenciais para a eficácia da escola, a saber: objetivos e visões compartilhados; ambiente de aprendizagem; incentivos positivos; parceria escola-casa; configurações orientadas para a aprendizagem; e monitoramento do progresso acadêmico dos alunos. Dito isto, nosso estudo busca aprofundar o conhecimento sobre a associação entre as habilidades de liderança de um diretor (medida pela percepção dos professores) e os resultados acadêmicos alcançados pela escola.

Entre numerosos artigos internacionais sobre esse assunto, Leithwood, Patten e Jantzi (2010) e Leithwood e Sun (2012) estudaram os diferentes tipos de liderança escolar e seu impacto no desempenho e no clima escolar dos alunos. Vale mencionar liderança instrucional (com foco em questões pedagógicas) e Liderança Transformacional (que implica mobilização e participação de professores), esta última mostrando um efeito moderado, mas significativo e positivo na rotina escolar. Esses estudos também mostraram os efeitos positivos de variáveis como “objetivos compartilhados por toda a equipe” na melhoria da aprendizagem.

Nessa mesma direção, outras pesquisas enfatizaram a relevância de uma relação entre o diretor de uma escola e os professores na melhoria dos resultados da escola (Hulpia, Devos e Keer, 2011; Jackson e Marriot, 2012; Price, 2012),

corroborando a importância de investigar como os professores percebem e se relacionam com a liderança de seus diretores.

Marks e Printy (2003) propõem o conceito de liderança integrada, reunindo liderança pedagógica (instrucional) e transformacional. O objetivo principal é combinar diferentes práticas vistas em escolas eficazes, melhorando assim a medição e os efeitos da liderança nos resultados de aprendizagem dos alunos. Portanto, deste ponto de vista, os diretores da escola devem considerar todas as dimensões da liderança (gestão pedagógica e/ou instrucional, confiança e reconhecimento, relacionamento com os agentes da escola, gestão administrativa, etc.).

É nessa perspectiva que este estudo tem como objetivo investigar a relação entre a liderança do diretor - reconhecida e legitimada como tal pelos professores que lideram - e o desempenho escolar. Aplicando os conceitos de Marks e Printy (2003), escolhemos variáveis dos questionários contextuais da Prova Brasil para compor o Índice de Liderança dos Diretores, com base nas respostas dos professores a esses instrumentos, e usamos uma análise fatorial, a ser descrita nas seções a seguir.

A administração escolar é definida como: "Os esforços coordenados de uma equipe de administradores e técnicos da educação (escola), a fim de alcançar os objetivos educacionais dentro da escola de uma forma consistente com o objetivo do Estado de criar seus filhos, uma educação adequada e fundamentos sólidos". E outros a definem como: "Toda atividade realizada pelos propósitos educacionais efetivamente e coordena e orienta as experiências da escola e da educação, de acordo com modelos selecionados e identificados por órgãos superiores, ou órgãos dentro da administração escolar".

Alguns definiram-na como: "o resultado de processos pelos quais os potenciais humanos e materiais são colocados ao serviço dos objetivos empresariais de trabalho, e de uma gestão que funciona influenciando o comportamento dos indivíduos" (Amayra, 2002, p. 18). Gestão escolar - geralmente associada ou identificada como liderança do diretor - como relevante para os resultados acadêmicos dos alunos, levando em consideração as observações de Sammons (2008, p. 351-352, tradução nossa):

Quase todos os estudos de eficácia escolar mostram que a liderança é um fator-chave nas escolas primárias e secundárias. Gray (1990) afirma que "a importância da liderança é uma das mensagens mais claras na pesquisa de eficácia escolar". O estudo da literatura revela que três características foram frequentemente encontradas

associadas à liderança bem-sucedida: forte objetivo; envolvimento de outros funcionários na tomada de decisões; e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem.

Numerosos estudos nacionais e internacionais em sociologia educacional indicaram que, embora a formação familiar tenha um papel significativo no desempenho acadêmico de um aluno, alguns fatores intraescolares podem minimizar o efeito de origem social, promovendo eficácia e justiça na oferta de educação (BROOKE E SOARES, 2008; SAMMONS, 2008). Observou-se que fatores extracurriculares (condições socioeconômicas, escolaridade dos pais etc.) não correspondem apenas ao sucesso ou fracasso acadêmico, e estudos sobre a eficácia da educação pública priorizaram a investigação de fatores intraescolares.

Os autores que procuraram medir esse efeito indicaram que, controlando variáveis indicativas das características de origem dos alunos, 10% a 20% da variação nos resultados poderiam ser explicados pelos aspectos internos da escola (CREEMERS E REEZGIT, 1996). Vários estudos foram realizados nessa área, com o objetivo de isolar as características sociodemográficas das populações de escolas públicas, identificando fatores escolares que promovem um aprendizado efetivo para todos os alunos.

Vários autores afirmam que os diretores podem desempenhar um papel importante na organização do trabalho escolar, liderando e coordenando suas rotinas. A mobilização de outros profissionais para um ensino-aprendizagem mais efetivo, através da articulação de planejamento, organização e monitoramento / avaliação, influencia indiretamente o desempenho dos alunos (SOARES E TEIXEIRA, 2006). Atualmente, a liderança da escola é objeto de atenção sem precedentes.

A agenda da reforma educacional, em sua evolução contínua, parece ter capturado o fato de que o papel da liderança é um objetivo importante e, ao mesmo tempo, um meio para que outras coisas aconteçam. Compreender e analisar as necessidades dos professores e alunos, e apreciar a importância de conciliar as necessidades dos professores, alunos e necessidades da escola. (KHAWAJA, 2004, p. 41). Destacam-se a relevância das práticas em sala de aula entre os fatores que podem influenciar mais diretamente os resultados dos alunos, mas ressalta que o desempenho dos diretores também afeta a aprendizagem dos alunos, embora indiretamente.

Considerando estudos recentes sobre os efeitos do trabalho de um diretor na eficácia da aprendizagem, Leithwood ressalta que, embora a liderança escolar represente apenas 3% a 5% da variação na aprendizagem dos alunos entre as escolas, representa um quarto da variação total quando ajustada pelas variáveis relacionados às origens dos alunos e quando apenas os fatores internos da escola foram analisados (LEITHWOOD, 2009).

Soares (2007, p. 153) também destaca a importância da gestão como fator interno relacionado à efetividade da escola. Ele considera que “dentro da escola, existem dois processos importantes que interagem e produzem o desempenho do aluno: gestão e ensino escolar”. Segundo o autor, a responsabilidade dos diretores envolve gerenciar aspectos pedagógicos, as pessoas que compõem a comunidade escolar e os aspectos físicos e financeiros que organizam a instituição.

Assim, as ações de gestão implicam garantir o bom funcionamento da escola “para que os recursos disponíveis possam ser utilizados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (SOARES, 2007, p. 153). As tarefas de reconciliar e manter um ambiente propício ao aprendizado, compartilhar objetivos com o corpo docente e favorecer o desenvolvimento coletivo do trabalho (para que os agentes se sintam incluídos no processo) foram apontadas como estratégias para uma gestão eficaz.

Sammons (2008) também considera que o impacto da qualidade da gestão escolar na melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos não é direto, mas possibilitado por um trabalho verdadeiramente nos bastidores que busca garantir o desenvolvimento de outras características identificadas como essenciais para a eficácia da escola. , a saber: objetivos e visões compartilhados; ambiente de aprendizagem; incentivos positivos; parceria escola-casa; configurações orientadas para a aprendizagem; e monitoramento do progresso acadêmico dos alunos.

Dito isto, nosso estudo busca aprofundar o conhecimento sobre a associação entre as habilidades de liderança de um diretor (medida pela percepção dos professores) e os resultados acadêmicos alcançados pela escola. Marks e Printy (2003) propõem o conceito de liderança integrada, reunindo liderança pedagógica (instrucional) e transformacional.

O objetivo principal é combinar diferentes práticas vistas em escolas eficazes, melhorando assim a medição e os efeitos da liderança nos resultados de aprendizagem dos alunos. Portanto, deste ponto de vista, os diretores da escola

devem considerar todas as dimensões da liderança (gestão pedagógica e / ou instrucional, confiança e reconhecimento, relacionamento com os agentes da escola, gestão administrativa etc.).

É nessa perspectiva que este estudo tem como objetivo investigar a relação entre a liderança do diretor - reconhecida e legitimada como tal pelos professores que lideram - e o desempenho escolar. Aplicando os conceitos de Marks e Printy (2003), escolhemos variáveis dos questionários contextuais da Prova Brasil para compor o Índice de Liderança dos Diretores, com base nas respostas dos professores a esses instrumentos, e utilizamos uma análise fatorial, a ser descrita no seções a seguir.

As Diretrizes Educacionais Brasileiras⁵ (Brasil, 1996) estabelecem que o sistema educacional público deve ser organizado em três níveis diferentes: federal, estadual e municipal. Primeiro, no nível federal, o Ministério da Educação é responsável por fornecer princípios orientadores para a organização do programa educacional nacional.

É também responsável pela gestão do ensino profissional e superior. Em segundo lugar, o nível estadual é representado pela Secretaria de Estado da Educação, que é responsável por estabelecer programas educacionais estaduais seguindo as diretrizes fornecidas pelo Ministério da Educação. Este sistema educacional deve proporcionar o ensino básico e secundário a todas as pessoas, e é obrigado a proporcionar o ensino secundário.

Ele também pode oferecer educação profissional. Finalmente, o nível municipal é representado pela Secretaria Municipal de Educação. A Secretaria Municipal é obrigada a oferecer o ensino fundamental, e pode oferecer outros níveis educacionais de acordo com as necessidades da cidade.

Cada um dos três níveis descritos é composto por diferentes subníveis, e o projeto de pesquisa do qual este trabalho faz parte será realizado dentro de um projeto de consultoria contratada para gestores educadores em nível municipal. O trabalho é desenvolvido levando em consideração as seguintes esferas:

A Secretaria de Educação, que é a organização encarregada de estabelecer regras e regulamentos para a educação a nível municipal; - Os Conselhos Regionais de Educação, que são responsáveis pela divulgação das decisões da Secretaria, bem como pela organização de programas de educação pedagógica para os educadores gestores e professores a nível distrital; - As escolas, que são responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem.

Embora estas três esferas estejam subdivididas em muitas outras, os gestores diretamente envolvidos nas reuniões são o Diretor e Equipa Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, os Diretores Pedagógicos e Professores Educadores do Conselho Regional de Educação, e os Coordenadores Pedagógicos e Professores nas escolas.

Na Secretaria Municipal de Educação, o diretor é responsável pela produção das diretrizes e programas para o sistema educacional da cidade com a equipe pedagógica, que é dividida por áreas temáticas, por exemplo, Português, Matemática, Ciências, inglês, entre outras.

Educadores do Conselho Regional de Educação, e os Coordenadores Pedagógicos e Professores nas escolas. O diretor pedagógico gerencia os educadores de professores, que dão treinamento para coordenadores pedagógicos, e professores dos diferentes Conselhos de Educação. A nível escolar, os diretores são responsáveis pelo orçamento, pelo pessoal e pelo regulamento da escola, enquanto o coordenador pedagógico é responsável por trabalhar com a educação dos professores, dos alunos e das exigências dos pais.

Finalmente, os professores são responsáveis pelo ensino de sua disciplina seguindo as orientações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Uma definição abrangente da gestão escolar pode ser extraída das definições acima: um grupo funcional (planeamento, coordenação, orientação) que interage positivamente num ambiente apropriado dentro e fora da escola, de acordo com uma política pública criada pelo Estado, de acordo com os objetivos da sociedade e do Estado.

3.1 Objetivos da Gestão Escolar

Os gestores educacionais precisam lutar com conceitos alternativos e moldar sua orientação conceitual compartilhada diante das pressões da sociedade que exigem melhorias e mudanças nas escolas. Em outras palavras, os gestores educacionais estão envolvidos em esforços de formação de conceitos coletivos.

As pesquisas sobre formação de conceitos têm sido dominadas por estudos laboratoriais e em sala de aula do que Greeno (2012) chama de "conceitos formais", ou seja, conceitos que utilizam a lógica formal ou a matemática para derivar implicações das asserções. Greeno (2012) sugere que o estudo da formação de conceitos deve ser expandido para conceitos funcionais, que têm significados em

atividades e contribuem para as formas pelas quais os participantes organizam seus entendimentos sobre o que estão fazendo.

Esta expansão abre o campo da "formação de conceitos na natureza" (Engeström & Sannino, 2012). Em estudos de mudança organizacional, noções como "esquema interpretativo" (BARTUNEK, 1984) e "estrutura compartilhada" (ORLIKOWSKI & GASH, 1994) têm sido usadas para denotar o que chamamos de conceitos funcionais. Alguns estudos sobre a formação de categorias organizacionais também se aproximam de um entendimento semelhante.

Categorias não são simplesmente rótulos que os atores usam para classificar os fenômenos sociais em silos apropriados, mas estão associados com o status, interesses e identidades dos atores [...]. Elas exemplificam o que é socialmente valorizado através de recompensas e penalidades [...], revelam limites que demarcam quem e o que está incluído ou excluído dentro de uma categoria [...], e muitas vezes geram conflitos sobre a definição e o conteúdo da categoria". (JONES, MAORET, MASSA, & SVEJENOVA, 2012, p. 1524).

Bartunek (1984) aponta que grandes mudanças nas organizações ocorrem através de uma interação dialética de antigos e novos esquemas interpretativos ou maneiras de conceituar a organização. Assim, qualquer transformação organizacional significativa é também, inevitavelmente, um processo de formação de conceitos coletivos. "Quando as práticas mudam, os conceitos também mudam" (HUTCHINS, 2012, p. 315). Isto torna-se particularmente importante quando se trata de uma mudança da gestão de cima para baixo para alguma forma de gestão participativa.

Para ter sucesso nessa transformação é necessária uma mudança qualitativa na forma como os praticantes percebem e pensam sobre a gestão. Assim, é crucial entender como aqueles que estão envolvidos na mudança organizacional realmente conceituam o novo sistema, neste caso, o sistema emergente de gestão da educação. Embora a formação de um novo conceito não seja em si mesma uma garantia de mudança correspondente na prática, ela é um componente necessário de tal transformação.

As reformas que visam a gestão participativa da educação muitas vezes permanecem superficiais e ineficazes (ANDERSON, 1998). Para superar o top-down modelos da gestão educacional, Lumby (2012) e Bush (2014) propõem a cultura como um mediador chave do poder dentro das organizações. Mueller (2013) propõe uma conceitualização teórica dos valores organizacionais.

Além disso, Hatzoupoulus, Kollias e Kikis-Papadakis (2015) observam que a compreensão da gestão e liderança da educação pode moldar o desenvolvimento da liderança escolar. Estes esforços exemplificam uma busca contínua de abordagens teóricas inovadoras que integrariam a perspectiva dos participantes e a perspectiva do sistema maior nos estudos de gestão e liderança da educação.

Em linha com esta busca geral, vemos a formação de conceitos como uma interação dinâmica entre o sentido pessoal e o sentido social. Propomos a noção de formação de conceitos coletivos como uma lente complementar que pode enriquecer este esforço de revitalização teórica do campo da gestão da educação.

3.2 Gestão Escolar e Gestão Democrática

Originário do latim *gestione*, o conceito de gestão refere-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Muitas concepções foram dadas para o tema no decorrer dos anos. Andrade (2001), no Dicionário de sinônimos da língua portuguesa, alerta que, embora a palavra portuguesa *gestão*, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, destituídas de uma visão humanística, e como uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens.

Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

Inicia-se, a partir daqui o estudo específico do conceito de gestão escolar. Será utilizado o termo gestão escolar em detrimento de administração escolar, partindo-se da compreensão de que são termos distintos, ao se tratar de educação. Para Santos Filho (1998), administração traz, no caso da educação, uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade.

O autor prefere a utilização de gestão escolar, que leva ao conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola. Bordignon e Gracindo (2000) compreendem que gerenciar

uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas.

Libâneo (2007) também prefere a utilização do termo gestão escolar quando se associa à escola, e trabalha com a concepção socio crítica de gestão escolar. Nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

Compreende-se que o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discussão e deliberação conjunta. Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

O princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas.

Esse projeto deve estar compromissado com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados (LÜCK, 2007).

Já Paro (2008) apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais.

Enquanto Vasconcellos (2009) apresenta a proposta de uma direção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola. E segundo Vasconcellos, cabe ao diretor fazer a gestão das atividades, para que o projeto da escola aconteça a contento. Para ele, um grande perigo é o diretor se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, deixando de lado seu sentido mais profundo de gestão escolar.

Entende-se que se trata não de um papel puramente burocrático-administrativo, mas sim de uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola.

Burak e Flack (2010) também associam gestão escolar a ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns.

Acentua-se o caráter político democrático, que, segundo o autor, deve permear a cultura organizacional das instituições escolares. Já Cattani e Hozlmann (2011) preferem não delimitar esse tipo de gestão à gestão escolar e a denominam gestão participativa. Acreditam que, na gestão participativa, os trabalhadores estão investidos, diretamente ou por delegação, da capacidade de decisão na organização do trabalho, eventualmente nos processos administrativos e comerciais, e mais raramente na condução geral da empresa.

Vários autores – Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Luck (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2010), e Cattani e Hozlmann (2011) – defendem uma gestão escolar democrática em que a coletividade possa se manifestar através da participação efetiva nas decisões e ações da escola. Participação e autonomia são, segundo esses teóricos, fatores fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática.

A partir desse conceito, compreendem também que a figura do diretor muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo.

3.3 Gestão Democrática e Autonomia da Escola

Borges (2004, p. 78) analisa que “nas últimas duas décadas tem se observado um movimento de dimensões mundiais rumo a padrões descentralizados de gestão dos sistemas educacionais”. Observa que reformas educacionais foram implementadas em âmbito mundial, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos, para os quais os governos vêm buscando dar autonomia administrativa e financeira, através da participação da comunidade nos colegiados e outras formas de gestão representativa nas escolas, passando-se, assim, o poder de decisão para essas comunidades escolares.

Esse autor relata também que na América Latina as agências de financiamento, especialmente o Banco Mundial, tiveram papel fundamental nessas mudanças, através de seus programas que cobravam ajustes estruturais em âmbito educacional.

Whitty e Power (2000) destacam que, em alguns países, como Austrália, Estados Unidos, Grã-Bretanha e Nova Zelândia, os partidos conservadores e os think tanks foram responsáveis diretos por essas mudanças em âmbito educacional, com as quais na verdade se buscava a redução dos custos e a transferência das responsabilidades para professores, gestores e comunidade escolar em geral. Por isso, tanto nos países de língua inglesa quanto nos latino-americanos, o empoderamento da comunidade se tornou uma tendência hegemônica dentro da onda de governança escolar.

Cunha (1991) analisa que, dentro dessa política de autonomia orquestrada pelas agências financiadoras em países menos desenvolvidos, e especialmente no Brasil, o Estado propaga a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e atribui maior autonomia às escolas.

Porém, essa suposta descentralização vem acompanhada de diversos processos que tratam da padronização dos procedimentos administrativos e pedagógicos com a finalidade de garantir a redução dos custos e a redefinição dos gastos, não se abrindo mão de forma alguma das políticas controladoras.

Bordignon e Gracindo (2000) entendem que essa autonomia não se faz apenas com políticas que buscam criar espaços e formas de organização da escola onde se construirá a gestão democrática; o que se deve buscar é a redefinição de conceitos e formas democráticas dentro da escola, discutindo-se o formato da democracia que

desejamos através da oportunização da participação dos diferentes segmentos do contexto escolar.

No Brasil, essa autonomia se iniciou no final da década de 80, ganhando força a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) (BRASIL, 1996), que instituíram a gestão democrática escolar como princípio (ROCHA, 2009).

3.4 Objetivos da Gestão Escolar

Os gestores educacionais precisam lutar com conceitos alternativos e moldar sua orientação conceitual compartilhada diante das pressões da sociedade que exigem melhorias e mudanças nas escolas. Em outras palavras, os gestores educacionais estão envolvidos em esforços de formação de conceitos coletivos.

As pesquisas sobre formação de conceitos têm sido dominadas por estudos laboratoriais e em sala de aula do que Greeno (2012) chama de "conceitos formais", ou seja, conceitos que utilizam a lógica formal ou a matemática para derivar implicações das asserções. Greeno (2012) sugere que o estudo da formação de conceitos deve ser expandido para conceitos funcionais, que têm significados em atividades e contribuem para as formas pelas quais os participantes organizam seus entendimentos sobre o que estão fazendo.

Esta expansão abre o campo da "formação de conceitos na natureza" (Engeström & Sannino, 2012). Em estudos de mudança organizacional, noções como "esquema interpretativo" (BARTUNEK, 1984) e "estrutura compartilhada" (ORLIKOWSKI & GASH, 1994) têm sido usadas para denotar o que chamamos de conceitos funcionais. Alguns estudos sobre a formação de categorias organizacionais também se aproximam de um entendimento semelhante.

Categorias não são simplesmente rótulos que os atores usam para classificar os fenômenos sociais em silos apropriados, mas estão associados com o status, interesses e identidades dos atores [...]. Elas exemplificam o que é socialmente valorizado através de recompensas e penalidades [...], revelam limites que demarcam quem e o que está incluído ou excluído dentro de uma categoria [...], e muitas vezes geram conflitos sobre a definição e o conteúdo da categoria". (JONES, MAORET, MASSA, & SVEJENOVA, 2012, p. 1524).

Bartunek (1984) aponta que grandes mudanças nas organizações ocorrem através de uma interação dialética de antigos e novos esquemas interpretativos ou maneiras de conceituar a organização. Assim, qualquer transformação organizacional significativa é também, inevitavelmente, um processo de formação de conceitos coletivos. "Quando as práticas mudam, os conceitos também mudam" (HUTCHINS, 2012, p. 315). Isto torna-se particularmente importante quando se trata de uma mudança da gestão de cima para baixo para alguma forma de gestão participativa.

Para ter sucesso nessa transformação é necessária uma mudança qualitativa na forma como os praticantes percebem e pensam sobre a gestão. Assim, é crucial entender como aqueles que estão envolvidos na mudança organizacional realmente conceituam o novo sistema, neste caso, o sistema emergente de gestão da educação. Embora a formação de um novo conceito não seja em si mesma uma garantia de mudança correspondente na prática, ela é um componente necessário de tal transformação.

As reformas que visam a gestão participativa da educação muitas vezes permanecem superficiais e ineficazes (ANDERSON, 1998). Para superar o top-down modelos da gestão educacional, Lumby (2012) e Bush (2014) propõem a cultura como um mediador chave do poder dentro das organizações. Mueller (2013) propõe uma conceitualização teórica dos valores organizacionais.

Além disso, Hatzoupoulus, Kollias e Kikis-Papadakis (2015) observam que a compreensão da gestão e liderança da educação pode moldar o desenvolvimento da liderança escolar. Estes esforços exemplificam uma busca contínua de abordagens teóricas inovadoras que integrariam a perspectiva dos participantes e a perspectiva do sistema maior nos estudos de gestão e liderança da educação.

Em linha com esta busca geral, vemos a formação de conceitos como uma interação dinâmica entre o sentido pessoal e o sentido social. Propomos a noção de formação de conceitos coletivos como uma lente complementar que pode enriquecer este esforço de revitalização teórica do campo da gestão da educação.

3.5 Gestão de Escolas Públicas, Liderança e Resultados Educacionais no Brasil

Conceito de Gestão Escolar: Al-Zubaidi define administração escolar como: "um conjunto de processos operacionais e técnicos que são realizados através da ação humanitária coletiva colaborativa com o objetivo de proporcionar o clima

intelectual, psicológico e material que ajuda a estimular a motivação e o desejo de trabalho ativo e organizado; individual ou coletivamente para resolver problemas e superar dificuldades os objetivos educacionais e sociais da escola são realizados à medida que a sociedade os procura" (AL-ZUBAIDI, 1988, p. 97).

Nos últimos 20 anos no Brasil, o sistema público de educação passou por mudanças significativas que estão entre os desafios sociais mais importantes para o país. Apesar de, na última década do século XX, quase todas as crianças (97%) de 7 a 14 anos terem acesso ao ensino primário, os indicadores de desempenho escolar foram repetidamente inferiores aos exigidos pelos sistemas de avaliação nacionais e internacionais (BARBOSA, 2009; BROOKE e SOARES, 2008; OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; Soares e Alves, 2013).

Esse contexto, várias propostas de reforma foram objeto de discussões públicas e acadêmicas, buscando melhorias na qualidade do sistema público de educação, e apresentam maior foco no trabalho realizado dentro das próprias escolas, como forma de reverter essa situação. Entre os vários aspectos do trabalho escolar, a gestão - especificamente a gestão escolar - ocupa um lugar de destaque na agenda de políticas educacionais desde os anos 90 (Freitas, 1998).

3.6 Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais

A orientação pedagógica das Escolas Municipais, têm um posicionamento fundamentado no sistema de ciclos de aprendizagem defendido por Philippe Perrenoud, um dos principais pensadores da educação moderna.

O modelo educacional proposto por Perrenoud é baseado num ciclo de avaliação de três anos, ou seja, em vez de um ano, a criança tem três para desenvolver as competências estabelecidas para aquela faixa etária. Assim, segundo o sociólogo, o aluno tem muito mais chances de não ser reprovado se não adquirir uma determinada habilidade em um ano, já que tem mais tempo para amadurecer e aprender. (PERRENOUD, 2007, p. 1).

Os ensinamentos desenvolvidos nas Escolas citadas anteriormente são tidos como processo de articulação da experiência, de significação da relação do indivíduo com o meio e consigo mesmo. E, além disto, mantém um sistema de programas de intercâmbio com Projetos do MEC (Ministério de Educação e Cultura) que permite

aproximar indivíduos e culturas diferentes onde o aluno tem a oportunidade de mostrar a sua cultura para outras realidades.

Ressalto, porém, que não basta uma proposta pedagógica baseada em teorias de aprendizagem significativas, mas, devem-se voltar essas propostas para a realidade das escolas, levando em conta as suas realidades rurais e urbanas e com o contexto da realidade de cada aluno objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

4 GESTÃO DEMOCRÁTICA

O termo gestão democrática retrata a luta de movimentos sociais, educadores que acreditam na descentralização de poderes, de uma gestão participativa com envolvimento de diversos segmentos em prol de uma educação de qualidade, inclusiva e compartilhada.

O princípio de gestão democrática na educação foi aprovado no art. 206 da Constituição Federal de 1988. A obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, são princípios estabelecidos pela lei federal para a educação brasileira em complemento com a lei da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino.

De forma articulada, O art. 214 da Constituição Federal, a LDB dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), propõe os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática, tendo em vista a democratização da educação brasileira, especificamente nas instituições escolares.

A gestão da educação desenvolvida nos sistemas e unidades escolares tem proporcionado reflexão nos assuntos pertinentes as políticas educacionais. O referido tipo de gestão estende-se aos processos político-administrativos que encara os desafios para concretizar ações e metas traçadas em conformidade com a participação coletiva dos que integram o sistema educacional.

Para Luck (2000, p16) o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

No entanto, é pretensão do Plano Nacional de Educação assegurar as condições necessárias para uma gestão democrática da educação, num processo de mudança da sociedade contemporânea, no fazer coletivo, numa forma de administração participativa e compartilhada, garantindo autonomia das unidades

escolares, nas tomadas de decisões, na administração de recursos e na construção e avaliação dos projetos pedagógicos.

No entendimento de (BARROS, 1998, p. 16), a autonomia é uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. No espaço escolar, não é diferente. Já (NEVES, 1995, p. 113) conceitua autonomia como possibilidade e capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve.

Portanto, a efetivação da gestão democrática na escola possibilita a melhoria na qualidade pedagógica nas escolas, proporciona a construção de um currículo pautado no contexto escolar e a integração do corpo docente e demais segmentos da comunidade interna, agentes sociais, transformadores de realidades.

Segundo Santos (2001), o trabalho em equipe compartilha com seu grupo os desafios a enfrentar; mantém relacionamento interpessoal amigável e cordial com os membros da sua equipe; estimula a busca confiante de soluções para os problemas enfrentados pela equipe e compartilha seu conhecimento com os membros da equipe.

Assim considera-se que ações como essas leva ao gestor escolar desenvolver um trabalho vinculado as perspectivas da equipe laboral, com respeito, valorizando as ideias diversas surgidas no entorno da instituição, com seus colaboradores internos e externos com a finalidade de buscar estratégias para o bom funcionamento e desenvolvimento educacional.

É um processo que se inicia e desenvolve a partir da missão da organização, visão de futuro, valores estabelecidos e objetivos estratégicos da instituição escolar e na busca de conquistar as metas programadas e desempenho esperado, medidos pela eficiência e eficácia das ações de cada um dos profissionais. Com base nestas perspectivas de ações coletivas é que são verificadas as necessidades de mudanças necessárias no contexto escolar.

4.1 Aspectos da Gestão Democrática na Escola Pública Brasileira

O uso da expressão “condições de gestão democrática” tem relação com o fato de que os usuais procedimentos adotados nas escolas e redes públicas de ensino com vistas à constituição ou incremento da GD são, ao nosso ver, ferramentas. Isso

significa que não é a existência de um ou vários desses procedimentos que garante o desenvolvimento democrático das escolas públicas.

Por isso, nesse texto, esses elementos são tratados como condições para a gestão democrática, vale dizer, estruturas que contribuem ou potencializam a GD, mas, per si, não são capazes de edificá-la. De resto, a primeira consideração a ser feita sobre isso se relaciona justamente à disposição democrática que os sujeitos do universo escolar (e educacional) devem ter, sem a qual, ferramenta alguma parece possível de alcançar êxito.

A questão de fundo é: a democracia demanda participação e disposição ao diálogo. As ferramentas que apresentaremos são elementos de incentivo à participação e, por isso, potencializadores do contraditório, uma vez que a participação cria as condições para a gestão democrática e potencializa o diálogo (SOUZA, 2009). Sem o diálogo, não há espaço para a contradição, para o pensamento diferente, para a diversidade de opiniões, o que significa que, sem contradição, sem diversidade, não há democracia.

Contudo, a democracia somente tem força quando penetra e transforma as relações sociais concretas. E isso demanda colocar a democracia em ação, vale dizer, para além do princípio, implica considerá-la como procedimento. Mas, se os sujeitos não estão dispostos ao diálogo, pouco espaço restará, de fato, à democracia.

No universo escolar, isso é particularmente importante, na medida em que a qualidade da gestão escolar se mensura também pelos níveis de democracia e de diálogo presentes na instituição, com vistas a se enxergar a escola como um espaço de construção da cidadania. A implantação de um projeto de gestão democrática municipal implica na ruptura com modelos tradicionais de gerenciamento e impõe mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1997, p.18).

O enfoque dado por Veiga (1997) levou a discutir, através de uma análise bibliográfica e interpretativa, alguns tópicos que se relacionam com a gestão democrática e sua importância no atual cenário educacional. Para entender melhor a proposta da gestão democrática municipal é necessária fazer uma contextualização

com a história dos processos democráticos na Educação. Essa temática é importante, pois concretiza o que Fusari (1993, p.25) afirmou acerca das reflexões históricas.

Para este autor é a partir destas reflexões que “poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história”. Com efeito, além da visão crítica, a análise histórica e a contextualização do processo democrático na educação nos dão elementos para refletir sobre a prática gestora desenvolvida nos estabelecimentos de ensino e propor alternativas criativas e flexíveis na implantação de um tipo de educação que busca a democratização municipal.

A proposta de uma política democrática na educação é uma luta antiga que os educadores travam contra os modelos autoritários de gestão escolares. Entre as décadas de 1960 a 1980 o tema da participação e da democratização da gestão escolar, tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no setor privado.

Segundo Vianna (1986) nessa época, “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado à democratização da gestão foi muito debatido na luta pela constituinte de 1988, data da promulgação da Constituição Brasileira que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

Na década de 1990, a gestão da escola municipal e em especial o trabalho do gestor escolar municipal também passou a ser objeto de debate entre os diferentes setores sociais. Os debates, embora não afinados a mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação.

As várias reformas educacionais implementadas desde a década de 1990, em vários países do mundo, pretenderam “modernizar” os sistemas educativos. O discurso da modernização das escolas não colocava em questão apenas sua eficácia; questionava de fato, os princípios e finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático. Nesse contexto,

(...) tornar as escolas eficazes torna-se então, a principal meta das reformas, o que por sua vez, implicaria, adotar também uma outra visão de gestão escolar, que sinalizasse para a emergência de uma nova cultura na escola, ancorada em três eixos: a descentralização, a autonomia e a liderança escolar. (FONSECA, 1995 et al., p.53).

Enquanto Lei Complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Com esta lei, a educação passa por grandes mudanças e passa por resguardar os princípios constitucionais, inclusive, de gestão democrática. Portanto, todas essas explanações teóricas nos levam a um só objetivo que é o de promover a equidade na educação por intermédio de uma gestão participativa e democrática municipal.

Como vimos à efetivação de uma gestão democrática é sempre processual e, portanto, permanente vivência de aprendizado. É um processo eminentemente pedagógico, que envolve, entre outros, o conhecimento da legislação e a participação nas modalidades de provimento ao cargo de dirigente escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação.

Dentre os principais mecanismos, o Projeto Político Pedagógico é imprescindível para a elaboração de uma proposta pautada nos trâmites democráticos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigos 13 e 14, a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da educação. Com tais dispositivos, a lei dá um realce ao papel da escola e dos educadores na construção de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, as diretrizes dos Estados e municípios e capazes, ao mesmo tempo, de levar em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino. Como afirma Freire (2001): "... O mundo não é. O mundo está sendo. (...) não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. (...) caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade...", portanto, ele retrata a razão emancipatória que possibilita a visão de totalidade.

Dessa maneira, o projeto pedagógico na autonomia construída deve permitir aos professores, alunos, coordenadores e diretores estabelecerem uma comunicação dialógica, para propiciar a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para reinventar sempre que for preciso. A confirmação desse contexto só poderá ser dada numa escola autônoma, onde as relações pedagógicas são humanizadas. Cada proposta ou projeto pedagógico retrata a identidade da escola, daí a importância de construí-lo com a participação de todos que fazem parte da educação.

Para que os mecanismos de participação como o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar tenham resultados benéficos e fortaleça a gestão democrática da escola municipal, é preciso que antes seja analisada minuciosamente a verdadeira

função social da educação e da escola que se pauta na “preparação do cidadão para sua inserção na sociedade, na qual viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana” (MORRETO, 2005, 73). O projeto de educação, considerando os alunos como seres pensantes e que trazem uma história de vida, a ser desenvolvido nas escolas; tem que estar pautado na realidade, visando sua transformação, na medida em que se compreende que este não é algo pronto e acabado.

Em suma, a educação é uma prática social e histórica e, por isso, traduz concepções e projetos de sociedade. Entretanto, é importante ressaltar que: A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (GRZYBOWSKI, 1986 apud FRIGOTO, 1996).

Se realmente firmamos nossas convicções nos estudos abordados anteriormente sobre a importância de se trabalhar numa perspectiva democrática, certamente teremos a educação respaldada na esperança traduzida nas obras do grande educador Paulo Freire. A luta por uma escola cada vez mais democrática, com a participação de toda a comunidade escolar é o compromisso que deve ser assumido por todos os profissionais da educação.

4.1.1 As Formas de Provimento

Há uma compreensão na literatura (MENDONÇA, 2000; PARO, 1995) de que a forma de provimento do diretor da escola pública encerra forte articulação com o perfil de gestão escolar desejado, e de GD em especial. A tendência desta literatura aponta para a ideia de que prover diretores por meio de eleições, nas quais a comunidade escolar tenha o poder decisório sobre quem ocupará a função/cargo² de dirigente escolar, é algo decisivamente democrático.

Por outro lado, levar um profissional a ocupar o lugar de diretor escolar a partir de uma indicação (política ou técnica) é visto como um procedimento que contraria o princípio democrático. Ainda há avaliações sobre o provimento de diretores a partir

da seleção ou concurso, reconhecendo que se trata de uma forma menos controlada ou tensionada pela política (municipal ou estadual) vigente, mas que se associa a um reconhecimento de que a direção escolar é uma função predominantemente técnica (administrativo-pedagógica).

De qualquer sorte, a realidade das redes e os sistemas de ensino lidam com esses três tipos e com outros derivados das combinações entre eles. Em outra frente, a literatura (DOURADO, 2000; PARO, 1995; 2003) aponta as indicações como uma forma mais política de operação do sistema de ensino na definição da gestão escolar, pois sugere uma maior intervenção e controle do poder público na escola, de um lado, ou a utilização dos cargos de direção como moeda de troca no jogo das políticas regionais e locais.

Indicar política ou tecnicamente³ o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral. Isso requer, antes, reconhecer na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor “escala” e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública.

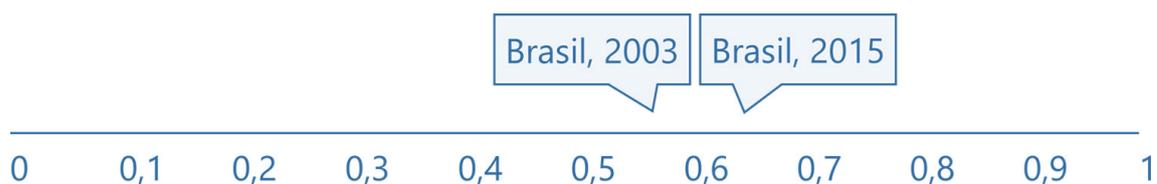


Figura Escala de Crescimento do IGD, 2003/2015.

Fonte: O Autor. (2018).

Com vistas à superação desse quadro, há aqueles que se mostram favoráveis à realização de concursos públicos para dirigentes escolares, alegando que o diretor concursado não é um diletante e estaria menos submisso às variantes políticas da escola e do sistema de ensino, uma vez que o concurso público parece garantir a moralidade e a transparência necessárias na lotação de qualquer cargo público e é um bom instrumento para a seleção técnica das pessoas que estariam aptas ao cargo:

O concurso público é apontado como alternativa para superação do clientelismo das indicações políticas, uma vez que, em função de critérios impessoais que devem presidir essa forma de seleção, os escolhidos o são pelos seus próprios méritos (MENDONÇA, 2000, p. 190).

A compreensão do concurso público como critério para a escolha dos dirigentes escolares pressupõe que a direção escolar é um cargo técnico, cujo ocupante o desempenhará permanentemente. Trata-se de reconhecer o diretor como um burocrata⁴. Isso esvazia a face política da função dirigente, especialmente porque a capacidade de liderança não parece ser um elemento passível de ser avaliado por concurso de provas e títulos.

Se a indicação não cabe porque vincula de forma imediata e até espúria o diretor ao administrador público e ao político profissional, e se o concurso público tecniciza a face política da função do diretor escolar, então as eleições poderiam ser a solução no que tange ao princípio da gestão democrática.

Todavia, há posições contrárias a elas, em especial dos poderes executivo e legislativo, país afora, os quais têm argumentos que entendemos como políticos essencialmente, uma vez que sua resistência parece se voltar mais à perda do controle político do que à forma de escolha propriamente dita (OLIVEIRA, 1995).

Então, se a natureza do trabalho do diretor exigisse em especial o conhecimento técnico para o seu desempenho, assim como ocorre com a função do coordenador pedagógico e do docente em sua sala de aula e das demais funções técnicas da escola (serviços administrativos escolares, de limpeza e conservação, de segurança e vigilância, de atendimento aos alunos), o concurso público possivelmente seria a melhor forma de se escolher quem deve ser a pessoa responsável pela função.

Contudo, se se entende que o trabalho do diretor de escola é essencialmente político-pedagógico, o concurso público talvez deva ceder lugar para as eleições como forma mais democrática no provimento dos dirigentes escolares (SOUZA, 2007).

Há forte presença na literatura advogando a necessidade de se escolher os diretores escolares a partir de eleições diretas e que se colocam como proposições a favor da necessidade de se democratizar as funções e as ações políticas escolares. Paro é um desses autores que, para reforçar este ponto de vista, ainda comenta contrariamente aos concursos para diretores de escola pública:

A atual sistemática de concursos tem-se prestado a esta função político-ideológica: obscurecer as profundas causas políticas da inépcia da escola, reduzindo-a a uma dimensão meramente técnica; como se, ao diretor, responsável último pelo funcionamento da unidade escolar, bastasse uma competência técnico-administrativa que o capacitasse a bem gerir os recursos a sua disposição (que recursos?), promovendo, assim, o “bom funcionamento” da escola (PARO, 1995, p. 115).

E, em favor das eleições, aponta que:

quando se pretende introduzir mudanças na escola pública, por mais certos que estejamos de seu caráter democrático (ou precisamente por isto), é preciso que essa introdução também se faça de forma democrática. Esta norma parece aplicar-se muito bem à questão da eleição de diretores (PARO, 1995, p. 120).

De qualquer sorte, há na prática dos sistemas e redes de ensino, um universo bastante grande e diverso de regras que regulamentam as formas de provimento de diretores no Brasil, nas quais os mais diferentes formatos aparecem (MENDONÇA, 2000), como inclusive indicam os dados que trataremos mais adiante. Mas, para efeitos deste estudo, compreendemos que as formas de provimento mais associadas à eleição são as que potencializam mais democracia, ainda que, na efetivação prática desses procedimentos, muitas outras questões possam ser arguidas, na direção das dificuldades reais para a democracia no universo escolar.

4.1.2 Colegiados e o Projeto Pedagógico como Instrumentos da Democracia

Os conselhos escolares e outros procedimentos mais participativos na gestão escolar, como a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, articulam-se, de um lado, à crescente complexidade dos problemas educacionais e escolares que exige a constituição de formas mais qualificadas de gestão escolar (TEIXEIRA, 1961, p. 84) e, de outro, aos reclames por mais democracia.

A constituição de organismos coletivos de gestão se posiciona como pretensa solucionadora desses problemas, mas incorre em outra questão. Pauta-se na ideia de que a participação das pessoas na gestão da coisa pública é suficiente ou eficiente tecnicamente. Porém, “o colegiado significa quase inevitavelmente [...] um obstáculo às decisões precisas e unívocas e, sobretudo, rápidas” (WEBER, 2004, p. 222). É mal resolvida a relação entre eficiência e eficácia com a democracia, quando esta é

compreendida apenas como a constituição de espaços e momentos de participação popular nos processos de tomada de decisões:

Ora, sabendo que é característico do homem dar palpite em todo e qualquer assunto do qual tome conhecimento, ao associar-se o maior grau de participação ao maior número de pessoas interferindo no processo, entra-se numa espiral de expectativas impossível de se atender nas organizações, que pouco ou nenhum compromisso tem com qualidade e eficiência. [...]. Uma decisão prejudicial ao grupo, ou simplesmente equivocada, pode ser autorizada por um número imenso de pessoas (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p. 61).

Esse problema pode diminuir, em tese, se a ação coletiva se estende para além das tomadas de decisões, atingindo o controle das ações públicas (CAMARGO, 1997, p. 265). A democracia (inclusive na escola) se sustenta na ideia de que “todos os envolvidos no processo político têm capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria” (HABERMAS, 1986a, p. 920).

É nesse sentido que os conselhos de escola têm dinâmicas que se valem da/favorecem a ação comunicativa (PINTO, 1994, p. 98). Todavia, os estudos empíricos sobre os conselhos, mesmo que confirmem essa disposição potencial ao diálogo, reconhecem que são instituições nas quais há uma compreensão limitada sobre as suas potencialidades políticas ou técnicas. Ou, dito de outra forma, são instituições que muitas vezes operam como “cartórios” escolares (NUNES, 1999), cuja tarefa é apenas formalizar decisões já tomadas pela direção escolar ou pelo grupo dominante na política escolar.

Em qualquer dos casos, o conselho de escola é uma instituição que está presente em parte considerável das escolas brasileiras⁵, mas que demanda um funcionamento regular, com encontros mensais, por exemplo, para garantir-se como um espaço que favoreça o diálogo e a participação.

Quanto ao Projeto Pedagógico, é possível observar que as escolas, em geral, declaram possuí-lo⁶. Porém, o que pode indicar a potencialidade democrática do projeto, além da sua existência, por óbvio, são as formas como ele foi edificado, considerando o grau de envolvimento e o tipo de participação das pessoas do universo escolar neste processo.

Logo, um projeto que teve sua elaboração não apenas centralizada, mas realizada integralmente pela equipe diretiva da escola, ou ainda que apenas seguiu um modelo determinado pela secretaria de educação, será certamente menos

democrático do que um PPP que foi elaborado com a efetiva participação dos sujeitos da escola. Isto representa dizer que a forma como o PPP é construída indica o quanto ele potencialmente é capaz de servir de instrumento em favor da gestão democrática na escola.

A construção coletiva do PP se constitui numa situação concreta de superação das relações hierárquicas e autoritárias. Significa incluir toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões importantes sobre os rumos da escola, e, sobretudo, significa caminhar na direção da superação da dualidade entre teoria e prática e entre os que elaboram e os que executam as tarefas na escola. A participação de todos na construção do PP favorece a corresponsabilidade e o controle da sua concretização (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 233).

Ocorre, contudo e com frequência, de a escola elaborar o seu PPP apenas para dar resposta às demandas formais exaradas pelo gestor do sistema de ensino. Perde-se duplamente com este tipo de procedimento: de um lado, reforça-se a ideia de que o planejamento é apenas uma formalidade legal e não tem contribuições técnicas (de antecipação na solução de problemas) ou políticas (de tomada de decisão e de estabelecimento de prioridades) e, de outro, perde-se a potencialidade pedagógica do planejamento coletivo como uma ferramenta de construção da/pela democracia.

4.1.3 O Ambiente Democrático

Pinto (1994) observa que a escola é uma instituição que está compartimentalizada dentro de um formato sistêmico de gestão e que teve padronizados os seus processos de tomada de decisões à luz de uma razão não comunicativa, não dialogada.

A conversa aberta e franca entre os sujeitos individuais e coletivos, em uma instituição voltada à formação de mulheres e homens, é pré-condição, segundo o autor, para a democratização da sua gestão, levando-nos a crer que o diálogo é condição de superação social, ou, conforme Habermas, esta condição está vinculada ao desenvolvimento de uma ação comunicativa, que está presente:

sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso, mas através de atos de alcançar o entendimento. Na ação comunicativa, os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do conhecimento interpretativo requerido pela ação comunicativa (1986b, p. 280).

O trabalho escolar é essencialmente coletivo. A escola é uma instituição que só se faz no coletivo. Assim, o desenvolvimento de ações que promovam maior horizontalidade nas relações de trabalho na escola contribui para o incremento da própria natureza do trabalho escolar. Ou, dito de outra forma, quão mais horizontal a escola consegue operar, mais coletiva ela se faz. Quão mais coletiva ela se produz, mais se aproxima da sua função formadora e de promoção da ação comunicativa, portanto, torna-se uma instituição com mais qualidade educacional.

O ambiente democrático é compreendido, nesse trabalho, como a existência de condições de diálogo e de trabalho coletivo ampliado no universo escolar, as quais são erigidas a partir de práticas promotoras da cooperação entre os docentes e demais pessoas da escola, bem como de procedimentos de escuta e participação na definição dos rumos do trabalho pedagógico e institucional.

4.2 O Gestor Escolar Frente aos Desafios da Gestão Democrática

No Brasil, o Estado Democrático foi instituído “através de representantes constituídos legalmente pelo povo com voto direto, tem sua atuação, tanto do povo quanto do governo, delimitada pela Carta Magna: Constituição da República Federativa do Brasil” (MONTEIRO; GONZÁLES; GARCIA, 2011, p. 86). No campo educacional, a Carta Magna prescreve a gestão democrática do ensino público, ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, na qual “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 1996).

As normas têm como princípios dois elementos: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Esses princípios precisam ser materializados nas

unidades escolares, considerando que “hoje, o desafio maior é organizar políticas de governo que consigam dar cumprimento a tudo o que está disposto na LDBEN 9.394/96, fato que ainda não ocorreu plenamente” (MONTEIRO; GONZÁLES; GARCIA, 2011, p. 92).

As leis publicadas em diário oficial não são suficientes para garantia de um processo democrático nas escolas. Se se faz necessário provocar o cumprimento delas, visto que “democracia é uma planta tão essencial, quanto frágil. É extremamente mais fácil matá-la, do que trazê-la ao amadurecimento” (DEMO, 2001, p, 73). A democracia é um princípio a ser seguido e efetivado dentro da escola, pelos funcionários e os usuários da escola pública, ou seja, por toda a comunidade escolar e local. E como afirma Najjar (2016, p. 22), “a democracia não é somente um princípio, mas um meio eficaz de organização da escola.

A gestão democrática pressupõe uma multiplicidade de sujeitos que partilham o poder, e só está multiplicidade pode dar conta da complexidade desta instituição”. No discurso sobre democracia que adentram as escolas brasileiras são muitos os elementos que possibilitam a perspectiva democrática, como é o caso da escolha de diretores, em destaque na Conferência Nacional de Educação, no ano de 2010, na qual cita como mecanismo democrático,

[...] inclusive eleição direta de diretores e reitores, por exemplo –, para todas as instituições educativas e para os sistemas de ensino; e, ainda, implantar formas colegiadas de gestão da escola, mediante lei específica. (BRASIL, 2010).

O texto final da CONAE (2010), que prenunciava o Plano Nacional de Educação (2014-2024), nos traz uma fundamentação sobre gestão democrática que vai além da eleição de diretores e requer a nossa atenção, onde a coparticipação é mais eficiente quando ocorre as divisões de decisões.

Assim,

a fundamentação da gestão democrática está, portanto, na constituição de um espaço público de direito, que deve promover condições de igualdade, liberdade, justiça e diálogo em todas as esferas, garantir estrutura material e financeira para a oferta de educação de qualidade, contribuir para a superação do sistema educacional seletivo e excludente e, ao mesmo tempo, possibilitar a interrelação desse sistema com o modo de produção e distribuição de riquezas, com a organização da sociedade, com a organização política, com a definição de papéis do poder público, com as teorias de conhecimento, as ciências, as artes e as culturas.

Vejamos que a democracia nas escolas públicas brasileiras posta na CONAE, oportunizam igualdade de acesso, condições permanência e qualidade educacional, que supere a exclusão e a seleção nos sistemas educacionais. O anseio da população está em parte envolvido com as questões trazidas por Haddad (2008) acerca das reformas ocorridas na década de 1990, na qual ele pontua que, no Brasil, tais reformas são focalizadas não só a partir dos gastos sociais, mas também pela descentralização e pela privatização.

O autor salienta que, no caso brasileiro, intensificou-se os serviços educacionais possibilitando a criação de um mercado de consumo, em especial relativo à Educação Superior. Completa informando que “apoiava-se ainda em sistemas de avaliação centralizados, assim como em propostas curriculares nacionais que deveriam orientar a atuação de todo o sistema” (HADDAD, 2008, p.10).

Dois instrumentos ganham notoriedade para as ações do governo. Neste sentido, a partir de uma política de avaliação e instituição de um currículo básico, o governo central apostava que a lógica do jogo do mercado poderia fazer com que a população buscase as escolas mais bem avaliadas para seus filhos, pressionando todo o sistema para melhoria da qualidade, hipótese está não confirmada.

Cerqueira; González; Bernado (2016, p. 677), citando os autores Horta Neto (2010) e Locatelli (2002), trazem que

O processo avaliativo de aprendizagem discente é extenso, complexo e muitas vezes gera conflitos e debates calorosos, não só entre professores e especialistas, mas também entre pais e os próprios alunos, pois pode ser tratado por diferentes concepções e práticas. [...] existem diferentes tipos de avaliação que são aplicadas nas escolas: desde aquelas de âmbito escolar, até as que perpassam todo o sistema educacional. As avaliações realizadas no cotidiano escolar têm como objetivo a verificação do processo de construção do conhecimento, ao contrário da avaliação externa, aplicada pelo Estado, cujo propósito é avaliar o produto da aprendizagem. No entanto, mesmo sendo diferentes, podem contribuir para discussão acerca dos diferentes momentos dos processos de construção do conhecimento, desde que sejam bem formuladas.

Haddad (2008, p. 10) informa ainda que o Banco Mundial possui intelectuais trabalhando em seu serviço. Entretanto, notamos que a grande maioria é economista. Com isso, “tais intelectuais cumprem o papel de tornar universais orientações e resultados produzidos por suas investigações locais, independentemente das suas

condições históricas, do nível de desenvolvimento adquirido e dos recursos disponíveis para tal”.

A disputa entre as escolas com melhores rendimentos em provas externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica⁶ que inclui a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), notoriamente conhecida no território brasileiro como Prova Brasil é objeto de discussões entre os diretores e a comunidade escolar, que objetivam a qualidade educacional para além de números e dados que fazem parte do ranking entre as escolas.

De acordo com Brooke (2006, p. 378), a

exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

A luta dos professores, funcionários e alunos pela qualidade educacional que engloba melhores salários, espaços adequados com ambientes propícios para aprendizagem e eleição de diretores, são considerados pontos fundamentais para a democracia e melhoria da qualidade nas escolas públicas.

Essa luta está na pauta governamental, considerando um processo de disputas que envolve a temática, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, trouxe contribuições dos cidadãos brasileiros que em todo território nacional discutiu a democracia dentro das escolas brasileiras. A escolha dos diretores é um nuance ainda em questão e após a ditadura civil militar voltou a aparecer na agenda política de muitos governantes, como um problema ainda não resolvido.

Quando falamos de política, nos reportamos a sua concepção clássica que “deriva de um adjetivo originado de poli-politikós- e refere-se a tudo aquilo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 7). Sobre a indicação do diretor escolar para o cargo, o Observatório do Plano Nacional de Educação⁷ mostra, no gráfico abaixo, que a questão da eleição de diretores é um desafio ainda não resolvido, observamos que mais de 70% dos municípios brasileiros têm a indicação como forma de seleção.

Desse modo, notamos que a gestão democrática está na pauta governamental, considerando um processo de disputas que envolve a temática, também no Plano Nacional de Educação que teve como pano de fundo a Conferência Nacional de Educação (CONAE), trazendo a Meta 19 específica sobre o tema, onde consta que no decênio de 2014-2024 devemos,

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.005/2014 traz estratégias que vão além da questão da consulta pública, consta a participação cidadã em grêmios estudantis, fóruns permanentes de educação, em conselhos, como o conselho municipal de educação, conselhos escolares, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (CACS), Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que visam a decisão coletiva e o acompanhamento das verbas públicas.

São ações que visam a democratização das escolas, não deixando exclusivamente nas mãos de secretários de educação e de gestores escolares. A referida lei nos mostra que não mais se trata de eleição direta, mas de consulta pública à comunidade escolar e que existem outras possibilidades de participação democrática. Comungamos com Paro (1996, p. 392) na perspectiva de que a eleição por si só não garante a gestão democrática. O autor nos esclarece que:

A razão determinante da opção pela eleição, como mecanismo de seleção de diretores, é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola, e por outro, o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola.

A gestão democrática por meio da escolha dos diretores ocorre desde a década de 1980 quando se inscreveu “no imaginário dessas parcelas da população a escolha democrática de diretores escolares como um valor positivo e como um direito a ser reivindicado” (PARO, 1996, p. 378).

A ânsia da eleição dos diretores pela comunidade escolar e local, pode encontrar seu fundamento quando se constata que a escolha de diretores “no sistema escolar público brasileiro tem sido aquela decorrente do arbítrio do chefe do Poder Executivo, [...] por se tratar, em grande maioria, de cargos comissionados, comumente denominados “cargos de confiança” (ROMÃO; PADILHA, 2001, p. 93).

Paro (2015, p. 38) destaca que a nomenclatura “diretor escolar” ecoa o peso da palavra, principalmente, “quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos e regimentos, aquele que ocupa o cargo mais elevado no interior de uma unidade de ensino”. O autor salienta ainda que a mudança desse nome vai ao encontro com a luta por uma direção democrática, mesmo que sendo considerada como coisa utópica (PARO, 2016).

Nesse sentido, encontramos a gestão colegiada como importante instrumento da democracia na escola previsto na LDBEN nº 9394/96, como é o caso dos conselhos escolares, com participação, por meio de representação de pais/responsáveis, alunos, funcionários, professores e a comunidade local, para “decidir sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola” (ANTUNÊS, 2002, p. 21). A direção escolar, quando compreende a importância de uma gestão colegiada e participativa, compartilha de todos os momentos da escola com representante que almejam uma escola de qualidade, onde os segmentos são representados com suas peculiaridades, mas com um objetivo em comum.

Neste sentido, a escola é única e precisa ser planejada por todas as pessoas da comunidade escolar e local. A escuta de cada conselheiro precisa ser valorizada, o olhar dos pais é importante para aprendizagem dos seus filhos, por meio de um estabelecimento de ensino que proporcione um ambiente favorável e com condições de permanência, os professores observam a escola com a visão de quem ensina e almeja condições adequadas de trabalho para oportunizar o aprendizado aos discentes, os funcionários também ensinam e educam e têm muito a contribuir com o sucesso escolar e os alunos são os usuários da escola pública, que são o propósito de todos estarem ali.

No entanto, “essa participação efetiva só ocorrerá se os conselheiros escolares conhecerem realmente suas funções na escola e se forem estimulados pelo gestor para que sintam-se partícipes do processo de gestão” (SANTIAGO; BARRETO;

SANTANA, 2015, p. 16). Bernado e Borde (2016, p. 255), citando Dourado (2000), trazem que, a partir dos anos 90, a gestão escolar deixa de ter um caráter mais gerencialista, passando para uma perspectiva mais democrática e participativa.

Desse modo, podemos compreender que a “democratização da escola passa pela democratização do acesso, da permanência e da gestão. Essa compreensão é reveladora de que as políticas voltadas para o cotidiano escolar não podem negligenciar essas esferas”. O Ministério da Educação (MEC), compreendendo a necessidade de fortalecer os conselhos escolares, instituiu, em seu site, um espaço destinado aos pais e familiares para que possam fazer consultas sobre a temática do conselho escolar.

Dentre as atividades do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, está o curso de extensão oferecido por universidades parceiras para os técnicos de secretarias de educação de todo Brasil e o curso com 40 horas para os conselheiros escolares, ou seja, para que pais, alunos, professores, funcionários, comunidade local e gestores compreendam o seu papel frente a uma gestão colegiada, que visa o comprometimento de todos os representantes envolvidos.

Tal ação comunga com Bernado (2015, p. 72), quando a autora cita que “atualmente no Brasil, muito se fala em gestão democrática. Mas a democracia não se constrói apenas no discurso, e sim mediante articulação entre direitos e deveres, necessitando de ações e de práticas que possam fortificá-la”. A gestão escolar passa por uma mudança significativa no novo milênio, deixando o diretor de ser o único administrador da escola que obedece às ordens emanadas dos superiores.

Destacamos que “não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si” (LÜCK, 2000, p.15).

Tal proposição, pode ser ratificada no princípio da gestão democrática constante na LDBEN nº 9394/96, que trata da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996), com um viés político, porque todo projeto pedagógico também é político (GADOTTI, 2001), sendo, portanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a base para todos os programas e projetos que adentram as unidades escolares e não vice-versa. Bernado (2015, p. 80) destaca que:

a escola não deve abrir mão de um plano de ação, de um projeto político-pedagógico (PPP), para que a gestão não ocorra por meio de improvisações. O projeto é a identidade da escola e deve contemplar toda a cultura, os valores e os modos de agir dos atores sociais que o elaboram de modo participativo. Para o sucesso da gestão democrática e participativa nas escolas, o gestor deverá buscar inovações e transformação em suas ações prático-pedagógicas e culturais.

O PPP quando construído democraticamente, apresenta a filosofia da escola, mostra seus anseios e suas dificuldades por meio do seu diagnóstico. “A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político – pedagógico” (GADOTTI, 2001, p. 35, grifos do autor).

O projeto político-pedagógico é um documento no qual podemos observar o trabalho integrado entre o Coordenador Pedagógico, o Orientador Educacional e o Gestor Escolar, em uma atuação conjunta com professores, alunos, funcionários, pais e comunidade escolar. Esses profissionais da educação têm sua formação prevista na LDBEN, considerando: “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas⁸” (BRASIL, 2009).

Embora, historicamente esses profissionais desempenhem funções específicas, mas necessariamente integradas em prol da qualidade educacional, é importante ressaltar que a ação integrada desses diferentes atores na “linha de frente” da unidade escolar em busca da democratização e de maior qualidade da escola propiciam uma maior participação de todos os atores envolvidos.

Libâneo (2015) enfatiza que todos os que trabalham na escola objetivam o bem comum que é o processo ensino aprendizagem do discente, diante de uma gestão democrática como condição sine qua non de qualidade. Nesse sentido, o trabalho integrado da direção, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores é de fundamental importância para o sucesso educacional dos educandos.

Nessa perspectiva, há necessidade de a equipe técnico-administrativa desenvolverem as suas atividades de forma integrada e integradora, com ações relacionadas ao apoio ao professor com foco no processo educativo (LÜCK, 2011).

4.3 A Gestão Democrática na Visão dos Professores

A realidade da gestão escolar democrática, na perspectiva dos professores que participaram da pesquisa, está longe da idealizada pela legislação e da abordada atualmente por autores/professores consagrados na área da Educação, o que não quer dizer, absolutamente, que não se está progredindo em direção a uma gestão com mais participação das comunidades escolar e local.

No que se refere, especificamente, à gestão democrática na escola, teve-se como base as respostas dos professores, sujeitos-partícipes da pesquisa, às seguintes perguntas: “De acordo com a LDBEN, a escola deve adotar um modelo de gestão democrática? Você acredita que a escola onde trabalha está enquadrada nesse tipo de gestão? Cite os aspectos positivos e os aspectos a serem melhorados no modelo de gestão utilizado em sua escola.”

Os resultados mostram que na Escola a 100% dos professores entrevistados acreditam que a instituição onde atuam adota o modelo de gestão democrática. Justificam a resposta citando como ponto forte a participação da comunidade escolar nas decisões (planejamento, proposição e realização de metas). De acordo com a professora Marina (vice-diretora), “[...] há consulta dos segmentos para a tomada de decisões e propostas de ação em todos os âmbitos: administrativo, financeiro e pedagógico.” (informação verbal).

Essa realidade vai ao encontro da concepção de Antunes e Padilha (2010, p. 62) sobre participação da gestão escolar: “Participar da gestão de forma democrática é participar da decisão sobre a organização pedagógica, financeira e administrativa da escola.” No entanto, esses autores expõem que, apesar de a escola ter avançado bastante em relação à obtenção de uma maior aproximação dos gestores com a comunidade escolar, faz-se necessário continuar investindo nesse ideal.

Verifica-se que há oportunidades diversas para uma participação maior e mais qualificada da comunidade escolar, principalmente dos pais dos estudantes, em todas as áreas de atividades desenvolvidas pela escola. Para isso, segundo a professora Anita (diretora), “[...] é preciso agregar cada vez mais as pessoas e ‘conquistá-las’ para a participação consciente.” (informação verbal).

No aspecto gerencial, percebe-se um posicionamento linear dos profissionais da educação na escola (equipe diretiva, professores e funcionários), ou seja, a hierarquização, o ocupar cargo, ocorre mais em razão da nomenclatura e da

responsabilidade institucional perante a sociedade do que, efetivamente, em um distanciamento ou divisão de tarefas especializadas.

Essa horizontalidade na gestão permite maior aproximação das pessoas e, conseqüentemente, facilita o diálogo entre direção, vice direção, coordenação pedagógica, corpo docente, funcionários, etc. No que se refere aos aspectos didático-pedagógicos, em reuniões mensais estabelecidas no calendário escolar, a equipe diretiva, a coordenação pedagógica e os professores planejam, discutem, debatem e trocam ideias a de (re)verem os caminhos que são trilhados durante o ano letivo, porque “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2013, p. 40). Esse espaço conquistado, esse tempo destinado para pensar a educação na escola é essencial, pois viabiliza o surgimento de um maior número de ideias que podem surtir um bom efeito na construção do ato educativo.

O professor que vai para a sala de aula deve ter essa preocupação, afinal é ele o “diretor” (coordenador/mediador) de um evento – a aula – do qual o “ator principal” é o aluno. No entanto, apenas essa ação não é capaz de fazer com que os docentes se motivem a participar desse processo, pois alguns professores ainda não têm a dimensão da importância política de seu trabalho para a formação do aluno como sujeito-autor de sua aprendizagem.

Sobre esse aspecto, a professora Vanessa (séries iniciais) acredita que “[...] é preciso mais envolvimento do grupo (responsabilizar-se, assumir compromissos), mais participação.” (informação verbal). Nessa perspectiva, Paro (2010a, p. 32, grifo do autor) afirma que:

[...] o professor precisa querer ensinar para conseguir fazê-lo. [...] é preciso saber como ensinar os conteúdos da cultura de modo a que se alcance a formação da personalidade do educando. Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política de sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática.

Evidencia-se que, ao propor a formação de um aluno-cidadão – um ser democrático – capaz de transformar/influenciar, positivamente, a comunidade em que

está inserido, por meio de seu trabalho e de sua postura crítico-construtiva, o professor precisa estar ciente do imprescindível papel que ele tem nesse processo.

No aspecto financeiro, a professora Anita (diretora) – que também é responsável pela gestão financeira – esclarece que os recursos recebidos do governo não alcançam dos objetivos estabelecidos pela escola. A busca e a obtenção de recursos originados na/pela própria comunidade escolar e/ou local auxiliam bastante na manutenção das instalações físicas, na aquisição de instrumentos didáticos e na participação dos alunos em eventos culturais fora dos muros da escola.

Segundo a diretora, o fato de acumular a função de gestora financeira não implica centralização de poder. Ela explica que isso ocorre em virtude de o governo do Estado disponibilizar um Assistente Especial I para atuar no setor financeiro somente em escolas com mais de mil alunos, e esse não é o caso da Escola A, que tem 678 alunos. No entanto, as atribuições de receber, executar, prestar contas e aplicar os recursos financeiros recebidos pela escola são do Conselho Escolar, e não do diretor.

4.4 Colegiado Escolar como Apoio em uma Educação Democrática

Órgão coletivo, consultivo e fiscalizador que atua nas questões técnicas, pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar. Como órgão coletivo, adota a gestão participativa e democrática da escola, a tomada de decisão consensual, visando à melhoria da qualidade do ensino. Embora com este nome, suas funções, sua estrutura e constituição são semelhantes às do conselho escolar.

O Colegiado Escolar geralmente é constituído pelo diretor da unidade escolar e por representantes dos segmentos de professores, coordenadores pedagógicos, funcionários, alunos, pais ou responsáveis legais pelos alunos, de acordo com as normas definidas em estatuto.

As funções do Colegiado Escolar são exercidas nos limites da legislação em vigor, das diretrizes da política traçadas pelas Secretarias de Educação, a partir do compromisso com a universalização das oportunidades de acesso e permanência na escola pública de todos os que a ela têm direito.

Embora já venha se instituindo historicamente, ancorado nos movimentos sociais desde a década de 70, o colegiado escolar passou a ter maior importância a partir de meados da década de 90, quando o MEC passou a transferir recursos

financeiros diretamente para as unidades escolares, de acordo com o princípio da escola autônoma, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Outras estruturas de gestão colegiada que podem atuar no lugar ou em conjunto com o Colegiado Escolar são a Associação de Pais e Mestres (APM), a Caixa Escolar e o Conselho de Escola.

E, com o intuito de envolver a Comunidade Escolar na definição e no desenvolvimento da escola, adquirindo uma participação ativa no processo pedagógico, as principais ações do Colegiado na UEB Alberto Pinheiro que abriu um canal de comunicação com todos que participam desta comunidade. Logo, é pertinente esclarecer o que é o Colegiado Escolar e para que ele serve a toda a comunidade, com isto levantou-se questionamentos informais com as seguintes indagações dentro da comunidade escolar em observações:

4.4.a O que é?

É um grupo, constituído de representantes dos diversos segmentos da Comunidade Escolar, como já citado acima, destinado a participar das decisões da escola, que se reúne para sugerir medidas, propor soluções ou tomar decisões.

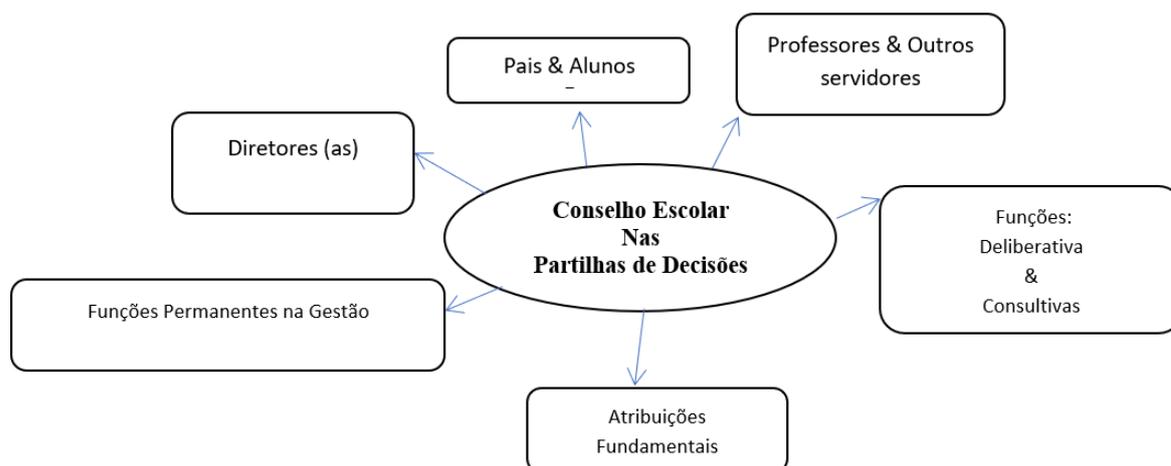


Figura 1 - Conselho Escolar.
Fonte: Própria.

É um órgão coletivo de decisão e análise dos problemas da escola. O Colegiado Escolar é um instrumento de democratização das decisões, que dá lugar a vivência democrática de ideias, de necessidades comuns, de alternativas (vistas

por várias óticas) discutidas e partilhadas coletivamente. É, portanto, um caminho para a construção de uma escola autônoma e democrática.

4.4.b Para quê?

Para promover um espaço de participação efetiva da comunidade escolar, favorecendo a geração e debate de ideias e busca de alternativas para a solução de problemas, com vistas a melhoria da qualidade da educação escolar. E, ainda, para assessorar a Direção na tomada de decisão e compartilhamento das responsabilidades.

4.4.c Quais as Funções?

O Colegiado como um instrumento permanente de debate, geração de ideias, administração de conflitos e busca de alternativas para a escola, exerce uma função de natureza pedagógica e política, fundamental na construção de uma escola democrática e autônoma.

Com isto, compreendemos que cabe ao Colegiado, decidir e/ou opinar sobre todos os aspectos relevantes da vida pedagógica, administrativa e financeira da escola, sempre com base nas normas legais do sistema de ensino, por intermédio de duas funções específicas:

Função Deliberativa quando, com base no consenso (sempre que possível) de seus componentes, decide sobre determinada situação.

Função Consultiva quando, emite opiniões ou pareceres sobre questões submetidas a sua apreciação.

Percebeu-se que, com tais funções na coparticipação é de fundamental importância, para muitas deliberações, numa gestão mais democrática, uma vez que estão ali não somente para ajudar no positivo dentro da escola, mas para atuarem no negativo que por ventura ocorra em suas participações.

4.4.d Quais as suas Atribuições Fundamentais?

- Participar da definição das diretrizes, prioridades e ações a serem desenvolvidas pela escola.
- Participar do processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Escola e das Normas Internas de Funcionamento.
- Definir prioridades e aprovar o Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros e apreciar as Prestações de Contas da escola, dando o seu parecer.
- Orientar e acompanhar a aplicação dos recursos financeiros geridos pela escola.
- Acompanhar os resultados da escola, com ênfase nos indicadores de acesso, permanência e sucesso, buscando soluções quando estes apresentarem desempenho insatisfatório.
- Constituir Comissões Especiais para realizar estudos, ou executar tarefas especiais relativas a aspectos pedagógicos, administrativos ou financeiros, que permitam subsidiar as decisões do colegiado.
- Divulgar junto à comunidade e autoridades competentes a avaliação institucional da escola.

4.5 Conselho Escolar como Mecanismo para uma Educação Democrática

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constrói o cotidiano escolar.

A participação pode ser entendida, por tanto, como um processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca em compartilhar as ações e tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar.

Sabemos que o Conselho Escolar é a instância máxima da escola. Ele é formado por segmentos, ou seja, representantes de pais ou responsável, estudantes,

professores, funcionários e movimentos sociais comprometidos com a educação como já foi dito. Seu objetivo é auxiliar na gestão escolar a partir da discussão de temas que direcionam as ações do estabelecimento de ensino, que aqui falamos do municipal, é essencial a participação de todos os segmentos no Conselho Escolar. Essa participação é o que tornará democrática a gestão da escola pública municipal.

O conselho Escolar, órgão de representação da comunidade educativa, trata-se de uma instância colegiada, que deve contar com a participação de representantes dos diferentes segmentos das comunidades escolar e local, podendo constituir um espaço de discussão de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador.

No art. 14 da LDB diz que “Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades” e conforme os seguintes princípios que norteiam ainda mais nas tomadas de decisões, das quais cita-se a:

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

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

Importante se frisar que tais ações, contribuem mais ainda para uma gestão mais justa, porém é importante que, a gestão motive a participação destes segmentos, em massa em todas as etapas que requerem decisões colaborativa e social.



Figura 2 - Gestão Partilhada.
Fonte: Própria.

Como foi instituído no art. 14 da LDB, é concebido então a participação dos professores no projeto político pedagógico da escola e permitido a participação de pais, alunos, professores, funcionários, comunidade escolar e diretores nos conselhos escolares. É importante ressaltar que:

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há participação e usuário da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomadas de decisão. (LIBANEO, 2008, p. 139).

É notório como o autor salienta em suas entrelinhas, o significado desta atuação numa gestão escolar, soando de forma democrática com autonomia nas práticas formativas, pedagógicas e curriculares, para que processos sejam revistos, no intuito de auxiliarem mais ainda dentro da comunidade escolar, quanto à instituição de ensino.

Por sua vez, o art. 206, que trata dos princípios que devem orientar o ensino, estabelece nos incisos V, VI e VII, referenciais para a atual política educacional de valorização dos trabalhadores em educação ao explicitar, dentre esses princípios:

- A “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira, para o magistério público, com piso salarial profissional;
- Ingresso exclusivamente por concursos públicos de provas e títulos;
- Seguridade regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união”;
- A “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e
- A “garantia de padrão de qualidade”.

Tais princípios, “bandeiras históricas” dos trabalhadores, são ainda limitados, uma vez que a especificação de “profissionais do ensino” traduz uma concepção de profissional restrita aos professores da rede pública e uma concepção de educação restrita ao ensino.

A atual lei de diretrizes e bases, com tudo, amplia e “abre” um pouco mais esses princípios, ao elencar os que devem nortear a ministração do ensino (art. 3º incisos VII a XI, respectivamente):

- A “valorização do profissional da educação escolar”;
- A “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação do sistema de ensino”;
- A “garantia de padrão de qualidade”;
- A “valorização da experiência extraescolar”; e
- A “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”; entre outros.

Dessa forma verifica-se que a escola que possui conselho escolar, tem como base uma gestão democrática, pois podemos analisar a participação dos membros internos e externos da escola. Onde a função principal do conselho escolar é político-pedagógico. Político por tomar as decisões a serem seguidas na escola, assim respeitando as leis que regem a educação. Pedagógico na medida em que utilizam mecanismos necessários para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que, na avaliação a ser empreendida pelo conselho escolar, há de se considerar, além do “produto” expresso nas notas/menções dos estudantes, o “processo no qual se deu essa aprendizagem, revelado nas condições da escola e na ação do professor, entre outros”. No momento da análise do rendimento devem ser observados vários fatores que contribuíram para aquela nota que vai do aprendizado do aluno, da metodologia de ensino do professor, da estrutura da escola, dos recursos utilizados e até o âmbito familiar.

É importante ressaltar ainda que:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 2002, p. 56).

Em base a esta gestão partilhada foi feita uma pesquisa de campo na escola pública municipal de educação básica do nível fundamental. Com a finalidade de se observar alguns mecanismos que abarcam a gestão escolar democrática.

A pesquisa foi realizada com a participação do (a): diretoras, supervisoras, coordenadoras de disciplinas, professores (as), alunos (as) e todos os demais funcionários que dão seguimento a funcionalidades das escolas, dando uma maior qualidade na pesquisa-ação e colaborando para novos levantamentos bibliográficos na temática em discussão.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo, o projeto de pesquisa utilizado, os métodos de coleta de dados e ferramentas; amostragem e processos de amostragem e os métodos de análise de dados na construção desta dissertação de mestrado são discutidos ao longo de seus capítulos, no intuito de auxiliar outros pesquisadores, após sua publicação para deleite de outros amantes da temática.

5.1 Delimitação do Estudo

O foco geográfico desta pesquisa foi realizado na Escola Municipal UEB Alberto Pinheiro em São Luís no Estado do Maranhão.

5.2 Design ou Modelo de Pesquisa

Modelo do estudo foi não experimental, uma vez que seu propósito não foi manipular variáveis, mais apenas analisar características do fenômeno em estudo. Portanto, a investigação não experimental, de acordo com Sampiere et al (2010, p. 149) são: “Estudos que se realizam sem a manipulação deliberada de variáveis e nos que somente se observam os fenômenos em seu ambiente natural depois analisá-los”.

Percebeu-se que tais estudos, podem oferecer grandes mecanismos de respostas que se deseja analisar, de forma que contribuí para muitos alcances, tendo como base a sua investigação natural para depois se analisar como forma de sanar ou diagnosticar tal características dos estudos.

5.3 Âmbito ou Tipo e Abordagem (Enfoque) da Pesquisa

A pesquisa foi de enfoque quanti-qualitativo de cunho descritivo, baseou-se em entrevistas com pessoas envolvidas nas situações-problema e que tais respostas analisadas ajudou para o levantamento de dados correlacionados ao universo do objeto de estudo.

A investigação qualitativa implica, a utilização de procedimentos que captem a perspectiva dos participantes relativamente às interações sociais em Gestão Escolar Democrática e Coparticipativa: utilizando técnicas concebidas especificamente para obter dados que reflitam a opinião dos atores sobre o processo social de que participam.

A abordagem qualitativa é muito importante porque é uma metodologia que envolve a procura de fatos descritivos recolhidos num campo de ação onde se encontram os elementos de pesquisa fundamentais da situação a estudar. O investigador preocupa-se em identificar e qualificar os processos e perspectivas dos participantes em detrimento do produto.

O presente trabalho recorreu a uma orientação dentro da abordagem qualitativa que se baseou numa perspectiva fenomenológica (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 72-74). Consideram-se como características fundamentais da investigação qualitativa:

a) O fato de os investigadores não conceberem situações experimentais para testar hipóteses previamente formuladas. Antes pelo contrário, fazem uma recolha direta de informação relativa a situações reais. Daí a investigação qualitativa ser também designada por investigação naturalista;

b) outra característica da investigação qualitativa é a importância que se dá à descrição e interpretação de situações e processos, em vez de testagem de hipóteses e teorias. Porém, que não significa que este tipo de investigação seja indiferente à teoria, muito pelo contrário, é usada como pano de fundo conceitual para a análise de dados.

As manifestações que caracterizam uma investigação qualitativa são essencialmente o contexto do seu conteúdo e o projeto que vai ser alvo de investigação, e não o método de recolha de elementos necessários para essa mesma investigação.

No campo da investigação qualitativa, descrevemos os procedimentos que nos possam ajudar a recolher dos participantes, as suas perspectivas relativamente a interações sociais em consideração. Assim, é fundamental o recurso a técnicas específicas apropriadas para a recolha de dados, que possam traduzir os significados construídos pelos atores sobre o processo social em que se encontra a participar.

Deste modo, o método mais apropriado para dar corpo a estas interações e pressupostos de investigação é, certamente o estudo de caso, uma vez que a recolha e análise de dados é simultânea, tornando o processo mais dinâmico. Este método permite-nos ainda responder ao propósito de conhecer e compreender detalhadamente os procedimentos de todo o processo envolvente tal como ocorreram no local.

Optou-se como metodologia de investigação neste trabalho, pelo estudo de caso. Este método permite-nos obter uma compreensão e finalidade, a mais aprofundada possível de todas as situações que rodeiam o presente estudo, e compreender o significado que é dado a todos os elementos que nele participam.

Sobre a importância do método de estudo de caso, no campo da investigação, refere-se a opinião de Patton (1980, p.54) “os estudos de caso são particularmente úteis quando se pretende compreender determinados indivíduos, determinado problema ou situação particular, em grande profundidade e onde é possível identificar casos ricos em informação, ricos no sentido que muito pode ser apreendido a partir de alguns exemplares do fenómeno em estudo”.

Já no enfoque quantitativo, para Lakatos e Marconi (2003), viabiliza a organização e distribuição dos dados que devem ser expressos com medidas numéricas, ou seja, tabelas e gráficos resultantes da pesquisa. Hernandez-Sampieri et al. (2010), define algumas características da pesquisa quantitativa: Coletar dados em forma de pontuação e mostrar os atributos dos fenómenos, objetos, animais, etc.; Analisar tais dados numéricos em termos de suas variações; A essência da análise em comparar grupos ou relacionar fatores sobre tais atributos mediante técnicas estatísticas.

O tipo de estudo foi descritivo, pois, a investigação descritiva é um tipo de investigação que descreve uma população, situação, ou fenómeno que está a ser estudado. Centra-se em responder a como, o quê, quando, e onde se colocam as questões, se um problema de investigação, em vez de porquê (SHIELDS, 2013). Isto é principalmente porque é importante ter uma compreensão adequada do que é um

problema de investigação antes de investigar o porquê da sua existência em primeiro lugar (SHIELDS, 2013).

5.4 População e Amostra

O estudo não houve amostra definida, porque a intenção foi investigar a população definida pelo autor, dentro da sua limitação de estudo. A população foi a comunidade escolar da Escola Municipal UEB Alberto Pinheiro em São Luís, sendo a amostra do estudo foi não-probabilística de acordo com a conveniência do estudo e interesse dos participantes em fazer parte dos autores pesquisados.

A escola compõe de 800 alunos, 84 colaboradores, como professores, coordenadores, serventes, secretários e auxiliares da secretária e de sala de aula, pois apenas foi retornado os questionários preenchidos de 102 alunos, 3 coordenadores, a direção geral e adjuntas e 17 professores.

5.5 Técnica de Coleta de Dados

Para a coleta de dados foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas, como mecanismos de investigação. O questionário foi elaborado a partir dos objetivos específicos para obter um exame minucioso dos dados coletados na instituição de ensino.

Foram elaborados dois questionários: um para os professores, com perguntas abertas e fechadas. Igualmente, outro foi elaborado para os alunos, sobre questões fechadas e abertas. As perguntas fechadas têm o propósito de coletar dados quantificáveis, mensuráveis.

As perguntas abertas, por seu lado, visam obter dados qualitativos, onde os professores e alunos responderam com suas opiniões e pensamentos sobre as questões abordadas, com codificação (técnicas operacionalmente categorização) e tabulação (disposição dos dados de verificar as interpretações). Portanto, esta classificação possibilitou um maior entendimento e sistematização na última etapa desta pesquisa, que será a colaboração do texto da dissertação.

a) Análise Documental

A análise documental é um instrumento relevante, pois permitiu ao pesquisador uma maior análise detalhada do tema pesquisado, além das referências bibliográficas consultadas que ajudou na discussão teórica na abordagem do tema.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2007, p.70) salienta que: 'na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”.

b) Questionário

Será utilizado a fim identificar, a partir de dados quantitativos o perfil do sujeito da pesquisa. De acordo com GIL (2008):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p.121).

Percebeu-se que é de suma relevância o cuidado que tange à elaboração de questões específicas, de forma que contempla os objetivos e as características dos sujeitos pesquisados.

5.6 Procedimentos na Coleta de Dados

Os dados foram coletados através de questionários. Os autores de pesquisas foram identificados e direcionados pela pesquisadora, que depois, em uma data marcada aplicou esse questionário com eles. Quanto aos alunos, depois de consulta com a direção e marcar um dia e hora, a pesquisadora aplicou o questionário com a amostra selecionada.

Todavia, foi executado e organizada as atividades como segue:

- 1) Visita à escola para apresentação e informação sobre a pesquisa com a Direção e Coordenação Pedagógica;

- 2) Preparação do documento de apresentação acadêmica e informação sobre a instituição que encaminha o trabalho a ser desenvolvido, solicitando autorização para a realização do mesmo;
- 3) Conhecimento prévio do espaço a ser pesquisado (laboratório de Informática, Biblioteca virtual, sala de vídeo, sala de aula, coordenação pedagógica, sala dos professores);
- 4) Construção dos Questionários de entrevistas para alunos e professores;
- 5) Agendamento do dia e horário para conhecimento da turma a ser investigada e aplicação do questionário (feito por telefone);
- 6) Encontro com os alunos para uma conversa informal sobre o trabalho a ser desenvolvido, a temática e sua importância para o aprendizado e trabalho docente, assim como, para a minha formação acadêmica, conhecendo um pouco sobre as opiniões dos alunos;
- 7) Aplicação dos questionários para os alunos, recolhimento e agradecimento pela participação;
- 8) Conversa informal com alguns professores para compreensão do trabalho e aplicação dos questionários;
- 9) Estudo e digitação das questões e respostas, comparações e gráficos para os resultados.

5.7. Técnicas de Análise de Dados

Os dados foram organizados em tabelas e gráficos do tipo pizza, para a parte quantitativa, os quais depois foram ordenados na sequência do questionário para se melhor explicar tal fenômeno estudado, numa perspectiva de esclarecimentos dos futuros leitores.

Posteriormente, se fez a análise de cada gráfico, para estabelecer as tendências nos resultados mais altos de cada item avaliado, como foco de atenção de tal questionamento levantado, pois foram importantes para apontamentos pertinentes futuros e apontados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

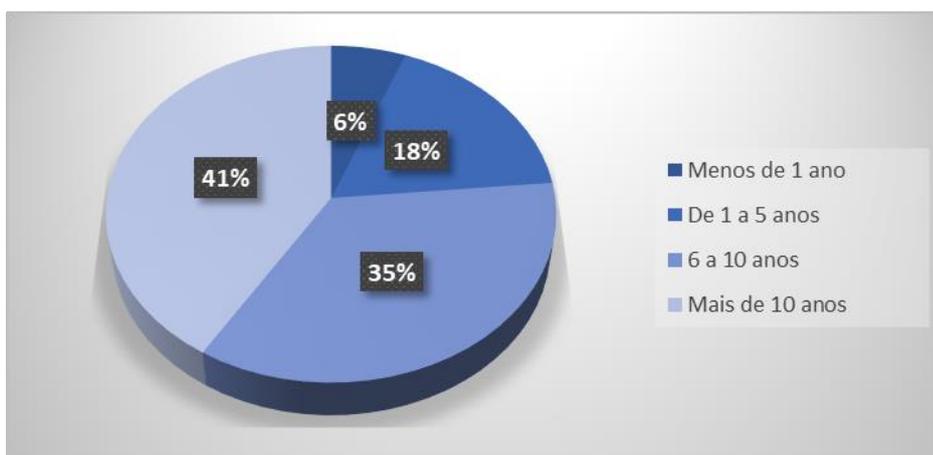
Este capítulo analisa os dados coletados. Ele também apresenta e discute os resultados do estudo. Os questionários foram pré-testados e analisados por estatística descritiva e estatística avançada. Gráficos, gráficos de barras, gráficos de pizza e porcentagens foram utilizados na apresentação do relatório.

6.1 Características da Amostra Utilizadas no Estudo

Com base nas amostras, se construiu uma análise com o uso dos gráficos tipo pizza, que ajudaram na explicação e nas interpretações dos dados coletados, para reforçar na resolução do problema levantado.

PESQUISA COM: COORDENADORES, DIRETORES E PROFESSORES

Gráfico 1: A quanto tempo você atua na educação

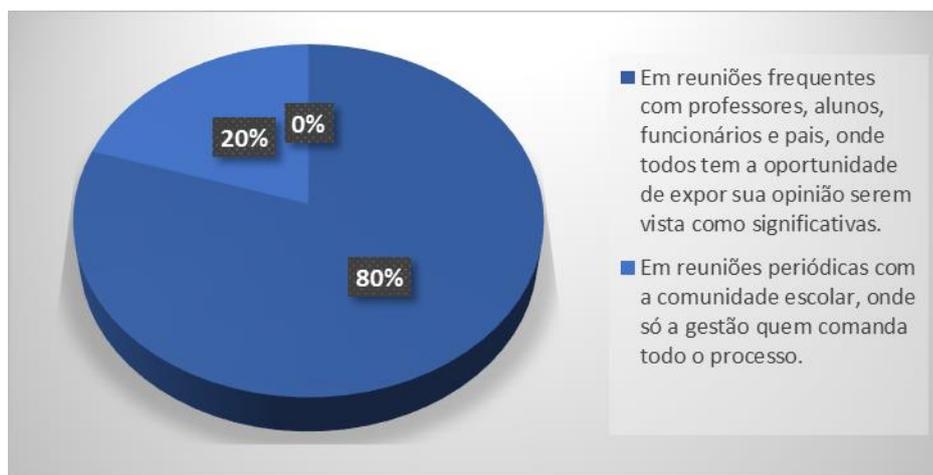


Fonte: Elaboração Própria/2020

Os resultados dos índices do gráfico em relação ao tempo de atuação na educação, é que 41% estão atuando mais de 10 anos, 35% estão de 6 a 10 anos, 18% de 1 a 5 anos e 6% com menos de um ano. Abrucio (2010) salienta a importância

em analisar o tempo de atuação dos gestores da educação, pois supõe-se que o tempo de trabalho seja um fator básico para que se conheça a comunidade escolar e seu entorno, assumindo desta forma, a função gestora com mais efetividade.

Gráfico 2: As práticas de relacionamento entre a comunidade se fortalecem pela gestão escolar

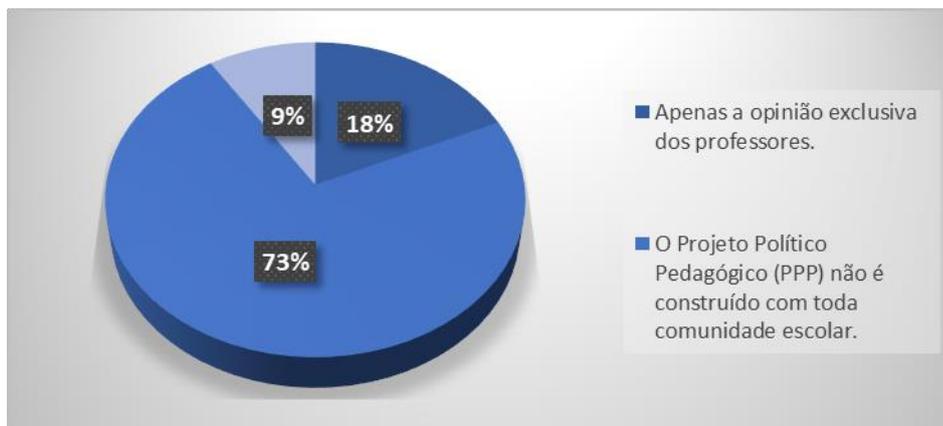


Fonte: Elaboração Própria/2020

Em relação as práticas de relacionamento entre a comunidade, os resultados dos índices do gráfico apontam que 80% disseram que fazem reuniões frequentes com oportunidade para alunos e professores de expor suas opiniões, 20 % também fazem reuniões periódicas com a comunidade, porém somente a gestão quem comanda, e os avisos estão restritos nos informes para a comunidade apenas no mural da escola.

Entende-se que as escolas devem, buscar a integração escola-comunidade-família, buscando o planejando para se transformar em centros de debates permanentes (VIEIRA e BUSSOLOTI, 2018). Silva (2006) ainda relata que a participação na comunidade da gestão escolar, torna o trabalho realizado menos fatigante para a equipe de gestores e há maiores possibilidades de organização e melhoria na qualidade nas atividades desenvolvidas.

Gráfico 3: Prioridade da gestão na construção do Projeto Político Pedagógico



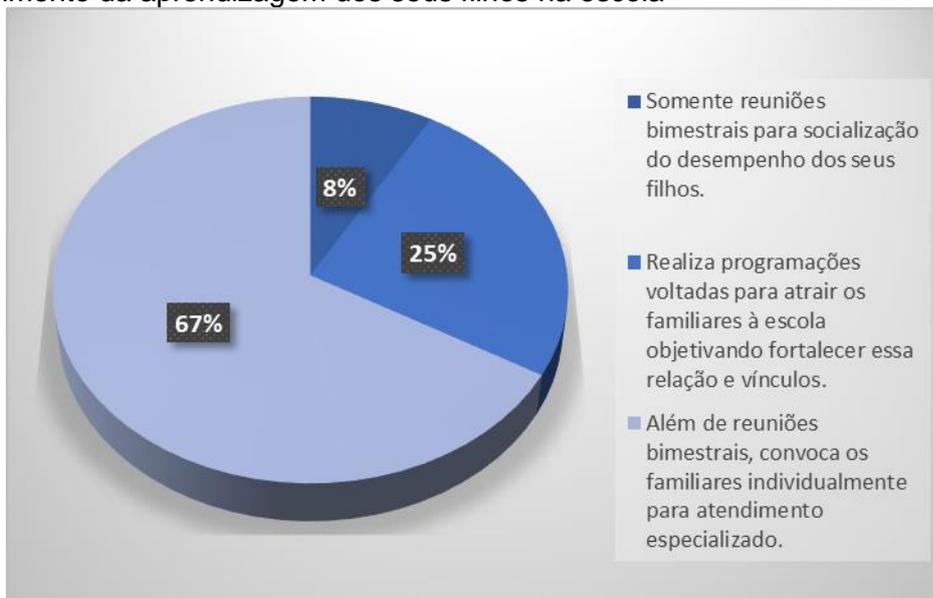
Fonte: Elaboração Própria/2020

Quanto a pergunta da prioridade da gestão na construção do Projeto Político Pedagógico, os resultados ficaram assim: 73% responderam que o PPP não é construído com toda comunidade escolar, 18% foi apenas a opinião exclusiva dos professores e 9% responderam que a construção é coletiva com a participação de todos os segmentos da escola.

A partir dos resultados acima, pode-se notar que a maioria dos gestores não constroem o PPP de forma participativa com a comunidade escolar, e sim de maneira isolada. Entretanto, Santos (2013), destaca que PPP não pode ser imposto, mas construído de maneira dinâmica e interativa, por se tratar de um projeto que representa a identidade de uma comunidade escolar e não de uma equipe técnica.

Nesse sentido, torna-se necessário que o PPP seja construído sendo viabilizado por meio das discussões e reuniões que envolvam toda a comunidade escolar (equipe administrativa, financeira e pedagógica, alunos, familiares e comunidade), se tornando resultado de uma decisão coletiva (SANTOS, 2013).

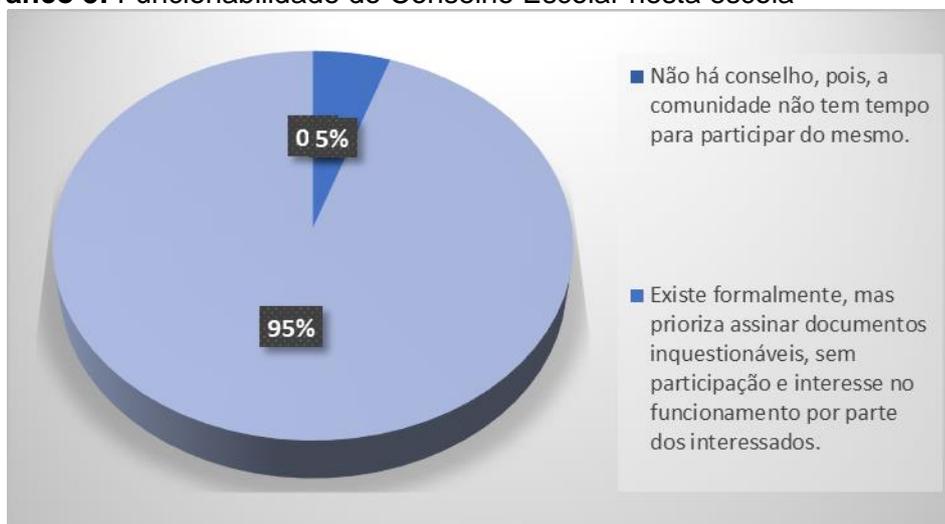
Gráfico 4: A gestão promove para impulsionar aos familiares a acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem dos seus filhos na escola



Fonte: Elaboração Própria/2020

Conforme as respostas dos índices do gráfico podemos analisar as respostas: 67% disseram que além de reuniões bimestrais convoca os familiares individualmente para atendimento especializado, quanto que 25% realizam programações voltadas para atrair os familiares à escola objetivando fortalecer essa relação e vínculos e apenas 8% disseram que somente reuniões bimestrais para socializações do desempenho de seus filhos. É importante ressaltar que acompanhamento da família na aprendizagem dos seus filhos na escola, possibilita aos educadores compreender e reconhecer mais individualmente a realidade de seus alunos (SANTOS, 2013).

Gráfico 5: Funcionabilidade do Conselho Escolar nesta escola



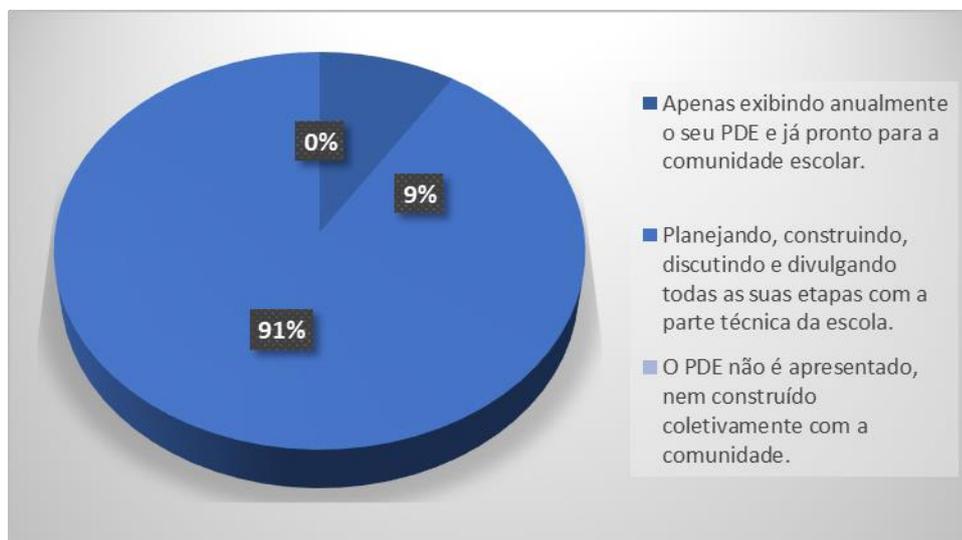
Fonte: Elaboração Própria/2020

Sobre o funcionamento do conselho escolar desta escola, nos índices do gráfico temos os seguintes resultados: 95% disseram que existe um conselho e funciona ativamente sendo chamado periodicamente, considerando que o conselho está congregado para o desenvolvimento da escola e qualidade de ensino.

Quanto aos índices que disseram que não há conselho, pois, a comunidade não tem tempo para participar, não houve soma para cálculo de % e 5% responderam que existe formalmente um conselho, mas prioriza assinar documentos inquestionáveis, sem participação e interesse no funcionamento por parte dos interessados.

De acordo com Drescher (2014), o conselho escolar constitui-se em articular e buscar alternativas para que a escola atinja melhorias significativas em todos os segmentos. Nesse sentido, o autor relata que o conselho escolar torna-se articulador pelo qual se pode exercer a cidadania, objetivando a participação de todos em tomada de decisões referentes a organização da escola e constituindo um elo de comprometimento para com a educação.

Gráfico 6: Forma que a gestão tem administrado a constituição e implementação do seu PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola)



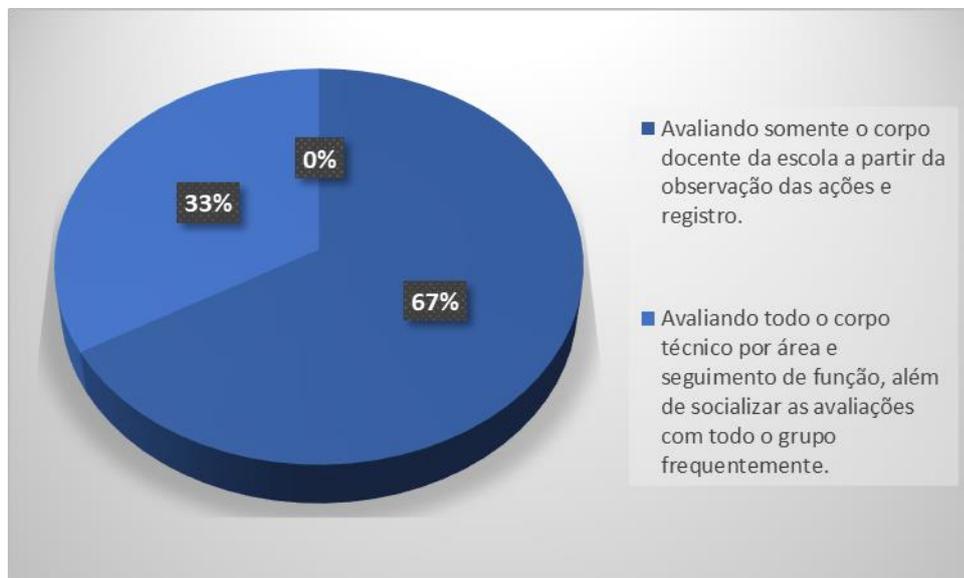
Fonte: Elaboração Própria/2020

Conforme as respostas dos índices do gráfico quanto a questão da forma em que a gestão tem administrado a instituição e a implementação do seu PDE, conclui-se que: 91% a administração tem planejado, construindo, discutindo e divulgando todas as suas etapas com parte técnica da escola. Os que exibem anualmente o seu

PDE e já pronto para a comunidade, não totalizaram índice para o cálculo de 0%, porém 9% disseram que o PDF que não é apresentado nem construído coletivamente com a comunidade.

Brasil (2005) salienta que o objetivo do PDE é aprimorar a gestão da escola, sendo, portanto, um instrumento para ajudá-la se organizar de maneira mais eficiente e com competência, melhorando a concentração de esforços e recursos, para reverter dificuldades no aprendizado como os altos índices de repetência e abandono escolar.

Gráfico 7: Forma que a gestão tem administrado o processo de avaliação do trabalho institucional



Fonte: Elaboração Própria/2020

A apresentação dos resultados dos índices do gráfico, quanto a forma que a gestão tem administrado o processo de avaliação do trabalho institucional foram distribuídas com os seguintes resultados: 67% tem avaliado somente o corpo docente da escola a partir da observação das ações e registro.

Os que responderam que na escola não avaliam o trabalho na instituição não tiveram índices para o cálculo de %. Assim 33% afirmaram que avaliam todo o corpo técnico por aérea e seguimento de função, além de socializar as avaliações com todo o grupo frequentemente.

Percebe-se nos resultados acima um bom índice de avaliação do trabalho institucional. Vasconcellos (2009) relata que é indispensável que a gestão escolar

paute as avaliações pedagógicas como espaço de reflexão crítica, participativa e dinâmica sobre a prática de sala de aula e da instituição.

Gráfico 8: Forma que a gestão administra os gastos dos recursos financeiros auferidos pela escola



Fonte: Elaboração Própria/2020

Nos índices do gráfico quanto a pergunta que se refere a forma que a gestão administra os gastos dos recursos financeiros auferidos pela escola, os resultados são: 70% disponibilizam a prestação de contas aos funcionários anualmente, buscando sugestões para posteriores gastos, quanto que; 20% consomem os recursos com as precisões e prioridades que julgam importantes, sem opinião coletiva e sem prestamento de contas em reuniões públicas e apenas 10% disponibilizam a prestação de contas a comunidade escolar anualmente, buscando sugestões para futuros gastos.

Winck (2018) reforça o desafio que é gerenciar recursos financeiros para a escola, pois além de toda burocracia solicitada, o gestor, sendo responsável pela coordenação, faz a mediação com os demais segmentos da comunidade escolar, que irão organizar onde estes recursos financeiros serão investidos.

Além disso, o autor destaca que os objetivos traçados devem estar previstos no Projeto Político Pedagógico da escola, para assim dar maior eficácia ao investimento repassado e melhorar o ensino e a aprendizagem dos indivíduos.

Qual a sua opinião sobre a prática da gestão democrática e participativa nesta escola? Dê sugestões caso haja necessidade?

Legendas:

Coordenador Pedagógico: CP

Professor: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9.

A gestão necessita abrir mais espaço para os colaboradores familiares e alunos participarem e influenciarem a serem mais ativos nas ações da escola. Uma vez que essa participação além de interagir com os seus filhos e escola, também contribui para o desenvolvimento da educação dos seus filhos.	CP1
Avalia a prática de gestão democrática na escola uma excelência. Porque todos conseguem participar das atividades da escola, com opiniões, sugestões que contribuem para o desenvolvimento das ações da escola. Sendo que a escola tem um perfil de uma comunidade e não apenas de uma direção ou filosofia pedagógica.	CP
Define a prática de gestão democrática na escola ainda limitada de participações. Sendo que a família mesmo com informações disponíveis ela se interessa individualmente por seus respectivos filhos, não há uma participação ativa, também há pouco influência da direção em instigar essa participação. Sugiro que há maior influência nas motivações dos pais na integração dos processos educativos dos seus filhos e colegas.	P1
Atuação pouco efetiva, em especial da gestão, vejo que há um tipo de hierarquia fechada e dentro de um casulo de poder, poucas informações são disponibilizadas quando se trata de sugestões ou acato de um planejamento diante da comunidade. Gostaria de sugerir uma abertura maior de toda comunidade escolar nos planejamentos das ações da escola.	P2
A gestão deve concretizar o funcionamento do Conselho Escolar. De certa forma o Conselho existe por conta de uma exigência, mas não certa efetividade nas suas responsabilidades.	P3
Não há total efetividade da comunidade, porque a integração principalmente da família é mínima.	P4
A gestão precisa impulsionar mais a participação da comunidade escolar, porque há um fechamento da direção, as propostas de programas e responsabilidades há apenas uma imposição.	P5
A prática de gestão democrática na escola é muito boa, vejo que há uma organização de direcionamentos das ações e informações de tudo que acontece para comunidade como um todo.	P6

Precisa-se de mais incentivo para os autores principais, que são os familiares), comungue dos propósitos da escola e terem direito a votos e vetos, frequentemente, porque eles as vezes não estão presente ativamente nas ações da escola, vejo que há mais cobranças do que efetivamente posicionamento ou iniciativas diante das suas responsabilidades.	P7
A gestão assume um papel de liderança excelente, mas normalmente a comunidade não está disposto a colaborar com o desenvolvimento da educação dos seus filhos. Como se educação fosse exclusivamente responsabilidade da escola, quando se trata de direitos temos mãos apostas se for deveres até os olhares se distanciam.	P8
A gestão democrática e participativa na escola o gestor é bastante fiel aos direitos e deveres da instituição, porém a participação da comunidade ainda está limitada aos interesses particulares. Minha sugestão seria programas que envolvesse e incentivasse a colaboração ativa da comunidade.	P9

O resultado que se trata da questão sobre a prática da gestão democrática na escola pesquisada, evidência um problema para uma efetivação da gestão democrática e coparticipativa, uma falha no incentivo, impulsionamento de ações que levam a participação mais ativa do grupo familiar, uma vez que se percebe que os interesses familiares estão mais direcionados e envolvidos com os seus assuntos individuais, ou seja, seus interesses em participar e ajustar problemas que cabe aos seus filhos.

Todavia, a direção contribuem para essa limitação da família, uma vez que não há uma busca do envolvimento dos mesmos no processo de planejamento dos projetos da escola ou até mesmo o impedimento de algumas intervenções, por ser declarado por alguns pesquisados que o grupo gestor são fechados a integração de toda a comunidade escolar em participar dos projetos da escolar, De certa forma fica evidente a partir da fala dos pesquisados, que o grupo gestor determina direitos e deveres dentro de uma limitação hierárquica.

Para Child (2018) afirma que o envolvimento dos pais nas escolas é o primeiro passo para o envolvimento dos pais e, em última análise, a parceria dos pais. Quando pais e professores trabalham juntos para estabelecer uma sala de aula próspera, o efeito em seus alunos é profundo. Os alunos com pais engajados não têm apenas notas altas nos testes: sua frequência, autoestima e taxa de graduação também aumentam.

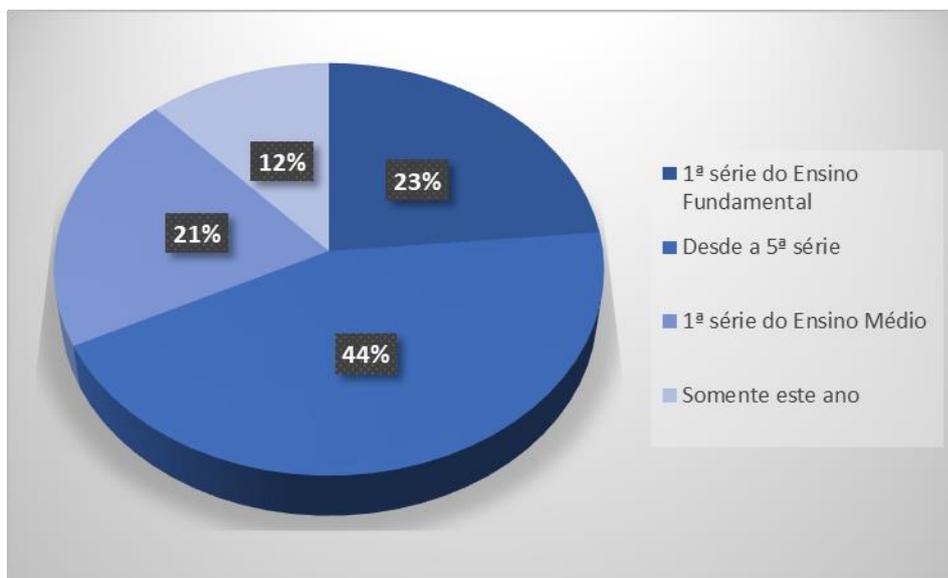
O relacionamento entre pais e professores é mais do que um benefício opcional para a sala de aula. Eles são essenciais para ajudar os alunos a nível pessoal e em sala de aula a alcançar seu potencial acadêmico. Se nós, como educadores, não abrirmos espaço para parcerias de pais em nossas escolas, estaremos limitando a capacidade de crescimento de nossa sala de aula.

A parceria entre pais e escolas permite a conceituação de papéis e relacionamentos e o impacto no desenvolvimento das crianças de uma forma mais ampla (CHRISTENSON e RESCHLY, 2010). Nessa abordagem, as famílias e as escolas são os principais atores na construção de seus papéis e formas de envolvimento, gerando novas e variadas ações de se relacionarem de acordo com o contexto educacional específico.

Os principais achados no campo família-escola mostram uma influência positiva dessa parceria, contribuindo para o aproveitamento e desempenho acadêmico, entre outras consequências positivas (HOTZ e PANTANO, 2015 ; SEBASTIAN et al., 2017).

PESQUISA COM: ALUNOS

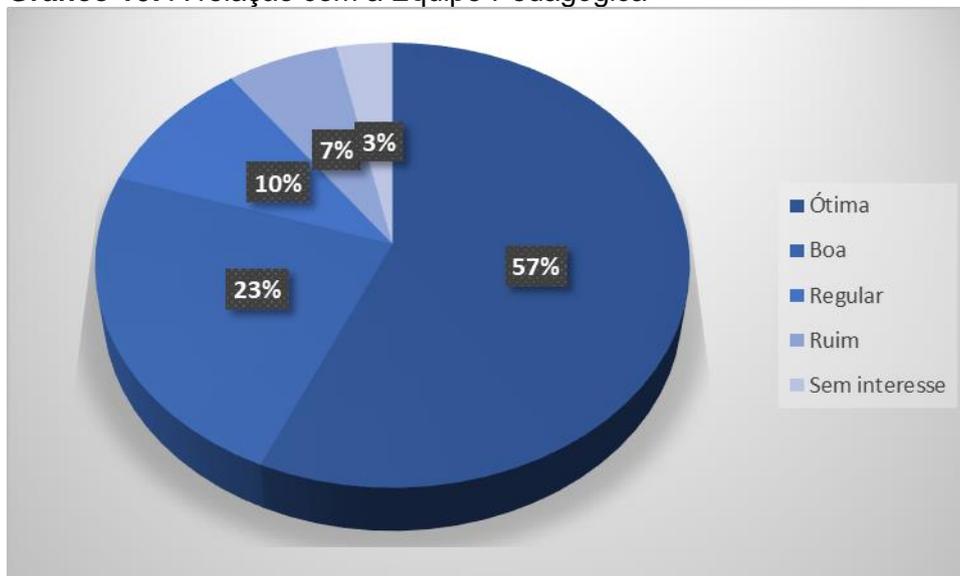
Gráfico 9: Você estuda nesta Escola desde



Fonte: Elaboração Própria/2020

Nos índices do gráfico as repostas quanto o tempo que o aluno está na escola seguem esta ordem: 44% estão desde a 5ª série, 23% da 1ª série do ensino fundamental, 21% estão desde a 1ª série do ensino médio e 12% somente este ano.

Gráfico 10: A relação com a Equipe Pedagógica

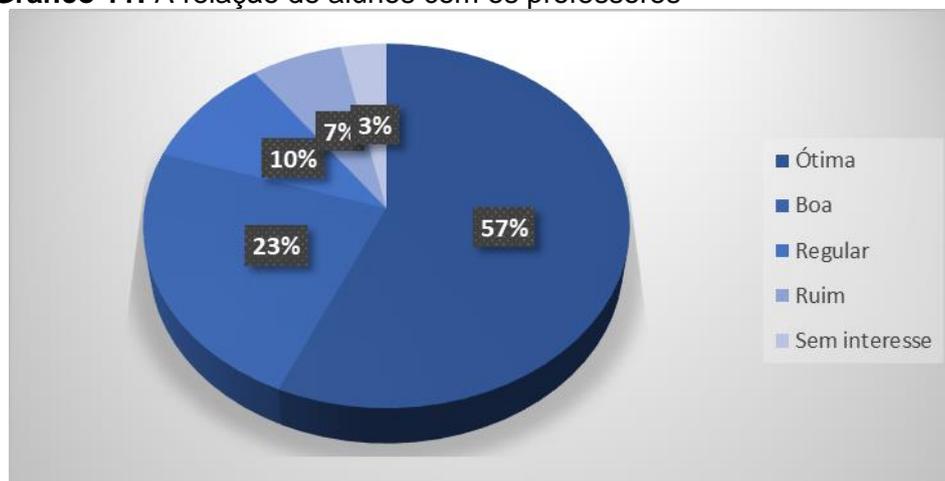


Fonte: Elaboração Própria/2020

Quanto aos resultados, os índices no gráfico: 57% dos alunos afirmaram que tem uma relação ótima, 23% boa, 10% afirmaram que regular, 7% ruim e 3% sem interesse. Destaco que uma ótima relação entre alunos e equipe pedagógica contribui em um ambiente acolhedor e facilitador no ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva também que, o autor Nóvoa (1997) relata a importância de criar-se estratégias na escola, para melhores condições de trabalho em equipe, objetivadas ao desenvolvimento do interesse do aluno para o aprendizado.

Gráfico 11: A relação de alunos com os professores

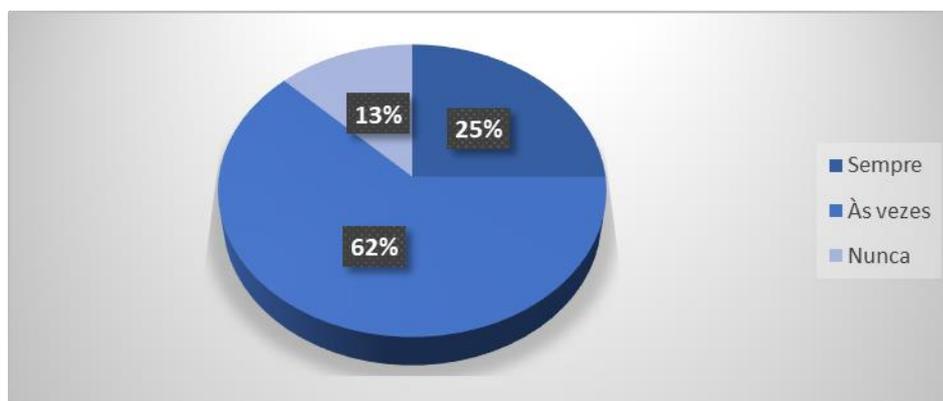


Fonte: Elaboração Própria/2020

Conforme as respostas dos alunos, os índices no gráfico foram distribuídos: 57% disseram que tem uma ótima relação, 23% boa, 10% regular, 7 % ruim e 3% sem interesse. Aquino (1996) enfatiza a importância a relação professor-aluno, pois, se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. Desta forma, o professor torna-se um facilitador do processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno, em todo o contexto no qual ele está inserido (BELOTTI e FARIA, 2010).

A interação entre o ensino e a aprendizagem e que, e a importância da relação entre professor e aluno na educação é evidenciada por Freire (1991), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”.

Gráfico 12: Liberdade de expor a ideias dos alunos

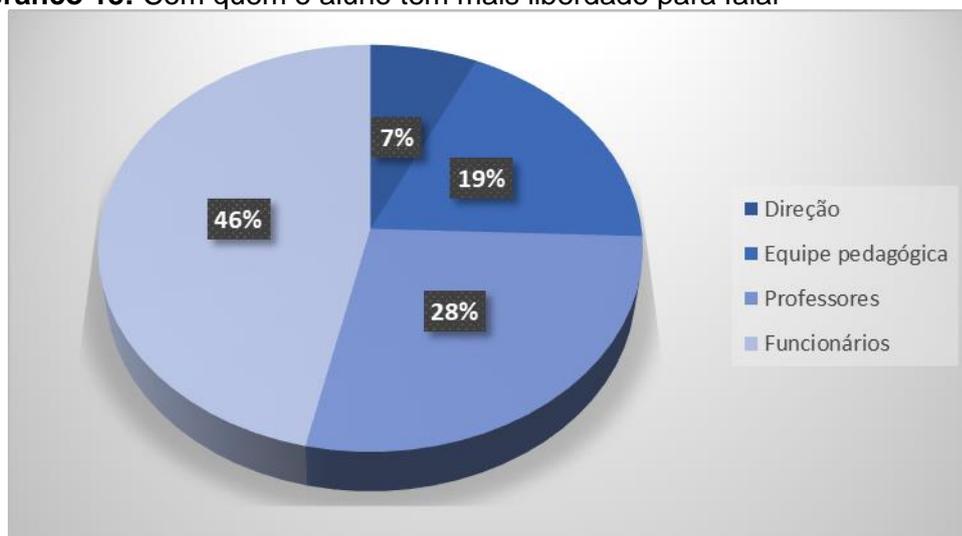


Fonte: Elaboração Própria/2020

As respostas foram distribuídas, conforme os seguintes índices do gráfico: 62% dos alunos afirmaram que às vezes, 25% sempre e 13% afirmaram que nunca. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988) a liberdade de expor suas ideias permite que o aluno comunique opiniões, pensamentos e intenções sobre diversos assuntos, influenciando o outro e estabelecer relações interpessoais.

Percebeu-se que quanto mais os alunos puderem falar em situações singulares, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa, tendo como ponto de partida a coparticipação nos diálogos de maneira justa e sem a determinada hierarquização.

Gráfico 13: Com quem o aluno tem mais liberdade para falar

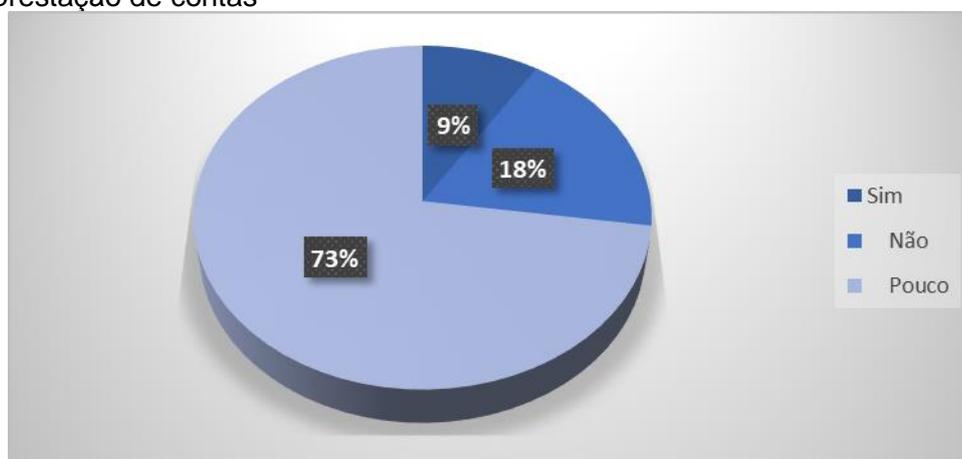


Fonte: Elaboração Própria/2020

Os índices do gráfico mostram que os alunos responderam nessa ordem: 46% disseram que com os funcionários, 28% tem mais liberdade com os professores, 19% com a equipe pedagógica e 7% com a direção. A partir da análise dos dados faz-se necessário que a escola estimule um ambiente de confiança e respeito, possibilitando que os alunos se expressem livremente.

No entanto para Araújo (1965) que salienta destacando que quando o ambiente escolar favorece a expressão espontânea, o aluno expressa-se livremente sem problemas e sem constrangimento, ou seja, sempre se terá uma confiabilidade nos diálogos entre seus pares.

Gráfico 14: A escola expõe com frequência as condições financeiras da escola e fala sobre a prestação de contas

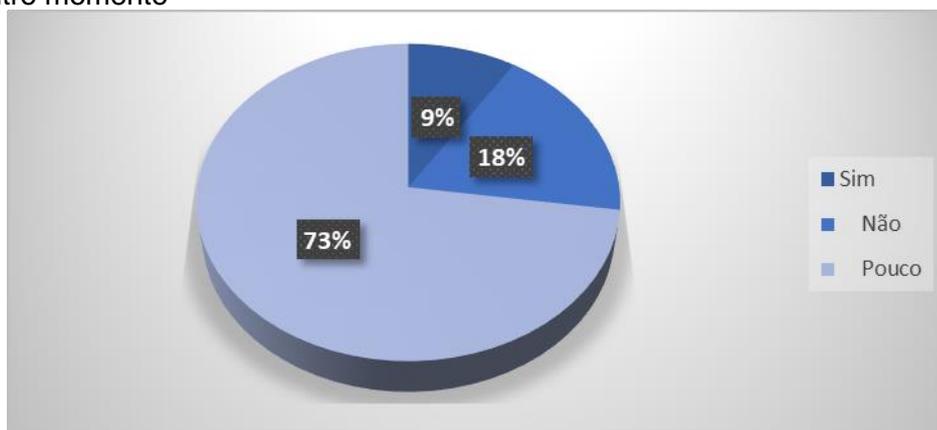


Fonte: Elaboração Própria/2020

As respostas foram distribuídas nos índices do gráfico onde, 73% responderam muito pouco, 18% responderam não e 9% sim. Percebe-se a falta de comunicação da

escola em relação as questões financeiras. Todavia, Dias (2020) relata que o trabalho de prestação de contas na área da educação é conhecido como a base para uma escola mais cidadã, pois podemos revelar opções para aperfeiçoar os trabalhos e a qualidade e contribuir para a melhoria do trabalho coletivo nas escolas.

Gráfico 15: Você ou sua família receberam o regimento interno da escola na matrícula ou em outro momento

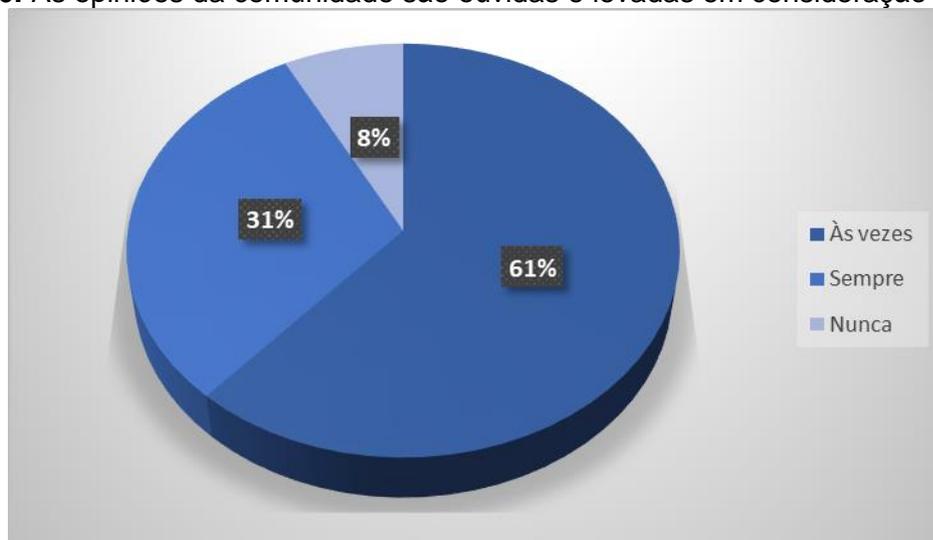


Fonte: Elaboração Própria/2020

A média das respostas nos índices do gráfico, foi que 73% disseram que pouco, 18% disseram não e 9% sim. Reforço que a escola deve buscar integrar a família, buscando fortalecer e buscar melhoria para a educação, para isso é preciso ter comunicação, cumplicidade e participação efetiva da família.

Ferreira (2018) relata que envolver os familiares na elaboração da proposta pública pedagógica e do Regimento Interno escolar, pode ser uma das metas para que a escola possa manter esse relacionamento mutuo com a família.

Gráfico 16: As opiniões da comunidade são ouvidas e levadas em consideração pela escola

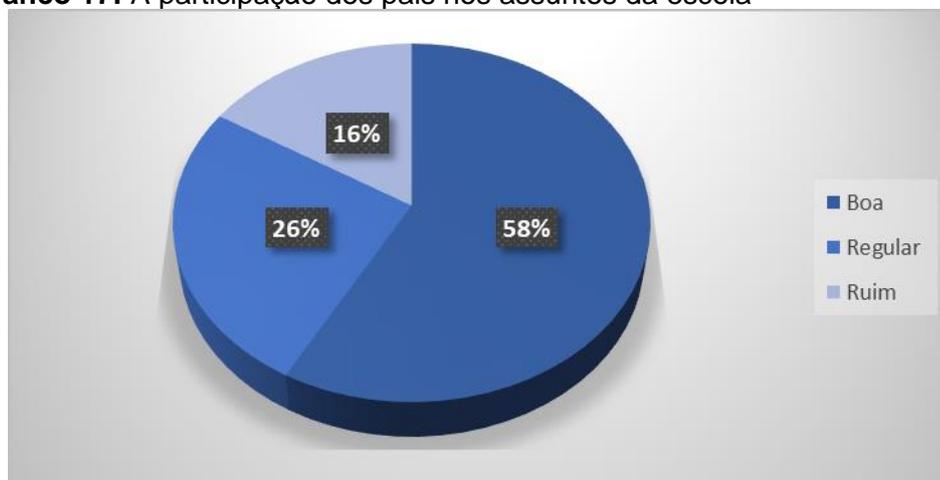


Fonte: Elaboração Própria/2020

Com base exclusivamente nos dados apresentado no gráfico, o resultado são que: 61% responderam as vezes, 31% sempre e 8% responderam que nunca. Segundo Bezerra (2010) todas as ações escolares devem ser desempenhadas em um contexto participativo, dialogando com todos seus segmentos, articuladas com o contexto atual, que exige uma política educacional capaz de contribuir para a educação e integração entre a escola e a comunidade torna-se necessária para auxiliar neste processo.

PESQUISA COM: Famílias

Gráfico 17: A participação dos pais nos assuntos da escola



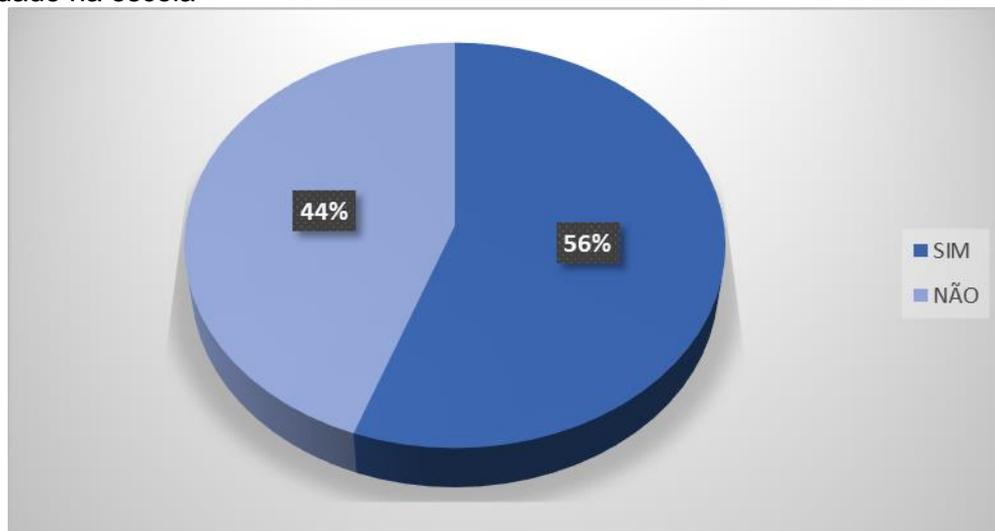
Fonte: Elaboração Própria/2020

Observa se pelos resultados dos índices no gráfico que 58% das famílias e pais tem boa participação, 26% uma participação regular e 16% ruim. A importância da participação da família nos assuntos que envolvem o contexto escolar é uma temática muito discutida na literatura.

Reis (2007) nos diz que a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da sempre será necessária. É preciso a comunicação entre escola, alunos e família. Desta forma, uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer âmbito da educação, cujo o principal seja alvo o aluno.

A escola deve também exercer sua função educativa com os familiares, dialogando, informando, orientando sobre diferentes temáticas, para que em parceria com a família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social aos alunos (SOUZA,2009).

Gráfico 18: A escola utiliza alguma estratégia para aumentar a participação da comunidade na escola

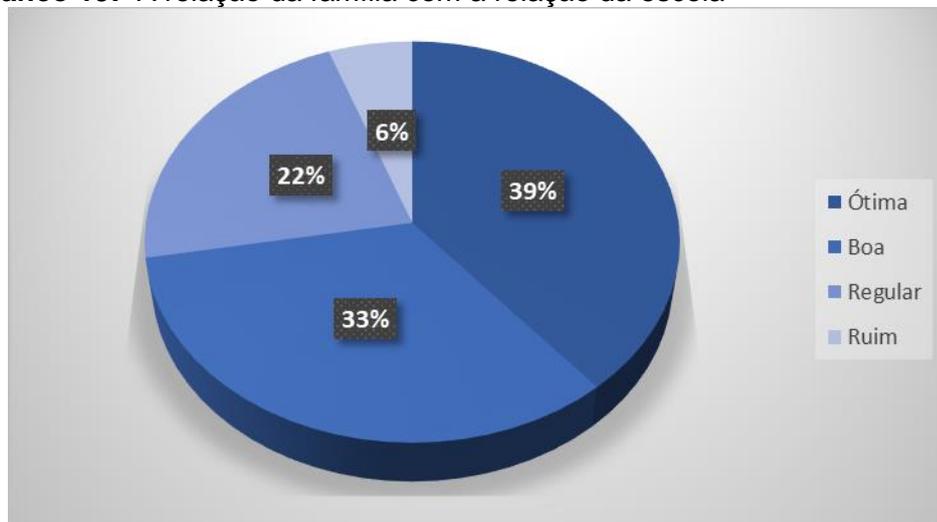


Fonte: Elaboração Própria/2020

Quanto as respostas, no gráfico podemos concluir que 56% que sim e 44% que não. Na literatura científica, propostas de participação da comunidade se intensificaram, Siqueira (1997) destaca que a convocação da comunidade, dos pais e dos professores a participarem da vida escolar de seus filhos auxilia a melhora da qualidade do ensino ministrado nas escolas.

Torna-se necessário conscientizar a população em geral que as iniciativas da escola encontrem suporte na comunidade, sensibilizando de modo que, a educação seja valorizada e integrada para melhor servir à sociedade e que os seus usuários sejam pessoas justas na atual sociedade vigente.

Gráfico 19: A relação da família com a relação da escola



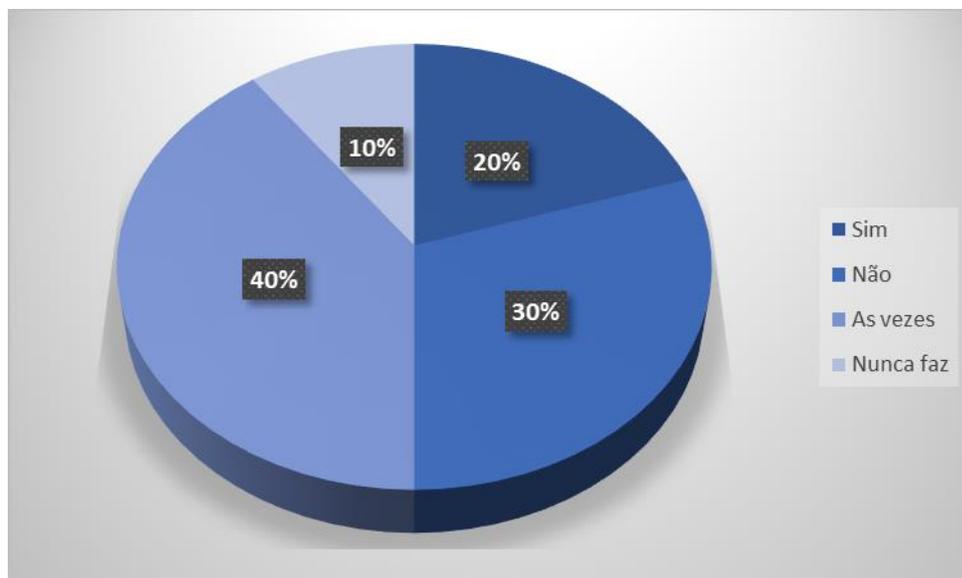
Fonte: Elaboração Própria/2020

Conforme as respostas no gráfico, os índices foram que, 39% responderam ótimo, 33% boa, 22% regular e 6% tem uma relação ruim. Nota-se que o índice no item que classificou a relação família-escola como boa é baixo. Marques (1999) relata que a escola deve promover sua relação com família dos alunos.

O autor defende a existência de cinco tipos de envolvimento:

- a) os pais auxiliarem os filhos em casa, que diz respeito o papel dos pais em atender as necessidades básicas dos filhos e em organizar a rotina familiar diária;
- b) os professores dialogarem com os pais, informando-os acerca do funcionamento e regimentos escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos;
- c) envolvimento dos pais na escola, apoiando voluntariamente atividades extracurriculares, assim como, alunos com dificuldades de aprendizagem;
- d) envolvimento dos pais em programas de aprendizagem, em casa, auxiliando a realização de trabalhos, projetos e atividades de casa;
- e) envolvimento dos pais na gestão das escolas, influenciando e participando da tomada de decisões, se possível.

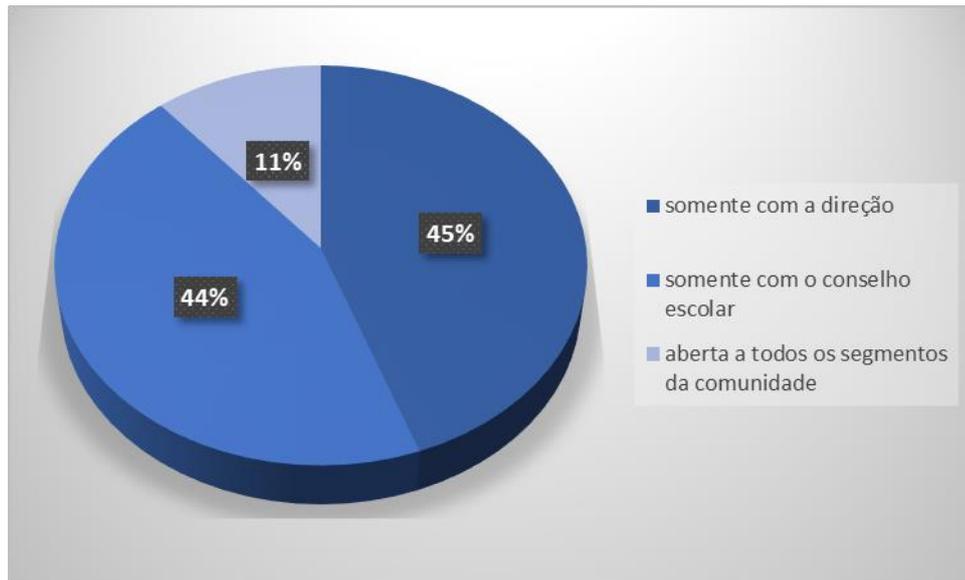
Gráfico 20: Ver a escola expor amplamente suas condições financeiras



Fonte: Elaboração Própria/2020

O gráfico apresenta os seguintes índices, conforme essa distribuição: 40% disseram que a escola expõe as vezes, 30% não expõe, 20% que sim e 10% nunca faz.

Gráfico 21: A família faz a prestação de contas



Fonte: Elaboração Própria/2020

Nesta questão, houve uma taxa de 45% que responderam somente com a direção, e 44% com o conselho escolar e 11% tem aberta a os segmentos da comunidade, conforme os índices do gráfico.

7. CONCLUSÃO

Um dos maiores desafios da educação pública no Brasil é manter os alunos nas escolas com bons resultados acadêmicos. Considerando a questão da equidade na aprendizagem nas escolas, este estudo investigou possíveis associações entre o desempenho dos alunos e dois fatores-chave: um fator na escola (liderança principal) e um fator fora da escola (relacionado ao processo de escolha da escola). diretores em diferentes sistemas educacionais).

O primeiro foi medido pela percepção dos professores sobre a liderança do diretor da escola. O segundo refere-se aos meios de acesso aos cargos de diretores nas escolas públicas brasileiras, um processo definido localmente por cada rede escolar.

No atual cenário educacional urge a necessidade de se pensar uma gestão democrática e participativa, na qual professores, pais, alunos, equipe gestora, funcionários e comunidade local compartilham das decisões dentro da escola na perspectiva da participação, autonomia e descentralização das atividades e decisões escolares.

Assim, a pesquisa salienta a função do diretor que ecoa o peso da responsabilidade na nomenclatura que lhe foi auferida durante décadas, precisa ser ponderada, quando na atualidade traz no seu bojo a figura do gestor, que não mais direciona sozinho, mas que gerencia a escola coletivamente, com a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares, destacando o primeiro objetivo específico sobre as permissões e práticas que a direção da escola tem sobre a gestão democrática.

Nessa perspectiva, apostamos no Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente, que situa a escola, reflete sobre a história, a filosofia e referências dentro do contexto escolar, além traçar uma diretriz e diagnosticar a realidade que precisa ser pautada com ações que envolvem todos os atores da escola.

Evidenciando o segundo objetivo específico da presente pesquisa que diz respeito ao efeito da gestão democrática na integração da escola com a comunidade, a gestão escolar tem um imenso desafio de propiciar uma gestão democrática nas unidades escolares, porque embora as leis respaldem a legalidade do tema, as ações conjuntas com a comunidade escolar e local precisam estar na pauta de discussão cotidiana dos estabelecimentos de ensino. Sendo assim, a discussão por uma escola laica, de qualidade e democrática vai além de ordenamentos legais que abordam a educação, pois trata-se de um processo histórico de lutas e reivindicações dos profissionais da educação e de todos aqueles que são atores da escola pública.

Acerca do terceiro objetivo específico que buscou constatar o modo da realização da avaliação da escola como instituição, o estudo evidencia a falha na avaliação institucional, limitada apenas aos processos técnicos e seu método muito superficial, realizando avaliação somente do corpo docente da escola a partir da observação das ações e registro.

O gestor, diante da função que lhe foi confiada, seja por indicação, consulta pública, eleição ou outro meio que obteve a nomeação, precisa atuar como articulador do processo ensino aprendizagem, focando na qualidade educacional dos educandos.

Para alcançar a qualidade, para além dos indicadores educacionais e dos desempenhos em avaliações externas ou internas, se faz necessário um novo olhar para os integrantes da equipe técnico-pedagógica, formada por coordenador pedagógico, orientador educacional, supervisor escolar e o gestor, tornando-se imprescindível que ocorram ações articuladas entre os membros da equipe gestora, alcançando desta forma, o quarto objetivo específico acerca do relacionamento entre a equipe profissional da escola.

A pesquisa mensura que a instituição escolar possui uma trajetória longa e significativa no sentido da gestão democrática, através da qual é possível identificar a busca pela coerência que a caracteriza e o processo de construção e crescimento gradual de sua relativa autonomia. Assim, é menos vulnerável a vários contextos de influência.

O estudo responde o quinto objetivo específico que diz respeito a identificação dos meios de coparticipação da escola com a comunidade, indicando que a comunidade escolar acredita que a gestão democrática implica compartilhar com a comunidade, por meio de mecanismos participativos, como reuniões, assembleias e conselhos, tomada de decisão na escola.

Buscou-se romper com práticas autoritárias, incentivando a participação de todos os segmentos escolares, na perspectiva de construção de uma nova vida cotidiana, pois uma gestão compartilhada, tendo como princípios a coparticipação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões é de grande relevância.

A pesquisa evidência a complexidade de uma gestão democrática. Põe em movimento, de maneira coerente e participativa, buscando a integração escola e comunidade, considerando que o PPP propõe. É claro que existem conflitos que são abordados nos níveis colegiados da instituição, onde ainda há limites e limitações nos relacionamentos entre as hierarquias de poder.

A democracia na educação e na escola não é algo que se considere formalmente em dispositivos legais ou porque faz parte de um projeto do governo. A democracia vive um processo permanente de construção e reconstrução e, como tal, apresenta avanços e retrocessos, contradições e disputas, movimentos do processo de aprendizagem do jogo democrático.

8. RECOMENDAÇÕES

8.1 Profissional

Diante dos resultados da pesquisa recomenda-se que a liderança dentro da escola seja persistente e estratégica para impulsionar a participação da comunidade escola nos processos de desenvolvimento desde o planejamento até as execuções das atividades na escola.

Será de suma importância aumentar a consciência da gestão da escola, de que os processos da escola devem ser de responsabilidade partilhada, onde a coparticipação ajuda na evolução da educação e melhora as atenções a partir dos conhecimentos dos problemas coletivos e individuais, promovendo assim de fato uma verdadeira gestão democrática e coparticipativa.

Considerando a nível regional, recomenda-se que o feedback esteja disponível nos relatórios financeiros e de desempenho dos alunos para comunidade em geral, uma vez que estes relatórios visualizam a realidade dos êxitos e problemas sendo instrumentos para possíveis soluções e referência do contexto que a escola vivencia.

8.2 Ciência

neste estudo sua relevância e significância ainda não é suficiente para atender as percepções e fatores da gestão democrática compartilhada, pois, seus resultados nos instigam para novas pesquisas com novos focos e ideias que surgem ao logo da investigação, por isso é aberta para novos pesquisadores a terem como ponto de partida para novos questionamentos, como os que se cita abaixo:

- 1) Investigar sobre o contexto político-social em que as experiências da gestão democrática são desenvolvidas na e para a democracia durante este fim do século.

- 2) Estudar e entender a percepção dos estudantes como principais atores da educação para democracia e seu papel neste tipo de experiências.
- 3) Pesquisar como estão organizados os desafios da política de educação no processo da gestão democrática, buscando investigar políticas públicas junto as necessidades da comunidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Organização da educação nacional na constituição e na LDB.** Disponível em: https://www.estantevirtual.com.br/livros/mariza-abreu/organizacao-da-educacao-nacional-na-constituicao-e-na-ldb/2503097015?show_suggestion=0. Acesso em: 24 maio. 2019.

AGGARWAL J C: **Organização e Prática da Educação Indiana Moderna**, Shipra Publications Delhi, 2002.

ALVES, MTG; Franco, C. **Uma pesquisa sobre eficácia escolar no Brasil: sobre o efeito das escolas e os fatores associados à prática escolar.** In: Brooke, N; Soares, JF (org.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, MTG; Franco, C. **Uma pesquisa sobre eficácia escolar no Brasil: sobre o efeito das escolas e os fatores associados à prática escolar.** In: Brooke, N.; Soares, JF (org.). **Pesquisa em eficácia escolar** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

AMAYREH, Mohamed Hassan **Principles of School Administration**, 3, 2002.

AMMAN. Kizlik **The development of the school administration**, the House of Culture, Robert: Classroom and Behavior Management, U.S.A: university of New Orleans .MacCabe, P.1999.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

APROVA O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE e dá outras procedências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho. 2014.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.80, set., 2002, p. 25-48.

AUBREY, C.; GODFREY, R.; HARRIS, A. **Como é que eles gerem?** An investigation of Early Childhood Leadership, Educational Management Administration & Leadership, 2013.

BAJPAI B L: **Making Management still more Effective**, Editora Vikas, Nova Deli 1997.

BAKHURST, D. Ilyenkov sobre Educação. In. **Studies in East European Thought**. 57:261-275. BLACKLER, F. ET. AL. (2000). Organizing Process in Complex Activity Networks, SAGE. 2005.

BARBOSA, MLO **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BARBOSA, MLO. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BARTLETT, L., & VAVRUS, F. Repensando a pesquisa de estudo de caso: uma abordagem comparativa. Nova York: Routledge, 2017.

BERNADO, Elisangela da Silva. Gestão Escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de Oliveira; LINO, Lucília Augusta. **Conselho escolar**: interfaces, experiências e desafios.

BERNADO, Elisangela da Silva.; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33., 2016.

BRASIL. CONAE 2010. **Construindo o Plano Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias. Brasília, 2010. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/28-historico/46-conae-2010>. Acesso em: 24 maio. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. [Texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 86, de 17 de março de 2015]. 45. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Federal Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014b.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelecer como Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.** Brasília, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Prova Brasil 2007 - microdados. Brasília, DF: MEC, INEP, 2008.

BRASIL. Prova Brasil 2009 - microdados. Brasília, DF: MEC, INEP, 2010.

BRASIL. Prova Brasil 2011 - microdados. Brasília, DF: MEC, INEP, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BROOKE, N. **Controvérsias sobre políticas de alto impacto.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 43, n. 148, p. 336-347, jan./Abr. 2013.

BROOKE, N. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 128, Brooke, N. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Avaliação Educativa**, Madri: RINACE 2008.

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio / atrás. 2006.

BROOKE, N. **Responsabilização Educacional no Brasil**. Revista Iberoamericana de Avaliação Educativa Madri: RINACE, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

BROOKE, N.; Soares, JF. **Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BROOKE, N; Soares, JF **Pesquisa em eficácia escolar**. origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago., 2006.

BUSH, T. Theories of Educational Leadership & Management, 170-188.

CERQUEIRA, Leonardo Meirelles; GONZALEZ; Wania Regina Coutinho;

BERNADO, Elisangela da Silva. Política de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro: repercussões na gestão escolar e no currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 676- 692, v. 11, n. 3, set./dez., 2016.

CHILD, Trends. **Envolvimento dos pais nas escolas**. Obtido em child trends, 2018.

CHRISTENSON, SL e RESCHLY, AL. **Manual de parceria escola-família**. Nova York, NY: Routledge, 2010.

COELHO, MIM Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro; Fundação CESGRANRIO, v. 16, n. 59, p. 229-258, jun. 2008. Disponível em: 2015.

COELHO, MIM **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro; Fundação CESGRANRIO, v. 16, n. 59, p. 229-258, jun. 2008.

COMPREHENSIVE Dictionary of Philosophy Terminology, 13, Madbouli Library, Cairo. Khawaja, **Abdel Fattah**, 2004.

CREEMERS, B.; Reezigt, G. Condições da escola afetando a eficácia da instrução. **Eficácia escolar e aprimoramento escolar**, Reino Unido: Taylor & Francis, 1996.

CREEMERS, B; Reezigt, G. Condições da escola afetando a eficácia da instrução. **Eficácia escolar e aprimoramento escolar**, Reino Unido: Taylor & Francis, v. 7, n. 3, p. 197-228, 1996.

CURI, A.; Menezes-Filho, N. **Os efeitos da pré-escola sobre pesos, escolaridade e eficiência**. São Paulo: IBMEC, 2006.

CURI, A.; Menezes-Filho, N. **Os efeitos da pré-escola sobre pesos, escolaridade e eficiência**. São Paulo: IBMEC, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jammil. Impacto sobre as dimensões de acesso e qualidade. In: GRACIANO, M. (coord.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. – (Em Questão, v. 4).

DAR Al-Masirah, Amman. Arifaj, Sami Salti. Contemporary **educational administration**, Dar thought Printing and Publishing, Amman. Atwi, Jawdat (2001).

DAVID Asman & Adam Meyerson: The Wall Street Journal on Management, Universal bookstall, Nova Deli 1996.

DAVID Wright: **Comportamento de Gestão na Sala de Aula**. Deireman Educational publishers, Jordan Hill, Oxford Ox2BET 1998.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

DONO K Itaha: **Instrução Individualizada através de Programas de Aprendizagem Diferenciados**, Parker Publishing Company, Nova York 1976.

DOURADO, Luiz Fernandes.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n.22, p. 05-34, 2007.

EDUCATIONAL Administration and Supervision: **Its Origins and Applications**, International Scientific House, Amman. Betty, J, 2001.

EDUCATIONAL MANAGEMENT **of its assets and its applications**, the world of books, Cairo. Salama, Yasser 2003. Modern school administration, Dar world of culture, Amman. Saleh, Hani Abdul Rahman (d.) Educational Administration, Research and Studies, Amman. Zubaidi, Salman Ashour 1988. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/19-gestao-democratica/indicadores>. Acesso em: 27 set. 2020.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. **Manifestações discursivas de contradições nos esforços de mudança organizacional um quadro metodológico**. Journal of Organizational Change Management. 2012. Concept Formation in the Wild, Mind, Culture, and Activity, 2011.

EYRE E C: **Mastering Basic Management**, Macmillan Press, Londres, 1982.

FARIA, A.L.G. A. **Contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, dezembro. 1999.**

FERNANDES, S. B. A (re)construção do projeto político-pedagógico: sob enfoque, a participação dos professores. Revista de Ciências da Educação, Americana, v. 17, n. 32, p. 179-191, jan./jun. 2015.

FRANCO, C. et al **Qualidade e equidade em educação: Reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”**. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro; Fundação CESGRANRIO, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRANCO, C. O SAEB: Potencialidades, problemas e desafios. Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 17, p. 127-133, 2001.

FRANCO, C. O SAEB: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, 2001.

FRANCO, C. **et al**. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro; Fundação CESGRANRIO, 2007.

FREIRE P. (1998). **Política e educação, inglês**. Politics and Education: traduzido por Pia Lindquist Wong. 1999.

FREITAS, DNT A gestão educacional na interseção de políticas federais e municipais. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, 1998.

FREITAS, DNT **A gestão educacional na interseção de políticas federais e municipais**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: USP, v. 24, n. 2, p. 29-50, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 90: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas - SP., v. 24, n.82, p. 93-132, 2003.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2001. p.33-42.

GODOY, A.P. "**Revistando**" a escola e o ensino municipal de São Paulo na ditadura militar, Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH - São Paulo, julho. 2011.

GOMES, AVA **Gestão democrática no Plano Nacional de Educação**. In: Gomes, AVA; Britto, TF (org.). Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara; Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

GOMES, AVA Gestão democrática no Plano Nacional de Educação. In: Gomes, AVA; Britto, TF (org.). **Plano Nacional de Educação**: construção e perspectivas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara; Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/507684>. Acesso em: 27 fev. 2021.

HASENBAL, G. C.; Silva, NV **Tendências de desigualdade educacional no Brasil**. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: IESP, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARTLEY, D. **Marketing and the 'Re-chantment of School Management'** British Journal of Sociology of Education, 1999.

HASENBALG, C.; Silva, NV. **Tendências de desigualdade educacional no Brasil**. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: IESP, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

HECK, R. H.; HALLINGER, P. **The Study of Educational Leadership and Management** (O Estudo da Liderança e Gestão Educativa). Qual é a Situação do Campo Hoje? Educational Management Administration Leadership April, 2005.

HOMAS F Green: **The Activities of Teaching**. Mc. Graw Hill Kogakusha, Tóquio, 1971.

HOTZ, VJ e Pantano, J. Parentalidade estratégica, ordem de nascimento e desempenho escolar. **J. Popul. Econ**, 2015.

HULPIA, H.; Devos, G.; Keer, H. **A relação entre liderança escolar de uma perspectiva distribuída e comprometimento organizacional dos professores: examinando a fonte da função de liderança**. Quarterly da Administração Educacional. 2011.

HULPIA, H.; Devos, G.; Keer, H. **A relação entre liderança escolar de uma perspectiva distribuída e comprometimento organizacional dos professores: examinando a fonte da função de liderança**. *Quarterly da Administração Educacional*, 2011.

JACKSON, K.; Marriot, C. **A interação da influência instrutiva do diretor e do professor como uma medida de liderança como uma qualidade organizacional**. Quarterly da Administração Educacional, 2012.

JACKSON, K.; Marriot, C. **A interação da influência instrutiva do diretor e do professor como uma medida de liderança como uma qualidade organizacional**. *Quarterly da Administração Educacional*, 2012.

LALLAN Prasad & Gulshan SS: **Management Principles and Practices**, S. Chand and company Ltd., New Delhi 1995.

LEITHWOOD, K. **Como você lidera as nossas nuances?** Esportes desde a investigação. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LEITHWOOD, K. **Como você lidera as nuestras escuelas?** Esportes desde a investigação. Santiago: Salesianos Impresores, 2009.

LEITHWOOD, K.; Patten, S.; Jantzi, D. Testando uma concepção de como a liderança escolar influencia o aprendizado dos alunos. Quarterly da Administração Educacional, 2010.

LEITHWOOD, K.; Sun, J. A natureza e os efeitos da liderança transformacional da escola: uma revisão meta-analítica de pesquisas não publicadas. Quarterly da Administração Educacional, 2012.

LEITHWOOD, K.; Patten, S.; Jantzi, D. **Testando uma concepção de como a liderança escolar influencia o aprendizado dos alunos.** *Quarterly da Administração Educacional*, 2010.

LEITHWOOD, K; Sun, J. **A natureza e os efeitos da liderança transformacional da escola: uma revisão meta-analítica de pesquisas não publicadas.** *Quarterly da Administração Educacional*, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBERALI, F.C. et. al. **A Gestão Escolar em Cadeias Criativas:** Um Processo de Transformação das Escolas. Artigo apresentado no Grupo Europeu de Estudos Organizacionais, EGOS/2012.

LIBERALI, F.C. **Gestão em Cadeias Criativas:** Um projeto para a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo. (2013). Estudos sobre argumentação e suas implicações para contextos escolares: uma visão panorâmica. No prelo. 2010.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2010.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2010.

MAIA, GZA; Manfio, A. **O fornecimento de carga de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005).** RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia. 2010.

MAIA, GZA; Manfio, A. **O fornecimento de carga de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005).** RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia: ANPAE, 2010.

MANAGEMENT of the **Business Classroom**, (editor), national Business Education Association. Bush, T. (1986).

MARKS, HM; Printy, SM. **Liderança principal e desempenho escolar: uma integração de liderança transformacional e instrucional.** Quarterly da Administração Educacional, 2003.

MARKS, HM; Printy, SM **Liderança principal e desempenho escolar: uma integração de liderança transformacional e instrucional** Quarterly da Administração Educacional. 2003.

MARMAR Mukhopadhyay: **Total Quality Management in Education**, NCERT, Nova Deli, 2001.

MARX, K. Capital, Vol. 1. Londres: **Penguin Books**, Londres. SCRIBNER, S. 1997. **Mind and Social Practices** (Mente e Práticas Sociais): Escritos selecionados de Sylvia Scribner, Cambridge University Press. 1990.

MEDEIROS, VG **Clima escolar: um estudo sociológico de uma instituição pública de excelência.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MEDEIROS, VG **Clima escolar: um estudo sociológico de uma instituição pública de excelência.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MENDONÇA, EF **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XXII, 2001.

MENDONÇA, EF **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, ano XXII, n. 75, p. 84-108, atrás. 2001.

MENEZES-Filho, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil.** 2007.

MENEZES-Filho, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil.** [S. l.: s.n., 2007.

MICHAEL Armstrong: **How to be an even Better Manager**, Universal Book stall, Londres 1996.

MICHAEL Marland: **The Craft of the Classroom**, Heinemann Educational Publishers, Chicago, 1975.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa.; GONZÁLEZ, Miguel León.; GARCIA, Alessandra Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, n. 2,

p.82- 95, nov., 2011.

MOVIMENTO - Revista de Educação, n. 13, p. 20-33, 2006.

NAJJAR, Jorge. Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana.

NASEEMA C: **Educação em Direitos Humanos** (Aspectos Conceptuais e Pedagógicos), Kanishka Publishers, Distributors, Nova Deli 2002.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. [2017]. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/#:~:text=OPNE%20%E2%88%92%20Observat%C3%B3rio%20do%20PNE&text=Uma%20plataforma%20que%20busca%20monitorar,agenda%20norteadora%20das%20pol%C3%ADticas%20educacionais>. Acesso em: 27 mar. 2021.

OLIVEIRA, Andrade Oliveira. As mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.).

OLIVEIRA, RP; Araújo, GC **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 28, p. 5-23, jan. /abr. 2005.

OLIVEIRA, RP; Araújo, GC **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados. 2005.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos**: flexões e canções por uma educação Inter transcultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

PAES de Carvalho, C.; Oliveira, ACP; Lima, MFM **Avaliações externas**: tensões e desafios para a gestão escolar. Estudos em Avaliação Educacional São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 59, p. 50-76, set. /dez. 2014.

PAES de Carvalho, C.; Oliveira, ACP; Lima, MFM **Avaliações externas**: tensões e desafios para a gestão escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago., 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo:

Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRICE, H. **Interações professor-professor**: como as relações afetivas moldam as atitudes do professor e do diretor. *Quarterly da Administração Educacional*, 2012.

PRICE, H. **Interações professor-professor**: como as relações afetivas moldam as atitudes do professor e do diretor. *Quarterly da Administração Educacional*, 2012.

QUADRO CURRICULAR NACIONAL-2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

QUADRO CURRICULAR NACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES-2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RESENDE, L. M. G. de. **Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico**: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 53-94.

RESENDE, Tânia de Freitas; SILVA, Gisele Ferreira da. **A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

ROMÃO, José Eustáquio.; PADILHA, Paulo Roberto. **Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola**. In: GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-102.

ROSISTOLATO, R.; Prado, A.; Fernández, S. **Cobranças, estratégias e “jeitinhos”**: estimativas em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

ROSISTOLATO, R.; Prado, A.; Fernández, S. **Cobranças, estratégias e “jeitinhos”**: estimativas em larga escala no Rio de Janeiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

RUTTER, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J.; Smith, A. **Estudos anteriores**. In: Brooke, N; Soares, JF (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

RUTTER, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J.; Smith, A. Estudos anteriores. In: Brooke, N.; Soares, JF (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAGE Publications LTD. ENGSTRÖM, Y. (1987). **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: orienta-konsultit **Expansive Learning at Work: towards an activity theoretical reconceptualization**, Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1. 2011.

SAJAYA R N: **Planejamento do Desenvolvimento e Problemas da Educação Indiana**, Dhanpat Rai Publishing co. (P) Ltd., Nova Delhi 1997.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas utilizam**. In: Brooke, N.; Soares, JF (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMMONS, P. **As características-chave das escolas utilizam**. In: Brooke, N.; Soares, JF (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTIAGO, Larisse Barreira de Macêdo.; BARRETO, Kátia Maria Ferreira.; SANTANA, José Rogério. **O papel dos conselhos escolares no fortalecimento da gestão democrática**. In: MARTINS, Cibelle Amorim.; SILVA, Cátia Luzia da.; VASCONCELOS, Francisco Herbert de Lima. **Conselho escolar: fortalecendo redes para a gestão democrática**. Fortaleza: Encaixe, 2015.

SEBASTIAN, J., Moon, J.-M. e Cunningham, M. **A relação do envolvimento dos pais com base na escola com o desempenho dos alunos: uma comparação dos relatórios de pesquisa do diretor e dos pais do PISA 2012**. Educ. Viga, 2018.

SEEMA Yadav: **Gestão escolar e pedagogia da Educação**, Anmol Publications Pvt Ltd., Nova Deli. B N Dash: **Administração e Gestão de Organizações Escolares**, Neelkamal Publications Pvt. Ltd., Nova Deli. 2005.

SHARMA S R: **Pesquisa em Planejamento Educacional**, Anmol Publications, Nova Delhi ,2005.

SHIROMA, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SIDHU K W: **Organização e Administração Escolar**, Sterling Publishers, Nova Deli 1996.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais dos anos 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva (UFSC)**, v. 26, 2008. p. 523-550.

SILVA, NV **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, NV **Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 2007.

SILVA, NV; Barbosa, MLO **Desempenho individual e organização escolar na realização educacional**. *Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

SILVA, NV; Barbosa, MLO **Desempenho individual e organização escolar na realização educacional**. *Sociologia e Antropologia*, Rio de Janeiro: 2012.

SOARES, JF; Alves, MTG **Efeitos das escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 2013.

SOARES, JF; Alves, MTG **Efeitos das escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas, 2013.

SOARES, TM; Teixeira, LHG **Efeito do perfil do diretor de gestão escolar sobre a proficiência do aluno**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 2006.

SOARES, TM; Teixeira, LHG **Efeito do perfil do diretor de gestão escolar sobre a proficiência do aluno**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006.

THE ROLE of the School Pricipal. From Int. disponível em: [www.paperwriters.com/aftersalehtmMursimohamedmounir\(1977\)](http://www.paperwriters.com/aftersalehtmMursimohamedmounir(1977)). Acesso em: 17 abr. 2021.

THEORY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT, London: Harber Row Publisher. Freijat, Ghaleb **Educational Management and Planning**: Various Arab Experiences, Amman. *British Journal of Education*, 2000.HAFNI, Abdel Moneim (2000).

TRENDS in **child-rearing**, Anas House Publishing, Amman. Zubaidi, Salman Ashour 2001.

URICK, A.; Bowers, **A. Quais são os diferentes tipos de diretores nos Estados Unidos?** Uma análise de classe latente da percepção principal da liderança. *Quarterly da Administração Educacional*, 2014.

URICK, A.; Bowers, A. **Quais são os diferentes tipos de diretores nos Estados Unidos?** Uma análise de classe latente da percepção principal da liderança. *Quarterly da Administração Educacional* 2014.

UZNADZE, D. **A psicologia do conjunto**. Consultants Bureau, Nova York. 1966.

VELOSO, C. Livros. **Polygram. Brasil**. VOLOSHINOV, V.N. 1973. **O marxismo e a filosofia da linguagem**, Seminar Press, Nova York e Londres. (1997).

VERGHESE B V: **Management of Teaching Skills in Primary Schools**, Anmol Publications, New Delhi 2004.

VIJAYA kumara Kaushik S R Sharma: **Educação e Desenvolvimento de Recursos Humanos**, Anmol Publications, Nova Delhi 2004.

VYGOTSKY, S.L. **A mente na sociedade**: The development of Higher Psychological Processes, Harvard University Press, Massachusetts 1997. **Estudos sobre a História do Comportamento**. Porto Alegre, ARTMED 2001. **A construção do pensamento e da linguagem; trad.** Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes 2003. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, AR-TMED. 1978.

WARTOFSKY, M. **Percepções, representações e as formas de ação**: Rumo a uma epistemologia histórica. In. Modelos: Representação e compreensão científica. Boston studies of Philosophy of Science Vol. XLVIII, 1979.

WEICK K.; SUTCLIFFE M.; OBSTFELD D. **Organizing and the Process of Sensemaking** (Organização e processo de fabricação de sensores. 2005.

WEICK, K. **Fazendo sentido a organização**. Blackwell Publishers Ltd, Oxford. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumentos de Pesquisa

Questionário com a Família

1. Você considera a participação dos pais nos assuntos da escola.

Boa Regular Ruim

2. A escola utiliza alguma estratégia para aumentar a participação da comunidade na escola.

Sim Não

3. Se a resposta for positiva, exemplifique: A relação ao conselho escolar com a relação da escola é.

Ótima Boa Regular Ruim

4. Você vê a escola expor amplamente suas condições financeiras?

Sim Não As vezes Nunca faz

5. A associação faz a prestação de contas.

- somente com a direção
 somente com o conselho escolar
 aberta a todos os segmentos da comunidade

6. Você concorda com as decisões da escola na elaboração de projetos e obras realizadas.

Sim Não Às vezes Não realiza nada

7. Acha que a sua escola trabalha com empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas.

Sim Não Tem pouco interesse.

Gostaria de comentar: _____

APÊNDICE B – Instrumentos de Pesquisa

Questionário com os Discentes

1. Você estuda nesta Escola desde:

 Primeira a 1ª série do Ensino Fundamental
 Desde a 5ª série
 1ª série do Ensino Médio
 Somente este ano

2. Você considera sua relação com a Equipe Pedagógica:

 Ótima Boa Regular Ruim Sem interesse

3. Você considera sua relação com os professores:

 Ótima Boa Regular Ruim Sem interesse

4. Você tem liberdade de expor suas ideias?

 Sempre Às vezes Nunca

5. Com quem você tem mais liberdade para falar:

 Direção Equipe pedagógica Professores Funcionários

6. A escola expõe com frequência as condições financeiras da escola e fala sobre a prestação de contas.

 Sim Não Pouco

7. Você ou sua família receberam o regimento interno da escola na matrícula ou em outro momento.

 Sim Não Não me interessa

8. Você acha que as opiniões da comunidade são ouvidas e levadas em consideração pela escola?

 Às vezes Sempre Nunca

APÊNDICE C – Instrumentos de Pesquisa

Questionário com a Gestão

1. Tempo de atuação como gestora escolar?
() 1ano – 5 anos () 5 anos – 10 anos () 10ano – 15 anos

2. Para você, o que é gestão democrática?

() É uma organização que envolve a redistribuição de poder e autoridade entre funcionários e gestores para proporcionar o envolvimento dos funcionários na tomada de decisões.

() É envolver toda a equipe em termos de determinação de tarefas e outros processos.

3. Na sua opinião, como a gestão democrática pode favorecer o ensino aprendizagem?

() Sim () Não

4. Você acha que a gestão democrática existe realmente na prática? Quais seus pontos negativos?

Como a gestão democrática pode favorecer a integração da escola com a comunidade?

Como a gestão tem conduzido o processo de avaliação do trabalho institucional?

() avaliando apenas o corpo docente da escola por meio de observação e registro.

() avaliando o corpo docente, pessoal de apoio administrativo e equipe de gestão da escola, e socializando as avaliações com todo o grupo periodicamente.

() não existe avaliação do trabalho na instituição.

5. A participação da comunidade e da família na escola se dá de forma:

6. () Satisfatória () Insatisfatória () Não há participação

O autor

NIVALDO PEDRO DE OLIVEIRA



Tive um sonho e construí minha realidade

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9148-2783>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8827189436684383>.

E-mail: nivaldop.oliveira@hotmail.com

De origem brasileira, onde veio a nascer no dia 05 de maio, na década de 70, nascido e registrado na cidade de Alcântara no Maranhão, mas cresceu e se entendeu por gente na capital 'São Luís', no estado do Maranhão, residindo atualmente numa cidade da região metropolitana do mesmo estado, a chamada Paço do Lumiar. Neto de avós e filho de pais analfabetos, viveu sem o pai (Pedro M. Paiva) desde a sua infância, e sua mãe (Deltrudes A. de Oliveira – In memoriam) era quem sustentava a casa, com o pouco conhecimento social que possuía, onde prestou diversos serviços do lar, a outras famílias para manter a Si e mais seus seis filhos (José Raimundo, Ivaldo, Rosana, Nivaldo, Lucivaldo e Rosângela), não esquecendo que sua avô (Faustina O. Oliveira – In memoriam), também exercia ricas colaborações no sustento da casa com sua aposentadoria.

Humilde, residiu sua infância nas comunidades periféricas, onde cresceu e se entendeu como gente, pois começou a trabalhar de forma autônoma logo cedo,

colaborou um pouco no sustento da casa, depois de seus irmãos mais velhos que já fazia tais participações informais. Por parte de mãe, possui 2 irmãs e 2 irmãos que vivem por perto na capital, e, um irmão que foi embora para o Rio de Janeiro (onde esqueceu que deixou familiares), além de quatro 4 irmãos mais velhos, por parte de seu pai, e acredita que vivem no interior de Cajapió ou São João Batista, onde nunca visitou e não se recorda muito bem, por já ter perdido contatos com os mesmos há mais de 20 anos.

Nivaldo passou seus primeiros anos de vida, dando 'alguns trabalhos' nas escolas, mas depois de uma reprovação escolar, e, todos os fatores de queixas, sua mãe não aguentou mais e o entregou aos cuidados do pai, a mesma não aguentava mais as reclamações das gestoras escolares por onde já havia passado. Tais situações de rebeldias a levou a fazer isto. Afirma-se que serviu de lição, pois com o trabalho rural que é árduo, o mesmo se enquadrou na vida, então, passou a enxergar que somente os estudos poderia mudar sua história de vida.

Uma certa manhã, o mesmo decidiu voltar para a casa da mãe, mas receoso a pedir ao pai, então fugiu da casa do pai, pois, entre um ano e outro de sua estadia na casa do pai, Nivaldo perguntou ao mesmo, se ele não iria lhe matricular numa escola, o senhor Pedro respondeu: "se tu quisesse estudar, tu não tinha feito o que fez na escola e tua mãe não tinha me entregado você". Se confessa que, isto impactou bastante, ele passou a relutar com aquele sentimento de arrependimento.

Então, pôs algumas peças de roupas numa sacola de feira e fugiu da casa de seu pai e chegou todo desconfiado, justificou que irias passar uns dias com a mãe, lhe pediu perdão por todo o trabalho que já havia dado nas escolas. Dona Dequinha, como era chamada sua mãe, lhe fez uma pergunta: "por um a caso você fugiu da casa de teu pai?", ele calado ficou, então ela deduzido que sim, foi aí que prometeu mudanças, mas queria voltar a estudar.

Como já tinha tido um sonho de vida desde cedo, só focou como séria corrigir o tempo perdido, pois, a profissão que desejava e segue hoje, é a de PROFESSOR, com tal lição de vida, iniciou a levar a sério a vida escolar, a partir da 5ª série, que na atualidade é o 6º ano do ensino fundamental, pois sonhou ser professor e concluiu com êxito seu ensino fundamental em quatro anos na educação de jovens e adultos, com a modalidade regular dentro da (EJA), optou por não juntar etapas, e logo depois, concluiu dois cursos de ensino médio, na modalidade regular, cursou a 1ª série, no ano seguinte, foi para o (telecurso 2000), contra sua vontade, mas devido a sua idade

já avançada não poderia estudar mais na modalidade regular e dia, mas como este programa foi um fracasso estadual, ao término, Nivaldo repetiu o ensino médio na modalidade (regular), a partir da 2ª série aproveitando sua 1ª série já cursada no nível médio há 2 anos atrás.

Sua vida acadêmica na atualidade é de três licenciaturas e finalizando outras duas, além de possuir mais de vinte (20) especializações nas áreas destas graduações, ainda a nível de pós-graduações, possui 2 mestrados, uma na área da educação, outro na área das tecnologias emergentes em educação, está concluindo o seu primeiro doutorado e iniciando seu segundo também, isto mostra que enxergou de fato o sucesso do seu caminhar, a 'EDUCAÇÃO'!

Hoje é professor das redes (municipal e estadual), pois leciona a disciplina que mais gosta, Língua Portuguesa', gosta do trabalho que faz na educação básica (anos finais e ensino médio), gosta de desafios, que são seus projetos executados com seus alunos e vive a provocar os mesmos a participarem. Atua no ensino superior (graduações e especializações), além do hobby de escrever e publicar seus trabalhos em diversas revistas e editoras. Atua como organizador de e-books e como participante em grupos de estudos e pesquisas científicas.

Pode-se frisar que Nivaldo, possui algumas experiências com o povo paraguaio, com visitas fortes nos meses de janeiro e julho, onde pôde conhecer uma outra nacionalidade e se dedicar mais a sua carreira formativa, seu primeiro mestrado e doutorado. Conclui-se que, esta trajetória é de um significado muito grande para o autor, no entanto, ela serve como motivação aos seus novos trabalhos e os inigualáveis filhos (Juan Benjamim N. de M. Oliveira e Maria Hesther N. de M. Oliveira), que deseja atraí-los neste despertar da vida acadêmica em suas lutas diárias...

ISBN 978-656009061-3



9

786560

090613